

LA DIDATTICA DELLE LINGUE
E IL COMPANION VOLUME.
IL TESTO, I DESCRITTORI,
GLI AMBIENTI DIGITALI TELEMATICI,
LE PRATICHE E LE ESPERIENZE

Atti del Convegno di studi - Centro Linguistico d'Ateneo (SLAM),
Università degli Studi di Milano - 16 e 17 novembre 2021

A cura di
Massimo Prada

Università degli Studi di Milano
www.italianolingua2ue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

**LA DIDATTICA DELLE LINGUE
E IL COMPANION VOLUME.
IL TESTO, I DESCRITTORI,
GLI AMBIENTI DIGITALI TELEMATICI,
LE PRATICHE E LE ESPERIENZE**

Atti del Convegno di studi - Centro Linguistico d'Ateneo (SLAM),
Università degli Studi di Milano - 16 e 17 novembre 2021

A cura di Massimo Prada

INDICE

Presentazione <i>Marina Brambilla, Massimo Prada</i>	6
1. Il Volume Complementare, il suo progetto, la sua struttura	
The CEFR Companion volume and the action-oriented approach <i>Brian North</i>	9
Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education <i>Enrica Piccardo</i>	32
Introducing mediation strategies in English language teaching in plurilingual academic contexts <i>Silvia Sperti</i>	54
2. Insegnare nella scuola e nell'università con il Quadro e il Volume complementare	
Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DIGCOMPEDU (2017) e il CEFR Companion volume (2020) <i>Pierangela Diadori</i>	73
L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED <i>Alessia Caviglia, Matteo Viale</i>	102
Le lingue dei segni nel Volume complementare e l'insegnamento della LIS nelle università italiane <i>Anna Cardinaletti, Lara Mantovan</i>	121
Mediazione e processi di apprendimento e uso di una lingua seconda in un'attività di scrittura: l'esempio del <i>dictogloss</i> <i>Luciana Pedrazzini</i>	137
Mediando nell'aula virtuale di spagnolo lingua straniera per future pedagogiste <i>Mara Morelli</i>	158

3. I molti modi e i molti media della didattica: nuovi descrittori e nuove prospettive nel Volume complementare

Dal Volume complementare alle piattaforme digitali: i testi neomediali nell'educazione linguistica. il caso di youtube
Massimo Prada 182

La mediazione nell'insegnamento della lingua cinese: l'uso di materiali multimediali e online in supporto alla didattica
Valentina Ornaghi 205

Insegnamento del lessico L1 tramite MOODLE
Mirko Tavano 217

4. Altre prospettive, altri sguardi

Le certificazioni di lingua cinese (HSK): confronto con il QCER
Clara Bulfoni 228

Beyond monolingualism: a view from the past
Andrea Nava 237

Il "linguaggio facile tedesco", il "linguaggio facile italiano": una prospettiva sulle strategie di mediazione
Valentina Crestani 247

Tema o tesi? Mediazione e strategie di mediazione come supporto al riconoscimento dei testi argomentativi
Michela Dota 269

Scrivere, collaborare e apprendere in un contesto multimodale. La narrazione nei giochi di ruolo testuali come risorsa per la didattica
Giovanni Urraci 277

LA DIDATTICA DELLE LINGUE E IL COMPANION VOLUME. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze: stimoli e prospettive da un incontro di studi

Marina Brambilla, Massimo Prada¹

Si presentano in questo volume digitale, reso disponibile in accesso libero, gli atti del convegno organizzato dal Centro Linguistico d'Ateneo (SLAM) dell'Università degli Studi di Milano e tenuto in due giorni di fruttuose discussioni telematiche (si era allora nel pieno della pandemia da Covid-19) il 16 e il 17 novembre 2021. L'evento scientifico fu pensato come momento di riflessione sul *Companion Volume* al QCER, allora fresco di traduzione in italiano grazie al lavoro generoso di Monica Barsi e di Edoardo Lugarini per *Italiano LinguaDue*, la rivista del *Master Promoitals* (Master in promozione e insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri)², e vi presero parte sia alcuni tra gli studiosi che all'elaborazione del Quadro e del *Volume Complementare* avevano fornito in prima persona un contributo imprescindibile di idee e di energie (Brian North, Enrica Piccardo, Marisa Cavalli), sia colleghi che il *Quadro Comune* prima e il *Volume Complementare* poi hanno tradotto, letto, applicato e messo alla prova nella didattica, prospettandone anche alcuni sviluppi applicativi.

In considerazione della ricchezza delle prospettive di lettura del testo patrocinato dal Consiglio d'Europa, il convegno si era articolato in quattro sessioni tematiche, dedicate ad altrettante angolature euristiche e analitiche: nella prima Brian North, Enrica Piccardo Marisa Cavalli e Silvia Sperti si soffermavano sul progetto soggiacente al *Volume Complementare* e ne descrivevano la struttura, focalizzandosi soprattutto sull'approccio *action-oriented* alla didattica delle lingue e sul concetto fondamentale di mediazione, uno dei *foci* del QCER-VC, mentre Monica Barsi, esaminando le sfide poste dalla traduzione del documento dalla lingua dell'originale, ne evidenziava gli aspetti innovativi. Gisella Langé, infine, si soffermava sugli sforzi compiuti, anche dal Ministero, per favorire un uso consapevole e funzionale del testo nella scuola italiana, prospettandone i vantaggi.

Nella seconda sessione, Pierangela Diadori, Alessia Caviglia e Matteo Viale, Luciana Pedrazzini, Mara Morelli, Peggy Katelhoe, Maria Vittoria Calvi e Milin Bonomi esploravano aspetti dell'insegnamento scolastico e universitario basato sul Quadro e sul *Volume Complementare* e ne descrivevano alcune pratiche: si toccavano, così, i temi della didattica telematica, delle sfide poste dall'insegnamento dell'italiano come L2 a migranti e rifugiati, della formazione alla scrittura, e della varia natura delle operazioni di mediazione in diversi *setting* didattici e in contesti interculturali. Anna Cardinaletti e Lara Mantovan, infine, si soffermavano sull'importante e innovativa presenza delle lingue dei segni nel *Companion Volume*: una presenza che declina il concetto di mediazione in direzione propriamente transmediale.

Il tema della multimodalità e della multimedialità ritornava nella terza sessione, in cui Fabio Rossi, Maria Grazia Sindoni, Massimo Prada, Valentina Ornaghi, Mirko Tavosanis Giuseppe Sergio indagavano da varie prospettive la didattica modalmente ricca,

¹ Università degli Studi di Milano.

² <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

focalizzandosi anche su alcune nuove prospettive aperte dal QCER-VC: nei loro interventi, così, gli studiosi si soffermavano sulla dinamica tra lingue, varietà di lingue e altri modi negli scambi comunicativi; e sulle pratiche di mediazione tra le une e le altre nella formazione, in un'epoca che si configura come spartiacque tra paradigmi analogici e digitali e che sollecita, proprio per questo, un'attenzione specifica all'alfabetizzazione digitale e telematica (che non può che essere, per altre ragioni sociali, interculturale).

La quarta ed ultima, infine, si incentrava su alcuni aspetti specifici della didattica delle lingue attraverso o in relazione con il *Volume Complementare*: Giuseppe Polimeni, si occupava così dell'insegnamento dell'italiano in classi plurilingui e pluriculturali attraverso l'autobiografia linguistica; Clara Bulfoni metteva a confronto le certificazioni di lingua cinese con il QCER; Andrea Nava studiava le grammatiche pedagogiche dell'inglese pubblicate in Italia dalla fine dell'Ottocento e si concentrava sulla concettualizzazione e sulla descrizione operata in quei testi della grammatica della lingua parlata e dell'attività di traduzione; Valentina Crestani si soffermava su un'incarnazione molto specifica della mediazione testuale e comunicativa nel "linguaggio facile" (*Leichte Sprache*) tedesco; e Michela Dota avanzava alcune proposte per esercitare il parlato programmato formale nella classe plurilingue.

Un ventaglio di indagini molto ampio, come si vede, che questo volume documenta appieno, sia pur non accogliendo tutti i contributi presentati oralmente: i tempi della nostra attività professionale e universitaria, infatti, non sempre rendono possibile il rispetto di esigenze editoriali anch'esse sempre più stringenti. Quelli che mancano, però, saranno recuperati in una delle prossime uscite di *Italiano Linguadue*, cosicché i lettori di queste non perderanno nulla del convegno.

Non resta, dunque, a chi scrive, che consegnare il volume alla lettura, non senza aver prima ringraziato tutti i relatori per il loro contributo di idee; il personale dello SLAM, la direttrice Michela Argenti, i colleghi professori Kim Grego, Marco Modenesi, Laura Pinnavaia, Mario Piotti per il loro prezioso supporto; l'amica professoressa Monica Barsi per il continuo sostegno e l'aiuto offerto nell'organizzazione del Convegno; e la professoressa Michela Dota e il professor Edoardo Lugarini di *Italiano Linguadue* senza i quali il volume non si sarebbe potuto realizzare.

**IL VOLUME COMPLEMENTARE,
IL SUO PROGETTO, LA SUA STRUTTURA**

THE CEFR COMPANION VOLUME AND THE ACTION-ORIENTED APPROACH

Brian North

INTRODUCTION

This chapter is organized in two parts: Sections 1-3 concern the *CEFR Companion Volume*, describing briefly what it is, what it contains, the paradigm shift it seeks to foster, and how it was developed. The second part, sections 4-6, goes into more detail on the action-oriented approach, giving an overview in section 4, an explanation of the crucial concept of the social agent in section 5, and a discussion of the three key aspects of the approach – affordances, agency and collaborative tasks – in section 6.

1. THE CEFR AND THE CEFR COMPANION VOLUME

Following the publication of the CEFR (Council of Europe, 2001) after several years of consultation and piloting with the provisional version (Council of Europe, 1996), the Council of Europe frequently received requests from member states to update and/or further flesh out the descriptors – especially “for mediation, reactions to literature and online interaction, to produce versions for young learners and for signing competences, and to develop more detailed coverage in the descriptors for A1 and C levels” (Council of Europe, 2020, English: 13, Italian: 9). In addition, there were “many comments that the 2001 edition was a very complex document that many language professionals found difficult to access” (Council of Europe, 2020, English: 21, Italian: 20). A decision was therefore taken in May 2013 to update and extend the descriptors and, following the 2014-2016 research project to do so, to provide a “new, user-friendly version” (*ibid.*) with “[t]he key aspects of the CEFR vision [...] explained in Chapter 2, which elaborates the key notions of the CEFR as a vehicle for promoting quality in second/foreign language teaching and learning as well as in plurilingual and intercultural education” (*ibid.*).

The Council of Europe makes clear that, whilst researchers will wish to continue to consult the 2001 edition, whose conceptual framework remains valid and which remains on the CEFR website (www.coe.int/lang-cefr), “[f]or pedagogical use of the CEFR for learning, teaching and assessment, teachers and teacher educators will find it easier to access the *CEFR Companion volume* as the updated framework” (Council of Europe, 2020, English/Italian: ii). In addition, it is clearly stated that the updated and extended 2020 edition of the illustrative descriptors “replaces the 2001 version of them” (Council of Europe, 2020, English: 21, Italian: 20).

Here one should re-emphasize that the CEFR descriptors are illustrative in two senses of the term: firstly, they are *examples*; no one is obliged to use them, and they should be used with adaptation and/or further elaboration appropriate to the context. Secondly, they do not attempt to describe everything systematically at every level – they give examples of language behaviour that appears to be salient in the category concerned at the level concerned. This point is often misunderstood: if all relevant aspects were

described at each level (if that were even possible), the result would be pages and pages of descriptors for each category – and the effect would be that of a straightjacket. The national delegates at the intergovernmental Symposium that recommended the development of the CEFR and Portfolio were very clear on this point: they preferred the ‘salient feature’ approach to a ‘systematic’ approach (Council of Europe, 1992; North, 1992). It is this open nature of the CEFR descriptors – demonstrated, for example, by the inclusion of CEFR-based descriptors from a variety of sources in the 2020 update – that ensures their acceptance in what, after all, is a *reference* system, not a standard to be ‘applied.’ Delegates at the 2007 intergovernmental Symposium to take stock of CEFR implementation were clear that, though the integrity of the common reference levels should be respected because this facilitates networking and synergies in a ‘shared space,’ it is the CEFR’s potential for stimulating reform in language education that was of paramount interest (Council of Europe, 2007). The CEFR, and *CEFR Companion Volume*, provide a heuristic for this process of reflection on current practice.

The CEFR 2001 had pioneered a new vision in language education with:

- a) the provision of the common reference levels and illustrative descriptor scales to facilitate the alignment of curriculum planning, teaching and assessment (= constructive alignment: Biggs, 2003);
- b) the presentation of four modes of communication: reception, production, interaction, mediation to replace the four skills (now presented under reception and production) – which had long been considered inadequate to describe communication (see e.g., Alderson and Urquhart, 1984; Breen, Candlin, 1980; Brumfit, 1984);
- c) the concept of the user/learner as social agent mobilising and further developing competences and strategies in action;
- d) an action-oriented approach to classroom pedagogy focused on tasks – to which a whole CEFR chapter (Chapter 7) was devoted; and last but not least,
- e) plurilingual and pluricultural competence.

However, the CEFR vision was somewhat ahead of its time and, for a variety of reasons, initially many of these innovative concepts were largely misunderstood (e.g., the action-oriented approach; the move from four skills to four modes of communication), or largely ignored (e.g. mediation, plurilingualism). This may well have been because of the immediate practical utility of the levels and descriptors, which tended to dominate, as Coste complained (2007). The levels and descriptors quickly gained popularity with member states, associations and institutions, probably because they appeared at precisely the moment in which people were looking for a solution of this kind (Goullier, 2007). As Porto (2012) reports and Byram and Parmenter (2012) confirm, however, it was the fact that the CEFR provided such practical tools *as well as* a progressive, educational vision of interculturality that made it appealing to education ministries.

As interviews with CEFR pioneers in Switzerland and Canada suggest (Piccardo, North, Maldina, 2017, 2019) it may not be an exaggeration to say that there appeared to be a tendency to engage with aspects of the CEFR vision in a particular order: first the levels, then the descriptors, then tasks, then the action-oriented approach, then mediation, and finally plurilingualism. Certainly in the 2000s the main focus of CEFR use appears to have concerned levels and assessment, with a draft CEFR manual for aligning examinations (Council of Europe, 2003), finalized after piloting (Council of Europe, 2009) through a series of case studies (Martyniuk, 2010), with the addition of a second manual devoted to designing CEFR-based examinations (ALTE, 2011).

This phase of CEFR implementation did also have a positive pedagogical impact insofar as it led to the revision of language examinations for many languages, including

the DELF/DALF for French, the DELE for Spanish, CILS and CELI for Italian, and the Trinity suite for English. A large number of versions of the European Language Portfolio were also produced in the 2000s, following the Swiss prototype (Schneider, North, Koch, 2000) and development guide (Schneider, Lenz, 2001). The Portfolio introduced teachers to using descriptors for setting learning objectives and for self-assessment, which, together with the new CEFR-based exams, facilitated CEFR-inspired innovation in classroom practices in many countries (see, e.g., Byram, Parmenter, 2012; Figueras, 2013; Piccardo, 2006, 2020; Takala, 2013). However, the focus on exams and checklists of descriptors at one level tended to reinforce the interpretation of the CEFR as primarily a series of proficiency levels.

With regard to other concepts in the CEFR, the action-oriented approach was clearly distinguished from the communicative approach by many Francophone scholars (e.g., Bourguignon 2006, 2010; Puren, 2002, 2009; Richer, 2009, 2012), due to the focus on agency, self-regulation, and the mobilization and further development of competences and strategies through the completion of a task. However, in the English-speaking world the CEFR was generally interpreted as a tool to help give rigour to curricula for the communicative approach through its ‘can do’ descriptors. The concept of the social agent – the core of the action-oriented approach – received little or no echo in the professional literature written in English. In the period before and immediately after the publication of the CEFR in 2001, the buzz word was ‘autonomy’ rather than agency, with a very reductive not to say trivial concept of autonomy (see Schmenk, 2005, 2008 for a discussion).

Mediation in the more limited sense of ‘mediating a text’ and ‘acting as an intermediary’ suggested by the presentation in the CEFR 2001 was, by contrast, elaborated in Profile Deutch (Glaboniat *et al.*, 2005) and also adopted from around 2003 in both Germany (Kolb, 2016; Reiman, Rössler, 2013) and Greece (Dendrinou 2006, 2013; Stathopoulou, 2015). However, as Kolb explains, “...it is sometimes the case that the contextualisation with a particular addressee is considerably underspecified [so that the context given] can be seen as above all an excuse for a summary” (Kolb 2016: 52 my translation), and tasks for acting as an intermediary are often presented as individual writing tasks, often gapped dialogues, which “... seems to make little sense, even if this is due to the constraints of a test situation” (Kolb: 2016: 50, authors’ translation).

As regards plurilingualism, as John Trim, the director of the CEFR project, lamented at the 2007 Symposium:

Most users of the CEFR have applied it only to a single language but its descriptive apparatus for communicative action and competences, together with the ‘can-do’ descriptors of levels of competence, are a good basis for a plurilinguistic approach to language across the curriculum, which awaits development (Trim, 2007: 51).

Apart from some pioneering plurilingual teaching, mainly in France (e.g., Auger, 2005), one had to wait for the so-called pluri-/multilingual turn in 2012-2015 (Candelier *et al.*, 2012; Conteh, Meier, 2014; May, 2014; Piccardo, Puozzo, 2015; Taylor, Snodden, 2013) before the concept really began to be noticed academically. Even then the distinction between plurilingualism and multilingualism was often ignored (see, e.g., the discussion in Piccardo, Germain-Rutherford, Lawrence, 2022a). However, recently: the number of references per year in Google Scholar for plurilingualism has been rising year on year, while those for multilingualism are declining quite dramatically; a *Handbook of Plurilingual Language Education* has just been published (Piccardo, Germain-Rutherford, Lawrence, 2022b); and a range of plurilingual pedagogies around the world have recently been

documented (see, e.g., Choi, Ollerhead, 2018; Lau, Van Viegen, 2020; Piccardo, Lawrence, Germain-Rutherford, Galante, 2022).

2. WHAT THE COMPANION VOLUME CONTAINS

Put briefly, the *Companion Volume* updates and completes the CEFR with new scales of descriptors, makes explicit and develops certain CEFR constructs, particularly mediation, phonology and plurilingualism, and refines the CEFR vision of the action-oriented approach. It emphasizes an integrated view of language activities, rather than four isolated skills, which – as even language testers (e.g. Bachman, Palmer, 2010) are now starting to realize – are simply unrealistic. The CEFR tries to facilitate the current paradigm shift from the traditional, Cartesian, perspective of dissection (e.g., the four skills, languages kept strictly separate) to an integrationist (Harris, 1981; Orman, 2013), ecological (van Lier, 2004, 2007), complex (Larsen-Freeman, 2017; Larsen-Freeman, Todeva, 2022) perspective.

Chapter 2 in the *Companion Volume* explains the key aspects of the CEFR vision for teaching and learning in a short, illustrated text that may be of considerable use in teacher education. This text explains the main aims of the CEFR and outlines the CEFR model and descriptive scheme, focusing on plurilingualism, the action-oriented approach and mediation. With regard to mediation, the CEFR view of the user/learner as a social agent gives a central role in its model to mediation (Piccardo, 2012), which was a key factor in the development of the new descriptors. The text (*Companion Volume* chapter 2) also discusses misunderstandings in relation to the common reference levels and the descriptors – the focus mentioned before on levels as holistic concepts, rather than using the multidimensional set of categories defined for each level as a tool to create profiles of the needs of certain groups and profiles of the differing proficiency of individuals.

As mentioned above, the *Companion Volume* contains the complete set of illustrative descriptors in chapters 3 to 6, including descriptors specifically for signing competences (chapter 6) organized under linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence, like those for communicative language competences (chapter 5). In addition, every scale of descriptors now has a short rationale that explains the focus of the scale and the way it develops up the levels. Descriptors for communicative language activities (chapter 3) have been considerably expanded for reception and for both A1 – with the addition of a ‘Pre-A1’ – and the C-levels. Descriptors for plurilingual and pluricultural competence are included in chapter 4, presented after mediation at the end of chapter 3, in order to emphasize the close link between these two aspects, discussed by Piccardo (this volume).

As well as the new descriptor scales for mediation, online interaction and plurilingual/pluricultural competence, there are also three other new scales, one for each of reception, production and interaction, namely ‘Reading as a leisure activity;’ ‘Giving information;’ and ‘Using telecommunications’ respectively. In chapter 5, there is a new scale for phonological control (see Piccardo, 2016 for the research), with subscales for sound articulation and for prosody (= stress and intonation). This new phonology scale avoids native-speaker norms, focusing on intelligibility and recognizing the fact that many speakers at C2 retain a noticeable accent. Separately available on the CEFR website are

compilations of CEFR-based descriptors for younger learners (Szabo, Goodier, 2018), for the age groups 7-10¹ and 11-15².

Finally the *Companion Volume* offers a number of appendices: Appendices 1-4 provide updated versions of the summary scales in CEFR Tables 1-3, plus a writing assessment grid previously presented in Table C4 in the Manual for relating examination with the CEFR (Council of Europe, 2009); Appendix 5 then gives example of contexts for the four CEFR domains: public, personal, occupational, educational – for each of the descriptors for online interaction and for mediation; Appendices 6-9 then relate to the development project, with Appendix 10 listing relevant resources.

3. THE NEW CEFR DESCRIPTORS

The development and validation of the descriptors is summarized briefly in Appendix 6 of the *Companion Volume* and described in detail in North and Piccardo (2016, 2019), so will be mentioned only briefly here. The project took place in three broad stages that overlapped slightly: firstly, the updating of the 2001 scales, principally at the C levels and A1 with the addition of Pre-A1 (2014-2015); secondly the development of descriptors for mediation and related areas (2015-2016); and finally production of descriptors for signing competences (2017-2019). The project team was structured in the concentric circles typical of communities of practice (Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, 2015). There was a small Authoring Group of four, working interactively through email and regular meetings, with a Sounding Board of another four experts who reacted with comments and suggestions, plus a third tier of 20-30 consultants invited to three meetings in July 2014, 2015, and 2016 respectively. Finally, a network of 140 institutions (rising to 189 later in 2015) were organized into five divisions of approximately 30 institutes according to the associations they were recruited through³. These institutions, each with a designated coordinator, carried out three phases of validation activities between February to December 2015. The first two validation activities were undertaken in pairs in face-to-face workshops, whilst the third was an individual task, with an optional workshop undertaken by some of the institutes.

In addition, immediately after these three 2015 phases, in early 2016, there were two sub-projects: a phase of further validation of descriptors for plurilingual and pluricultural competence (chapter 4 in the *Companion Volume*, described in North, Piccardo 2016), plus the development of a new scale for phonological control, described by Piccardo (2016), to replace that from 2001, which had always been recognized as the weakest of the 2001 scales (North 2000).

The three main phases of the project emulated the phases of the 1994-1996 Swiss project that had produced the original CEFR/ELP prototype descriptors (North, 1995, 1996, 2000; North, Schneider, 2000; Schneider, North, 2000), but on a larger scale. For each validation phase, the draft descriptors were put onto overlapping questionnaires that were distributed evenly around the five divisions of institutes, with detailed instructions for the coordinator and for the participants. In the Phase I workshops (1,000 participants),

¹ <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>.

² <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>.

³ 1. Eaquals (www.Eaquals.org); 2. CercleS (www.cercles.org), 3. Ealta (www.ealta.eu.org); 4. from German and American universities (especially members of UNICert: <http://www.unicert-online.org>); and 5. an international group.

the focus was on whether the pairs of participants could identify the category of each descriptor, as well as evaluating it for clarity, pedagogical usefulness and relation to real-world language, and, if they wished, suggesting improvements to formulations. In the Phase II workshops (1300 participants), after some familiarization activities suggested by the CEFR alignment manual (Council of Europe, 2009), pairs first discussed the level of the descriptors and then entered their individual decisions on the questionnaires. Phase III (3500 usable responses) was the main data collection for calibration, with a task simulating the one used in the 1994-1996 Swiss project (North 1995, 1996, 2000; North, Schneider, 1998; Schneider, North, 2000). Participants were asked to think of a person they knew well (partner, friend – themselves) and rate the extent to which that person could do what was described in the descriptor, using the same 0-4 rating scale that had been used in the Swiss project. Data from Phases I and II were analyzed qualitatively whilst those from Phases II & III were analyzed quantitatively with the Rasch scaling model. The scale value for each descriptor was then equated to the mathematical scale from the Swiss project, which underlies the CEFR levels.

Finally, in a separate project, to which the current author acted as scientific adviser, descriptors scales for different aspects of signing competences (chapter 6 in the *Companion Volume*) were developed in two phases: for productive signing (2017-2018) and for receptive competence in interpreting signing by others (2018-2019) (Keller, 2019; Keller *et al.*, 2017, 2018). In a final step, *all* the CEFR descriptors were lightly edited where necessary in order to make them modality-inclusive (i.e. to apply also to sign languages⁴) and – at least for English – gender neutral.

The resulting set of CEFR descriptors, presented in chapters 3-6 of the *Companion Volume*, show a really remarkable consistency with the content of the 2001 CEFR descriptors, expanding and complementing them. This is the case with the updating of the 2001 scales, with the new descriptor scales for mediation and related areas, and with those for signing competences. There is no impact on the CEFR levels, which have not changed. For mediation and related areas, this consistency with 2001 is explained with an example at the end of the project report (North, Piccardo, 2016): The new scales ‘Building on pluricultural repertoire’ and ‘Facilitating pluricultural space’ are compared to the 2001 scale for ‘Sociolinguistic appropriateness’. The consistency is due to the fact that, apart from the technical success in linking the different scales together, an action-oriented approach is adopted for all the descriptors: it is the way someone at a particular level can reasonably be expected to be able to *act* that is described.

Not everyone agrees with the adoption of an action-oriented approach to plurilingual/pluricultural competence – and the consequent association of aspects of such competence to successive language proficiency levels like A2 and B1 (see, e.g., Cavalli, this volume; Coste 2021a, 2021b). Coste has never been particularly keen on descriptors for the common reference levels (e.g., Coste, 2007) and has now extended a disapproval of the descriptors for plurilingualism/pluriculturalism (e.g., Coste 2021a, 2021b) to the descriptors of mediation as well (*ibid.*), even though many of them appear in draft form in Coste and Cavalli (2015). Here one should mention that, quite apart from the scientific basis of the approach (described above), the resulting descriptors met with overwhelming approval in the 2017-2018 consultation with institutions, experts and Council of Europe member states. Indeed, with member states, those for plurilingualism/pluriculturalism were the most popular. In the development project we had taken the view, with Auger and Louis (2009), that pluri/inter-cultural competence can best be developed with a

⁴ The approach taken here was inspired by that taken in the ECML ProSIGN project, whose project team contributed to the process. All CEFR descriptors have been recorded in International Sign, but are not yet at the time of writing available on the CEFR website.

problem-solving, action-oriented approach, rather than through taxonomies of elements. A small number of descriptors describing aspects that are potentially salient when learners are A2, B1 or B2 provides teachers who have classes at those levels with specific aims and some inspiration for feasible activities that may encourage plurilingualism. At the same time these descriptors provide the kind of concrete goals that are an effective way to promote learner *agency* (Bandura, 1989, 2001). Finally, the provision of such descriptors at successive levels underlines the fact that plurilingual and pluricultural competence is a dynamic and developing competence (see *Companion Volume*, Section 2.3), not a static mindset.

4. AN OVERVIEW OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH

As mentioned in Section 1, whilst the action-oriented approach was largely seen as a new paradigm in France after the publication of the CEFR 2001, it was largely ignored in the English-speaking world, being seen by many as simply the addition of ‘can do’ descriptors to the communicative approach. Now that the *CEFR Companion Volume* has made the action-oriented approach more explicit, a rather sterile debate has taken place (in Little, Figueras, 2022) as to whether the action-oriented approach is further developed in the *Companion Volume*, or whether everything was already there in 2001. The fact of the matter is that the principles of the action-oriented approach were there in the CEFR 2001, but with the tendency to focus on the CEFR levels and descriptors, it was overlooked by most users. There were of course exceptions, especially in France (e.g. Bourguignon, 2006, 2010; Puren, 2002, 2009; Piccardo, 2010, 2014) and in the 20 years following the first appearance of the CEFR in the late 1990s, experimentation by practitioners – influenced by socio-constructivist/-cultural, collaborative and ecological approaches to language education – further developed task-based language teaching (TBLT: the “strong version” of the communicative approach: Larsen Freeman and Andersen, 2011: 150), often in the context of teaching adults (e.g. Van den Branden, 2006).

The way the *CEFR Companion Volume* introduces the action-oriented approach is as follows:

The CEFR’s action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a pre-determined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a “proficiency” perspective guided by “can do” descriptors rather than a “deficiency” perspective focusing on what the learners have not yet acquired. (Council of Europe, 2020, English: 28, Italian: 26)

The aim of the action-oriented approach is broader, more political and less instrumental than the approaches that preceded it, which is not surprising considering it comes from Europe’s Human Rights organization, the Council of Europe. As Puren explained:

It is no longer a question of educating learners, like at the beginning of the 1970s, to establish contact with and communicate with foreigners passing by. It is rather a question of educating the citizens of multicultural and multilingual societies capable of living together in harmony, ... as well as students and professionals capable of working together over an extended

period of time in a foreign language/culture (Puren, 2009: 124, my translation).

The emphasis on collaboration and co-construction in the action-oriented approach led Puren (2002) to talk of ‘co-action’ and Bourguignon (2006) of ‘communic-action’ in order to express the co-operation and joint agency in creating something new. The main differences between the communicative and action-oriented approaches are well explained by Bourguignon (2006), Puren (2009), and Piccardo (2014). They include:

- teaching the use of language *now* in the class, as opposed to for some future needs;
- the focus on developing a variety of competences as well as strategies – rather than practicing certain language;
- the scope and breadth of the tasks, their richness in terms of affordances they offer;
- the agency, freedom of manoeuvre and responsibility that the users/learners have;
- the organization of didactic sequences of several lessons unified in a ‘scenario’;
- the fact that the purpose is to produce something, with learners having a “mission” to fulfil under conditions designed to foster creativity (Bourguignon, 2006, 2010);
- the acceptance of complexity – in terms of the task itself, the organization of the work in cycles of try and retry, the new language users/learners needed, the language(s) used at different points, the apparent loss of control by the teacher – who, however, provides the mediation and scaffolding required to be successful.

In the action-oriented approach the teaching and learning process is driven by action at two complementary levels:

- a) in terms of the curriculum and related course planning;
- b) in terms of enactment in the class.

Firstly, at a curriculum and planning level, action-orientation involves planning backwards from learners’ real-life communicative needs in a process sometimes called backward design (Richards, 2013; North *et al.*, 2018); alignment between planning, teaching and assessment (Biggs, 2003; North, 2014); involving students in the learning process by using descriptors for ‘signposting’ to users/learners why certain things are happening (North, 2014) and finally, using descriptors to create concrete goals in relation to specific tasks/scenarios.

Secondly, at the classroom level action-orientation implies providing such purposeful, collaborative tasks that:

- a) allow initiative, so that learners can strategically exert their agency;
- b) have a defined mission for the learners (usually to create a product, an artefact);
- c) require co-construction of meaning through mediation in interaction;
- d) set conditions and constraints;
- e) specify a ‘language policy’ of when to use one language or another in which phases/activities, and when free *plurilinguaging* (Piccardo, 2017, 2018) is encouraged.

As Bourguignon suggests, “carrying a project through to completion being engaged in an action for which he/she needs language can and should lead to a desire to know even more: thus the action becomes the facilitator of learning” (2006: 66, my translation).

5. THE LEARNER AS SOCIAL AGENT IN THE ACTION-ORIENTED APPROACH

In the action-oriented approach, users/learners are thus seen as “acting in the social world and exerting agency in the learning process (Council of Europe, 2020, p. 22). As suggested by the types of tasks/scenarios mentioned above, the class is seen as a real social context in which, rather than receiving inert knowledge, students as social agents learn to (co)-construct content and communication by engaging in collaborative tasks – *whose primary purpose is not language* – in which they can *act* in the language in order to construct and mediate meaning. They are a *social agent* because they exert their agency within a specific social context, a defined situation which imposes conditions and constraints, which in turn stimulate creativity. Within these constraints, the social agent mobilizes *all* their resources (cognitive, emotional, linguistic and cultural), in iterative cycles in order to plan, produce results, and monitor their action. By performing such tasks, the learners further develop their competences and strategies.

Seeing learners as social agents implies involving them in the learning process, possibly with descriptors as a means of communication. It also implies recognising the social nature of language learning and language use, namely the interaction between the social and the individual in the process of learning. Seeing learners as language users implies extensive use of the target language in the classroom – learning to use the language rather than just learning about the language (as a subject). Seeing learners as plurilingual, pluricultural beings means allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures. Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, *the primary focus of which is not language*. If the primary focus of a task is not language, then there must be some other product or outcome (such as planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival or choosing a candidate). Descriptors can be used to help design such tasks and also to observe and, if desired, to (self-)assess the language use of learners during the task (Council of Europe, 2020, English: 30, Italian: 28, my emphasis).

The CEFR model of the action of the user/learner as social agent exercising their agency in an action-oriented approach is extremely compatible with recent theories informing language education, particularly the ecological approach (van Lier, 2004, 2007), complexity theories, especially complex dynamic systems theory (CDST) (De Bot, Lowie, Vespoor, 2007; Larsen-Freeman, 1997, 2011) and socio-constructivist / sociocultural approaches inspired by the work of Vygotsky (Lantolf, 2000; 2011). Van Lier (2007), for example, in an article on action-based teaching, agency and autonomy, emphasizes the importance of ‘affordances’ – interpreted as invitations to action – with the vital issue being “perception in action” (van Lier, 2004: 97). Larsen-Freeman and Todeva (2022), in discussing the significance of complexity for language learning, suggests CDST as a theoretical framework for plurilingual action-orientation, as does Piccardo (2017). As Bourguignon puts it, “The new reality with which the teaching/learning of language-culture is faced is a complex reality” (2006: 61, my translation).

This reality, as the CEFR recognizes, has external and internal aspects. What one ‘can mean’ in any given situation – Halliday’s (1973, 1978) concept of ‘meaning potential’ – is in fact determined by an interaction between (a) external (social) factors and (b) internal (individual) factors (CEFR 2001, Sections 4.1.3-5). Richer (2009, 2012) in discussing the CEFR model and the nature of competence, refers to the concepts of *pouvoir agir* (external factors) and *vouloir agir* (internal factors) in this respect as essential aspects of a dynamic

concept of competence. As Piccardo (2012) points out, the recognition of the centrality of this external/internal interaction in the CEFR gives mediation, in the sense of the term used in Vygotsky's work and in socio-constructivist/cultural approaches – and indeed in mainstream educational theory nowadays – a crucial role in the CEFR model. This is why the 2020 version of the CEFR takes a far broader view of mediation – see Piccardo forthcoming and Piccardo, North, Goodier (2019) for discussion. It also links directly to the concept of the affordances present in the environment, which is discussed below, and in addition to the recognition that any language use/learning, any competence in action, is *situated*. As Piccardo and North (2019: 85) put it:

the concepts of agency, communities of practice, collective intelligence, and situated cognition cast light on the teaching and learning process in general and present a great potential in the understanding of the innovative conceptualization of language education that the AoA [action-oriented approach] is fostering. These concepts together with theories of action [...] complete the colourful picture of the AoA theoretical framework.

6. KEY ASPECTS OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH

As suggested in the previous two sections, the key aspects of the action-oriented concern affordances, agency and tasks. In this section we look at each of these in turn in more detail.

6.1. *Affordances*

Affordances are “opportunities for action” (Käufer, Chemero, 2015: 166) with the environment “*calling for* a certain way of acting” on the part of a social agent (Dreyfus, Kelly, 2007: 52; original emphasis); they “are not mere possibilities for action but generally invite us” Withagen, Araújo, de Poel (2017: 16). However, “affordances can only solicit us if we perceive them” (*ibid.*) and not all affordances are perceived, firstly because someone working on a task “is only sensitive to the affordances that are relevant [...] Only those relevant affordances [...] are experienced as invitations” (Käufer, Chemero, 2015: 203) – but more fundamentally because not everyone is equally perceptive all of the time, especially in a school environment.

Van Lier therefore emphasises the need to provide learning environments with “action potential” (2004: 92 – Halliday’s “meaning potential”) and to encourage “perception in action” (2004: 97):

From an ecological perspective, language *learning-as-agency* involves learning to perceive affordances (relationships of possibility) within multimodal communicative events. Every subject and every topic is an ‘affordance network’ that is accessed through *collaborative activity* (Van Lier, 2007: 53, my emphasis).

Thus, rather than providing ‘inputs’ to learners as passive recipients one should expose them as social agents to a rich landscape of affordances in collaborative task/projects, which will foster emergence of language (Piccardo, North, 2019: 107). Such rich affordances will also encourage creativity, affordances being an element of one of the leading theories of creativity (Glävenau’s ‘Five A’s’ theory of creativity) in which: “creativity can be defined as a process of perceiving, exploiting, and ‘generating’ novel

affordances during socially and materially situated activities” (Glävenau, 2012: 196). Piccardo (2017) explains how complexity theories, ecological theories and creativity theories interact and provide a theoretical framework for providing a rich environment for collaborative *linguaging* (thinking things through: Swain, 2006; Cowley, Gahrn-Andersen, 2018) and *plurilinguaging* (Lüdi, 2015, 2016; Piccardo, 2017, 2018) in an action-oriented approach.

The *Companion Volume* descriptors for mediating concepts provide ‘signposts’ that are intended to help to make such collaborative linguaging more explicit and thus more effective.

6.2. Agency

In socio-constructivist/sociocultural thinking, learners are seen as agents who “actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning” (Lantolf, Pavlenko, 2001: 145). However, agency is both facilitated and constrained by the affordances available in the context. In the broader field of agency studies, people are nowadays seen as “agents able to influence their contexts, rather than just react to them, in a relationship of ongoing reciprocal causality in which the emphasis is on the complex dynamic interaction between the two elements [social and individual]” (Mercer, 2011: 428) – just like in the CEFR model of the social agent, who perceives and acts on affordances available. Larsen-Freeman puts the same point as follows:

Agency is not inherited in a person. There is no homunculus or innate internal program that is responsible for the observed behavior. Instead, agency is interpellated from the self-organizing dynamic interaction of factors internal and external to the system, persisting only through their constant interaction with each other (Larsen-Freeman, 2019: 65).

Mercer, in reporting on an in-depth case study with one learner, reports that “motivation, affect [interest, likes/wants] and self-regulation emerge as the ‘controlling’ components of this learner’s agentic system” (2011: 427). Mercer, like Larsen-Freeman (2019) concludes that agency:

can best be understood as a complex system composed of a number of constituent components; each of which can itself be thought of as a dynamic complex system ... No single component or element in the complex system causes Joana [the subject of the case study] to exercise her agency in a certain way, but it is rather a series of multiple, interconnected causes which appear to vary in their relative significance and can interact in unpredictable ways (Mercer, 2011: 435).

Agency thus has a social/environmental aspect and an individual aspect – hence the expression ‘social agent.’ To recap, these are considered again below.

6.2.1. Social

Social agents exert agency within a specific social context, which imposes conditions and constraints. What they ‘can mean’ is defined by the range of affordances of the specific situation type in which the agent is able/permitted to act (*pouvoir agir*: Richer, 2009, 2012): the “meaning potential:” (Halliday, 1973, 1978) or “action potential” (van Lier, 2004), which van Lier equates with affordances.

6.2.2. *Agent*

When the social agent perceives the affordances of the situation, they mobilize all their resources/competences (cognitive, emotional, linguistic and cultural) and develop strategies to complete the task, working in iterative cycles in order to plan, rehearse/draft, produce results, and monitor their action. According to Bandura (1989, 2001), agency has four core characteristics:

- a) *Intentionality*: a plan of action, which is at partially thought through, and which is adjusted in the light of new information and/or experience during the process of completing the task;
- b) *Forethought*: which involves considering consequences, anticipating outcomes, and selecting further actions based on experience so far;
- c) *Self-regulatory processes* in relation to concrete goals that link thought to action: Are we heading in the right direction? Are we making progress towards the goal? and finally
- d) *Self-reflection* on the soundness of one's ideas and the actions undertaken, judged against the outcomes achieved through them: Do we need to adjust our actions – or the goal?

In later versions of his theory, Bandura (2008) clarifies that agency can be collective and collaborative rather than just individual and also (2018) simplifies his model to three aspects: *forethought*; *self-reactiveness* (self-regulation) and *self-reflectiveness*. According to Bandura, the result of experiencing success through following such processes is to increase the agency itself in what is called *self-efficacy*: the belief in future success.

As Larsen-Freeman points out (2019) agency is thus *dynamic*: it develops through iteration (with safe spaces to produce drafts, to rehearse, and through repetition of familiar types of tasks) and through co-adaptation to other complex adaptive systems – here, adaptation to the other user-learners when working together in a collaborative context. As Bandura emphasizes, agency is reinforced by self-efficacy: the motivating belief, based upon experience, that one can be successful.

Agency theory thus has direct implications for the action-oriented approach:

- concrete goals can be provided to learners with CEFR ‘can do’ descriptors selected in relation to specific tasks; such more concrete goals work better than vaguely formulated aims;
- motivation is strengthened by self-belief that one can be successful, and this is increased by previous experiences of success;
- tasks can be challenging rather than dumbed down, provided learners know that they can be imperfect in their first try: “Conceptions are rarely transformed into masterful performance on the first attempt” (Bandura, 1989: 1181).
- an iterative process with feedforward (in relation to goals) and feedback (in relation to challenges/weaknesses): “motivation is self-regulated through the joint influence of proactive and feedback mechanisms” (Bandura, 1989: 1180)

The iterative process mentioned in the final point above requires reflection on the part of the social agent – throughout the process, not just a reflection phase tacked onto the end of a task:

[Reflection is] a recursive, awareness-raising, (self-)regulatory process that supports the social agent in his/her actions, risk-taking and learning process.
... The reflection process does not always necessitate formal steps or

formalized tools, it is very often an impromptu process done through personal, unstructured or even scribbled notes – or sometimes even just at the mental level. It is more the idea of creating a reflective habit that fosters self-regulation and other-regulation and self-confidence and eventually more effective autonomous learning. This does not mean that more formal end of project reflection is not useful, quite the contrary, this last type of reflection in fact further contributes to reinforcing and giving value to the reflective habit itself (Piccardo, North, 2019: 255).

To summarise, action-oriented tasks therefore need to provide the space for the learners to take responsibility and to design what they are doing and reflect on how they are progressing towards the goal.

6.2.3. *Tasks*

Tasks, of which as stated before: “the primary focus of the tasks is not language” (Council of Europe, 2020, English: 30, Italian: 28) are central to the CEFR model and the CEFR 2001 dedicated a whole chapter to tasks (CEFR Chapter 7). In an action-oriented approach, the classroom becomes a context for real use of language, breaking down the classroom walls, e.g. through projects and the use of online tools. Tasks provide direction to teaching, learning and assessment, with learning occurring in context, as learners as social agents activate and further develop the strategies and competences needed to complete the task – with scaffolding from the teacher. Action-oriented tasks involve the development of a product or outcome, which might be “planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival or choosing a candidate” (*ibid.*).

The following list summarizes the principal characteristics of an action-oriented task:

- a) action is purposeful with real-life application;
- b) there is a clearly communicated goal to be accomplished that results in a product or outcome;
- c) learners process authentic texts and real-life experiences;
- d) learners exercise agency in an authentic social context;
- e) there are conditions and constraints (e.g., that promote critical and creative thinking);
- f) learners work collaboratively, helping the progress of others;
- g) learners draw upon existing and newly developed competences;
- h) learners make choices and think and act strategically.

(modified from: Hunter *et al.*, 2019)

How is this different from task-based language teaching (TBLT)? The short answer is in (a) the richness of the tasks – that provide a ‘landscape of affordances’ and (b) the agency that learners have. The role of learners and teachers are fundamentally different in the action-oriented approach. In the action-oriented approach, tasks are essentially projects that learners design and control. Learners act as social agents, take responsibility and design what they are doing as they engage in a process of co-construction, within given conditions and constraints – as in real life. The teacher asks about progress and provides help if needed at regular intervals – as in academic or professional life.

Definitions of ‘task’ in TBLT differ greatly and often contradict each other (see van den Branden 2006: 3-10). Most types of tasks described by Ellis (2003), Nunan (2004), Skehan (1998), and Willis, Willis (2007) are far narrower than those used in the action-oriented approach. In TBLT, the tasks are often simple role plays or very structured activities in which learners only choose from a list of options provided. Nunan (2004: 20-

21), for example, introduces the notion of ‘task’ with a very restricting activity. In TBLT there is often a focus on a tight instructional sequence following defined principles: scaffolding, task dependency, recycling, active learning, integration, reproduction to creation, reflection (Nunan, 2004: 35-38). There is also a tendency to design tasks to use particular language – related to the target real-life situation that the task simulates – that the learner is expected to rehearse and learn through performing the task, in preparation to some future ‘real life’.

Willis and Willis (2007), for example, give seven types of task in their ‘task generator’: a) listing; b) ordering and sequencing; c) matching; d) comparing; e) sharing personal experience; f) problem-solving; and g) “projects and creative tasks: class newspaper, poster, survey, fantasy, etc.” (Willis, Willis, 2007: 108). The first four of these types are so narrow that they could be test tasks. The fifth – sharing personal experiences – is a nice communicative activity, but unless part of a broader scenario, it lacks purpose. Only the final two, problem-solving and ‘projects and creative tasks’ have a clear potential to be action-oriented. In Willis and Willis’s TBLT vision, however, even the projects are tightly controlled by the teacher with the learners having little or no agency, e.g.: “The students work in groups and choose the five best questions ... and answer them from the documentary” (*ibid.*: 102).

Piccardo and North summarise the difference between the communicative and action-oriented approaches as follows:

In the communicative approach, learners had a limited responsibility and an equally reduced range of choices. The point was to be able to function in everyday situations, performing speech acts that enabled communication. This characterizes the communicative approach both in its weak ‘classic’ version and in its strong version, i.e. TBLT. Tasks in the AoA [action-oriented approach], on the other hand, are projects and as such they require real problem-solving and decision-making skills that enable actions here and now. (Piccardo, North, 2019: 246)

and:

Action-oriented tasks give users/learners the opportunity to engage in action – to come up with a well-defined outcome, to create an artefact: a visible product. It is during the process of developing the product that the learners mediate and (pluri)language i.e. exploit different linguistic and semiotic resources to communicate and (co)construct meaning, and so acquire new language. This is why action-oriented tasks can be equated with projects. And project work is a perspective that is valid from the lower levels, when users/learners are developing the ability to communicate, all the way to the highest levels. It is no coincidence that professional further training tends to be task and project-based. (Piccardo, North, 2019: 278-9)

Action-oriented tasks, being broader than TBLT tasks, require more time and are spread over a number of lessons in a didactic sequence. This sequence is often given a frame and credibility for the learners through a ‘scenario’. A summary of the scenario puts the groups of learners in a certain simulated context and explains to them both their mission and the conditions and constraints under which they are to realize it. Here it is important to understand that the learners are not role-playing. In the 1980s, when simulations (Debyser, 1986; Jones, 1982) were quite popular, an important distinction was made between role-playing – in which learners pretend to be someone else, often with defined opinions and personal characteristics – and role-enactment. In role-enactment, defined by a scenario, learners as social agents adopt the stance of a participant in a given

situation, but act as themselves in the realistic context given by the scenario, developing *their own* opinions and plans.

Over the past decade action-oriented scenarios have become more common in language education (e.g., Eaquals - CIEP, 2014; Hunter, Andrews, Piccardo, 2016; Hunter *et al.*, 2019; North, Ortega, Sheehan, 2010; Piccardo, 2014; Piccardo *et al.*, 2022; Schleiss, Hagenow-Caprez, 2017; Scholze *et al.*, 2022) and more recently in language assessment (Carroll, 2017; Purpura, 2021). I will not go into more detail about scenarios here, since Piccardo (this volume) gives a detailed description and worked example. Readers are also referred to Piccardo and North (2019, Chapter 7) for further explanation and discussion.

7. CONCLUSION

This chapter has introduced the *Companion Volume* and briefly explained the main ideas behind the action-oriented approach. Action-oriented/-based teaching is becoming common in other school disciplines, with the effect of socio-constructivist theories on education, and language education is of course the most obvious context in which to apply it. The action-oriented approach is not the same as the communicative approach, which has remained much the same since the 1980s, with the norm being a thinly disguised grammatical syllabus organized in linear fashion, elements of behaviourism, and an obsession with ‘native-speaker’ competence.

To risk summarising prerequisites for an action-orientated approach, one could say that it boils down to the following points:

- The backward design of curriculum modules, with alignment between planning, teaching and assessment facilitated by using ‘can-do’ descriptors to define the aims and outcomes.
- The shift from a paradigm of simplicity (chop things up; don’t make things challenging) to a paradigm of complexity: accept complexity and provide reasonable challenges, with scaffolding as necessary.
- The authenticity and credibility of a scenario for a task/project in which the learners have the autonomy to research different source materials, which they mediate to their peers, and create a product in which they invest.
- A didactic sequence over several lessons that leads up to a unifying, final task, with several phases offering different language activities and iterative cycles of draft/redraft culminating in the (co)production and presentation of an artefact, followed by a reflection phase.
- A plural, intercultural focus, recognising that all languages the learners possess have a place, at times, in the classroom, with an integrated approach to language education, to teaching additional languages, to incorporating elements of heritage languages, and linking to the language of schooling.
- Agency for the learners as social agents to decide how to go about the task, make decisions as they go along, co-constructing meaning through the mediation of concepts and/or communication.
- Feedforward towards the concrete goals (expressed with descriptors) and feedback from the teacher on drafts created in a safe environment, with the experience of success with the final product leading to self-efficacy and increased self-awareness.
- Self-, peer and teacher assessment of the outcomes, with (CEFR-based) criteria shared in advance.

REFERENCES

- Alderson J. C. A., Urquhart S. (1984), *Reading in a foreign language*, Longman, Harlow.
- Biggs J. (2003), *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives: Imaginative curriculum project. LTSN imaginative curriculum guide IC022*, Higher Education Academy, York.. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advanche-document-manager/documents/hea/private/biggs-aligning-teaching-and-assessment_1568036639.pdf.
- ALTE (2011), *Manual for language test development and examining: For use with the CEFR*, ALTE, Cambridge.
- Auger N. (2005), *Comparons nos langues*, DVD and accompanying booklet., Scéren (Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale), Paris.
- Auger N., Louis V. (2009), "Approche par les tâches, perspective actionnelle du FLE: quelles tâches possibles?", in Rosen E. (ed.) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, special issue 45, pp. 102-110.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (2010), *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford University Press, Oxford.
- Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", in *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.
- Bandura A. (2001), "Social cognitive theory: An agentic perspective", in *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura A. (2008), "The reconstrual of 'free will' from the agentic perspective of social cognitive theory", in Baer J., Kaufman J. C., Baumeister R. F. (eds.), *Are we free? Psychology and free will*, Oxford University Press, Oxford, pp. 86–127.
- Bandura A. (2018), "Towards a psychology of human agency: Pathways and reflections", in *Perspectives on Psychological Science*, 13, 2. pp. 130-136.
- Biggs J. (2003), *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives: Imaginative curriculum project. LTSN imaginative curriculum guide IC022*, Higher Education Academy, York: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advanche-document-manager/documents/hea/private/biggs-aligning-teaching-and-assessment_1568036639.pdf.
- Bourguignon C. (2006), "De l'approche communicative à l'«approche communicationnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures", in *Synergies Europe*, 1, pp. 58-73: <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
- Bourguignon C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*, Delagrave, Paris.
- Breen M. P., Candlin C. N. (1980), "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", in *Applied Linguistics*, 1, 2, pp. 89-112.
- Brumfit C. J. (1984), *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram M., Parmenter L. (eds) (2012), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*, Multilingual Matters, Bristol.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A. (2012), *CARAP – FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*, ECML and Strasbourg: Council of Europe Publishing, Graz (Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>).

- Carroll B.A. (2017), “A learning-oriented assessment perspective on scenario-based assessment”, in *Teachers College, Columbia University Working Papers in Applied Linguistics & TESOL*, 17, 2, pp. 28–35:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176709.pdf>.
- Choi J., Ollerhead S. (eds.) (2018), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*, Routledge, London-New York.
- Conteh J., Meier G. (eds.) (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- Coste D. (2007), “Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages”, in Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report, Council of Europe, Strasbourg, pp. 40-49.
- Coste D. (2021a) “De Rüşchlikon au Volume complémentaire ou Du risque qu’il y a à passer sous les échelles“, in Vogt K., Quetz J. (eds.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 67, Peter Lang, Berlin, pp. 35-46.
- Coste D. (2021b) “Von Rüşchlikon zum Begleitband GeR – oder : Über die Risiken hinter die niveaustufen“, in Vogt K., Quetz J. (eds.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, KFU - Kolloquium Fremdsprachen- unterricht, 67, Peter Lang, Berlin, pp. 47-58.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>. (Trad. it. a cura di Scaramella S., *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *Italiano LinguaDue*: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877/11127>).
- Council of Europe (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Proceedings from: The Intergovernmental Symposium 1991, Rüşchlikon*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/0900001680707cde>.
- Council of Europe (1996), *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*, Council of Europe, Modern Languages, Council for Cultural Co-operation, Education committee. CC-LANG (95) 5 rev. IV, Strasbourg.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge:
<http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
 (Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze).
- Council of Europe (2003), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), draft manual*, DGIV/EDU/LANG, 5, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2007), *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: Challenges and responsibilities. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report*, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2009), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*, Council of Europe, Strasbourg:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/tests-and-examinations>.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).
- Cowley S. J., Gahrn-Andersen R. (2018), “Simplexity, languages and human languaging”, in *Language Sciences*, 71, pp. 4-7: https://www.academia.edu/36703399/simplexity_language_languaging_pdf.
- de Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), “A dynamic systems theory approach to second language acquisition”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, pp. 7-21.
- Debyser F. (1986), *Simulations globales: L’Immeuble*, Hachette, Paris (New edition 1996).
- Dendrinou B. (2006), “Mediation in communication, language teaching and testing”, in *Journal of Applied Linguistics*, 22, Thessaloniki Association of Applied Linguistics, pp. 9-35.
- Dreyfus H., Kelly S. D. (2007), “Heterophenomenology: Heavy-handed sleight-of hand”, in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, pp. 413-425.
- Eaquals - CIEP (2015), *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Sévres: CIEP: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Figueras N. (ed.) (2013), *The Impact of the CEFR in Catalonia*, APAC Monographs, 9.
- Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. (2005), *Profil deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*, Langenscheidt, München.
- Glävenau V. P. (2012), “What can be done with an egg? Creativity, material objects and the theory of affordances”, in *The Journal of Creative Behavior*, 46, 3, pp. 192-208.
- Goullier F. (2007), “Impact of the Common European Framework of Reference for Languages and the Council of Europe’s work on the new European educational area”, in Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report, Council of Europe, Strasbourg, pp. 29-37.
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London.
- Harris R. (1981), *The language myth*, Duckworth, London.
- Hunter D., Andrews A., Piccardo E. (2016), *Synergies: Language Learning, Settlement and Integration*: <https://www.dce.ca/en/student-services/resources/Synergies-Project/Synergies---English.pdf>.
- Hunter D., Cousineau D., Collins G., Hook G. (2019), *Action-oriented approach: handbook*, Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa.
- Jones L. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Käufer S., Chemero A. (2015), *Phenomenology: An introduction*, Polity Press, Cambridge.
- Keller J., Meili A., Bürgin, P., Ni D. (2017), “Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS)”, in *Das Zeichen*, 105, pp. 86-97.

- Keller J., Meili A., Bürgin, P., Ni D. (2017), “Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen”, in *Das Zeichen*, 109, pp. 242-51.
- Keller J. (2019), “Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen”, in Barras M. *et al.* (eds), *IDT 2017, Band 2*, ESV, Berlin, pp. 111-117.
- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Waxmann, Münster.
- Lantolf J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P. (2011), “The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development”, in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 24-47.
- Larsen-Freeman D. (1997), “Chaos/complexity science and second language acquisition”, in *Applied Linguistics*, 18, 2, pp. 141-165.
- Larsen-Freeman D. (2011), “A complexity theory approach to second language development/acquisition”, in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 48-72.
- Larsen-Freeman D. (2017), “Complexity theory: The lessons continue”, in Ortega L., Han Z. H. (eds), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 11-50.
- Larsen-Freeman D. (2019), “On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective”, in *The Modern Language Journal*, 103, pp. 61-79.
- Larsen-Freeman D., Anderson M. (2011³), *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D., Todeva E. (2022), “A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory”, in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, pp. 209-224.
- Lantolf J. P., Pavlenko A. (2001), “(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people”, in Breen M. P. (ed.), *Learner contributions to language learning*, Pearson Education, Harlow, pp. 141-158.
- Lau S. M. C., Van Viegen S. (eds.) (2020), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York.
- Little D., Figueras N. (eds.) (2022), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, Multilingual Matters, Bristol.
- Lüdi G. (2015), “Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge”, in Jessner-Schmid U., Kramsch C. (eds.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 213-238.
- Lüdi G. (2016), “Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism, the dominance of German, English and situated plurilinguaging”, in Lüdi G., Höchle Meier K., Yanaprasart P. (eds.), *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 69-152.
- Martyniuk W. (ed.) (2010), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Case studies and reflections on the use of the Council of Europe’s Draft Manual*, Cambridge University Press, Cambridge.
- May S. (2014), *The multilingual turn: Applications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge, New York.
- Mercer S. (2011), “Understanding learner agency as a complex dynamic system”, in *System*, 39, 4, pp.427-436.

- North B. (1992), "European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency" in Council of Europe, *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüsschlikon, 10-16 November 1991* (edited by North, Brian), Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, pp. 158-174: <https://rm.coe.int/0900001680707cde>. Reprinted in Schärer R., North B. *Towards a Common European Framework for Reporting Language Competency*, NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C.
- North B. (1995), "The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement", in *System*, 23, 4, pp. 445-465.
- North B. (1996), *The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement*, unpublished PhD thesis, Thames Valley University.
- North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, New York.
- North B. (2014), *The CEFR in practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- North B., Angelova M., Jarosz E., Rossner R. (2018), *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford.
- North B., Ortega Á., Sheehan S. (2010), *British Council -EAQUALS Core inventory for general English*, British Council-EAQUALS, London.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>.
- North B., Piccardo E. (2019), "Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies", in Quetz J., Rossa H. (eds), *The Common European Framework of Reference, illustrative descriptors, extended version 2017*. Special issue of *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 30, 2, pp. 142-160.
- North B., Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", in *Language Testing*, 15, 2, pp. 217-262.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orman J. (2013), "New lingualisms, same old codes", in *Language Sciences*, 37, pp. 90-98.
- Piccardo E. (ed.) (2006), *La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, Synergies Europe, 1: <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/europe1.html>.
- Piccardo E. (2010), "From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium", in *CONTACT TESL Ontario*, 36, 2, pp. 20-35.
- Piccardo E. (2012) "Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?", in *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E. (2014), *From communicative to action-oriented: A research pathways*. Retrieved from <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> (French version: *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. CSC. pp. 55: <https://transformingfsl.ca/fr/components/du-communicatif-a-lactionnel-un-cheminement-de-recherche/>) within the website of the project From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage.
- Piccardo E. (2016), *Phonological scale revision process. Report*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.

- Piccardo E. (2017), “Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis”, in *Frontiers in Psychology*, 8:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>.
- Piccardo E. (2018), “Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices”, in Trifonas P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International, New York, pp. 1-19.
- Piccardo E. (2020), “The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future” *TIRF Language Education in Review (LEiR) Series*:
https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2021/10/LEiR_CEFR.pdf.
- Piccardo E. (forthcoming), “Mediation for plurilingual competence: Synergies and implications”, in Dendrinos B. (ed.) *Linguistic mediation in the context of plurilingual education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E., North B., Maldina E. (2017), “QualiCEFR: A quality assurance template to achieve innovation and reform in language education through CEFR implementation”, in *Proceedings of the 6th International ALTE Conference. Learning and Assessment: Making the Connections*, Bologna, Italy, 3-5 May 2017, pp. 96-103:
<http://events.cambridgeenglish.org/alte2017-test/perch/resources/alte-2017-proceedings-final.pdf>.
- Piccardo E., Capron Puozzo I. (eds.) (2015), “From second language pedagogy to the pedagogy of ‘plurilingualism’: a possible paradigm shift?/De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible?”, *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71, 4, special edition, University of Toronto Press.
- Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (2022a), “An Introduction to Plurilingualism and this Handbook”, in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, pp. 1-15.
- Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.) (2022b), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York.
- Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (2022), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E., North B., Maldina E. (2019), “Promoting innovation and reform in language education through a quality assurance template for CEFR implementation”, in *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, Special Issue, 22, 1, pp. 103-128.
- Porto M. (2012), “Academic perspectives from Argentina”, in Byram M., Parmenter L. (eds.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 129-138.
- Puren C. (2002), “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle”, in *Les langues modernes*, 3, pp. 55-71.
- Puren C. (2009) “La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue”, in Lions-Olivieri M-L., Liria P. (eds)), *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Maison des langues, Paris, pp. 119-137.
- Purpura J. E. (2021), “A Rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency” in Masperi

- M., Cervini C., Bardière Y. (eds.), *Évaluation des acquisitions langagières : Du formatif au certificatif*, in *MediAzioni* 32, Special Issue, pp. 54-96:
<http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>.
- Reimann D., Rössler A. (eds.) (2013), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Richards J. C. (2013), “Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backwards design”, in *RELC Journal*, 44, 1, pp. 5-33.
- Richer J-J. (2009), “Lectures du Cadre: continuité ou rupture?”, in Lions-Olivieri M-L., Liria P. (eds), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Maison des langues, Paris, pp. 13-48.
- Richer J-J. (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*, EME - InterCommunications sprl, Bruxelles.
- Schleiss M., Hagenow-Caprez M. (2017) “fide – On the way to a coherent framework”, in Beacco J-C., Krumm H-J., Little D. Thalgot P. Council of Europe (eds.), *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, Council of Europe, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 169-174.
- Schneider G., Lenz P. (2001), *European language portfolio: Guide for developers*, Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg.
- Schneider G., North B. (2000), *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Verlag Rüegger, Chur-Zürich.
- Schmenk B. (2008), “Visions of autonomy as a core concept in language education”, in Doff S., Hüllen W., Klippel F (eds.), *Visions of languages in education*, Langenscheidt, Munich, pp.101-117.
- Schneider G., North B., Koch L. (2000), *A European language portfolio*, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, Berne.
- Scholze A., Potkonjak S., Marcel F., Folinazzo G., Townend N. (2022), “Scenarios for learning – scenarios as learning: A design-based research process”, in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, pp. 113-140.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Swain M. (2006), “Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency”, in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Szabo T., Goodier T. (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competence developed for young learners. Resource for educators*:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>.
- Takala S. (2013), “The CEFR in use: Some observations of three Nordic countries”, in Figueras N. (ed.), *The Impact of the CEFR in Catalonia*, APAC Monographs, 9, pp. 9-18.
- Taylor S., Snoddon K. (eds.), (2023), “Plurilingualism in TESOL: Promising controversies”, in *TESOL Quarterly*, 47, 3, special edition.
- Trim J. L. M. (2007), “The CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe”, in Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*.

- Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report*, Council of Europe, Strasbourg, pp. 48-49.
- Van den Branden K. (ed.) (2006), *Task-based language education: From theory to practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- van Lier L. (2007), “Action-based teaching, autonomy and identity”, in *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1, 1, pp. 1-19.
- Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B. (2015), *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Withagen R., Araújo D., de Poel H. J. (2017), “Inviting affordances and agency”, in *New Ideas in Psychology*, 45, pp.11-18.

MEDIATION AND THE PLURILINGUAL / PLURICULTURAL DIMENSION IN LANGUAGE EDUCATION

*Enrica Piccardo*¹

1. TOWARDS A NEW VISION

The ongoing increase in diversity in our already culturally and linguistically plural societies offers both a challenge to the ‘monolingual habitus’ (Gogolin, 1994) in relation to language and language learning and also an opportunity to rethink education in general and language education in particular. We see this increasingly in the international academic literature since the so-called multi-/pluri-lingual ‘turn’ (Conteh, Meier, 2014; May, 2014; Piccardo, Puozzo, 2015; Taylor, Snodden, 2013), with an increasing number of academic articles on plurilingualism and translanguaging over the last decade². Languages are increasingly seen as dynamically created ‘composita’ (Wandruska, 1979) that are subject to influences and develop over time, echoing complex dynamic systems theory (CDST), as indeed does the linguistic and cultural repertoire of any individual (Larsen-Freeman, Todeva, 2022; Piccardo, 2017). Essentially, the new vision involves moving away from the ‘language myth’ (Harris, 1981) of seeing language as fixed code, “an inventory of determinately identifiable linguistic units, each of which correlates a form with a meaning or meanings” (Love, 2014: 529), which just get deployed to convey a message independent of context, “as if what determines the course of the interaction were the meaning and not the dynamics of structural coupling of the interacting organisms” (Maturana, Varela, 1992: 207). Instead, the contemporary view of language is integrational (Harris, 2000), seeing language as “a second-order cultural construct, perpetually open-ended and incomplete, arising out of the first-order activity of making and interpreting linguistic signs” (Love, 2014: 530).

Such a view of language and communication has a parallel in a new conceptualization of the mind. The classic Cartesian view was that the mind and body were completely separate entities, with, in more recent times, a dominant computer metaphor of input, processing and output: “the idea of a mental filing-cabinet – a store of language-like symbols waiting to be retrieved and manipulated by a centralised computational system” (Love, 2014: 528). Nowadays, the focus is on the collective mind (Gallagher, 2011; Tollefsen, 2006) and distributed cognition, with “the mental [being] inextricably interwoven with body, world and action: the mind consists of structures that operate on the world via their role in determining action. Reasoning is situated, carried out by embodied beings acting in a particular physical environment [...] The mind as a controller

¹ *Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto*

² This chapter will not enter into discussion on plurilingualism versus translanguaging, which is considered «an action undertaken by plurilingual persons, where more than one language may be involved» (Council of Europe 2020: 31 – see Cummins, 2017, 2021 or Piccardo and Chen, forthcoming, for discussion). Suffice it to say that Google Scholar shows a slow but steady increase each year of entries for both terms over the last decade, whereas the number of entries for the older term multilingualism has declined drastically since 2015/2016. In addition, during this period, there has been a proliferation of new terms to describe particular aspects of plurilingual behaviour, see Marshall (2022), Marshall, Moore (2016), Piccardo, North (2020).

must generate appropriate actions, in the light of an ongoing interaction between the body and its changing environment” (Love, 2014: 527). The combination of an integrational view of language and a distributed view of mind provide conceptual tools to reflect on the dynamic, superdiverse (Vertovec, 2007) and liquid (Baumann, 2000) nature of our world and the complexity underlying communication.

Language is thus seen not as a collection of interchangeable labels to be applied to objects and concepts, but rather as emerging from complex webs of actions, which all require some form of mediation. Language use/learning is a semiotic, non-linear activity nurtured by individuals’ (plurilingual) repertoires and trajectories with mediation, from a socioconstructivist / sociocultural viewpoint, being at the centre of understanding, thinking, meaning-making, and collaborating (Lantolf, 2000; Lantolf, Poehner, 2014 Vygotsky, 1986) – and thus at the core of acting as a social agent (Piccardo, forthcoming). This mediation may take place in various ways, through the languaging, which is discussed below. It can take the form of internal ‘private speech’ (talking to oneself silently to think something through) or ‘collaborative talk’ in a small group, in a community of practice (Lave, Wenger, 1991; Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, 2015) or it can take the more conventional form of scaffolding by a ‘significant other’ (Feuerstein, Klein, Tannenbaum, 1991). Whatever form this mediation takes it will involve language and will not necessarily be confined to any one particular language variety. As Dendrinos (2006) and Königs (2015) pointed out, all languages in the repertoires of the different students are always present in the class, even if they are not acknowledged. Once we move on from the reductionist view of languages as collections of labels for objects and concepts that can simply be interchanged (nowadays with a translation tool like Google translate) we can appreciate language use and language learning as semiotic, non-linear activities in which mediation is central. Thus mediation can act as a kind of prism:

In the same way that a prism allows one to see the different colours that make up light, mediation allows perception of the different aspects that come into play in the complex undertaking of using and learning languages. Such aspects go from the individual and social process of making meaning, through the back and forth of negotiating linguistic and cultural spaces in communication and life experiences, to the shaping and developing of individual linguistic repertoires and trajectories (Piccardo, 2022: 68).

In language education, it follows therefore, that the classroom and all other social spaces can be interpreted as spaces of collective knowledge, of shared understanding, and thus natural settings for mediation. Here the concept of ‘space’ can also be broadened to also include imaginative spaces of collective understanding, as in the *simulations globales* (Caré, Debyser, 1995; Debyser, 1986/96; Yaiche, 1996) found in French as a foreign language since the 1980s, as in joint projects as part of e-twinning with a school abroad, or as when students read (parts of) a novel individually and then report on this and discuss their reactions in class. The novel becomes a space of this type as soon as the student starts dialoguing with the author through reading, with this space becoming a collective one through then dialoguing with fellow students and the teacher in class. It is for this reason that the CEFR descriptors for reactions to literature in the Companion Volume are to be seen as representing a form of mediation.

2. FROM LANGUAGE AS AN OBJECT TO LANGUAGE AS A PROCESS: LANGUAGEING/ PLURILANGUAGEING: AN ACT OF MEDIATION

As suggested above, language is not an entity; language is an activity, it is something we do but, more importantly, it is something we do together: “[L]anguage (even when written) is first and foremost a dialogical and intersubjective activity. Language is an activity that allows us to coordinate actions, perceptions and attitudes, share experiences and plans, and to construct and maintain complex social relations on different time scales” (Fusaroli, Gangopadhyay, Tylén., 2014: 33). Seeing language as an activity allows us to move from *language* as an entity to language as a process (*languageing*). Because language is not just a conduit to communicate a pre-existing thought. Language is an essential part of the thinking process itself, as “linguistic patterns enable the cognitive agent to construct, rely upon and manipulate ‘cognitive niches’: regularities, affordances and constraints that shape and support cognitive processes” (Lantolf, Poehner, 2014: 32-33).

The concept of ‘languageing’ has been studied by several linguists (e.g., Halliday, 1985; Jørgensen, 2010; Juffermans, 2011; Mignolo, 1996; Raimondi, 2014) and in relation to language education (Swain, 2006, 2010; Swain, Lapkin, 2011), but like mediation, it has also been studied in several other disciplines, such as philosophy (Maturana, 1988, 2000) and cognitive sciences (Cowley, Gahrn-Andersen, 2018; Cuffari, Di Paolo, De Jaegher, 2014). Halliday put the focus on the context of situation rather than the ‘competence’ of a person, talking of the ‘meaning potential’ of the situation, which van Lier called “*semiotic potential of the affordances*” (2004: 74). The concept of ‘languageing’ refers to the ‘action in the making’ as opposed to “the image of language as a conveyor of a fixed message (what exists as thought)” (Swain 2006: 95) and can be defined as “a dynamic, never-ending process of using language to make meaning” (*ibid.*, 96) since “thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them” (Vygotsky, 1986: 218) and “undergoes many changes as it turns into speech” (*ibid.*, 219).

The term ‘languageing’ has been further developed into ‘plurilanguageing,’ the dynamic, creative process of ‘languageing’ across the boundaries of language varieties. The term first emerged in post-colonial studies (Arrizón, 2006; Mignolo 1996, 2000), and has been used by Makoni and Makoni (2010) and Lüdi (2015, 2016) to refer to “the ongoing social process which involves a mobilization of diverse linguistic resources” (Makoni, Makoni, 2010: 261). Piccardo (2017, 2018), drawing on complex dynamic systems theory, has further developed the concept, defining it as “a dynamic, never-ending process to make meaning using different linguistic and semiotic resources” (Piccardo, 2018: 216), which implies a structured series of sub-processes: (a) a cyclical process of exploring and constructing; (b) an agentic process of selecting and (self)organizing; (c) a process of dealing with chaos; (d) an enhanced perception and awareness; and (e) an empowering process in relation to norms.

- a) *Exploring/constructing*: In plurilanguageing, social agents explore new linguistic landscapes, needing to rely on mediation and intersubjectivity in the meaning-making process. In this cyclical process they build on all the resources available to mediate meaning, explore and (co)construct meaning in an augmented languageing process, as they draw on multiple linguistic resources.
- b) *Selecting/(self)organizing*: Plurilanguageing involves an agentic process of selecting and (self)organizing as social agents mediate their use of linguistic and cultural resources, organizing them in a process of incremental change. As they do so, alternately exploring/constructing (forming hypotheses) and then selecting/organizing (filtering down and systemizing), both they themselves and their linguistic repertoire evolve. The process is similar to the way phases of divergent thinking and phases of

convergent thinking alternate in a cyclical way during the creative process (Piccardo, 2017).

- c) *Dealing with chaos*: A system at the ‘edge of chaos’ can remain stable if it has high level of flexibility and adaptability (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Unbalance is a key feature of plurilingualism (Puozzo Capron, Piccardo, 2014) and plurilanguaging could be said to involve acting at the edge of chaos. Learning does not occur in a tidy, linear fashion; there are periods of chaos followed by *emergence* that marks the beginning of a new phase of balance. Awareness of the chaotic and changing nature of plurilingual interactions helps the social agent feel free to use flexibly all their varied resources to interact effectively, employing mediation and a high degree of tolerance of ambiguity in the process.
- d) *Enhanced perception*: Plurilanguaging enhances perception, which contributes to raised awareness. Perception is related to *acting*. Van Lier considers that real learning, leading to enhanced competence – as opposed to inert learning that cannot be mobilized – succeeds through “*perception in action*” (2004: 97), so social agents need to be exposed to different affordances. Plurilanguaging multiplies the affordances presented to the social agent by exposing them to different linguistic and pragmatic systems. However, perception, and hence learning, is not automatic as a result of exposure. It is through intersubjective engagement, involving ongoing mediation, that perception and awareness increase.
- e) *Empowerment vis-à-vis norms*: Plurilanguaging encourages social agents to acquire a more flexible, playful view of norms, seeing how they can be stretched or inverted. This creates new spaces “where conventional rules are not upheld, where a point of criticality is reached, [in which] new forms emerge. New forms and patterns then become the resources of the community” (Larsen-Freeman, Cameron, 2008: 102). Through plurilanguaging and mediation the social agent frees themselves from seeing norms just as barriers and constraints.

3. CONCEPTUALIZING MEDIATION AND PLURILINGUALISM IN THE CEFR COMPANION VOLUME

As mentioned above, mediation can be seen as a new prism to make the invisible visible. Through mediation we can see: the interdependence of individual and collective, cognitive and social: higher mental functions are mediated by psychological and cultural tools, *especially language* (Vygotsky’s theory); the dynamic process of meaning making through *languaging* (Swain, 2006) and *plurilanguaging* (Lüdi, 2015; Piccardo, 2017) both individually and socially, that were discussed above, and the cultural/intercultural dimension that calls for developing symbolic competence (Kramersch, 2002) and critical-cultural awareness (Byram, 1997).

The concept of mediation had been introduced to language education in the CEFR 2001 (Council of Europe, 2001) in a very limited way in Section 4.4.4, an entry of less than a page, following a brief introductory paragraph in CEFR 2001, Chapter 2:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation ***make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly.*** Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. ***Mediation language activities – (re)processing an***

existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies” (Council of Europe, 2001: 14, emphasis added).

The two aspects of mediation highlighted were then implemented in curricula and examinations in both Germany and Greece in the 2000s (Dendrinos, 2006; Kolb, 2016). However, Piccardo (2012) pointed out that the CEFR’s concept of social agent suggested a far broader approach to mediation since, in its conceptual model:

the CEFR underlines a constant movement between the social dimension and the individual dimension in the learning of a language and with this decision recognises a central position for mediation (Piccardo, 2012: 295, author’s translation).

The way in which the CEFR 2001 related the individual dimension to the social dimension and vice-versa reflects the position of mediation in socio-constructivism and socio-cultural theory that has developed from the work of Vygotsky (Lantolf, Poehner 2014). While Piaget saw learning as an internal mental process, reinforced socially (“from the inside out”), from the socio-constructivist / sociocultural perspective learning is understood as first being mediated at the social level and only later reinforced through internal reflection (“from the outside in”). The conceptualisation of mediation in the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) therefore takes a far broader perspective than the CEFR 2001, though it includes descriptors for both of the aspects highlighted in the citation from the CEFR 2001 above.

Mediation is therefore introduced in the CEFR Companion Volume in the following way:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (Council of Europe, 2020: 90).

The descriptors for mediation provided in the CEFR Companion Volume are divided into three main categories, *mediating a text*, *mediating concepts*, and *mediating communication*. In relation to these three categories, (pluri)languaging takes different forms:

- in *mediating a text* social agents are (pluri)languaging to find formulations that enable understanding of the text concerned, either for themselves or for and/or with others;
- in *mediating concepts*, they are (pluri)languaging as they think things through together, helping the development of the process, articulating thoughts and developing concepts;
- in *mediating communication* they are (pluri)languaging in the process of self-other regulation, assisting this process by providing a suitable space, helping to identify common ground and to anticipate and/or overcome linguistic and cultural barriers or obstacles, as well as dealing with misunderstandings and tensions.

The interrelationship between mediation and the plurilingual dimension comes out very clearly in the descriptors for both mediation and plurilingual competence. The fact that mediation is informed by the plurilingual/pluricultural dimension is visible in many of the descriptors from the different mediation scales. For example, the following mediation descriptors focus on the pluricultural and relational aspects, as well as emotional, linguistic and cognitive ones:

- Can collaborate with *people from other backgrounds, showing interest and empathy* by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. (B1; ‘Overall mediation’);
- Can *encourage a shared communication culture* by expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other’s ideas. (B2; ‘Facilitating pluricultural space’);
- Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by *interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings* and intervening diplomatically in order to redirect the conversation. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions (C1; ‘Overall mediation’)

In turn, mediation is at the core of descriptors for plurilingual and pluricultural competence. For example, in the scale ‘Building on plurilingual repertoire’ social agent mobilizes their repertoire in different languages:

- For a purpose, explaining a problem or asking for clarification:
Can mobilise their limited repertoire in different languages in order to *explain a problem or to ask for help or clarification*. (A2).
- To facilitate comprehension with between third parties (B2) by acting as a mediator across languages:
Can alternate efficiently between languages in their plurilingual repertoire in order to *facilitate comprehension with and between third parties who lack a common language*;
Can alternate between languages in their plurilingual repertoire in order to *communicate specialized information and issues* on a subject in their field of interest to different interlocutors.
- To create the conditions for others to use different languages (B2), role modelling openness to linguistic plurality:
Can make use of different languages in their plurilingual repertoire to *encourage other people to use the language in which they feel more comfortable*.
- To facilitate communication by using all their agency in a multilingual context, in which they can alternate between languages and also employ different forms of linguistic/textual mediation (C1) by mediating between people in a particular social context:
Can alternate between languages flexibly to facilitate communication in a multilingual context, *summarising and glossing* in different languages in their plurilingual repertoire *contributions to the discussion and texts referred to*.
Can *support comprehension and discussion of a text* spoken, signed or written in one language by *explaining, summarising, clarifying and expanding it* in another language in their plurilingual repertoire.

Can use and *explain specialized terminology* from another language in their plurilingual repertoire more familiar to the interlocutor(s), *in order to improve understanding in a discussion* of abstract and specialized topics.

Mediation allows learners to put their plurilingual repertoire into action, but this requires an action-oriented approach (AoA):

The AoA implies a move from a paradigm of linearity and simplification focusing on knowledge to a paradigm of complexity focusing on competence, where the object of study (language), the subject learning it (language user), the action (language use) and the reflection (metacognitive/metalinguistic phase) are interconnected and interdependent (Piccardo, North, 2019: 52).

In the following section, I discuss how, with descriptors to guide the development of action-oriented, plurilingual tasks and scenarios, one can enhance teacher and student agency, engagement and awareness of their plurilingual selves and the value of mediation.

4. IMPLEMENTING MEDIATION AND PLURILINGUALISM THROUGH ACTION-ORIENTED SCENARIOS

Action-oriented/based teaching (Bourguignon 2006; Hunter *et al.*, 2019; Piccardo, 2014; Piccardo, North, 2019; Puren, 2009; van Lier, 2007) emphasises the class as an authentic social context and builds on the ‘affordances’ (Rietveld, Kiverstein, 2019; van Lier, 2004) offered in it, with a focus on learner agency. As van Lier puts it: “language learning-as-agency involves learning to perceive *affordances* (relationships of possibility) within *multimodal communicative events*” (2007: 53, emphasis added). Learning happens as the social agent perceives an affordance in the immediate environment. As mentioned before, van Lier sees *meaning potential* (Halliday 1973) as the *semiotic potential of the affordances* (van Lier, 2004: 74) in the particular context concerned – which can be the preparation for and completion of an action-oriented task. I do not have space in this short article to elaborate on the way in which different theories have contributed to an action-oriented, mediational approach and refer the reader to Piccardo and North (2019, chapter 3) for more details.

In the action-oriented approach the teaching and learning process is best framed by scenarios in which learners as social agents have a mission to fulfil within defined conditions and constraints (Bourguignon, 2006, 2010). An action-oriented scenario is a task/project for small groups, a didactic sequence covering a series of, say, four to eight lessons, which will be mainly collaborative work in groups and intervention and input from the teacher as and when necessary:

Scenarios are blueprints for projects and they contain one (or more) culminating, action-oriented tasks that provide the necessary coherence to the entire scenario. Users/learners are working towards a precise goal and each task implies the creation of some form of artefact (it can be a written or an oral text, or a multimedia product involving some other semiotic code(s), like pictures or graphics, etc.) (Piccardo, North, 2019: 272).

Scenarios are complex endeavours and therefore require (a) a clear, short summary overview outlining the final task, (b) articulation into a series of steps or subtasks, each with its own coherence and (c) clear ‘signposting’ regarding aims: why are we doing all this? What will we be able to do better at the end? The summary needs to be written in language students will easily understand, so that they can orientate themselves and assess

what competences they may need to acquire or at least revise in order to be successful. In the subtasks, social agents can mobilize their competences by engaging in different communicative activities and, by performing these activities, develop general competences and communicative language competences and strategies. The signposting is provided by careful selection of CEFR-based descriptors, adapted or elaborated for the context, which can also serve to create teacher and self-assessment rubrics.

In this way, the descriptors serve a dual purpose (a) they make the curriculum visible by stating objectives and (b) they provide transparent criteria for assessment. The selection of descriptors needs to be balanced, taking account of different aspects, and disciplined – not too many! Select only about a dozen of the most relevant. In creating a scenario, selecting the descriptors is a key phase and delicate process that must take account of what can realistically be achieved by learners in a class that may span two CEFR levels. If scenarios form the basis of the syllabus, the selection of descriptors should prioritize not only the needs of this specific scenario, but, in an accumulation across a series of scenarios, relate to the broader long-term syllabus aims – often nowadays themselves also expressed in CEFR-related descriptors.

In the following subsection I give an example of one such action-oriented scenario “Storytelling for the 21st Century,” intended for classes spanning CEFR levels A2, A2+ B1, from the online tool LITE (Language Integration Through E-portfolio³; Goodier *et al.*, 2022; Lawrence *et al.*, 2022) from the Linguistic and Cultural Diversity Reinvented (LINC DIRE) Project (Piccardo *et al.*, 2022). I will then report briefly from some recent and ongoing projects in Canada and Italy that exploit the resources produced in order to implement an action-oriented, collaborative, plurilingual approach.

4.1. *An Example Scenario: Storytelling for the 21st Century*

Figure 1. *Storytelling for the 21st century*



³ <https://lite.lincdireproject.org>.

4.1.1. *Summary*

In order to encourage younger community members to actively appreciate stories, your local library is asking the community to donate some of their favourite childhood fairy tales. You take a look through your collection and decide that many of your favourites need to be updated because they are not written in English and do not include any modern morals that would interest the younger generation.

To complete this task, you will need to write an original English fairy-tale with modern twists for a 21st century child⁴.

4.1.2. *Steps*

As mentioned above, the scenario is chunked down into series of steps, here seven steps, with the final step being the culminating task. Again, the steps are explained for students in target language they can understand.

Step 1: The Importance of Stories

During your childhood and thereafter, you've probably read or listened to fairy tales. Which stories did you enjoy the most, and why? Why do you think those stories are important? What lessons did you or other children learn from these stories? Tell the class about one of the traditional fairy tales that you remember from your childhood.

In this step, you will use what you already know about stories to see if you and your group can rearrange the scrambled story pieces together. Try to use your knowledge of time signals (e.g. First, Then, Finally) and other narrative clues to help you logically arrange the pieces. Now, listen to the recording of the story to see whether your story is in the correct order. Now listen to the recording again while silently reading the text. Highlight the time order signals and other common grammatical structures like tense and conjunctions that you commonly find in stories.

For homework, try to dig up some of your favourite childhood fairytales. Bring one of these to class, regardless of the language it's in.

Step 2: My Favourite Fairytale

In this step, you will share your favourite childhood fairytale with your classmates. As you read a part of your story aloud, you can use gestures, your voice, and the pictures in the book to help the group understand the story. After each one of your classmates reads their story, can you and your other group members summarize the plot? You can use a dictionary to help you understand any unfamiliar words. Also, write a list of narrative features from two fairy tales written in two different languages. Which features do the stories share? Which features are different? You can use 'Ingredients of a Typical Fairytale' handout for this activity. At the end of this step, make sure to share your findings with your classmates.

Step 3: Retelling a Story

Now that you have analyzed the narrative and linguistic features of a fairytale, in this step you will learn some vocabulary and grammar to eventually help you write your own

⁴This scenario was initially created for a German class in Canada and later adapted and used for other languages in Canada and in Italy.

story. In your groups, choose a story that we have already read in the class, and retell that story using these grammatical features. As homework, see if you can find a few more grammatical features commonly found in fairytales.

Step 4: Rethinking Important Messages

Using the handout your teacher provides, take some time to reflect on the common morals and character traits found in fairytales. Which of these lessons are useful? How might these messages need to be updated for the 21st century? Write down your findings in your notebook and then discuss the similarities and differences you and other groups of students have discovered. What changes could you make to these existing stories? For homework, start thinking about which messages you would develop in your story, which would be appropriate to children today and also would help them look at things from different viewpoints. Also, reflect what typical storytelling features you would use to tell your story.

Step 5: Writing our Stories

Now that you have come with new ideas (new moral messages, vocabulary and language features in storytelling), you are ready to write the first draft of your fairytale. To help you, you can refer to the stories and handouts that you have discussed so far in this lesson, and use online dictionaries whenever you want to find or get clarified vocabulary or language features. You can continue with your drafts at home and bring a completed draft for the peer-editing session taking place next class.

Step 6: Can you help me with my Story?

In this step, you will use the Peer Editing sheet to give and receive feedback on your fairytales. Working with a partner, provide each other with some comments and suggestions. Once you receive feedback, spend the rest of the class editing your drafts in order to further refine your story.

Step 7: Culminating Task – Traditional storytelling for the 21st Century Child

The time has come to share our stories with the community. Before you do so, you'll have a chance to practice telling your story in smaller groups. Try to use appropriate intonation, facial expression, gesture, and any other movements that can help you convey the meaning of your story and make it more exciting for your audience. When you finally feel ready, gather in a circle to hear your classmates' 21st century fairytales!

You can also upload your story to the Make a Post form, [click here](#).

4.1.3. Descriptors

As mentioned, each scenario has a selection of descriptors for communicative language activities (CEFR 2001, chapter 4; 2020 chapter 3), plurilingual and pluricultural competence (CEFR 2020, chapter 4) and communicative language competences (CEFR 2001, chapter 5; 2020, chapter 5). In this project, because an emphasis was being put on mediation, which was new to the teachers involved, mediation descriptors have a separate subheading. These 17 descriptors have been selected by the team who create the scenario, often being adapted from published CEFR descriptors. A teacher using an existing scenario may well decide to reduce the number of descriptors, or to substitute some descriptors with others more relevant to their immediate teaching context. Generally

speaking, 10-20 descriptors is a reasonable number for a scenario, in order to take different relevant aspects into account.

1. *Communicative activities expressed through CAN DO statements (the “What”)*

- Can understand the main points and important details in fairy tales, provided the speaker speaks slowly and clearly.
- Can give or seek personal views and opinions in discussing common storylines, character traits and morals.
- Can write straightforward connected fairy tales on a range of familiar subjects within his/her field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.
- Can give a prepared straightforward presentation on his/her own fairy tale which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision.

2. *Mediation*

- Can summarize in writing the main points made in fairytales from different cultures, using simple formulation.
- Can collaborate in simple shared tasks and work towards a common goal in a group by asking and answering straightforward questions (e.g. identifying common linguistic and narrative features).

3. *Plurilingual/Pluricultural dimension*

- Can use what he/she has understood in one language to understand the topic and main message of a story in another language.
- Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in different languages (e.g. linguistic and sociocultural features common to the fairy-tale narrative style).

4. *Communicative competences (the “How”)*

a) *Linguistic (grammar/vocabulary/phonology)*

- Can use language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as fairy tales.
- Pronunciation is generally intelligible; can approximate intonation and stress at both utterance and word levels.
- Spelling, punctuation and layout are accurate enough to be followed most of the time.

b) *Pragmatic and sociolinguistic (functional/discourse, register/contextual appropriacy):*

- Can form longer sentences and link them together using a limited number of cohesive devices, e.g. in a story.
- Shows awareness of the conventional structure of fairy tales when communicating his/her ideas.

- Can briefly give reasons and explanations for opinions.
- c) *Sociocultural (proximity convention, directness/indirectness):*
- Can understand customs, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned.
 - Can discuss in simple terms the way his/her own culturally-determined actions may be perceived differently by people from other cultures.
 - Can adopt conventions for formal presentations (e.g., oral storytelling).

4.2. *Implementing action-oriented scenarios in the classroom*

Scenarios of this type were developed and piloted in the LINDIRE project, funded by the Canadian Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) between 2015 and 2019. The LINDIRE project developed an online platform LITE (Linguistic integration through e-portfolio), which contained four main features:

- 1) a bank of action-oriented scenarios;
- 2) a section “My Plurilingual Journey” which was a social media-inspired space provided for posting and interacting;
- 3) holistic reflections guided by the Medicine Wheel from Canadian Indigenous epistemologies; and
- 4) level checks: self-assessment of proficiency using CEFR descriptors.

Although action-oriented scenarios are not entirely new (see, e.g., Hunter, Andrews, Piccardo, 2016; Hunter *et al.*, 2019; Piccardo, Hunter, 2017; Schleiss, Hagenow-Caprez, 2017), most implementations have been in relation to teaching adult immigrants, so the concept was not a familiar one to most members of the network of primary, secondary and university teachers involved. LITE, containing the scenario materials and the e-portfolio was also in the process of being developed parallel to the classroom experimentation. As a result, the LINDIRE project itself documented a number of challenges as well as opportunities and successes. In particular, the project demonstrated teachers’ need for a support structure and for continuous professional development in order to achieve the kind of shift in thinking towards the longer-term planning that working with action-based scenarios involves in a process of backward design (Richards, 2013; North *et al.*, 2018). The process of implementing action-oriented scenarios, and issues that arose in this regard, are discussed in Piccardo *et al.* (2022), in particular in Townshend *et al.* (2022).

The valuable lessons learnt in the original LINDIRE project contributed to a very successful follow-up Canadian-Italian project designed to assist teachers in the area worst hit by the COVID-19 epidemic, Lombardy. When all teaching suddenly switched to online mode, two major and related problems that teachers working in more communicative ways faced – apart sometimes from the need to themselves rapidly acquire more advanced digital competences – were (a) how they could sustain student motivation and (b) how they could continue with pair and group collaborative activities in distance mode, rather than just offering frontal teaching plus gap-filling exercises, with the consequent debilitating effect on that motivation. Here the framing structure of scenarios, the student agency they offer, and the ‘off-the-shelf’ set of ready-made LINDIRE scenarios had the potential to provide exactly what was needed.

Between November 2020 and October 2021, in the project “*Sostenere l’apprendimento online: promuovere l’innovazione pedagogica in tempo di crisi*,” a network of 85 teachers of English, French, Spanish and German, working with some 1,500 students was set up with the Ufficio Scolastico Regionale Lombardia (USRLO), thanks to the energetic contributions of the former inspector Gisella Langé. The project goals were:

- supporting teachers’ effective implementation of collaborative plurilingual action-oriented online pedagogies in language classes following sudden transition to distance learning due to COVID-19;
- using the LITE e-portfolio and plurilingual action-oriented scenarios created in the LINC DIRE project, which enable an online learning environment;
- students engaging in collaborative learning and decision-making processes and developing their strategic perspective, autonomy, and agency.

The teachers were supported by 12 team leaders, whose role was to assist their team of teachers throughout the project and to act as liaisons between the teachers and the research project teams. 20% of the teachers were working in primary schools, 29% in middle schools and 51% in high schools. The most frequently taught language was English (41%), jointly followed by French and Spanish (24%), then German (11%). The groups were made up of teachers teaching different languages. Their role was to use and adapt the action-based scenarios in their teaching contexts, provide data on the use of these resources, liaising with their team leaders throughout the project.

The main project intervention took place between February and June 2021. In this period, the teachers discussed, chose, adapted and/or developed scenarios and, supported by their team leaders and their school online platforms, succeeded in transferring an action-oriented collaborative, small group approach to the online, distance environment. The intervention took place in five parts:

Part 1: Scenario description choosing and if necessary adapting the scenario;

Part 2: Selecting relevant descriptors from the CEFR Companion Volume and the bank of adapted descriptors on LITE;

Part 3: Full development of the scenario using LITE, which involved determining and fleshing out the sub-tasks and the culminating task, and formulating descriptions for the students;

Part 4: Undertaking a reflection phase, using the relevant section of LITE;

Part 5: Assessment and self-assessment, using rubrics for both teacher assessment and self-assessment developed with the selected the descriptors, plus an overall level check, using one of the checklists for the different levels on LITE.

As a result of the collaborative work between researchers and teachers since its inception, the LITE platform boasts 30 scenarios for different levels. Teachers in Lombardy used and adapted several of these scenarios. In addition, a selected number of the Lombardy teachers prepared case studies on their experience of using the scenarios and resources in different languages. These case studies, which are presented in Piccardo *et al.* (forthcoming), capture the teachers’ experience in applying the action-oriented scenarios and in using different modalities, tools, resources and strategies in that process.

4.3. Teachers' reactions to working with scenarios

Towards the end of the Lombardy project, in June to October 2021, a post-intervention survey and follow-up, semi-structured, individual interviews were conducted. The survey, completed by the teachers who had participated in the project, focused on the tools, resources and modalities they had adopted in using the action-oriented scenarios and LITE e-portfolio. The interviews, with 25 selected teachers, probed more deeply their experience with the action-oriented scenarios and LITE e-portfolio in order to identify successful strategies and clarify emerging issues and challenges. Interviews were carried out with teachers in Bergamo, Brescia, Lodi, Milano, Pavia, and Varese. 44% of the teachers taught English, 20% taught Spanish, 20% German, and 16% French. Data were transcribed and coded with Nvivo 12 SW by three research assistants.

To summarise very briefly the reported impact on the teaching and learning processes, four main points emerged. Firstly, in relation to resources, the instant availability and above all flexibility of the scenarios provided good access to both authentic material and authentic tasks that enabled the teachers to implement a collaborative, action-oriented approach in a distance environment. Secondly, the capacity to operationalize the approach increased greatly as technical skills were improved, leading to increased autonomy for both teachers and students. Thirdly, this effective use of technology generated interest and involvement, leading to far greater student motivation. Last but not least, teachers reported a development of linguistic abilities, especially related to writing skills and oral interaction.

In the survey, 77% of the teachers reported a strong influence of LITE on teaching practice, 91% a substantial or strong influence. 58% reported a very strong influence of LITE on teaching philosophy, 98% a positive or very positive effect. In the interviews, four main themes emerged, concerning plurilingualism/pluriculturalism; action-orientation; authenticity and inclusion; and collaboration and awareness. Here below, some of the statements made in the interviews are presented:

a) *Plurilingualism/pluriculturalism*

On plurilingualism and pluriculturalism, teachers focused on the opportunities to include languages of origin and see how learning one language can help in the learning of another:

children from foreign countries ... sometimes even say “oh, I don't remember how to say this word in Arabic because I forgot.” LINCDIRE gave us, gave them the chance, the opportunity to think of their own language ... and give importance. **Seeing the mother tongue as “un valor adjunto,” how to say, 1 plus ... something more ... make them aware that their own language is a resource, even with dialect ...**

I have got students with different origins and some of them used the language they speak at home ... for example, a Brazilian student. She really wanted to add the Portuguese to her poster. Even if we of course don't teach it. **So it was really nice to see how she could also translate that for her classmates.** And also translating from Portuguese to English. We are of course Italian mother tongue, **so was quite challenging for them and very nice for me ... to see they really ... added something personal.** It was, I think the best part of it.

... also the look at the world and the other languages and the challenges ... **to see how these languages are connected and how the learning of one language can help the study of the others.** I think they appreciated it.

b) *Action-orientation*

On action-orientation, the main points mentioned concern the real nature of having a mission in a task, plus the structure provided by the framing of the scenario, the descriptors and the steps:

The action-oriented means giving them a real task ... they work on something that is ... not only a rule to learn or ... a simple exercise, but something that they're going to come to build something real that will be of help for themselves and for others. Because after finishing the product ... we hung the posters in the corridor for everyone to look at. **So, it was something real. And they had a target again, they had an objective, a real task. So, more involving for them, more interesting.**

I really appreciated the structure, the thing that they were organized in steps. **So, it gave a precise idea for me as a teacher, but also for the students to go through the different steps** and to be more aware. ... **The descriptors gave me a more detailed approach ...** we had the opportunity to reflect on each descriptor and to be more aware of what me as a teacher was doing but also the students.

... the teaching process. ... **was very well defined and structured, in the steps, in terms of the time spent, the activity.**

The methodology is very interesting and very valid because it starts from the awareness of the learning process ... it helped me to be more aware of what I was doing and in the specific part of the evaluation rubric, and the self-evaluation, and the descriptors. All these parts which you know I have already in my mind. But ... **the scenario helped me in a more clear way know what I was doing.**

c) *Authenticity and Inclusion*

Students also had the chance to us language more naturally, to feel that they belonged, even if their English was not perfect:

... **this is for them an opportunity to be more natural and to use a foreign language, with difficulty, but to use it more naturally.** That's not exactly what always happens at school. And that's a very motivating factor, and that what is more important. Because I see that even the students with more difficulties when they are motivated to do something, they out of the blue become very good. ... So, they are young and their English is not so good. But they could understand the situation ... and they were very proud of it. ... a real life situation.

The few students who had, you know, come from these countries, uh, who, felt very different were made to feel important in the group, so I think it was a, you know, something useful for them, because sometimes they feel a little bit, you know different from the others because they have these foreign

origins while in this situation **they live these origins as a plus as something that could, you know, give something to the group to the class.**

... **the students with special needs really wanted to participate and to take the same part as all the other ones. And so, they did everything,** and they want it to ask and be asked for help. And so, they went out of the class to repeat it before shooting the little video because they really wanted to do that. And if that video was not good enough, they wanted to repeat it and I said: “OK, come on, you’re not an actor.” So it doesn’t matter, but they wanted it and they did it over and over and again. And so it was really inclusive, really *inclusive*.”

d) *Collaboration and Awareness*

Finally, the scenarios offered the opportunity for students to do something together and become actors of their learning process, of which they became aware and to which they responded with enthusiasm:

What I liked the most was the involvement of students and the fact that they could really collaborate. I saw them as a group. I think that the project helps them to know each other better and to help each other in the areas....

... it helped students to collaborate to work together too. Share tasks and responsibilities, especially in a period ... like this where they do not have so many opportunities of meeting and staying together.

... the important thing is to be aware, and also because **they can be the actors of their learning process themselves.** They don’t depend on others because they could be more responsible of what they’re doing and how

The opportunity for a greater and more active emotional involvement of the children is very nice. ALL (and I mean ALL) responded with enthusiasm for the realization of the final product and the short video that they filmed and acted in.

5. CONCLUSION

In recent years, significant advances have been made in a number of fields regarding seeing the true nature of language as a process rather than an object, the situated nature of *linguaging*: “While integrational, dialogical and distributed-ecological frames all differ, they all treat languaging as activity with individual, social and ecological consequences” (Cowley, 2017: 53). At the same time, complexity theories are acquiring acceptance in our field, partly due to the worldwide increase of linguistic and cultural diversity worldwide, as people realise the interconnectedness and complexity of all phenomena, including language and language use, rather than continuing to dissect them into ‘pure’ entities and ‘simple’ elements. Mediation as a concept offers the possibility of a shift of paradigm in the everyday reality of teachers’ practices, with increased reflection on what it means and what it can bring to be plurilingual. Seeing mediation at the core of plurilinguaging highlights the full potential of plurilingualism, since a plurilingual mindset facilitates the perception of affordances, rendering them more visible, a process that can lead to a

positive spiral of openness to and exploitation of exploration and experimentation – balanced by reflection and systematization.

Plurilingualism is fundamentally a question of attitude, of worldview. An action-oriented plurilingual vision can help to break down the myth of the ‘pureness’ of languages and cultures as well as stimulating motivation in multilingual classrooms – face-to-face or virtual. The mediation that individuals undertake when (pluri)linguaging opens up the possibility of a new positioning vis-à-vis languages, communication and their own worldview. Plurilingualism empowers individuals to see possibilities where others see barriers. It helps them to positively conceptualize difference as the nurturing feature of our increasingly diverse societies. Descriptors, such as those in the CEFR Companion Volume, that articulate plurilingualism and mediation into different aspects can, whilst not claiming to be ‘perfect,’ inspire a recognition of the importance of these concepts in the language class, contribute to moving from a perspective of deficiency perspective – vis-à-vis the mythical native-speaker – to a proficiency perspective – recognizing what learners can achieve when they can access all their repertoire – and so contribute to pedagogical change.

REFERENCES

- Arrizón A. (2006), *Queering mestizaje: Transculturation and performance*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Bauman Z. (2000), *Liquid modernity*, Polity, Cambridge.
- Bourguignon C. (2006): “De l’approche communicative à l’«approche communicationnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures”, in *Synergies Europe*, 1, pp. 58-73 : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
- Bourguignon C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*, Delagrave, Paris.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Cleveland.
- Caré J-M., Debyser F. (1995) *Simulations globales*, Centre international d’études pédagogiques (CIEP), Sèvres.
- Conteh J., Meier G. (eds.) (2014), *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).

- Cowley S. J. (2017), "Changing the idea of language: Nigel Love's perspective", in *Language Sciences*, 61, pp. 43–55.
- Cowley S. J., Gahrn-Andersen R. (2018), "Simplexity, languages and human languaging", in *Language Sciences*, 71, pp. 4-7:
https://www.academia.edu/36703399/simplexity_language_languaging_pdf.
- Cuffari E. C., Di Paolo E., De Jaegher H. (2015), "From participatory sense-making to language: there and back again", in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14, 4, pp. 1089-1125.
- Cummins J. (2017), "Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate?", in *Harvard Educational Review*, 87, 3, pp. 404-425.
- Cummins J. (2021), *Rethinking the education of multilingual learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- Debyser F. (1986), *Simulations globales: L'Immeuble*, Hachette (new edition, 1996), Paris.
- Dendrinou B. (2006), "Mediation in communication, language teaching and testing", in *Journal of Applied Linguistics* (Thessaloniki Association of Applied Linguistics), 22, pp. 9-35.
- Feuerstein R., Klein P. S., Tannenbaum A. J. (eds.) (1991), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, Freund Publishing House Ltd, Tel Aviv .
- Fusaroli R., Gangopadhyay N., Tylén K. (2014), "The dialogically extended mind: Language as skilful intersubjective engagement", in *Cognitive Systems Research*, 29-30, pp. 31-39:
https://pure.au.dk/ws/files/55171506/2013_cognitive_systems_research_Dialogically_Extended_Mind.pdf.
- Gallagher S. (2011), "The overextended mind", in *Versus*, 112-113, pp. 57-68.
- Gogolin I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster.
- Goodier T., Koslowski M., Marcel F., Karamifar B. (2022), "Language Integration Through E-Portfolio (LITE): Building, mediating and reflecting on the application of e-portfolio elements to promote self-reflection, awareness building in plurilingual language education", in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, NY, pp. 93-112.
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1985), "Systemic background", in Benson J. D., Greaves W. S. (eds.), *Systemic perspectives on discourse. Vol. 1: Selected theoretical papers from the Ninth International Systemic Workshop*, Ablex Publishing, Norwood NJ, pp. 1-15.
- Harris R. (1981), *The language myth*, Duckworth, London.
- Harris R. (2000), *Rethinking writing*, Athlone Press, London.
- Hunter D., Andrews A., Piccardo E. (2016), *Synergies: Language Learning, Settlement and Integration*: <https://www.dce.ca/en/student-services/resources/Synergies-Project/Synergies---English.pdf>.
- Hunter D., Cousineau D., Collins G., Hook G. (2019), *Action-oriented approach: handbook*, Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa.
- Jørgensen J. N. (2010), "Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students", in *Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series*, K15-16, University of Copenhagen, Copenhagen.
- Juffermans K. (2011), "The old man and the letter: Repertoires of languaging and literacy in a Gambian village", in *Compare: A Journal of International and Comparative Education*, 41, pp. 165-80.

- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz [Linguistic mediation: Studies to model a complex competence]*, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Waxmann, Münster.
- Königs F. G. (2015), “Sprache lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht”, in Nied Curcio M., Katelhön P., Bašić I. (eds), *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog [Linguistic mediation: a German-Italian dialogue]*, Frank and Timme, Berlin, pp. 29-40.
- Kramsch C. (ed.) (2002), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, Continuum, New York.
- Lantolf J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P., Poehner M. (2014), *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*, Routledge, New York.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D., Todeva E. (2022), “A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory”, in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, pp. 209-224.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lawrence G., Koslowski M., Zheng C., Johnston K. P. (2022), “Technology and tools: From ePortfolios to an integrative system”, in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, NY, pp. 73-91.
- Love N. (2014), “Cognition and the language myth”, in *Language Sciences*, 26, pp. 525-544.
- Lüdi G. (2015), “Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge”, in Jessner-Schmid U., Kramsch C. (eds.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 213-238.
- Lüdi G. (2016), “Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism, the dominance of German, English and situated plurilinguaging”, in Lüdi G., Höchle Meier K., Yanapasart P. (eds.), *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 69-152.
- Makoni S., Makoni B. (2010), “Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for ‘vague linguistique’”, in Maybin J., Swann J. (eds.), *The Routledge companion to English language studies*, Routledge, London-New York, pp. 258-270.
- Marshall S. (2022), “Plurilingualism and the tangled web of lingualisms”, in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, pp. 46-64.
- Marshall S., Moore D. (2016), “Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education”, in *International Journal of Multilingualism*, 16, pp. 1-16 <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>.
- Maturana H. R. (1988), “Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument”, in *Irish Journal of Psychology*, 9, pp. 25-82.
- Maturana H. R. (2000), “The nature of the laws of nature”, in *Systems Research and Behavioral Science*, 17, pp. 459-468.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1992), *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, Shambhala, Boston.

- May S. (ed.) (2014), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge-Taylor and Francis, London-New York.
- Mignolo W. D. (1996), "Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans)nationalism", in *Modern Language Quarterly*, 57, pp. 181-96.
- Mignolo W. D. (2000), *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- North B., Angelova M., Jarosz E., Rossner R. (2018), *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford.
- Piccardo E. (2012) "Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?", in *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E. (2014), *From communicative to action-oriented: A research pathways*. Retrieved from <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> (French version: *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. CSC. pp. 55. Available at: <https://transformingfsl.ca/fr/components/du-communicatif-a-lactionnel-un-cheminement-de-recherche/>) within the website of the project "From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches" funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage.
- Piccardo E. (2017), "Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis", in *Frontiers in Psychology*, 8: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>.
- Piccardo E. (2018), "Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices", in Trifonas P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International, New York, pp. 1-19.
- Piccardo E. (2022), "The mediated nature of plurilingualism", in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, pp. 65-81.
- Piccardo E. (forthcoming) "Mediation for plurilingual competence: Synergies and implications", in Dendrinos B. (ed.), *Linguistic Mediation in the Context of Plurilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E., Capron Puozzo I. (eds.) (2015), "From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': a possible paradigm shift?/De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible?", *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71, 4 (special edition).
- Piccardo E., Chen L. (forthcoming), "Navigating complexity through and within scenarios: The role of mediation in plurilingual language education".
- Piccardo E., Hunter D. (2017), "Settlement, integration and language learning: possible synergies. A task-based, community-focused program from the Region of Durham (Ontario, Canada)", in Beacco J-C., Krumm H-J., Little D., Thalgott P., Council of Europe (eds.), *The Linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 175-180.
- Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (2022), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.

- Piccardo E., North B. (2020), “Plurilingualism: a developing notion. Creating and validating descriptors for the CEFR to describe plurilingual and pluricultural competence”, in Lau S. M. C., Van Viegen S. (eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York, pp. 279-301.
- Puozzo Capron I., Piccardo E. (2014), “Pour une évaluation créative en classe de langues”, in Maurer-Feder M-T. (ed.), *L’enseignant au sein du dispositif d’enseignement/ apprentissage de la langue étrangère*, ADCUEFE, Besançon, pp. 91-100.
- Puren C. (2009), “La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue”, in Lions-Olivieri M-L., Liria P. (eds.), *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Maison des langues, Paris, pp. 119-137.
- Raimondi V. (2014), “Social interaction, languaging and the operational conditions for the emergence of observing”, in *Frontiers in Psychology*: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00899>.
- Richards J. C. (2013), “Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backwards design”, in *RELC Journal*, 44, 1, pp. 5-33.
- Rietveld E., Kiverstein J. (2014), “A rich landscape of affordances”, in *Ecological Psychology*, 26, 4, pp. 325-352.
- Schleiss M., Hagenow-Caprez M. (2017) “fide – On the way to a coherent framework” , in Beacco J-C., Krumm, H-J., Little, D. Thalgott P., Council of Europe (Eds.), *The Linguistic integration of adult migrants / L’intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, de Gruyter, Berlin/Boston, pp. 169-174.
- Scholze A., Potkonjak S., Marcel F., Folinazzo G., Townend, N. (2022), “Scenarios for learning – scenarios as learning: A design-based research process”, in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, pp. 113-140.
- Swain M. (2006), “Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency”, in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Swain M., Lapkin S. (2013), “A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education The L1/L2 debate”, in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 1, pp. 101-129.
- Taylor S., Snoddon K. (eds.) (2013), “Plurilingualism in TESOL: Promising controversies”, in *TESOL Quarterly*, 47, 3, special edition.
- Tollefsen D. P. (2006), “From extended mind to collective mind”, in *Cognitive Systems Research*, 7, 2-3, pp. 140-150.
- Townend N., Bartosik A., Folinazzo G., Kelly J. (2022), “Teachers implementing action-oriented scenarios: Realities of the twenty-first century classroom”, in Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*, Springer International Publishing, New York, pp. 179-234.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- van Lier L. (2007), “Action-based teaching, autonomy and identity”, in *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1, 1, pp. 1-19.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its implications”, in *Ethnic and Racial Studies*, 29, 6, pp. 1024-1054.

- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*, (A. Kozulin, Trans. and ed.), MIT Press, Cambridge, Mass.
- Yaiche F. (1996), *Les simulations globales mode d'emploi*, Hachette, Paris.
- Wandruszka M. (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B. (2015), *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.

INTRODUCING MEDIATION STRATEGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PLURILINGUAL ACADEMIC CONTEXTS

*Silvia Sperti*¹

1. INTRODUCTION

The emergence of new linguistic landscapes, affecting English Language Teaching (henceforth, ELT), confirms the importance of considering the current societal changes and their impact on education and on teacher education in defining innovative approaches and trends in language teaching. In this sense, learners' perceptions, attitudes and practices cannot be disregarded, especially, in terms of their impact on language teaching as well as on teacher training, starting from issues of identity, learning practices, out-of-the-classroom experience, proficiency levels, intercultural communication and language awareness of learners of any age.

More precisely, understanding the paramount changes in the use of English in intercultural communication, and consequently on language teaching and its connection to English used as a global lingua franca (henceforth, ELF), means raising teachers' awareness and attention towards issues that they have rarely considered before.

In other words, teachers should be given the opportunity to experiment and adapt these innovations in their training and then in their teaching: the integration of practices, methodologies, skills, and strategies towards the enhancement of the communicative functions of the language in a multilingual and intercultural context. In this sense, ELF-awareness (Sifakis, Bayyurt, 2018) may considerably increase, first of all, through the observation of different examples of ELF communication and the exposure to the way in which English syntax, morphology, lexis, and phonology are shaped in the communicative process by ELF users.

ELF-awareness, as a consequence, inevitably impact on the relationship between "classroom experience" and "real life experience". A first important result in considering this crucial aspect is learners' self-confidence in their skills and abilities. Very often, the conformity to a standard model, to what is 'native', takes learners a considerable effort and sometimes causes a great frustration. On the contrary, if their teachers change their perspective in an ELF-oriented approach, learners will be more relaxed and produce better outcomes, in terms of performance and self-esteem. If teachers are able to guide them, they will be more satisfied and motivated. Learners should be gradually asked to use English with the same communicative objectives and creativity that they employ when they use it outside the classroom.

In this perspective, introducing language mediation in the classroom reveals its effectiveness with specific reference to the pragmalinguistic processes activated by ELF users, involved in intercultural encounters, who differently appropriate the English language according to their communicative goals. Very often, mediation can be defined as a distinctive element of ELF interactions, as long as it facilitates socialization and

¹ Università degli Studi Roma Tre.

cooperation among participants who ‘otherwise may not be able to participate’ (Hynninen, 2011: 965).

The following suggested activities, designed for the English language classroom, are aimed at practicing mediation strategies, by starting from the new profile outlined in the *Companion Volume with new Descriptors* (2020) where mediation strategies are represented with reference to the two main ways in which it tends to occur: “to explain a new concept” (CEFR, 2020: 128) and “to simplify a text” (CEFR, 2020: 129).

In order to stress the pedagogical value that an ELF-oriented approach to lesson planning may have on the practice of mediation strategies in the EL classroom, activities will be presented here not only according to the mediation scales presented in the CEFR, but also taking into account the main ELF communication strategies that can be observed within the practice of mediation.

2. RESEARCH FOCUS: MEDIATION AND HYBRIDIZATION PROCESSES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Mediation is becoming increasingly related to migration policies, socio-cultural inclusion, intercultural communication, language teaching, translation strategies and the use of English as a global language or as a lingua franca (ELF) (Lopriore, 2015; Sperti, 2017, 2021). In European multilingual and multicultural contexts, mediation has become an essential measure aimed at reducing the distance between two (or more) poles of otherness. Mediation is a notion which was officially introduced into the Council of Europe’s Common European Framework of Reference (2020), where mediation acquires a crucial role as a new form of managing the interaction in classroom activities as well as in daily communicative situations, and as a factor in communicative competence. Mediation is presented here as fundamental in problem-solving and recommended as indispensable in plurilingual educational contexts.

Mediation and mediation strategies are central in communication contexts where non-native speakers interact in environments where there is an increasing use of English as a lingua franca. Mediation emerges as a process activated in ELF communication, as it facilitates socialization and cooperation among participants involved in the interaction. In European contexts, the flow of migrants within countries traditionally identified as monolingual and monocultural, has radically changed the linguistic landscapes, providing a place for multicultural and plurilingual scenarios where communication is inevitably intercultural and mostly carried out in a lingua franca such as ELF (e.g. Guido, 2008, 2012; Sperti, 2017, 2019).

In this conceptual perspective, authentic processes of cross-cultural mediation, especially in migration contexts, are very often characterized by the use of ELF variations. The negotiation of meaning is carried out through simultaneous action on different linguistic levels – namely linguistic, paralinguistic and extralinguistic ones – creatively exploited by ELF users in various ways. Indeed, speakers involved reveal the use of different strategies of appropriation of the English language according to L1 linguacultural schemata and pragmalinguistic processes. In these multifaceted interactional dimensions, where English may be a foreign language for the host speakers but a native language for the migrant, very often “gatekeeping” and status asymmetries (Guido, 2008) among the participants in interactions influence the natural exchange of illocutionary intentions (meant as the speaker’s attitudes and meaning conveyed) and perlocutionary effects (meant as the receiver’s responses and reactions). The exchange of speech acts affects the whole communicative process from speakers’ prosodic strategies to register and conversational dynamics (Sperti, 2017). In the investigation of mediation

processes involving ELF, gatekeeping asymmetries between the participants in interactions often emerge, especially in migration domains, where communication is often characterized by accommodation strategies and cross-cultural miscommunication (Guido, 2008; Roberts, Sayers, 1987; Seidlhofer, 2011; Sperti, 2017).

Introducing authentic materials, derived from ELF speakers' cross-cultural exchanges in migration contexts into the language classroom may have important pedagogical implications. Authenticity in language teaching implies not only authentic materials, but also authentic tasks and learning environment. Features of authentic materials are mainly related to learners' motivation, autonomy, communicative ability and linguistic knowledge (Widdowson, 1996). Language learners – in secondary education as well as in undergraduate and postgraduate courses – can become aware of the possible miscommunication and communication breakdown resulting from status asymmetries in unequal encounters during cross-cultural mediation processes as well as daily spoken interactions in a multilingual and multicultural communicative dimension. This is particularly relevant when insights are gained from the new descriptors in the 2020 Companion Volume: here new scales for mediation are introduced with the aim of promoting more integrated, cooperative and collaborative classroom tasks, the implementation of cross-linguistic mediation and the development of plurilingual/pluricultural competence among language learners.

The employment of authentic data, derived from ethnographic research into ELF, mediation and migration, and its impact on language use, is aimed at suggesting practices and strategies for the introduction of real ELF instantiations and the implementation of language activities in the practice of mediation within the language classroom. In these situations, the “mediator” is called on to bridge gaps and resolve misunderstandings, to cope with hybridization processes activated in the use of a lingua franca, and to enter into Kramsch's (1993) “third space” in which a speaker/learner might adopt some distance from his/her cultural norms so as to think critically and act as a social agent in two-pole interactions.

3. THEORETICAL BACKGROUND: THE ROLE OF MEDIATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AND IN LANGUAGE TEACHING

Mediation has always been related to the negotiation and resolution of disputes: it is a human ability which has been explored in research studies from a variety of angles and has received, in recent decades, great attention in learning theories and in the exploration of intercultural communication in plurilingual contexts. The notion of mediation has been studied in psychology, pedagogy and the social sciences. Firstly, mediation is an underlying notion in Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT) (1934, 1987), where he claimed that higher forms of thought are “mediated” by culturally derived artifacts, such as signs, and that language use, forms, and structure are the primary means of mediation. In the SCT perspective, more specifically:

when we communicate socially, we appropriate the patterns and meanings of this speech and utilize it inwardly to mediate our mental activity, a phenomenon called private speech (Lantolf, Thorne, 2007: 202).

The emerging vision of language acquisition as socialization into communities of practice through the mediation of signs and its implications in the field of language education has informed the CEFR illustrative descriptors and scales for mediation (see

for example, CEFR, 2020; North, Piccardo, 2017; North *et al.*, 2022) and further influenced the research field of intercultural communication (Byram, 2008; Baker, 2015).

In recent decades, mediation has been redefined in different fields of scientific research, from a socio-cultural and anthropological perspective, where the intercultural mediator is someone who can:

operate their linguistic competence and their sociolinguistic awareness of the relationship between language and culture and the context in which it is used, in order to manage interaction across cultural boundaries, to anticipate misunderstandings caused by difference in values, meanings and beliefs, and thirdly, to cope with the affective as well as cognitive demands of engagement with otherness (Byram, 1995: 25).

In the area of language teaching, mediation has acquired paramount importance not only in the updated CEFR edition (2020), but also in a wider pedagogical perspective, where mediation:

involves a constellation of teachers' conceptual frames, practices and ways of being that are at the play in any given moment and which are interwoven over time in the act of language teaching (Kohler, 2015: 193).

At the same time, the cultural aspects of communication cannot be ignored when considering mediation and its relation to language. Communication is becoming increasingly defined through the use of the adjectives 'intercultural' or 'transcultural' to highlight the bridging function of cultural power in interactional contexts, especially in plurilingual ones. And as suggested by Beneke (2000), this frequently happens in ELF communicative settings:

to account for the relationship between language and culture in intercultural communication through ELF, it is necessary to view it from a more complex perspective than the culturally deterministic or culturally neutral perspective described above. [...] It is crucial that the connections between language and culture are explored as situated in the instances of communication investigated (Beneke, 2000: 13).

As a consequence, communication strategies for effective inter-lingual exchanges are essential in plurilingual contexts, and the ability to mediate across languages, and cultures, by means of inter-lingual mediation is central in the language learning process. As underlined by Stathopoulou (2020: 41):

mediation, which always occurs in a social context, is considered to be a purposeful activity or social practice in which language users may become involved when there is a communication gap.

Mediation strategies represent "those techniques used by mediators to perform successfully when moving from one language to another" (Stathopoulou, 2015: 90).

It is within this perspective that mediation becomes pivotal in developing learners' awareness and understanding of successful communication strategies in multicultural exchanges. Mediation reveals its usefulness, particularly with multilingual learners if their internal thinking process is also stimulated by the use of an additional language, which may thus become part of classroom practice as a tool to scaffold learners' thinking and their L2 acquisition.

Mediation activities are often associated with the use and the adaptation of authentic materials in ELT classrooms. The notion of authenticity has mostly been explored in terms of constructed vs. authentic language samples as used in course-books. Its nature has recently been further researched because of globalization and of ICT use and of the emergence of new understandings of authenticity and the relevance of localized language use. Local teachers become the local and legitimate authors in classroom-based curriculum and teaching materials development. They may thus be the only ones capable of identifying appropriate local resources, responding to learners' needs and engaging them in authentic exchanges through meaningful tasks, whereby learners would use all their language resources within and outside the classroom. This type of approach can thus empower learners as confident language users and encourage teachers to develop materials to accompany course-books or grammar books, building strong local teacher communities (Lopriore, 2017: 189).

The following part of this contribution describes some language mediation activities as carried out in courses for English language translation and intercultural mediation in multilingual classrooms, where students are prepared as future language and cultural mediators to act in transcultural encounters, in migration contexts or refugee organizations. The activities were also implemented in EL teachers' pre- and in-service courses.

4. INTRODUCING THE PRACTICE OF MEDIATION IN THE LANGUAGE CLASSROOM

4.1. *Mediation in ELF-Aware Language Learning Contexts*

This section introduces the use of language mediation activities within ELF-aware (i) language learning courses – preparing language and cultural mediators to act in cross-cultural encounters, such as migration contexts and refugee organizations – as well as (ii) seminars and workshops for EL teachers.

Starting from the previous theoretical background which has outlined the convenience of introducing mediation concepts and practices within pedagogical scenarios, the main objective is here to define the role of mediation in cross-cultural interactions involving EL learners as well as ELF users – coming from divergent cultural contexts – who constantly employ negotiation strategies to obtain an effective communicative outcome (Hynninen, 2011; Jenkins, 2011; Bjorkman, 2011). Besides, the need for a definition of new competences in enhancing cross-cultural communication has arisen along with innovative practices in ELT multilingual settings. Therefore, a proper teachers' training is required in order to provide an aware use of cross-cutting strategies and competences as crucial pedagogical instruments, consolidated into the learning process. In other terms, this attitude implies a deep care of the potential given by the new multilingual landscapes in pedagogical contexts that involve ELF variations in order to avoid cases of high communicative vulnerability which very often lead to the breakdown of the communicative interaction among non-native speakers, especially in a multicultural environment.

The research context of this study is the practical experience and the learners' feedback that informed the development of a set of mediation tasks and activities aimed at enhancing learners' awareness of ELF variations within multilingual classrooms.

The promotion of a successful implementation of novel ELT activities and the production of new teaching materials – which include mediation practices and tasks, as well as an ELF-aware approach to English varieties and variations, aimed at developing an awareness of the use of English as a 'lingua franca' in multilingual contexts – derives

not only from the innovative theories behind the teaching of foreign languages but also from new needs in teacher development with consequent implications for the current methodologies at the basis of the teacher education itself (Sifakis, 2017).

Revealing cues and insights derived from the exploration of the new Descriptors in the CEFR – where mediation is particularly emphasized – are the fundamental assumptions underlying the projecting, the implementation and the monitoring of the following ELT activities that can be adapted to any L2 teaching context, especially in multilingual classrooms.

Mediation activities can suit different educational landscapes, either at school and in different academic and professional settings. They reveal their effectiveness if carried out in small groups through an operational framework based on cooperation and interaction among participants. Mediation tasks may also be adopted in CLIL (Content and Language Integrated Learning) or EMI (English-Medium Instruction) contexts and thus, not only within an educational process strictly related to language learning.

The following activities have been variably tested in an academic setting, at different stage of the ELT process, in courses for English language translation and mediation in multilingual classrooms with students from first year to third year at Roma Tre University. However, they can be adapted and modified according to the learners' proficiency level or the classroom context, being assumed that their methodological structure represents an effective model to be used in any pedagogical setting. The following teaching tools have been planned within a well-structured supporting design including: (i) objectives, (ii) strategies, (iii) learners' needs, (iv) tasks, (v) feedback and evaluation.

The sample of mediation tasks presented below is based on the new profile outlined in the *Companion Volume with new Descriptors* (2020) where mediation is represented with reference to the three main ways in which it tends to occur: *mediating a text*, *mediating concepts*, *mediating communication*.

4.1.1. *Mediating a text*

Mediation considered in its textual dimension is defined as:

passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers (North *et al.*, 2018: 106).

In this sense mediation tasks are very effective for intermediate or advanced learners. Mediating a text means processing specific information, especially in specialized discourse, as well as working on translation, reformulation, transcreation of written texts in speech or in other texts, with a special reference to creative texts. For that reason, the tasks planned and assigned for this purpose include the analysis and criticism of creative texts, e.g. advertising campaigns in the specialized discourse of tourism or marketing for cultural or food-and-wind heritage.

Learners are trained to act on their linguistic and metalinguistic skills and competences, through the processing of a critical discourse analysis of text genres. The task assigned may be that of reformulating, mediating and translating a multimodal text from one language to the other, through an intra-linguistic phase aimed at identifying the communicative needs of the audience to whom the target text is addressed and its socio-cultural dimensions, always respecting the pragmatic equivalence to the source text. This kind of activities require deep skills in managing and exploiting learners' multilingual

repertoire, from the exploration of the source textual structure to the ELF-aware usage of words, images, soundtracks, and extralinguistic signals in the target reformulation.

The communicative dimension of multimodality is thus very useful in training mediation skills and abilities, especially in multicultural teamwork, since it enables the productive discussion, evaluation and co-construction of new meaning aimed at an effective impact on the interlocutors. Thus, in the monitoring phase, learners in multilingual academic contexts report (i) a revisional process of personal vulnerabilities, by means of self-correction and self-assessment, and (ii) an increased awareness of language power relations and their socio-cultural potential.

Here the outline of the activity:

Activity 1. *Mediating multimodal dimensions of language*

Mediation task	ELF-aware reformulation and translation of an advertising campaign for responsible tourism by means of the use of multimodal and multisensorial communication in specialized discourse reformulations; and the production of an effective communication process, to be assessed through interlocutors' feedback.
Objectives	Expanding learners' communication competences through work on specialized textual and discourse genres.
Mediation Strategies	Reformulating in another language, through intra- and inter-linguistic translation; and identifying language resources, and social dimensions of the audience reception.
Learners' needs	Critical analysis of cultural relativity; ability to identify and adapt to other socio-cultural frames; and ability to use languages in a wider range of situations.
Learners' feedback	Revised personal difficulties encountered, by means of self-correction; and raised awareness of language power relations and their socio-cultural potential.

Learners' voices

Here some final comments from students involved in the activity:

S1: "Overall, it was really interesting and I had fun doing it with my group. Our cooperation has been not too bad since it's our first try. I hope maybe we can do this again in the future to make up for things we didn't get to do well today.

I'm happy and satisfied with how we prepared for this activity. Regarding the practice of mediation, I think we did a brilliant job, intervening at the right moment by helping the side at a disadvantage."

S2: "I believe this session was engaging and useful. I think I could have done better, but it was the first time I tried something like this and I know it is not easy. In the future I would like to work at the airport and I know that I will have to face situations very similar to this one, so I am really thankful because I had the chance to test myself and to see what it looks like to work in the field of mediation."

Final comments

Learners are trained to act on their linguistic and metalinguistic skills and competences, through the processing of a critical discourse analysis of text

genres. These activities require essential skills in managing and exploiting learners' multilingual repertoires, from the exploration of the source textual structure to the ELF-aware usage of words, images, soundtracks, and extralinguistic signals in the target reformulation.

The communicative dimension of multimodality is thus very useful in developing mediation skills and abilities, especially in multicultural teamwork, since it enables the productive discussion, evaluation and co-construction of new meaning aimed at an effective impact on the interlocutors. Mediating and translating a text often require the empowerment of interpretative filters, an operational detachment from culture-oriented perspectives towards the socio-culture references of the target audience.

4.1.2. *Mediating concepts*

The mediation of concepts, meaning and intentionality among speakers belongs to the basic features of negotiation as it

refers to the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own (North *et al.*, 2018: 106).

This kind of ability may be developed since the first stage of the SLA (Second Language Acquisition) process as it involves a series of essential actions embedded into the development of linguistic skills, such as facilitating collaborative interactions to construct meaning and encouraging the mutual exchange of concepts within a group, which need to be intensely trained.

This kind of activities, hence, are planned on the basis of well-defined objectives, i.e. (i) developing interactional competences in English in a multicultural professional or specialized context; and (ii) analysing intercultural encounters considering verbal and non-verbal aspects of conversational dimensions.

The tasks usually assigned in this phase are based on the training of communicative strategies aimed at the problem-solving and the management of lexical and semantic repertoire and register, that learners have acquired as theoretical notions throughout their academic experience. Thanks to these activities they are able to empower sociolinguistic concepts as well as socio-cultural competences taking into account power relationships and political, economic, and social aspects affecting the use of the English language, in its use as a 'lingua franca' as well.

In the academic or professional development courses the tasks assigned often consist of a role-play activity set in a precise communicative background and with an assigned interactional framework that learners analyse, discuss and enact in group, recognizing their hypothesis, expectations, and – often unpredictable – conversational dynamics. It is very useful the adoption of these mediation exercise within a real communicative setting, such as legal, medical, institutional or diplomatic contexts, through the regular exposure to authentic materials which learners may draw on to perform a mediation process in a very likely situation based on realistic personification.

Learners' feedback is often very positive: they may expand their personal awareness of the potential of individual cross-cutting competences, and plurilingual and pluricultural skills in managing professional mediation processes, where concepts and their semantic power – inevitably subject to culture-bound interpretations – could not be conveyed through a mere linguistic transition.

Here the outline of the activity:

Activity 2. *Mediating concepts in a workplace*

Mediation task	Role-play in a mediation workplace in migration contexts which encourages learners to: <ul style="list-style-type: none">• switch registers and genres;• set up unbiased expectations and hypotheses;• choose an appropriate conversational framework.
Objectives	Developing interactional competences in English in a multicultural professional or specialized context; and analysing intercultural encounters considering verbal and non-verbal aspects of conversational dimensions.
Mediation Strategies	Problem-solving and management of personal plurilingual and register repertoire; encouraging learners' sociolinguistic and sociocultural awareness.
Learners' needs	Awareness of dynamics in power relationships and political, economic, and socio-cultural factors which affect the language usage.
Learners' feedback:	Expanded awareness of the potential of the individual's cross-cutting competences, and plurilingual and pluricultural skills.

Learners' voices:

What follows is students' feedback on the effectiveness of the activity carried out during the course:

S3: "I am somewhat disappointed about my attitude just because I would have liked to do more but I need to stress how tricky to take part of a discussion is, in particular during this sort of setting. But it must be said that my task was to intervene, as a mediator is supposed to do, when suitable, and to calm things down or to interact when it was needed. I also found some students too much attached to their roles and someone has not considered to give the word to their colleagues too, as requested in a role-playing game setting. However, I think that all in all, I was not so bad, but I am pretty sure I need more practice and I need to learn to release tension ASAP because every time I am going to do something like that, I feel tense and unready."

S4: "I believe this activity was relatively challenging since it was a simulation of a mediation experience, a relevant topic for languages students. In fact, all the members of both groups struggled to convey a faithful idea of what happens during a real mediation event. I believe this roleplay session was entertaining and useful at the same time, mainly because it helped me understand the mediator's role and functions."

Final comments:

It may be very effective setting these 'concept-mediating activities' within a real communicative setting, such as legal, medical, institutional or diplomatic contexts, through the regular exposure to authentic materials which learners may draw on to perform a mediation process in a very likely situation based on realistic personification. Learners' feedback is often very positive: they may expand their personal awareness of the potential of individual cross-cutting competences, and plurilingual and pluricultural skills in managing professional mediation processes, where concepts and their semantic power

– inevitably subject to culture-bound interpretations – could not be conveyed through a mere linguistic transition.

4.1.3. *Mediating communication*

A proper mediation of *concepts* and *texts* underlies a successful communicative negotiation in order to

to facilitate understanding and to shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint. The mediator tries to have a positive influence on aspects of the dynamic relationship between all the participants, including the relationship with him or herself (North *et al.*, 2018: 107).

In this sense learners are prepared to exploit ELF variations and their multilingual repertoire in facilitating interactions within a pluricultural space and acting in as mediators, in informal situations as well as in delicate encounters, where misunderstandings and disagreements may easily occur.

This kind of task may be proposed from the pre-intermediate level of language proficiency since it is aimed at enhancing spontaneous daily conversations, at school, or in any other mediation space. The objective underpinning this exercise is the development of critical and interpretative approaches, often lacking in cross-cultural communicative dimensions. These skills disclose precise learners' needs, which often affect their personal satisfaction at performing oral interactions. To this extent during the implementation of this activity students may discuss, project, process and analyse language and linguistic aspects taking into account their personal representation of the world in order to deconstruct stereotypes and working on cognitive processes at the basis of their lingua-cultural references. In this case, the teacher or the trainer plan a task-based activity requiring a simulation of a cross-cultural encounter likely respondent to daily settings usually experienced by learners, such as a conversational exchange with a “newcomer” to a well-established group (e.g. at school) or an ELF interaction based on mere communicative purposes (e.g. asking/giving information, directions, assistance).

Conversational and interactional activities exposed to learners' observation and critical analysis enhance group discussion and the investigation of linguistic and paralinguistic aspects of the intercultural communication which are at the basis of the development of mediation competences. Students are encouraged in taking advantage of personal experiences to test their own linguistic and cultural repertoires as well as the ability to negotiate meaning in interactions with people belonging to other cultures.

Here the outline of the third activity:

Activity 3. *Cross-cutting dimensions of mediation in intercultural communication*

Mediation task

A task-based group activity to deconstruct stereotypes by working on transversal skills, and lingua-cultural references. The task assigned may have the following topic: “A young Pakistani classmate has just arrived: he does not speak our languages very well. I help him to understand the rules of the University library and explain how to take out a book”.

Objectives

Developing mediation abilities in daily language usage; and enhancing learners' critical and interpretative skills.

Mediation Strategies	Switching from one communication task to another; and exploiting learners' perception of the world and the society they live in.
Learners' needs	Distancing from learners' own cultural 'schemata' (i.e. background knowledge); and managing learners' plurilingual potential and cross-cutting competences.
Learners' feedback	Taken advantage of personal experiences to test linguistic and cultural repertoires; and the ability to negotiate meaning in interactions with people belonging to other cultures.

Learners' voices:

Here the final feedback provided by students who acted as mediators during the activity:

S5: "I believe that regardless of everything, this touch of improvisation was really important, because in some moments of our life, it can happen that everything does not go according to plan, and for this reason I think it was a fantastic experience, both as a group leader but also as a student like me who "put herself on the line" talking and having fun with students of my age. Therefore, I truly hope, one day, to relieve a beautiful experience like this."

S6: "I must say that this activity shed light on what I want to do in the future. Despite the fact that I already knew that I wanted to work with people rather than being alone in an office, today I realised how important the role of mediator is. Indeed, I would like to help people belonging to vulnerable categories. For instance, after today, I figured out that I would like to be a mediator in the migration field, even though I know that it won't be easy for me."

Final comments:

Conversational and interactional activities, boosting learners' observation and critical analysis, may enhance group discussion and investigation of linguistic and paralinguistic aspects of the intercultural communication which are at the preliminary steps for the development of mediation competences. Students are encouraged to take advantage of personal experiences to test their own linguistic and cultural repertoires as well as the ability to mediate interactions with multicultural and multilingual interlocutors, in their daily academic experience as well as in their future workplace.

4.2. *The impact of mediation on learners'*

The previous teaching materials have been presented with the aim of focusing on pedagogical implications of mediation activities, with reference to the use and adaptation of authentic materials in ELT classrooms and teacher education courses.

The activities intended to exploit the pedagogical power of mediation processes that usually occur in professional contexts where ELF variations are used through the use of different appropriation strategies, because of L1 mental lingua-cultural 'schemata' (Carrell, 1983) as well as pragmalinguistic processes which reveal underlying status asymmetries among participants involved in the interaction (Guido, 2008).

These theoretical and operational assumptions, typical of specialized and professional contexts, may be transferred to the SLA and teaching practices and, as a result, it means raising awareness and innovating the methodological approach towards a concrete

promotion of those dynamics which are at the basis of the meaning co-construction and the comprehension process that clearly emerge in the cross-cultural mediation from the co-operative negotiation of attitudes, beliefs, emotions and misunderstandings derived from each speaker's socio-cultural 'schemata'.

Learners' feedback and evaluation received after each mediation activity confirm the need to expose them to authentic materials and realistic situations. Role-play and simulation activities may help in the initial introduction of mediation strategies in the language classroom. Moreover, in multilingual classrooms, especially where migrant students struggle to enter into a new community, the practice of mediation may be very effective with those learners who need the assistance that mediation can offer. Mediation tasks and activities raise migrants' awareness of the linguistic tools that are used for mediation purposes and develop their mediation strategies. It may also improve students' general confidence as participants in a multicultural and multilingual society and raise their self-esteem.

So far, the research has disregarded the systematic observation of development of intercultural competence as well as of cross-cultural awareness aimed at successful communicative practices, transactions and negotiations among ELF users in various intercultural contexts (from migration to the social welfare). Similarly, ELT and SLA research needs to be devoted to the pedagogical impact that these aspects may have on the teaching contexts in multilingual and multicultural classrooms, as well as in the teacher education, where instead the crucial influence of mediation and its theoretical and methodological assets may reveal decisive.

4.3. *Implications for language teaching, training and material development: insights from two research studies*

The new linguistic and socio-cultural landscapes in educational as well as professional contexts require a process of revising the current pedagogical perspectives, especially in the language classroom where, as argued by Piccardo *et al.* (2019: 20):

language learning follows dynamic, iterative, contextually and socially driven paths, mediation takes a crucial role with its capacity to enable and support the user/learner as a social agent in their development processes.

Research has shown that there is an urgent need to raise language teachers', teacher educators', educational policy-makers' and researchers' awareness of the current role of mediation, communicative skills and, of course, English as the most frequently employed means of international and intercultural communication, i.e. a global lingua franca (ELF), in educational and professional contexts (e.g. Galloway, 2018; Lopriore, Vettorel, 2016; Dewey, Patsko, 2018; Sifakis, Bayyurt, 2018). In such contexts, English is the language of choice among people who come from different language and cultural backgrounds and need to communicate.

In the light of the above, in the last part of this paper insights from two research studies on innovative teacher education will be provided.

The first study originates from the Erasmus+ 'English as a Lingua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms (ENRICH)' Project², Cavalheiro *et al.*, 2021) which aimed at developing and implementing an innovative and free-of-charge online Continuous Professional Development (CPD) Course, which empowers teachers to adapt

² <http://enrichproject.eu/>.

their teaching practices in view of the role of ELF in today's multilingual and multicultural contexts, thanks to a network of researchers and teacher trainers from Greece, Italy, Norway, Portugal and Turkey.

The project investigated EL teachers' (over 600) as well as learners' (over 500) current habits and perceived needs, EL teaching and learning practices, routines, attitudes and beliefs, and, at the same time, identifying both teachers' and learners' current teaching and learning needs in the diverse ELT educational contexts of the five countries, all differently affected by recent migration flows and, consequently, by new scenarios in terms of multilingualism and multiculturalism, and representing different foreign language curricula and teaching traditions.

As a result, the online CPD Course has been directly addressed to pre- or in-service teachers and was implemented in 2020 using a specially designed Moodle platform. Even if in an asynchronous mode, modules and activities of the course were designed in the platform to promote successful interaction among the participants. A series of activities engaged the participants in thinking about a particular topic each time and then sharing their thoughts in a specially designed forum.

The CPD Course used a blended learning methodology in that it incorporates an online and an offline experience: participants teachers could view the video lectures of each Section online at their own pace, they carried out the activities in each section and were prompted to share their thoughts with other colleagues.

The course infrastructure was specifically meant to produce an impact on teachers primarily in terms of their professional empowerment and the ability to exploit the benefits of the role of English as an international lingua franca, so as to adopt an ELF-aware inclusive pedagogical approach in their multilingual classrooms.

Voices from the field presented in the following paragraphs have been collected during the 5-month course in 2020. The CPD involved more than 200 teachers from several geographical, socio-cultural and professional backgrounds. Among others, specific aspects related to teachers' awareness of mediation and communication strategies, their experiences, their attitude and their teaching practices and objectives, emerged and provided relevant inputs and hints for reflection.

The second research study refers to the PRIN Project "Uses of English as a lingua franca in domain-specific contexts of intercultural communication", which aimed to develop a cognitive-functional model for the analysis of variations and registers of ELF in intercultural communication as well as to promote a pedagogical approach to ELF aware teaching to be applied to the training of teachers, mediators and digital media specialists operating in multicultural environments (Lopriore *et al.*, 2021).

During the third year of the study, in 2018, the Roma Tre Team planned the overall organization of the first teacher education course at an Italian university, aimed at introducing the notion of ELF in ELT³. The course "New English/es landscapes" adopted an ELF-aware approach and developed an innovative syllabus. The tasks and the activities were linked to the innovations introduced in each session and participants were asked to devise lessons that would include these innovations, and at the same time consider how to plan ways to implement them in their own classes. Participants were encouraged to reflect upon their own teaching context and to start investigating their own teaching, while involving their students to observe the lesson and provide regular feedback and opinions.

Within these two training courses the importance of introducing communication strategies and mediation activities in language teaching was repeatedly stressed.

³The teacher education course "New English/es landscapes" was implemented at the Department of foreign languages, literatures, and cultures at Roma Tre University in the academic year 2018/19.

Participants were encouraged to introduce new tasks and activities in the emerging multilingual and multicultural classrooms by means of role plays or simulations where learners can have the opportunity to put into practice strategies that they will use in their daily life, in their daily conversations and exchanges. Teachers discussed about the importance of inviting learners to consider and reflect on their use of strategies in communication, in negotiation of meaning, in accommodation processes, in order to promote the construction of a cooperative cross-cultural communicative environment, at school and in their future professional dimensions.

What follows are some of their end-of-the-session comments and feedback:

I think I use a lot of communication strategies in my classrooms, as I find some of them particularly effective with young learners. This is because they help reinforce the sharing or passing of information through other channels. The ones I most often use are probably topic control and repair. In my context they are also probably the ones that enhance cross-cultural communication among learners.

Of course my students may benefit from strategy training because I think it will help them to organise their thoughts and to be able to take time to listen to the others without interrupting and to improve their communication skills. I think that in my classes the most effective actions to enhance communication could be the restriction and topic control as they are young learners and still need to be guided.

As for the introduction of mediation activities, here is what two other teachers wrote in response to this reflective activity:

I didn't know the CEFR mentioned these descriptors, but I have always worked on some of these with my pupils, especially those concerned with mediating a text. I think these activities are quite important when evaluating the learners because they can reflect how autonomous and confident learners are in the use of language. Besides that, they seem essential for collaborative work.

I think that mediation is important in a global world for several reasons and sometimes it is the only way people can get messages (oral or written). Every school year I try to make students aware of the importance of mediation because I think it is always present. I use written texts in the area of interest of the students and try to draw their attention to the differences in language and cultures and also to the problems that may arise during translation. I also think it is important for their language learning.

To conclude, teachers were asked to discuss about the opportunity given to the classroom when written or spoken authentic materials, showing real-life ELF, are introduced in the classroom. Here three different replies from the course participants:

If I taught upper levels I think it could be a good example to show real-life ELF interactions in my classrooms. Students could benefit with it, because they would be engaged with language, and could compare the desired product (correct and appropriate language in reference to native-speakers norms) to the process of communication. Learning language through language use would also allow a spontaneous interaction among learners.

I would use in my classroom such authentic materials showing real ELF interaction for a number of reasons: to familiarize my students with real life interactions in which meaning negotiation is necessary to achieve intelligibility; to show them the usefulness of various communication strategies; to show them that sometimes the knowledge of English as taught in the classroom is not enough in real life situations and that they can modify and adapt their speech to achieve mutual understanding; to help them become more flexible, autonomous, responsible, active users of the language.

Learners can have the opportunity to practice strategies used in everyday life, in order to help them reflect on their use of strategies in communication and negotiation of meaning. They will become aware of their personal use of strategies, understand what they are and how they can be useful. A cooperative cross-cultural communicative environment will be promoted.

5. CONCLUSIONS

The paper has discussed and outlined how introducing mediation tasks in the training of L2 skills, especially for the practice of speaking abilities in the multicultural classroom, may be helpful and necessary, as also suggested by the new CEFR descriptors. The amount of emotions, attitudes, opinions, perspectives and world representations – conveyed during mediation processes (and the awareness of their impact) – is applied to the communicative co-construction of messages and interactions where ELF variations and plurilingual repertoires are also employed instead of standard varieties, especially in intercultural encounters in specialized educational and professional contexts, e.g. academic, legal or institutional settings.

The pedagogical approach to mediation is here aimed at giving a concrete response to the needs emerged from the new socio-cultural dynamics and components which have affected, in the last ten years, the school environment as well as the academic context, from the novel class arrangement to emerging learning needs.

Seen from this perspective, EL learners may rightly become experts of intercultural communication: to this respect they need an improved awareness of pragmalinguistic aspects and complex processes underlying the discourse strategies, since interpreting as well as translating cannot represent a simple and automatic transferring of semantic structures from one language to the other. In this way, the training of cross-cultural mediation skills seems useful not only in migration contexts, but also in any multilingual and multicultural communicative setting where each socio-cultural and pragmalinguistic identity – seen as an asset rather than a hindrance – should be respected, mediated and properly conveyed.

The promotion in the L2 classroom of innovative mediation activities and the production of new teaching materials – which include mediation practices and tasks, as well as an ELF-aware approach to English varieties and variations – aim at developing a conscious use of mediation scales and strategies within multilingual contexts. The most recent research in terms of teacher training argues for innovations in lesson planning and teaching materials which implies a consequent reformulation of methods and assumptions at the basis of teacher education itself (Sifakis, 2017).

Moreover, the new descriptors in the CEFR – especially those emphasizing the role of mediation – call for the design, the implementation and the monitoring of mediation tasks that can be adapted to any L2 teaching context, even more in multilingual classrooms.

Mediation activities can suit different educational landscapes, either at school or in different academic and professional settings. They mostly reveal their effectiveness if

carried out in small groups with the assistance of an operational framework facilitating cooperation and interaction among participants. Mediation tasks and an ELF-aware approach to intercultural communication may also be adopted in CLIL or EMI contexts and thus, within educational processes involving a plurilingual dimension.

To sum up, the main aspects emerging from this research on ELF-aware teaching/learning attitudes in multilingual contexts are:

- the needs for new methodology in language teaching towards an ELF-aware language learning;
- the adoption of innovative measures, such as mediation tasks, to make teaching more effective, especially in plurilingual contexts;
- the emphasis on learners' cross-cutting skills as a basis for developing plurilingual and intercultural competences;
- the analysis of learners' needs in their sociolinguistic and educational contexts with the aim of empowering tailor-made programmes and professional development courses;
- the promotion of language interaction activities implying the usage of authentic and content-rich materials to build up intercultural awareness and communication strategies.

From this perspective, language learners show the need for an increased awareness of sociolinguistic aspects and complex processes underlying the discourse strategies, because mediating as well as translating cannot represent a simple and automatic transfer of linguistic structures from one code to the other one.

This way, the theoretical assumptions on the development of mediation skills as well as intercultural awareness find a practical actualization in any multilingual and multicultural communicative setting as well as in any L2 teaching context where learners may develop not only linguistic abilities and competences but also social skills to autonomously act as intercultural operators in their daily routines.

Current coursebooks have not maximized yet the chance of adopting an ELF perspective in ELT and are still representing language within a standard norm frame. This manual offers to language teachers a new perspective on teaching within current ELF-oriented scenarios, by adopting a reflective approach, and by offering a number of tasks and activities for eliciting learners' and teachers' responses within a classroom-based research approach.

Learners in contemporary societies need to develop skills and abilities which cannot be considered as optional anymore. Practising mediation in class, and consequently in their daily routines, will help them enhance the use of appropriate communication strategies and gain valuable knowledge to face the considerable societal changes and transitions of the 21st century.

To conclude, research studies in language teaching as well as in teacher training are fundamental and to be encouraged to investigate learners', from each socio-cultural and educational background, actual demands and wants alongside teachers' training needs. As shown in this contribution, the role of research is crucial to innovations in language education, as long as these innovations can be translated into successful and sustainable classroom practice able to meet the challenges raised by current socio-cultural internal and external factors.

REFERENCES

- Baker W. (2015), "Culture and complexity through English as a lingua franca: rethinking competences and pedagogy in ELT", in *JELF (Journal of English as a Lingua Franca)*, 4, 1, pp. 9-30.
- Beneke J. (2000), "Intercultural Competence", in Bliesener U. (ed.), *Training the Trainers, International Business Communication*, Vol. 5, Carl Duisberg Verlag, Berlin, pp.107-125.
- Bjorkman B. (2011), "The pragmatics of English as a lingua franca in the international university: Introduction", in *Journal of Pragmatics*, 43, 4, pp. 923-925.
- Byram M. (1995), "Intercultural competence and mobility in multinational contexts", in Buttjes D., Byram M. (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 17-30.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Bristol.
- Carrell P. L. (1983), "Some Issues in the Role of Schemata, or Background Knowledge", in *Second Language Comprehension. Reading in a Foreign Language*, 1, pp. 81-92.
- Cavalheiro L., Guerra L., Pereira R., (eds.) (2021), *The Handbook to English as a Lingua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms*, Húmus, Vila Nova de Famalicão.
- Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*, Cambridge University Press, Cambridge:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg,
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).
- Dewey M., Patsko L. (2018), "ELF and teacher education", in Jenkins J., Baker W., Dewey M. (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, Routledge, London, pp. 441-455.
- Galloway N. (2018), "ELF and ELT teaching materials", in J Jenkins J., Baker W., Dewey M. (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, Routledge, London, pp. 468-480.
- Guido M. G. (2008), *English as a Lingua Franca in Cross-cultural Immigration Domains*, Peter Lang, Bern.
- Guido M. G. (2012), "ELF authentication and accommodation strategies in cross cultural immigration domains", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 1, 2, pp. 219-240.
- Hynninen N. (2011), "The practice of 'mediation' in English as a lingua franca interaction", in *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 965-977.
- Jenkins J. (2011), "Accommodating (to) ELF in the international university", in *Journal of Pragmatics*, 43, 4, pp. 926-936.
- Kohler M. (2015), *Teachers as mediators in the foreign language classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P., Thorne S. L. (2007), "Sociocultural Theory and Second Language Learning", in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J, pp. 197-221.
- Lopriore L. (2015), "What Competencies and Approaches for Multilingual Contexts? Mediation and Intercultural Communication in the Language Classroom", in Nied

- Curcio M., Katelhön P., Basic I., *Sprachmittlung/ Mediation/ Mediazione linguistica*, Frank und Timm Verlag für wissenschaftliche Lite, Berlin, pp. 219-230.
- Lopriore L. (2017), “Revisiting language teaching materials in a time of change”, in *A COR das LETRAS*, 18, Special Issue, pp. 182-199.
- Lopriore L. (ed.) (2021), *ELF Pedagogy: a research study on ELT practices in a time of change*, Anicia, Roma.
- Lopriore L., Vettorel P. (2015), “Promoting awareness of Englishes and ELF in the English language classroom”, in Bowles H., Cogo A. (eds.), *International Perspectives on English as a Lingua Franca*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 13-34.
- North B., Goodier T., Piccardo E. (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new Descriptors*, Council of Europe, Strasbourg.
- North B., Piccardo E. (2017), “Mediation and exploiting one’s plurilingual repertoire: exploring classroom potential with proposed new CEFR descriptors”, in *Learning and Assessment: Making the Connections*, ALTE 6th International Conference, Bologna, 3-5 may, pp. 87-95.
- North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis-Pasinetti R., Rüschoff, B. (eds.) (2022), *Enriching 21st-Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5760>.
- Piccardo E., North B., Goodier T. (2019), “Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume”, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15, 1, pp. 17-36.
- Roberts C., Sayers P. (1987), “Keeping the gate: How judgements are made in interethnic interviews”, in Knapp K., Enninger W., Knapp-Potthoff A. (eds.), *Analyzing intercultural communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 111-135.
- Seidlhofer B. (2011), *Understanding English as a lingua franca*, Oxford University Press, Oxford.
- Sifakis N. (2017), “ELF awareness in English Language Teaching: principles and processes”, in *Applied Linguistics*, 40, 2, pp. 288-306, DOI:10.1093/applin/amx034.
- Sifakis N. C., Bayyurt Y. (2018), “ELF-aware teacher learning and development”, in Baker W., Jenkins J., Dewey M. (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, Routledge, London, pp. 456-467.
- Sperti S. (2017), *Phonopragmatic Dimensions of ELF in Specialized Immigration Contexts*. “Working Papers – Centro di Ricerca sulle Lingue Franche nella Comunicazione Interculturale e Multimediale”, Lecce: ESE – Salento University Publishing.
- Sperti S. (2019), “Cross-cultural mediation in ELF migration contexts: pedagogical implications on ELT multilingual settings”, in Illes E., Bayyurt Y. (eds.), *ELF, Migration and English Language Education: Sociolinguistic and Pedagogical Issues*, EJAL (Eurasian Journal of Applied Linguistics), Special Issue, 5, 2, pp. 269-286.
- Sperti S. (2021), “Mediation in ELF ELT”, in Lopriore L. (ed.), *ELF Pedagogy: a research study on ELT practices in a time of change*, Anicia, Roma, pp. 21-46.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Stathopoulou M. (2020), “The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing”, in *CEFR Journal Research and Practice*, 2, pp. 40-78.
- Vygotsky L. S. ([1934] 1987), “Thinking and speech”, in Rieber R. W., Carton A. S. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, Plenum Press, New York, pp. 39-285.
- Widdowson H. G. (1996), “Comment: authenticity and autonomy in ELT”, in *ELT Journal*, 50, 1, pp. 67-68.

**INSEGNARE NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ
CON IL QUADRO E IL VOLUME COMPLEMENTARE**

INTERAZIONI TELEMATICHE E DIDATTICA DELLA L2 NEI DOCUMENTI EUROPEI: PRIMA E DOPO IL *DIGCOMPEDU* (2017) E IL *CEFR COMPANION VOLUME* (2020)

Pierangela Diadori¹

A partire dalla fine del XX secolo, la rapida diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), favorita da una sempre più estesa possibilità di accesso alla rete, ha modificato la vita pubblica e privata di ognuno di noi, facendo emergere al contempo la necessità di sviluppare competenze digitali avanzate, in grado di consentire una cittadinanza partecipativa e consapevole. Questo percorso ha avuto una repentina accelerata in occasione della pandemia da Covid-19 nel biennio 2020-21, tanto da interessare ogni settore della vita pubblica e privata. Tale necessità appare particolarmente rilevante per coloro che operano in contesto educativo, con la necessità di adottare un atteggiamento riflessivo (Schön, 1983) non solo sulle proprie competenze digitali, ma anche sulla valenza pedagogica dell'uso delle tecnologie digitali nella didattica in presenza o a distanza².

In questo contributo ripercorreremo le tappe di questa evoluzione, a partire dai riferimenti rintracciabili nei documenti europei dedicati alla formazione dei docenti di lingue straniere, con l'obiettivo di fornire delle linee guida per le varie fasi di sviluppo delle conoscenze e delle competenze digitali di queste figure cruciali dell'Europa plurilingue (e non solo).

1. LE COMPETENZE DIGITALI DEL DOCENTE NEI DOCUMENTI EUROPEI PRE-*DIGCOMPEDU*

Immediatamente dopo la pubblicazione a stampa della prima edizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (CEFR 2001) che tanta risonanza ebbe in Europa e nel mondo anche grazie alle sue innumerevoli traduzioni dall'inglese (trad. it. QCER 2002), negli anni successivi si sono susseguiti vari documenti programmatici che ad esso facevano riferimento ma da angolazioni diverse. Qui commenteremo brevemente quelli che riguardavano la formazione dei docenti di lingue e che al loro interno contenevano dei riferimenti alle TIC, in quanto preparatori del documento europeo a queste dedicato,

¹ Università per Stranieri Siena.

² Per approfondimenti sulla formazione dei docenti di L2 rimandiamo, in ambito italiano, a Dolci, Celentin (2000); Mezzadri (2003); Diadori, Semplici (2009); Betti, Garelli (2010); Diadori (2010); Di Sabato *et al.* (2018); Diadori (2022). In particolare sulla rilevanza delle tecnologie ricordiamo, fra gli altri, Hampel, Stickler (2005); Balboni, Margiotta (2008); Compton (2009); Jafrancesco (2010); Villarini (2010); Caon, Serragiotto (2012); Fratter, Jafrancesco (2014); Troncarelli, La Grassa (2016); Chapelle, Shannon (2017); Cappellini (2018); McLaughing Incalcaterra, Villarini (2018); Pederzoli (2018); Viale (2018); Karsenti *et al.* (2020); Karoulli Constantinou (2020); Peppoloni (2021); De Martino (2021); Troncarelli (2022). Nello specifico, le "competenze digitali" dei docenti di lingue, oltre ad essere oggetto di riflessione nei documenti europei di cui ci occupiamo in questo capitolo, sono argomento di studio di innumerevoli saggi teorici, fra cui: Ferrari (2012), Falloon (2020); Talmo *et al.* (2020); Biletska *et al.* (2021); Ranieri (2022).

il *DigCompEdu*, che apparirà solo nel 2017: ci riferiamo al *Profile*, all'*EPOSTL* e alla *EPG*, che saranno descritti nei prossimi paragrafi.

1.1. *Profile* (Grenfell, Kelly 2004)

Da una indagine realizzata per appurare le competenze linguistiche e la formazione pregressa dei docenti di L2 in Europa³, è emersa, come prevedibile, una situazione estremamente eterogenea, secondo i Paesi presi in esame. In base a questa indagine, nel 2004 è stato pubblicato il *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento* (Kelly, Grenfell, 2004, trad. it. in Diadori, 2010). Si tratta di una sorta di elenco (o “sillabo”) di contenuti imprescindibili, non tanto in termini di saperi, quanto piuttosto di “aree tematiche collegate a ciò che il docente deve saper fare”, allo scopo di fornire un quadro teorico di riferimento finalizzato ad armonizzare la formazione delle future generazioni di docenti in Europa, in modo da permettere loro di realizzare nella maniera più adeguata quanto suggerito dal *CEFR*.

Il *Profilo* individua quattro aree cruciali (*Struttura, Sapere e comprendere, Strategie e abilità, Valori*), articolate in 40 punti fondamentali, che possono aiutare un ente (università, scuola privata, azienda o altro) a organizzare i contenuti della propria offerta formativa per i futuri docenti di L2 e al tempo stesso possono orientare il futuro docente nella scelta del percorso più adeguato ai propri bisogni. All'interno del volume troviamo questi punti dedicati alla dimensione digitale: 17 e 18 (nella sezione *Sapere e comprendere*) in cui si illustra l'importanza della formazione nel campo delle TIC per l'uso didattico in classe e per l'uso personale, finalizzato alla progettazione, all'organizzazione e alla scoperta di risorse⁴; 30 (della sezione *Strategie e abilità*) e 39 (della sezione *Valori*) in cui si parla dell'importanza del lavoro di squadra fra docenti e della creazione di una rete di contatti all'interno e all'esterno del contesto scolastico, richiamando indirettamente l'utilità delle TIC a questo scopo. Riportiamo di seguito una sintesi di questi tre obiettivi che – secondo gli autori – ogni formando dovrebbe cercare in un corso preparatorio per docenti di L2:

1) **Imparare a usare le TIC in classe (punto 17)**

I docenti in formazione devono imparare come *integrare* le TIC nel proprio insegnamento usandole come *supporto e risorsa*, non come fine in sé, al fine di incoraggiare l'*autonomia* degli apprendenti, per svolgere compiti e progetti anche fuori dal contesto classe e quindi come parte integrante dell'apprendimento continuo. Devono rendersi conto anche dei limiti delle TIC e del fatto che il loro uso va subordinato agli *obiettivi di apprendimento e ai risultati previsti. La riflessione continua sulle TIC deve focalizzarsi sul loro valore pedagogico* più che sulle *competenze tecniche*, e va collegata strettamente con lo sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti.

La formazione consisterà in una combinazione di *abilità tecniche* e di loro *applicazioni pratiche*, inserite in *scenari di insegnamento in classe*, utilizzando un approccio basato sull'apprendimento per compiti e progettando un uso didattico delle TIC non marginale rispetto alla lezione tradizionale, bensì *integrale*, allo scopo di *ottimizzare i risultati* di apprendimento e rafforzare *l'interesse e la motivazione* degli apprendenti.

³ Ci riferiamo al Progetto Delphi realizzato da Michael Kelly e Michael Grenfell, dell'Università di Southampton (preliminare a Kelly, Grenfell, 2004).

⁴ A questo obiettivo di crescita personale si collega un riferimento alle TIC del punto 27 della sezione “Strategie e abilità” dedicato alla necessità di mantenere e migliorare costantemente le competenze linguistiche nella L2, quando si parla di «identificare e utilizzare le risorse in rete nella lingua straniera».

2) Imparare a usare le TIC per uso personale (punto 18)

I docenti in formazione devono imparare come usare le TIC per la progettazione, l'organizzazione e la scoperta delle risorse utili per il *proprio lavoro di insegnanti*. In particolare per:

- *organizzare* il carico di lavoro;
- *creare e archiviare* il piano delle lezioni;
- *tracciare i progressi* in un quadro di riferimento di pratica riflessiva;
- *comunicare e scambiare idee* con i colleghi.

Devono imparare come usare al meglio la possibilità di accedere ad una enorme quantità di testi e di dati, gestendo le agende *online*, la posta elettronica, i motori di ricerca, le risorse e le banche dati disponibili in rete.

Durante la formazione saranno incoraggiati a usare diversi programmi del computer a questi scopi, a usare i forum on-line per lo scambio di idee con i colleghi a livello nazionale e internazionale, a *tener traccia dei progressi propri e dei propri studenti* e a *divulgare i risultati* della valutazione e della ricerca, oltre a *tenersi aggiornati* sugli sviluppi della formazione dei docenti e sull'apprendimento linguistico a livello europeo e internazionale.

3) Imparare a usare le TIC per sviluppare i rapporti con gli enti formatori nei diversi Paesi (punto 30)

I docenti in formazione devono rendersi conto del *valore dei contatti personali* nella creazione delle reti di rapporti e si danno da fare per mantenere i legami che hanno creato con le istituzioni in cui hanno precedentemente lavorato o studiato. Devono essere consapevoli:

- delle iniziative a livello europeo che esistono per creare contatti e reti di rapporti con istituzioni in altri Paesi;
- delle reti di rapporti, che possono assumere varie forme: scambi scritti, virtuali o faccia a faccia fra apprendenti; scambi di materiali, risorse e metodologie fra docenti;
- dell'importanza di mantenere i legami con gli enti formatori utilizzandoli come risorse preziose per reperire materiali didattici e per ricevere continuamente consigli e sostegno.

Durante la formazione si faranno esperienze per realizzare reti di contatti *online* fra le istituzioni impegnate nella formazione dei docenti, le scuole e gli enti che forniscono la formazione in servizio, mediante seminari per i docenti in servizio nei diversi Paesi europei, usando internet e la posta elettronica per trovare scuole e istituzioni che possano stabilire contatti con il proprio Paese.

4) Imparare a usare le TIC per fare rete (punto 39)

Il *lavoro in squadra*, la collaborazione e le *reti di contatti* – anche *online* – sono argomenti importanti da sviluppare durante la formazione dei docenti. Durante il periodo passato a lavorare, studiare o insegnare all'estero, i docenti in formazione si rendono conto che stanno costruendo e mantenendo i contatti con scuole e altre istituzioni con cui sono entrati in rapporti.

Durante la formazione i docenti in formazione lavoreranno a stretto contatto con il proprio *mentor* per sviluppare abilità pratiche per lavorare in squadra insieme ad altri docenti in formazione e a insegnanti qualificati, per svolgere pratiche di osservazione e revisione fra pari, per costruire e mantenere una rete di contatti con scuole e altre istituzioni, conosciute durante il periodo che hanno trascorso a lavorare, studiare o insegnare all'estero o nel proprio Paese.

1.2. EPOSTL/PEFIL (Newby et al., 2007)

Come l'apprendente di L2 è spinto ad autovalutarsi costantemente nel proprio percorso di acquisizione che durerà tutta la vita (per es. costruendo via via il proprio portfolio linguistico o scegliendo di sottoporsi agli esami di certificazione più adeguati alle sue competenze linguistiche), così dovrebbe fare anche il docente di L2, imparando ad individuare i punti di forza e di debolezza delle proprie performance didattiche. Il *Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue (PEFIL)* (Newby et al., 2007, trad. it. in Diadori, 2010: 209-256) rappresenta uno degli strumenti che possono aiutare il docente di L2 in formazione iniziale a sviluppare questa capacità. Si tratta infatti di un documento pensato per coloro che stanno iniziando a insegnare la L2, ai quali non intende fornire ulteriori nozioni, mirando piuttosto a incoraggiarli a riflettere sulle competenze da raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze. Attraverso una struttura molto semplice e chiara e grazie a una batteria di descrittori facilmente comprensibili anche a un neofita, il *PEFIL* aiuta il docente di L2 ad autovalutarsi e monitorare i propri progressi, promuovendo anche la discussione con i colleghi, con i formatori e con i *mentor*.

Il *PEFIL* contiene tre sezioni fondamentali, corrispondenti a quelle analoghe che nel *Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)* si riferiscono all'autovalutazione dell'apprendimento della L2. La prima sezione dal titolo *Riflessioni personali* vuole aiutare il docente in formazione a riflettere su questioni generali relative all'apprendimento/insegnamento, richiamando alla memoria le proprie esperienze anche come apprendente di una L2; la seconda sezione (la più corposa) si intitola *Autovalutazione* e consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa fare"; infine il *Dossier* spinge il soggetto a rendere trasparenti i risultati raggiunti nell'autovalutazione, fornendo le prove dei propri progressi e raccogliendo gli esempi dei lavori più significativi svolti nel campo dell'insegnamento (titoli *post lauream*, relazioni di tirocinio, progetti svolti con gli studenti ecc.).

Nella sezione *Autovalutazione* il *PEFIL* individua sette categorie generali (*Contesto, Metodologia, Risorse, Progettazione, Realizzazione, Apprendimento autonomo, Valutazione*) per aiutare il docente in formazione ad autovalutarsi durante i suoi primi interventi in classe. Ogni categoria si articola in una serie di descrittori di competenze (193 in tutto), che descrivono in termini di "saper fare" una serie di azioni e decisioni che il docente deve compiere durante lo svolgimento dell'attività a contatto con gli allievi. Risulta implicita dal *PEFIL* la necessità per i docenti di L2 di informarsi e aggiornarsi continuamente sui materiali didattici via via pubblicati, sulle tecnologie educative che possono avere ricadute positive sull'apprendimento, sulle aree in cui è più utile una integrazione e quelle invece in cui l'offerta editoriale è ampia e diversificata.

In particolare i riferimenti alle tecnologie si trovano nella sezione *Risorse*, di cui riportiamo sotto i descrittori (Figura 1). I punti 8-11 spingono infatti il docente in formazione a riflettere sulla propria capacità di *usare le TIC in base alle loro potenzialità didattiche*. Si invita a riflettere sulla propria capacità di selezionare materiali, programmi e attività (8), di adattarli ai bisogni degli apprendenti (9), di aiutare gli studenti stessi ad usare le TIC (9) e di guardare ai "programmi di apprendimento TIC" con *spirito critico* (10). Rispetto al *Profile* che nel 2004 guardava alle tecnologie ad ampio raggio, come mezzi per potenziare la didattica della L2 ma anche per la crescita personale del docente e per la condivisione di materiali e esperienze con i colleghi, il *PEFIL*, redatto solo pochi anni dopo, testimonia dunque la crescita dei materiali e delle applicazioni già disponibili in internet e si concentra sull'importanza per i docenti di imparare a *valutarli, sceglierli, adattarli*.

Figura 1. *Descrittori di competenze nella sezione "Risorse" del PEFIL (Diadori, 2010: 226)*

Sono capace di:	
1. identificare e valutare una gamma di libri di testo o materiali adatti all'età, agli interessi e al livello di competenze linguistiche degli apprendenti	[_____]
2. selezionare dai libri di testo i testi e le attività linguistiche più adatte ai miei apprendenti	[_____]
3. individuare e selezionare i materiali di ascolto e lettura adatti ai bisogni dei miei apprendenti, a partire da una serie di fonti (letteratura, mass media, internet)	[_____]
4. utilizzare idee e materiali tratti dai manuali per i docenti e dai libri di risorse	[_____]
5. progettare materiali e attività didattiche adatte ai miei apprendenti	[_____]
6. raccomandare dizionari e altri testi di riferimento adatti ai miei apprendenti	[_____]
7. guidare gli apprendenti a produrre materiali per sé e per altri apprendenti	[_____]
8. selezionare in ambito TIC (tecnologia dell'informazione e della comunicazione) materiali, programmi e attività adatte ai miei apprendenti	[_____]
9. progettare materiali e attività TIC (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione) adatti ai miei apprendenti	[_____]
10. guidare gli apprendenti all'uso di internet per recuperare informazioni	[_____]
11. usare e valutare criticamente i programmi di apprendimento TIC (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione)	[_____]

1.3. EPG (EAQUALS, 2013)

Nel 2013, dopo alcuni anni di elaborazione, viene pubblicato (non a stampa come i precedenti documenti, bensì in un sito dedicato *online*) un progetto di ricerca realizzato da

un partenariato di enti specialisti nella formazione dei docenti di lingue (North, 2012)⁵. Si tratta di una griglia di descrittori di competenze (*European Profiling Grid*) articolata su tre fasi di sviluppo e basata su una gamma di descrittori, secondo il principio dei *can-do-statements* inaugurato con il QCER già nella sua prima versione *online* del 1996. Qui le tre fasi di sviluppo sono le seguenti:

- a) docenti in formazione che non hanno ancora ottenuto una qualifica ma che in certi casi lavorano già come docenti;
- b) docenti che hanno appena ottenuto una qualifica ma sono ancora relativamente inesperti o completamente senza esperienza;
- c) docenti che hanno affrontato un'ulteriore formazione e possono assumere speciali incarichi di responsabilità, come per esempio l'assistenza e la direzione di altri insegnanti.

Ciascuna è ulteriormente divisa, secondo uno schema ad albero, in due fasi (1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1., 3.2.), in modo da individuare, sull'asse orizzontale della griglia, sei livelli di competenza didattica (paragonabili a quelli del QCER per le competenze linguistiche) e, sull'asse verticale, quattro aree cruciali per i docenti: *Formazione e qualifiche*, *Competenze fondamentali*, *Competenze generali*, *Professionalità*.

Fra le *Competenze generali* si indicano, oltre alla competenza interculturale e alla consapevolezza linguistica, anche le *competenze informatiche*, che rivestono un ruolo importante per l'autoformazione dei docenti, per la preparazione dei materiali didattici, per l'apprendimento con il supporto delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, per il reperimento in rete di materiali multimediali (scritti, audio e video) da didattizzare o da consigliare agli allievi come rinforzo e approfondimento (Figura. 2).

Come si può vedere, con la *EPG* si fa davvero un salto di qualità: non più solo indicazioni generiche, bensì veri e propri riferimenti a quelle che sono ormai delle strumentazioni alla portata di tutti (siti web, documenti di lavoro in formato *word*, *software* Windows e Mac, LIM, DVD, cellulari, *tablet*, piattaforme tipo *Moodle*, *social networks* ecc.). Tenendo conto anche del fatto che i nativi digitali stanno sempre più popolando i banchi di scuola, risulta evidente la necessità per i docenti di stare al passo con le loro abilità digitali, quotidianamente esercitate soprattutto nelle attività del tempo libero. La scuola non può restare estranea a questo rapido cambiamento della società e in particolare la didattica della lingua straniera può avvalersene in senso positivo, sempre che i docenti siano capaci di guidarne il passo, senza esserne passivamente travolti o restandone estranei. La *EPG* non si limita a fornire delle linee guida ma entra nel merito delle competenze, secondo un *percorso graduale di sviluppo*: dalle competenze basilari, che consistono nel sapere accedere ai documenti digitali e scaricarli (1.1) e organizzarli per il proprio insegnamento (1.2), a quelle intermedie che consistono nel gestire i materiali multimediali durante le proprie lezioni (2.1.) insegnando anche agli studenti ad utilizzarli (2.2.), fino alle competenze più avanzate che consistono nel creare materiali digitali *ad hoc* per la classe e mostrare ai colleghi come usarli (3.1.), nonché progettare moduli di apprendimento usando piattaforme digitali tipo *Moodle*. Si parla, nei descrittori relativi alle fasi più avanzate di sviluppo, della capacità del docente di creare materiali digitali propri (mediante programmi autore) e di creare percorsi di apprendimento *blended*, cioè di una combinazione fra apprendimento in presenza e a distanza: sembra dunque delinearsi già la figura del docente esperto in ambito digitale, capace di individuare le potenzialità delle

⁵ Il Centro *DITALS* dell'Università per Stranieri di Siena è stato il partner per l'italiano, insieme all'Istituto Cervantes per lo spagnolo, al *Goethe Institut* per il tedesco, al *CIEP* per il francese e vari altri partner europei. La griglia è disponibile per l'autovalutazione online: <http://www.epg-project.eu/>.

TIC e piegarle ai bisogni della classe e ai propri obiettivi di insegnamento, ma anche di condividere queste competenze con i colleghi meno esperti. Questo principio di condivisione fra pari e di generatività sociale⁶ resterà una costante anche nei documenti programmatici successivi che riguardano il settore educativo e della formazione, indicando la strada verso un ampliamento delle conoscenze e delle competenze non solo dall'alto ma anche fra pari.

Figura 2. Descrittori di competenze informatiche nella sezione “Competenze generali” della EPG (2013). La traduzione è nostra

	Fase di sviluppo 1		Fase di sviluppo 2		Fase di sviluppo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competenze informatiche	Sa scrivere un documento di lavoro in formato Word o formati simili, seguendo convenzioni standard	Sa creare lezioni con materiali scaricabili da internet: testi, immagini, grafici, ecc.	Sa usare i software per gestire immagini, DVD e file audio	Sa organizzare e controllare il lavoro degli apprendenti <i>online</i>	Sa insegnare agli studenti come selezionare e usare esercizi <i>online</i> adatti ai loro bisogni individuali	Sa insegnare agli studenti come usare qualsiasi attrezzatura tecnica disponibile in classe (compresa la LIM), i loro cellulari, tablet ecc. , in maniera utile per l'apprendimento linguistico
	Sa cercare in rete potenziali materiali didattici	Sa organizzare i materiali in cartelle ordinate secondo un criterio logico	Sa usare qualsiasi software standard (Windows o Mac), compresi i software media player	Sa usare i software per gestire immagini, DVD e file audio	Sa editare e adattare file audio e video	Sa mostrare ai colleghi come sfruttare il potenziale didattico delle attrezzature tecniche disponibili e delle risorse in rete
	Sa scaricare risorse dai siti		Sa consigliare a studenti e colleghi adeguati materiali <i>online</i>		Sa mostrare ai colleghi come usare nuovi software e hardware	Sa progettare moduli di apprendimento blended usando piattaforme tipo <i>Moodle</i>
			Sa usare i proiettori per realizzare lezioni che utilizzano internet, DVD ecc.		Sa coordinare i project work con media digitali (usando per esempio una telecamera, internet, i social networks ecc.)	

⁶ Sul concetto di “generatività sociale”, collegato a quello di “innovazione sociale”, rimandiamo a Lampugnani e Cappelletti (2016).

2. DIGCOMPEDU (REDECKER, 2017)

Molto prima che si verificasse la pandemia da Covid-19 che avrebbe fatto emergere il ruolo cruciale delle TIC in ogni settore della vita sociale e in particolare in quello educativo, viene pubblicato il documento europeo *DigCompEdu* (Redecker, 2017), acronimo per *Digital Competence Framework for Educators*, elaborato su incarico della Commissione Europea per definire le competenze digitali dei docenti di qualsiasi disciplina⁷. A partire da sei aree, ognuna articolata in diverse competenze, il volume affronta alcune delle più rilevanti questioni legate all'uso di risorse e tecnologie digitali in contesto educativo:

- Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale (*Professional Engagement*);
- Area 2: Risorse digitali (*Digital Resources*);
- Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento (*Teaching and Learning*);
- Area 4: Valutazione dell'apprendimento (*Assessment*);
- Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti (*Empowering Learners*);
- Area 6: Sviluppo delle competenze digitali degli studenti (*Facilitating Learners' Digital Competence*).

Ognuna di queste aree si articola in una serie di sotto-aree (Figura 3) che vanno a toccare in maniera dettagliata le conoscenze e le competenze digitali dei docenti ad esse correlate:

- l'area 1 riguarda l'uso delle TIC – da ora in poi definite “tecnologie digitali” (TD) – per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale;
- l'area 2 riguarda l'individuazione, la condivisione e la creazione di risorse digitali;
- l'area 3 riguarda l'uso delle TD nei processi di insegnamento/apprendimento;
- l'area 4 riguarda l'uso di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione;
- l'area 5 riguarda l'uso delle TD per l'inclusione, la personalizzazione e il coinvolgimento attivo degli studenti;
- l'area 6 riguarda la guida ad un uso creativo e responsabile delle TD da parte degli studenti in campo educativo.

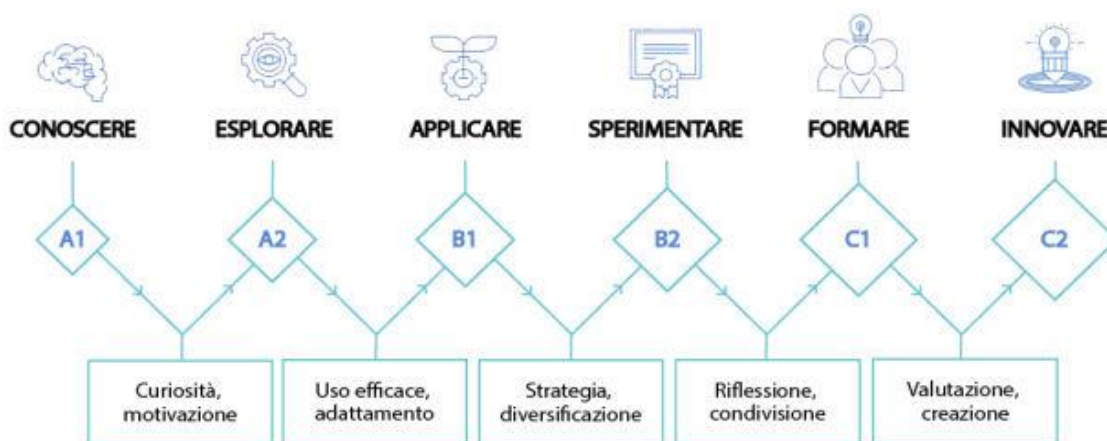
Figura 3. Le sei aree in cui si articola *DigCompEdu* (trad. it. 2018: 6)



⁷ Un'ampia descrizione del *DigCompEdu* in Caena e Redaecker (2019).

Come nel QCER, anche qui le competenze sono illustrate secondo il principio del “saper fare” mediante specifici descrittori (*can-do-statements*) in modo da individuare 6 fasi di sviluppo e 6 figure professionali corrispondenti, sul piano digitale: il docente novizio (A1), l’esploratore (A2), l’integratore (B1), l’esperto (B2), il leader (C1) e il pioniere (C2) (Figura 4). In pratica, in una prima fase si tratta solo di conoscere ed esplorare le potenzialità che le TD offrono nell’insegnamento/apprendimento, mossi da curiosità e desiderio di esplorare nuove metodologie e nuovi materiali; nella seconda si tratta di applicare e sperimentare in maniera sempre più efficace le TD di cui ci si sente pratici e di cui si intuiscono i vantaggi; nella terza si passa a condividere i risultati con i colleghi, aiutandoli a formarsi sul piano della didattica digitale, per poi arrivare allo stadio più avanzato, in cui il soggetto stesso, forte delle sue competenze sia disciplinari che tecnologiche, si sente pronto a valutare materiali e metodologie di uso delle TD esistenti, ma anche a innovare creandone di nuove⁸. Una proposta di test di autovalutazione per le competenze digitali in ambito didattico (non specificamente linguistico), basata su *DigCompEdu* si trova descritta in Ghomi e Redecker (2019).

Figura 4. I sei livelli di sviluppo in cui si articola *DigCompEdu* (trad. it. 2018: 18)



3. IDEAL (2019-2021)

Dopo essere stato tradotto in varie lingue⁹, il *DigCompEdu* è stato preso come punto di partenza per un suo adattamento al caso specifico delle competenze digitali dei docenti di L2 con il progetto europeo *IDEAL* (*Integrating Digital Education in Adult Language Teaching*), finanziato dalla Comunità Europea nel periodo 2019-2022. Lo scopo era quello di fornire una guida per un uso efficace di questo documento adattandone il contenuto per coloro che operano nel settore della formazione linguistica, in particolare nella didattica della L2 ad adulti, essendo chiamati ormai a dimostrare nella pratica una competenza digitale sempre più avanzata e al passo con i tempi¹⁰. Niente avrebbe lasciato presagire quanto questo progetto sarebbe stato rilevante esattamente nel periodo della sua realizzazione, corrispondente alla pandemia da Covid-19.

⁸ Una descrizione critica di *DigCompEdu* si trova in Troncarelli (2022: 74-75).

⁹ La versione in italiano, realizzata nel 2018 da un gruppo di esperti del CNR, è disponibile online: https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

¹⁰ Per una descrizione dettagliata del progetto rimandiamo a Bottana *et al.* (2021).

L'indagine preliminare per verificare mediante questionari di autovalutazione le competenze digitali dei docenti di lingue nei paesi partner (Germania, Italia, Spagna, Polonia, Francia e Irlanda) aveva dimostrato una certa eterogeneità, con una media pari a un livello A2-B1 nelle autovalutazioni dei docenti interpellati. Dalle riflessioni nei *focus group*, inoltre, è emerso che nella maggior parte dei Paesi partner gli insegnanti di lingue tendono a concentrarsi su procedure di base, tra cui l'uso di internet per la preparazione delle lezioni, l'uso in classe di proiettori e/o lavagne digitali, *blog*, *wiki*, *e-book*, quiz automatizzati, giochi di memoria digitali, bacheche digitali, piattaforme per l'*e-learning*, Youtube, Skype e altre *app* e media digitali specifici per le lingue. Per la creazione di nuovi contenuti per le attività di classe, alcuni di loro avevano citato presentazioni *power point*, registrazioni vocali, questionari on-line, podcast, software di video e grafica digitale.

L'obiettivo del progetto *IDEAL* era quello di creare una *piattaforma free-access*, con la possibilità di scegliere fra le diverse lingue dei partner del progetto (inglese, italiano, tedesco, francese, spagnolo e polacco), su cui caricare e rendere disponibili i materiali e gli strumenti realizzati, selezionabili per parole chiave. La piattaforma *IDEAL* è attualmente disponibile e contiene appunto queste risorse utili per la formazione e per la pratica didattica¹¹:

- a) Il *profilo del docente di lingue europeo digitalmente competente*¹², delineato a partire dai descrittori del *DigCompEdu*, adattati al caso specifico dei docenti di L2, contiene un glossario e una serie di descrittori specifici, organizzati in base alle 6 aree del *DigCompEdu*.
- b) Il *questionario di autovalutazione delle competenze digitali dei docenti di L2*¹³, basato sugli stessi descrittori del *profilo*, permette a chiunque di autovalutarsi ricevendo alla fine un *identikit* personalizzato, proprio come avviene con la *EPG* che abbiamo descritto sopra. Una volta eseguito il *placement test*, il sistema fornirà anche suggerimenti su come migliorarsi e su quali TD integrare nella propria pratica didattica per salire di livello.
- c) La *batteria di Digital Tools* attualmente disponibili e selezionati sulla base delle indicazioni del *DigCompEdu* (2017) e del *CEFR/CV* (2020), consultabile attraverso parole chiave (area del *DigCompEdu*, obiettivo didattico, tutorial video o scritto), permette di scegliere quelli più adatti ai propri obiettivi didattici¹⁴. Per ogni applicazione selezionata viene fornita una descrizione tecnica (tutorial video o scheda scritta) che ne illustra le caratteristiche e aiuta quindi l'insegnante nelle fasi di selezione e di utilizzo.

Entrando nell'area *Digital Tools* e selezionando la sezione 1 del *DigCompEdu*, dedicata al coinvolgimento e alla valorizzazione professionale, si otterranno per esempio i nomi di piattaforme per la collaborazione come *Microsoft Teams* o *Slacks*, che permettono di creare gruppi fra colleghi per la condivisione dei materiali; la sezione 2 (*Risorse digitali*) rimanda, fra gli altri a *Make Beliefs Comix*, per realizzare fumetti adatti all'uso didattico; la sezione 3 (*Pratiche di insegnamento e apprendimento*) suggerisce varie piattaforme per l'*e-learning*, comprese alcune che permettono di creare *break-out rooms* e somministrare test e compiti interattivi (*Zoom*, *Moodle*, *Skype*, *BigBlueButton*); la sezione 4 (*Valutazione dell'apprendimento*) offre sistemi utili per la verifica delle competenze, come *Google Forms*, *Kaboot*, *Quizizz*; la sezione 5 (*Valorizzazione delle potenzialità degli studenti*) suggerisce piattaforme di presentazione interattive e multifunzionali come *ThingLink* e *Padlet*; la sezione 6 (*Sviluppo*

¹¹ Cfr. <http://IDEAL-project.eu>.

¹² Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/digital-competence-profile>.

¹³ Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/self-assess-your-digital-competences>.

¹⁴ Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/open-resources>.

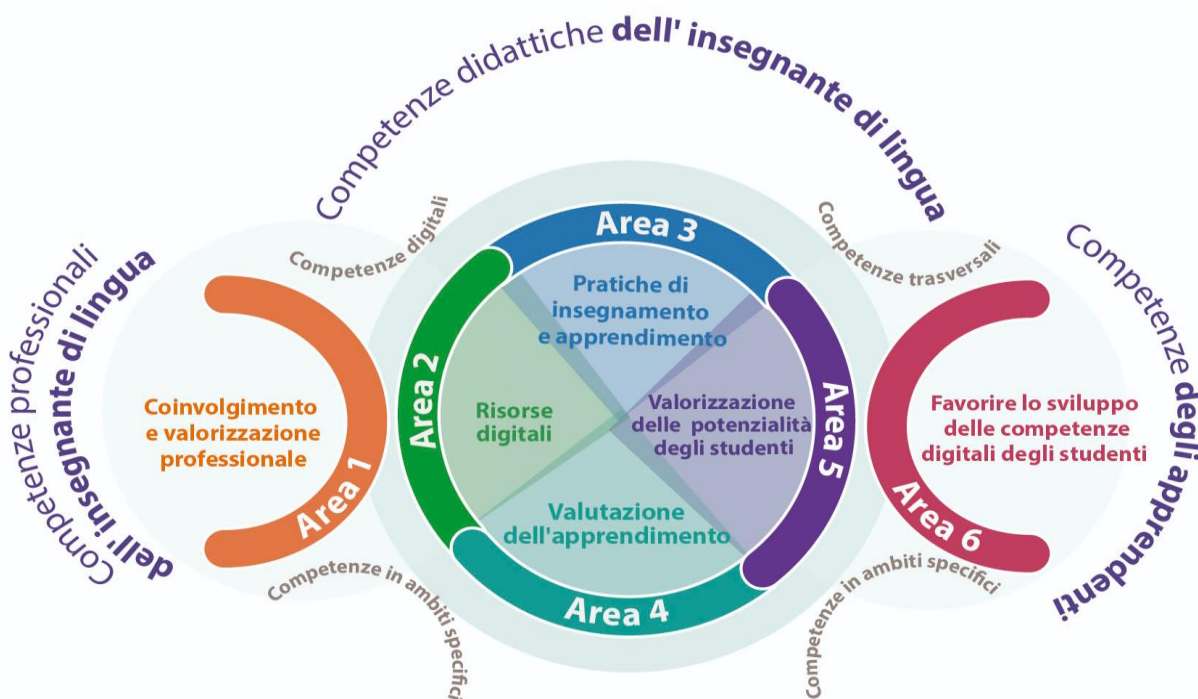
delle competenze digitali degli studenti) propone strumenti *online* che aiutino gli apprendenti a individuare in rete fonti affidabili, come *Plagiarism Detector*, o piattaforme di discussione come *Flipgrid*.

La ricerca può essere anche più specifica: se interessano solo i software utili per insegnare la L2 concentrandosi sulla comprensione orale, si può applicare un filtro a questi due soli ambiti e si otterranno i video tutorial di questi prodotti digitali: *Educaplay*, *Duolingo*, *Nems in Levels*, *Socrative*, *Discord*, *BigBlueButton*, *Screencast-O-Matic*.

A integrazione dei documenti europei descritti sopra (*Profile*, *EPOSTL*, *EPG*, *DigCompEdu*), qui si offrono dunque dei consigli pratici che hanno il solo svantaggio di poter rapidamente diventare obsoleti, considerando la rapidità con cui si evolvono le tecnologie.

Più teorico-pratiche sono invece le aree della piattaforma *IDEAL* dedicate alla descrizione delle competenze digitali del docente di L2 e all'autovalutazione. A partire dalle 6 aree individuate dal più generico *DigCompEdu* (Figura 5) e dai 22 descrittori in cui si articolano, sono stati fatti degli adattamenti al caso specifico delle competenze digitali per l'insegnamento della L2 ad adulti, in modo da delinearne il profilo secondo un modello di progressione su 6 livelli, dal "Novizio" (A1) al "Pioniere" (C2).

Figura 5. Le sei aree in cui si articola *DigCompEdu* da cui parte l'adattamento del progetto *IDEAL* al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti (<http://ideal-project.eu>)



Vediamo alla Figura 6 i descrittori relativi alle sei fasi di sviluppo per l'area 1.1. *Comunicazione organizzativa* del *DigCompEdu* e alla Figura 7 quelli per l'area 3.1. *Pratiche di insegnamento*. Si tratta di due ambiti che erano stati già identificati nel *Profile* del 2004 e poi ripresi nell'*EPOSTL* del 2007 e nella *EPG* del 2013. Qui però la descrizione in termini di "saper fare" è molto più dettagliata e soprattutto individua una progressione corrispondente alle sei fasi di sviluppo, di carattere implicazionale: chi si trova infatti negli

stadi più avanzati implicitamente è in grado di svolgere anche le azioni previste agli stadi inferiori.

L'area 1 è dedicata, come abbiamo visto, al *coinvolgimento e alla valorizzazione professionale* del docente mediante l'uso delle TD. La prima sotto-area riguarda la *comunicazione organizzativa* che trae sicuramente vantaggio da un impegno mirato dei sistemi di comunicazione digitali per quanto riguarda i contatti con gli studenti, con i colleghi, con lo staff amministrativo.

Questo tipo di interazioni sincrone e asincrone mediate da vari mezzi tecnologici sono ormai una prassi rapidamente consolidatasi specialmente nel periodo pandemico, per cui difficilmente oggi troveremo un docente che ammetta di trovarsi nella fase di sviluppo A1 o A2. Ma già saper selezionare gli strumenti disponibili in base al contesto, alle abilità digitali dei destinatari o ai diversi tipi di netiquette è una competenza più avanzata (B1)¹⁵, così come scegliere e adattare le risorse digitali ai destinatari che possono trovarsi in contesti diversi ed avere abilità digitali differenziate (B2)¹⁶.

Con i due stadi di livello più alto le competenze cambiano e diventano più proattive, varie, riflessive e collaborative, con forti ricadute sull'efficacia e la trasparenza (C1), fino a diventare più creative e sperimentali, nonché generative nelle attività di *mentoring* al livello di competenza ancora più elevato (C2).

L'area 3 si riferisce invece più propriamente all'applicazione delle TD nella *didattica della L2*, con la sotto-area specificamente dedicata alle *pratiche di insegnamento*. In questo caso non mancheranno, a nostro avviso, docenti di L2 che ammetteranno di non servirsene se non di rado (A1): non sempre, infatti, i contesti di insegnamento guidato sono attrezzati adeguatamente, anche se ormai la telefonia mobile, di cui ognuno dispone, è in grado di fornire accesso anche in classe agli strumenti digitali di base.

Dal livello successivo in poi, invece, il docente sostiene di usare le TD nella propria pratica di insegnamento: con lavagne digitali, proiettori o piattaforme per l'*e-learning* (A2), selezionando e integrando i dispositivi digitali nella didattica in relazione agli obiettivi e alle competenze degli studenti (B1), tenendo conto anche dei nuovi descrittori del *Companion Volume* del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (CEFR/CV)*: cfr. *infra* § 4) sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti e della comunicazione digitale in L2, in ambienti di insegnamento sincroni e asincroni (B2). Anche in questo caso le due fasi più avanzate segnano un salto di qualità: a livello C1 il docente è in grado di usare le TD che reputa più adeguate secondo i propri principi metodologici e i destinatari a cui si rivolge, variando, sperimentando e rivendendo i propri interventi nell'ottica della ricerca-azione; a livello C2 è in grado di creare moduli didattici completi che integrano diverse TD, aiutando anche i colleghi a realizzarli.

¹⁵ A questo livello per esempio il docente dovrebbe sapere che non tutte le piattaforme sono accettate e utilizzabili in ogni parte del mondo, che gli studenti orientali sono in difficoltà nel comunicare nella lezione di lingua realizzata a distanza in sincrono, mentre altri si trovano a disagio a interagire per scritto nelle piattaforme usate nei moduli asincroni.

¹⁶ Durante un webinar, per esempio, il partecipante più esperto può aiutare il meno esperto condividendo lo schermo per presentare un *power point* oppure sopperendo ad un improvviso problema tecnico usando altre forme di comunicazione condivisa (telefono mobile, *social media* ecc.).

Figura 6. I descrittori di competenza digitale relativi al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti per l'area 1.1. del DigCompEdu "Comunicazione organizzativa" (<http://ideal-project.eu>)

Progressione	Dichiarazioni di competenza
Novizio (A1) Fare scarso uso delle tecnologie digitali per la comunicazione per scopi professionali.	Non uso mai o raramente le tecnologie digitali per la comunicazione con gli studenti, con esperti dell'insegnamento delle lingue e con altre parti interessate.
Esploratore (A2) Essere consapevole e fare uso basilare delle tecnologie digitali per la comunicazione con studenti, esperti dell'insegnamento delle lingue e amministrazione.	Faccio uso di tecnologie digitali basiche, sincrone e asincrone per la comunicazione con gli studenti adulti, coi colleghi insegnanti di lingue o con lo staff amministrativo.
Sperimentatore (B1) Utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione in modo efficace e responsabile.	So riconoscere e utilizzare molteplici canali e strumenti di comunicazione digitali a seconda del background educativo e interculturale del mio pubblico target. Seleziono e utilizzo una combinazione di strumenti e strategie di comunicazione digitali basati sulla mia pratica dell'insegnamento linguistico, del contesto comunicativo e delle abilità digitali dei miei destinatari. Comunico in modo responsabile ed etico attraverso le tecnologie digitali, aderendo alla netiquette generale e alle politiche di uso accettabile come è appropriato.
Esperto (B2) Utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione in modo strutturato e reattivo in base alle esigenze di insegnanti di lingue oltre che al gruppo target educativo indirizzato.	Valuto e seleziono in maniera sistematica i canali, i format e gli stili più appropriati per una determinata comunicazione tra un'ampia gamma di strumenti digitali, secondo lo scopo e il contesto del processo di insegnamento linguistico. Adatto le mie strategie comunicative in base ai bisogni unici del gruppo target specifico, il quale può includere apprendenti in possesso di abilità digitali molto basilari oppure molto avanzate. Seleziono e combino strategie comunicative e strumenti digitali opportuni per comunicare efficacemente con studenti, esperti nell'insegnamento delle lingue e terzi in maniera strutturata e reattiva.
Leader (C1) Valutare e discutere le strategie di comunicazione, che cambiano sulla natura dell'interazione nella pratica dell'insegnamento (delle lingue).	Valuto e sviluppo proattivamente le mie strategie e l'uso delle tecnologie digitali per scopi di comunicazione professionale, combinando più applicazioni e piattaforme digitali. Discuto e collaboro con altre parti interessate riguardo l'uso delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa e individuale per un'efficace pratica di insegnamento delle lingue. Utilizzo una combinazione di tecnologie digitali per rendere le procedure amministrative più trasparenti per gli studenti di lingua, in modo da permettere loro di fare scelte di apprendimento consapevoli.
Pioniere (C2) Riflettere e riprogettare le strategie di comunicazione.	Valuto, rifletto, sviluppo e adatto visioni o strategie coerenti sull'uso e la combinazione di diverse tecnologie digitali in modo efficace alla comunicazione durante il processo di apprendimento delle lingue. Sostengo e consiglio i colleghi per aiutarli a sviluppare abilità e competenze nell'uso degli strumenti digitali per la comunicazione per l'apprendimento delle lingue. Metto a disposizione di altri insegnanti di lingua, colleghi, altri soggetti coinvolti nell'apprendimento delle lingue e del pubblico in generale, le mie conoscenze, risorse e strategie relative all'uso degli strumenti digitali per la comunicazione a sostegno dell'apprendimento delle lingue.

Figura 7. I descrittori di competenza digitale relativi al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti per l'area 3.1. del DigCompEdu "Pratiche di insegnamento" (<http://ideal-project.eu>)

Progressione	Dichiarazione di competenza
Novizio (A1) Fare poco o nessun uso delle tecnologie digitali per l'istruzione nella lingua di destinazione.	Non uso, o molto raramente, dispositivi digitali o contenuti digitali nella mia pratica di insegnamento della lingua.
Esploratore (A2) Fare un uso di base delle tecnologie digitali disponibili e delle risorse educative aperte per l'istruzione nella lingua di destinazione.	Utilizzo le tecnologie disponibili in classe per supportare l'insegnamento delle lingue, ad esempio lavagne digitali, proiettori, ecc. Identifico e scelgo le tecnologie digitali di base per l'e-learning in base agli obiettivi di apprendimento e al livello linguistico degli studenti allineato al QCER. Faccio uso delle risorse digitali <i>online</i> esistenti, comprese le risorse educative aperte (OER) per sostenere il mio insegnamento.
Sperimentatore (B1) Integrare le varie tecnologie digitali in modo significativo nel processo di insegnamento delle lingue.	Organizzo e gestisco l'integrazione di dispositivi digitali (ad esempio tecnologie di classe, dispositivi degli studenti, ecc.) nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue sia in ambienti di classe che come parte di processi di insegnamento a distanza. Applico una serie di strategie pedagogiche per sostenere l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue. Gestisco l'integrazione dei contenuti digitali disponibili, inclusi ad esempio video, attività interattive, ecc. nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue, considerando l'alfabetizzazione digitale degli studenti adulti.
Esperto (B2) Usare le tecnologie digitali in modo mirato per migliorare le strategie pedagogiche per l'insegnamento delle lingue.	Considero i contesti sociali appropriati, le questioni culturali e le modalità di interazione tra studenti di diverse nazionalità, l'alfabetizzazione digitale e le lingue parlate quando si integrano le tecnologie digitali in classe. Uso le tecnologie digitali per supportare i processi di insegnamento delle lingue in classe, faccia a faccia e a distanza, per aumentare la variazione metodologica e garantire la conformità con i nuovi descrittori del QCER. Organizzo sessioni di apprendimento linguistico insieme a una serie di altre interazioni di apprendimento, sia sincrone che asincrone, all'interno di un ambiente digitale.
Leader (C1) Orchestrare, monitorare e adattare in modo flessibile l'uso delle tecnologie digitali per migliorare le strategie pedagogiche nel contesto dell'insegnamento delle lingue.	Strutturo sessioni di apprendimento linguistico sia faccia a faccia che a distanza in modo che le diverse attività digitali (guidate dall'insegnante e dallo studente) soddisfino gli obiettivi di apprendimento e corrispondano al livello linguistico degli studenti e alle loro competenze digitali. Strutturo e gestisco i contenuti linguistici, i contributi e l'interazione in un ambiente digitale attraverso l'applicazione di una serie di strategie pedagogiche progettate per sostenere l'uso delle tecnologie digitali per migliorare l'apprendimento. Valuto continuamente l'efficacia delle strategie di insegnamento linguistico potenziate dal digitale e rivedo le mie strategie di conseguenza, usando il QCER come punto di riferimento.
Pioniere (C2) Usare le tecnologie digitali e le risorse educative aperte per innovare le strategie di insegnamento delle lingue in una comunità di studenti, prendendo in considerazione i bisogni degli studenti adulti e i descrittori del QCER.	Offro corsi di lingua completi o moduli di apprendimento a diversi livelli (adattati in base ai descrittori del QCER e ai bisogni dei miei studenti) in uno o più ambienti di apprendimento digitali. Cerco, analizzo e integro regolarmente strategie pedagogiche innovative per l'uso delle tecnologie digitali e delle risorse educative aperte adattate ai bisogni di apprendimento e alle competenze digitali degli studenti adulti e condivido il mio lavoro nelle comunità di insegnamento a cui partecipo. Sostengo e consiglio regolarmente gli altri sull'uso efficace delle tecnologie digitali e delle risorse educative aperte.

4. CEFR/CV – QCER/VC (2020)

Come avvenuto per gli altri documenti europei dedicati alla didattica della L2 e, indirettamente, alla promozione del plurilinguismo in Europa, anche il *CEFR/CV* (*Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume*) è stato realizzato coinvolgendo per quattro anni nella stesura un pool di esperti e nella sperimentazione un buon numero di docenti, formatori e istituzioni in vari Paesi. A distanza di circa 20 anni dal *CEFR* (apparso *online* nel 1996 e pubblicato a stampa nella prima versione in inglese nel 2001) si sentiva infatti la necessità di realizzarne una integrazione per coprire alcune aree rimaste in ombra e per aggiungerne altre mancanti. Dopo una fase di validazione durata circa due anni, nel 2020 è stato pubblicato *online* e tradotto in varie lingue, fra cui l'italiano¹⁷, con vari aggiornamenti nei descrittori delle attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione e interazione e alcune novità. Le integrazioni riguardano in particolare una descrizione arricchita per i livelli A1 e C, la ricezione del testo creativo letterario e le competenze nella lingua dei segni. Le novità riguardano i descrittori per:

- il livello pre-A1;
- l'attività linguistico-comunicativa di interazione *online* (conversazione e discussione *online*, transazioni e collaborazione *online* finalizzate a uno scopo);
- l'attività linguistico-comunicativa di mediazione orale e scritta (a livello testuale, concettuale e comunicativo);
- la competenza fonologica;
- la competenza plurilingue;
- la competenza pluriculturale¹⁸.

L'interazione *online* non era presente nella versione precedente del *QCER* ed è stata aggiunta nel *QCER/VC* declinandone i descrittori sui sei livelli per due sole sottocategorie: la capacità di conversare e discutere *online* in L2 e la capacità di portare avanti transazioni e forme di collaborazione *online* finalizzate a uno scopo. Alla Figura. 8 abbiamo riportato i descrittori della prima sottocategoria, allo scopo di mostrare la complessità del nuovo formato e di commentarne il contenuto.

La griglia è articolata in due parti: nella colonna a sinistra sono riportati i descrittori veri e propri, riferiti ai sei livelli di competenza, mentre sulla destra sono incolonnati per ogni livello contesti e ruoli riferiti ai quattro domini già individuati nel *QCER* 2001: personale, pubblico, professionale, educativo. Se per esempio a livello C1 si dice che il soggetto è in grado, usando la L2, di «intraprendere in tempo reale scambi *online* con più partecipanti», a fianco si specifica che questo può avvenire in una discussione politica fra amici (dominio personale), in una *chat* fra estranei, successiva a una presentazione pubblica (dominio pubblico), in un incontro fra colleghi (dominio professionale), nel *forum* di un percorso formativo (dominio educativo). Interpretando questa griglia (e quella analoga relativa alle transazioni *online*, che qui non abbiamo riportato) dal punto di vista del docente di L2, si notano le forti ricadute sul piano delle competenze digitali del docente stesso. Dando per scontato che le competenze digitali degli studenti saranno sempre più forti per ragioni anagrafiche, anche quando si trattasse di giovani adulti, è evidente che il gap generazionale non può essere evocato dal docente per giustificare la propria difficoltà sul piano tecnico. Tutte le TD a cui si fa riferimento nei descrittori devono essere familiari al docente, che dovrà agire promuovendo le competenze in L2, oltre a quelle digitali in coloro che ne fossero sprovvisti.

¹⁷ La versione italiana è stata realizzata da due linguisti esperti di didattica dell'italiano, Edoardo Lugarini e Monica Barsi, e pubblicato nel numero 2 (2020) della rivista *online* "ItalianoLinguaDue".

¹⁸ Per maggiori approfondimenti sul *QCER/VC* rimandiamo a Marrazzo (2022).

Figura 8. I descrittori dell'attività linguistico-comunicativa "interazione online" (conversazione e discussione online) (QCER/VC, 2020, pp. 199-202)

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
C2	È in grado di esprimersi con precisione e chiarezza in una discussione on line in tempo reale, adeguando con flessibilità e sensibilità la lingua al contesto e comunicando attraverso emozioni, allusioni e battute umoristiche.	in una discussione politica o filosofica on line tenuta da amici/appassionati, o nel forum di un club di libri on line.	come moderatore o partecipante ad un forum su temi di attualità politica.	come responsabile di un forum on line e/o di un sito web di un sindacato.	come principale collaboratore /conduttore di uno spazio di hang-out on line per co-ricercatori in un'università.
	È in grado di anticipare e affrontare eventuali malintesi (tra cui i malintesi culturali), problemi di comunicazione e reazioni emotive in una discussione on line.				
	È in grado di adattare facilmente e velocemente registro e stile in funzione dei diversi contesti on line, degli obiettivi comunicativi e degli atti linguistici.				
C1	È in grado di intraprendere in tempo reale scambi on line con più partecipanti, comprendendo le intenzioni comunicative e le implicazioni culturali dei vari contributi.	in una discussione politica o filosofica on line tenuta da amici/appassionati, o nel forum di un club di libri on line.	partecipare ad una discussione on line (<i>chat thread</i>) a seguito di una presentazione pubblica.	nella chat interdipartimentale di una grande azienda.	come studente che partecipa a un corso o ad un forum on line.
	In diretta on line è in grado di partecipare in modo efficace a discussioni professionali o accademiche, chiedendo e fornendo ulteriori chiarimenti su questioni complesse e astratte in caso di necessità.			in un incontro on line per discutere della strategia aziendale a lungo termine, in una sessione di formazione professionale on line per insegnanti.	come studente che partecipa a un corso o ad un forum on line (ad es. ad un massive on line open course - MOOC).
	In diretta on line è in grado di valutare, riformulare e contestare delle argomentazioni in una chat o in una discussione professionale o accademica.			<i>Non applicabile.</i>	in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.

	Interazione on line				
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
B2+	È in grado di intraprendere scambi on line, collegando i suoi contributi a quelli pubblicati precedentemente, cogliendo le implicazioni culturali e reagendo in modo appropriato.	in una discussione sul sito di un social network.	come partecipante ad un gruppo di sostegno su un sito on line per risolvere problemi sociali o personali. in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.	nella chat interdipartimentale in una grande azienda. in una riunione on line della divisione del personale per discutere delle condizioni di lavoro o come partecipante a un focus group on line.	in un forum on line per studenti o insegnanti della stessa disciplina.
B2	È in grado di partecipare attivamente a una discussione on line, di prendere posizione e di rispondere a delle opinioni su argomenti interessanti, a condizione che i partecipanti non utilizzino una lingua inusuale o complessa e lascino tempo per rispondere.	in una discussione critica on line con gli amici sull'arte o sulla musica.	in un forum di discussione on line aperto al pubblico / in un <i>comment thread</i> tenuto da un'emittente televisiva/ agenzia di stampa.	durante una riunione on line della divisione del personale per discutere delle condizioni di lavoro o come partecipante a un focus group on line.	in una discussione con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning. in un incontro collaborativo con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
	È in grado di intervenire in scambi on line tra più partecipanti, di collegare efficacemente i suoi contributi a quelli pubblicati precedentemente, a condizione che un moderatore agevoli la discussione.	contattare on line amici e / o familiari lontani per avere dettagliate informazioni su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un forum su un sito commerciale o un sito di giochi. come partecipante ad un gruppo di sostegno su un sito on line per risolvere problemi sociali o personali.	durante una riunione on line della divisione del personale o come partecipante a un focus group on line.	in una discussione con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
	È in grado di rendersi conto dei malintesi e dei disaccordi che si creano in un'interazione on line ed è in grado di gestirli, a condizione che l'interlocutore o gli interlocutori siano disponibili a cooperare.	in una discussione sul sito di un social network.	in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.	in una chat interdipartimentale in una grande azienda.	in un incontro collaborativo con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
B1+	È in grado di intervenire in scambi on line in tempo reale con più di un partecipante, rendendosi conto delle intenzioni comunicative di ognuno, ma potrebbe non capire certi dettagli e certe implicazioni senza una ulteriore spiegazione.	in una discussione sul sito di un social network.	come partecipante a un forum su un software commerciale o su un sito web di gioco.	in una riunione della divisione del personale che si tiene on line, o come partecipante a una riunione del focus group on line.	

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
B1+	È in grado di pubblicare on line resoconti di eventi sociali, esperienze e attività che si riferiscono a link, video o audio incorporati e condividere impressioni personali.	contattare on line amici e / o familiari lontani per avere dettagliate informazioni su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un forum di un sito web per eventi collegato a un festival pubblico / culturale.	come partecipante ad un dipartimento aziendale on line che si occupa di eventi sociali.	come partecipante ad un evento sociale di una associazione studentesca dell'università.
B1	È in grado di pubblicare un contributo comprensibile in una discussione on line riguardo a un contenuto di interesse comune, a condizione di aver preparato il testo in anticipo e di poter utilizzare degli strumenti on line per colmare le sue lacune linguistiche e controllare la correttezza di ciò che scrive.		come partecipante all'area recensioni, revisioni e problemi di un software commerciale o di un sito di giochi.	come partecipante ad un semplice focus group.	in un forum on line per studenti che lavorano sugli stessi argomenti disciplinari.
	È in grado di pubblicare on line a titolo personale delle esperienze, delle impressioni e degli avvenimenti e rispondere individualmente in modo dettagliato ai commenti di altri, anche se delle lacune lessicali provocano a volte delle ripetizioni e delle formulazioni inappropriate.		come partecipante ad un forum di un sito web per eventi collegato a un festival pubblico / culturale.	come partecipante ad un forum di formazione professionale.	
A2+	È in grado di presentarsi e condurre semplici scambi on line, facendo domande, dando risposte e scambiando pareri su argomenti prevedibili di tutti i giorni, a condizione di avere abbastanza tempo per formulare le risposte e di interagire con un solo interlocutore per volta. È in grado di pubblicare on line brevi post descrittivi su argomenti di tutti i giorni, attività sociali e impressioni, fornendo semplici dettagli chiave. È in grado di commentare gli interventi on line di altre persone, a condizione che siano scritti/segnati in una lingua semplice, reagendo a video/audio incorporati in modo semplice tramite espressioni di sorpresa, interesse e indifferenza.	prendere contatto on line con amici e/o familiari lontani per aggiornarsi su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un servizio on line di consigli di viaggio.	come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
A2	<p>È in grado di intraprendere una semplice comunicazione sociale on line (ad es. comporre un semplice messaggio su biglietti virtuali per un'occasione speciale, condividere notizie e organizzare o confermare appuntamenti).</p> <p>È in grado di fare dei brevi commenti positivi e negativi on line su link e video/audio incorporati, usando un repertorio linguistico di base, anche se dovrà generalmente ricorrere a uno strumento di traduzione on line e ad altre risorse.</p>	prendere contatto on line con amici e/o familiari lontani per aggiornarsi su notizie e progetti personali.	messaggi postati su un sito web di festival / eventi.	come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.
A1	È in grado di formulare semplicissimi messaggi e post personali on line sui suoi hobby, su ciò che gli/le piace o non gli/le piace ecc., componendo frasi molto corte e ricorrendo a uno strumento di traduzione on line.	contattare on line amici e / o familiari lontani - anche come possibile simulazione in classe.	messaggi postati su un sito web di festival / eventi - anche come possibile simulazione in classe.	come partecipante ad un semplice forum di servizio professionale on line - anche come possibile simulazione in classe.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico - anche come possibile simulazione in classe.
	È in grado di utilizzare espressioni fisse e combinazioni di parole / segni semplici per replicare brevemente, in senso positivo o negativo, a semplici post e a link e video/ audio incorporati ed è in grado di rispondere a ulteriori commenti ringraziando o scusandosi con espressioni standard.				nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico - anche come possibile simulazione in classe.
Pre-A1	<p>È in grado di pubblicare semplici messaggi di saluti on line, usando espressioni fisse e emoticon.</p> <p>È in grado di pubblicare on line brevi e semplici informazioni su di sé (ad es. stato civile, nazionalità, occupazione), a condizione che possa selezionarle da un menu e / o fare riferimento a uno strumento di traduzione on line.</p>	nel sito di un social network.	nel sito di un social network.	<i>Non applicabile.</i>	nell'ambito di una simulazione in classe.

5. DC4LT (2019-2021)

Nello stesso triennio 2019-2021 del progetto *IDEAL* è stato finanziato dall'Unione Europea un altro progetto dedicato alle competenze digitali nel campo dell'educazione linguistica, che va sotto il nome di *DC4LT (Digital Competences in Language Education)*. I risultati del progetto che ha coinvolto cinque Paesi (Norvegia, Italia, Macedonia, Cipro e Russia) sono disponibili dalla piattaforma dedicata¹ nata per creare una comunità di pratica aperta, composta da docenti di L2 e *tutor online* (nuova figura professionale emergente), per promuovere webinar di formazione, eventi e ricerche, e per permettere di scaricare una serie di documenti frutto del lavoro dei partner e altre pubblicazioni sul tema delle competenze digitali per l'insegnamento della L2.

In questa sede ci interessa discutere il contenuto di tre documenti scaricabili direttamente dalla piattaforma dalla sezione *Risorse*, in quanto rappresentano un passo avanti nella strada tracciata dai documenti europei che abbiamo sopra illustrato:

- *Digital Competences in Language Education: Teachers' Perspectives, Employers' Expectations, and Policy Reflections* (Fominykh *et al.* 2019);
- *Language Teacher Trainer Guide on Digital Competences: Practical instructions and advice on how to organize digital competence training for language teachers* (Fominykh *et al.* 2021);
- *Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers* (Perifanou 2021).

Il primo documento (Fominykh *et al.*, 2019) offre una sintesi dei risultati delle indagini preliminari realizzate in vari Paesi europei sulle politiche nazionali sulle TD in campo educativo, sulle competenze digitali dei docenti di lingue e sul ruolo che viene loro attribuito nel mercato del lavoro. Dai dati raccolti intervistando 283 docenti di L2 di 43 Paesi, operanti a tutti i livelli di istruzione, emerge una generale mancanza di formazione digitale, a fronte dell'importanza che viene attribuita a queste competenze dai docenti stessi, dalle istituzioni educative e dagli *stakeholders* del mercato del lavoro.

Il secondo documento (Fominykh *et al.*, 2021) consiste in una guida per i formatori dei docenti e offre una serie di consigli pratici, derivati dalla ricerca e dalle esperienze sul campo, per organizzare corsi di formazione efficaci mirati allo sviluppo delle competenze digitali dei docenti di lingue. Si suggeriscono eventi formativi in cui sia possibile favorire l'interazione fra pari, la presentazione di buone pratiche, la partecipazione a *workshop* e il lavoro collaborativo per compiti. Il documento è diviso in tre parti: a) una panoramica delle metodologie di insegnamento linguistico nei formati in presenza, *online* e *blended*; b) un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi formativi per i docenti; c) una raccolta di 15 moduli formativi disponibili anche come risorse aperte *online* (*Open Educational Resources – OERs*).

Il terzo documento (Perifanou, 2021) illustra una serie di strumenti attualmente esistenti per la verifica delle competenze digitali dei docenti di lingua, per poi descrivere il *DC4LT Assessment Framework* che fornisce specifici criteri e descrittori da utilizzare per una dettagliata autovalutazione delle competenze digitali.

Ci sembra utile soffermarci in particolare su quest'ultimo documento, che riteniamo cruciale per la prosecuzione degli studi e delle esperienze in questo ambito e in particolare per la creazione di strumenti di certificazione seri e affidabili (non solo di autovalutazione), attualmente inesistenti.

Come osserva Perifanou (2021), sono molti i quadri di riferimento che negli ultimi anni sono stati utilizzati per creare batterie di descrittori utili per l'autovalutazione delle competenze digitali. La maggior parte riguardano le competenze didattiche in generale,

¹ Cfr. <https://www.dc4lt.eu/>.

come abbiamo visto nel caso di *DigCompEdu*, mentre un numero più ridotto si è occupato delle competenze in ambito linguistico (non è necessario ricordare che l'insegnamento della L2 ha delle caratteristiche che lo differenziano fortemente dall'insegnamento delle altre discipline). Alcune proposte hanno riguardato le competenze digitali dei docenti di inglese (cfr. *Cambridge Assessment English*, 2017), mentre *DC4LT* si concentra sul docente di L2 in generale, con una particolare attenzione al quadro teorico di riferimento e alle altre proposte precedenti. Parte infatti dalle considerazioni teoriche di Anusca Ferrari (2012) che, in un documento promosso dalla Commissione Europea dal titolo *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, illustra le varie proposte emerse a partire dal 2006, anno in cui la “competenza digitale” era stata inclusa fra le otto competenze chiave indicate dall'Unione Europea nell'ambito dell'educazione permanente (*Lifelong Learning*)² condividendo la convinzione che, per un docente, tale competenza vada ben oltre le semplici abilità tecniche. La prima questione, quindi, riguarda le diverse aree in cui si articola tale competenza. Ferrari (2012: 4) ne individua sette in quest'ordine:

- *Information Management*
- *Collaboration*
- *Communication and Sharing*
- *Creation of Content and Knowledge*
- *Ethics and Responsibility*
- *Evaluation and Problem Solving*
- *Technical Operations*

Secondo questa prospettiva, una persona digitalmente competente dovrebbe essere in grado di realizzare compiti, risolvere problemi, comunicare con altri, gestire informazioni, collaborare, creare e condividere contenuti per contribuire a costruire conoscenze in modo efficace, appropriato, critico, etico, creativo, autonomo, flessibile e riflessivo, nel proprio ambito di attività. Applicati al caso dell'insegnamento, questi parametri saranno associati ad altri più specifici, come abbiamo visto già nella proposta *DigCompEdu* e in quella *IDEAL* dedicata ai docenti di L2 ad adulti, tenendo conto di due ambiti che, oltre a quello tecnologico, sono peculiari del settore educativo: la pedagogia e la verifica e valutazione (Compton, 2009).

Oltre all'individuazione delle aree in cui si articola la competenza digitale, un obiettivo ampiamente sentito è quello della definizione dei livelli di sviluppo sulla base di descrittori relativi al “saper fare”. Già nel 2005 era stata proposta un modello piramidale per i tutor linguistici *online* (Hampel, Stickler, 2005), che prevede le competenze tecnologiche di base (*Basic ICT Competence*) come il primo passo per poi includere progressivamente tutte le altre sei procedendo dal basso verso l'alto³:

Own style
Creativity and Choice
Facilitating Communicative Competence
Online Socialization
Dealing with Constraints and Possibilities of medium
Specific Technical Competence for the Software
Basic ICT Competence

² Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

³ Si tratta di una piramide ispirata alla tassonomia di Bloom *et al.* (1956), secondo la quale le fasi cognitive di qualsiasi processo di apprendimento consistono, in progressione, nel ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare e infine creare.

Il *DigCompEdu* (2017) distingue, come abbiamo visto, una progressione in sei fasi di sviluppo delle competenze digitali dei docenti (riprese anche in IDEAL per applicarle al caso dei docenti di L2 ad adulti):

Pioniere (C2)
Leader (C1)
Esperto (B2)
Integratore (B1)
Esploratore (A2)
Novizio (A1)

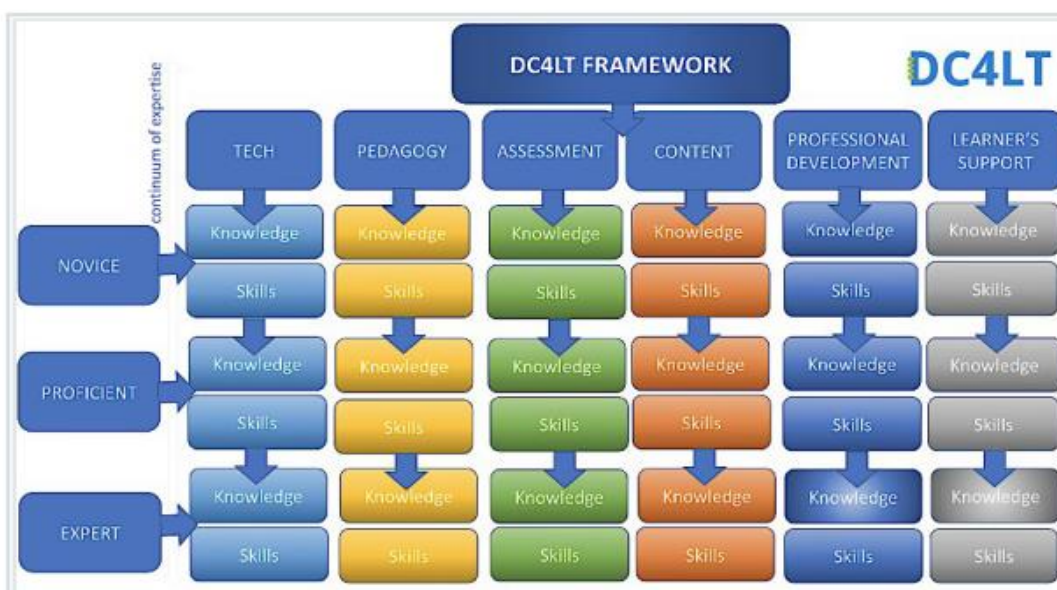
Il modello *DC4LT* è ancora diverso. Prima di tutto utilizza tre sole fasi, già individuate in Ferrari (2012), applicate al docente di L2:

Expert (C1-C2)
Proficient (B1-B2)
Novice (A1-A2)

Al primo stadio il docente è capace di replicare, sa assimilare nuove informazioni e realizzare pratiche digitali di base; al secondo è consapevole di quello che fa, sa applicare e espandere e riflettere sulle pratiche digitali che impiega; al terzo è un esperto facilitatore, trasferisce ad altri le proprie conoscenze, ha uno spirito critico nei confronti delle pratiche esistenti e ne sviluppa di nuove. Come tutti i modelli che abbiamo analizzato e che risalgono ai primi due decenni del secolo attuale, anche qui si rispettano alcuni punti fermi: prima si impara a conoscere le TD, poi si scelgono e si applicano in maniera consapevole, infine si adattano, si innovano e se ne condividono i risultati con i colleghi.

I tre livelli vengono articolati in descrittori suddivisi nelle sei aree più rilevanti per la professione di docente di L2 (in parte coincidenti e in parte diverse rispetto a quelle usate in *DigCompEdu* e in *IDEAL*: 1) *Tecnologia*, 2) *Pedagogia*, 3) *Valutazione*, 4) *Contenuto*, 5) *Sviluppo professionale*, 6) *Sostegno agli apprendenti*⁴ (Figura. 9):

Figura 9. *Quadro di riferimento per la valutazione delle competenze digitali dei docenti di L2: DC4LT Assessment Framework* (Perifanou, 2021: 15)



⁴Tutti i riferimenti in italiano al *DC4LT* sono in traduzione dall'inglese (la traduzione è nostra).

Ognuna di queste categorie si articola in 5 ambiti, diversi per ogni area (Figura 10). L'area "Sviluppo professionale", per esempio, che fin dal *Profile* (2004) riguarda le tecnologie per l'uso individuale finalizzato alla crescita professionale dei docenti di L2, viene qui declinata nei seguenti ambiti: *Organizzazione e comunicazione*, *Collaborazione professionale*, *Autovalutazione e pratica riflessiva*, *CPD (Continuing Professional Development)*, *Collaborazione in progetti con parlanti nativi*

Figura 10. *Aree tematiche del D4LT Assessment Framework (Perifanou, 2021: 16)*

TECHNOLOGY	PEDAGOGY	ASSESSMENT	CONTENT	PROFESSIONAL DEVELOPMENT	LEARNER'S SUPPORT
Digital Tools & Devices	Pedagogical Approaches/Methods in Technology Enhanced Learning	Digital assessment of Language Learning skills	Search, evaluate & find digital language content	Organisation & communication	Facilitate learners to develop ICT for practicing language skills
Digital tools in Language Education	Pedagogical Approaches/Methods in Digital Language Learning and Teaching	Digital assessment strategies to monitor/assess language learners' progress	Use and store digital language content	Professional collaboration	Guide learners to develop and manage their digital identity
Social Media & Classroom collaboration platforms	Interactive Language Learning supported by technology	Digital assessment strategies to assess Language learners' achievements	Modify & create digital language content	Self-assessment & reflective practice	Guide learners to find, use, create and share language digital material respecting legal rules
Netiquette/Ethics	Collaborative Language Learning supported by technology	Learning Analytics strategies for Supporting Language Learning	Manage & share digital language content	CPD	Facilitate learners to foster communication & interaction skills
Security	Autonomous Language Learning supported by technology	Modes of digital feedback	Copyrights	Collaborate in projects with native speakers	Facilitate learners to foster collaboration skills

Quello che ci sembra interessante nel modello *DCALT* è la distinzione fra "conoscenze" (*knowledge*) e "abilità" (*skills*). La complessa impalcatura che permette di incrociare nei descrittori i livelli con le aree di competenza, indica infatti per ogni area le conoscenze teoriche e le abilità pratiche che la riguardano, declinando ogni descrittore in tre stadi, che corrispondono appunto ai tre livelli (*Novice/Proficient/Expert*). Riportiamo come esempio i primi descrittori relativi alle conoscenze e le abilità di tre aree: "Tecnologia", "Pedagogia" e "Sviluppo professionale":

TECNOLOGIA:

Ho le conoscenze su:

- l'uso e la valutazione di una *limitata / adeguata / ampia* gamma di software e sistemi necessari per la comunicazione a livello gestionale o organizzativo con colleghi e studenti (gestione del tempo, dei compiti ecc.);
- l'uso e la valutazione di una *limitata / adeguata / ampia* gamma di software e sistemi necessari per preparare i materiali delle lezioni e gli handout per l'insegnamento linguistico in relazione a specifici bisogni linguistici (produzione scritta, comprensione orale ecc.);
- ...

Ho le abilità per:

- usare una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti digitali per gestire il tempo e i compiti (per es. Monday.com, Youtrack ecc.);
- trovare, esplorare e usare una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti digitali per l'apprendimento linguistico (dizionari online, strumenti per registrare la voce, flashcards online, forum ecc.);

PEDAGOGIA:

Ho le conoscenze su:

- una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie e metodologie innovative a sostegno dell'Apprendimento Potenziato dalle Tecnologie (Technology Enhanced Learning TEL);
- una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie, metodi, approcci, strategie che possono aiutare i docenti di lingue a integrare e implementare con successo le tecnologie digitali nell'insegnamento linguistico, rispondendo a specifici bisogni linguistici dei gruppi di apprendenti a un livello esploratorio / a un buon livello / a un ottimo livello;
- ...

Ho le abilità per:

- capire una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie innovative a sostegno dell'Apprendimento Potenziato dalle Tecnologie (Technology Enhanced Learning TEL) (per es. costruttivismo, connettivismo, blended learning, flipped classroom ecc.);
- trovare, (ri)usare scenari e buone pratiche di insegnamento (Open Educational Resources OER, Open Educational Practices OEP) nella classe di lingua e/o condividerle con la più ampia comunità dei docenti di lingua con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- ...

SVILUPPO PROFESSIONALE:

Ho le conoscenze su:

- una limitata / adeguata / ampia gamma di metodi, tecniche e strumenti sincroni (per es. chat, videoconferenza) per fornire un feedback digitale istantaneo agli studenti e per comunicare con i colleghi;
- una limitata / adeguata / ampia gamma di metodi, tecniche e strumenti asincroni (per es. email, messenger, google drive, LMS) per fornire un feedback digitale agli studenti e per comunicare con i colleghi;
- ...

Ho le abilità per:

- gestire e organizzare i miei compiti lavorativi usando una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti, con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- orientare gli studenti e fornire loro supporto continuo in ambienti di apprendimento linguistico blended o totalmente online, con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- ...

Ben diverso, infatti, è avere le conoscenze sull'uso e la valutazione di software, rispetto alla capacità di individuarli e usarli (area "Tecnologia"); diverso è conoscere teorie e

metodologie relative alle TD e capirne la *ratio*, scoprendo anche altre buone pratiche da condividere con i colleghi (area “Pedagogia”); diverso è conoscere metodi digitali sincroni e asincroni di feedback e gestire con questi i propri compiti lavorativi o il supporto agli studenti. La distinzione fra un livello teorico e uno pratico in cui si articolano le sei aree del *DCALT*, così come la distinzione per ogni descrittore in tre livelli progressivamente più elevati di complessità, costituisce un modello concretamente applicabile non solo all’autovalutazione ma anche all’eterovalutazione: non ci risulta, infatti, che esistano ad oggi delle consolidate pratiche di verifica e valutazione delle competenze digitali dei docenti di L2 che permettano di certificare da parte di un ente esterno legalmente riconosciuto le conoscenze e competenze digitali dei docenti di L2, come avviene invece da anni per le conoscenze e le competenze linguistiche e glottodidattiche⁵. Se infatti la pratica riflessiva dell’autovalutazione è altamente formativa e rappresenta un elemento imprescindibile della crescita professionale dei docenti, è anche vero che sono sempre più importanti strumenti validi per permettere di dimostrare le conoscenze e le competenze acquisite, in modo da renderle trasparenti e spendibili sul mercato del lavoro, un mercato in cui la richiesta di docenti di L2 digitalmente competenti è sempre più forte.

6. CONCLUSIONI

Nell’era digitale in cui stiamo vivendo, i docenti non possono prescindere da una piena conoscenza, responsabilità e autonomia tecnologica combinata con un uso consapevole di strumenti informatici per l’insegnamento/apprendimento. In particolare la figura dell’insegnante di lingua straniera (L2) digitalmente competente – a cui fanno riferimento i documenti e i progetti europei degli ultimi 20 anni (*CEFR e CEFR/CV, Profile, EPOSTL, EPG, DigCompEdu e DCALT*) – si è via via delineata sulla base di presupposti teorici condivisi secondo un percorso evolutivo che in questo contributo abbiamo cercato di illustrare.

Il punto di partenza, emerso fin dai lavori degli anni Settanta sui “Livelli soglia” e poi ribadito dalla metà degli anni Novanta con la gestazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue* poi pubblicato nel 2001 (CEFR, 2001), riguarda l’approccio metodologico all’insegnamento della lingua non materna: un approccio comunicativo orientato all’azione, in cui si punta allo sviluppo di competenze legate ai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, definendole sotto forma di ciò che questi “sa fare” e non di ciò che ancora gli manca per raggiungere una competenza pari a quella di un parlante nativo. Le batterie di *can-do-statements*, utilizzate nel CEFR per le competenze linguistiche in L2, saranno da allora in poi applicate anche alle competenze didattiche dei docenti, come abbiamo visto nei documenti sopra descritti, compresi quelli che hanno affrontato il tema delle competenze digitali, costruendo modelli basati su aree discrete e su livelli di sviluppo in base ai quali fare emergere il proprio “profilo”, i propri punti di forza e di debolezza. La dimensione digitale emerge, in riferimento alla formazione iniziale dei docenti di L2, già nel *Profile* (2004) e poi – con approfondimenti e ampliamenti – nei documenti successivi, anche in relazione al rapido evolversi delle tecnologie digitali al servizio della didattica. L’ultima forte accelerazione è stata data nel primo triennio della pandemia da Covid-19 (2020-2021), che ha coinciso con la diffusione *online* delle griglie di

⁵ Si pensi agli esami certificatori per le lingue: inglese (CAMBRIDGE ENGLISH, TOEFL, TRINITY), spagnolo (DELE), francese (DELF-DALF), italiano (CILS, CELI, PLIDA, IT), tedesco (GOETHE-ZERTIFIKAT, ÖSD, TestDaf), cinese (HSK) ecc., o agli esami certificatori per la didattica dell’inglese (CAMBRIDGE TKT) e dell’italiano (DITALS, CEDILS, DILS-PG).

autovalutazione *IDEAL* e *DCALT*, specificamente dedicate alle tecnologie digitali e ai docenti di L2.

Le linee di tendenza che ci sembra di cogliere da questa disamina diacronica riguardano una serie di suggerimenti che abbiamo visto ricorrere nei vari documenti esaminati. Il docente competente digitale è invitato infatti a:

- prendere *consapevolezza* delle potenzialità e dei limiti delle TD fin dai primi anni della propria formazione accademica, continuando ad *aggiornarsi* per tutto l'arco della propria vita professionale;
- integrare le TD più adeguate nel proprio *insegnamento* come supporto e risorsa (motivazione, autonomia e valorizzazione degli studenti, individualizzazione della didattica, valutazione delle competenze ecc.), ma anche per il proprio *sviluppo professionale* e per facilitare i *contatti* con studenti, colleghi e istituzioni: queste tre aree riguardano finalità e mezzi diversi, ma offrono opportunità di innovazione e miglioramento impensabili in passato;
- tener conto delle *fasi di sviluppo* professionale che possono condurre per gradi da uno stadio iniziale di semplice conoscenza e gestione di ambienti e strumenti digitali di base, fino ad uno stadio più avanzato caratterizzato da creatività, innovatività e trasmissione dei saperi e delle competenze acquisite a studenti e colleghi;
- imparare a valutare le TD con spirito critico, in modo da saper *scegliere e adattare* quanto sarà via via disponibile in rete (soprattutto *open access*);
- non escludere la possibilità di *progettare* nuovi materiali digitali e di *condividere* le proprie conoscenze e competenze con i colleghi meno esperti: si tratta del livello di sviluppo più avanzato (C2), quello indicato nei vari modelli con l'etichetta “Docente esperto” o “Pioniere”;
- tener conto degli obiettivi indicati dal *CEFR/CV* (2020) in merito alle *attività linguistico-comunicative di interazione online* che gli studenti devono imparare a svolgere in L2, in modo da facilitarne l'apprendimento;
- considerare che lo sviluppo delle *conoscenze e delle abilità digitali* sono due ambiti complementari che contribuiscono in modo integrato allo sviluppo professionale del docente di L2 digitalmente competente;
- mettere in relazione le TD con le diverse *aree rilevanti* per lo sviluppo professionale del docente di L2 digitalmente competente: tecnologia, pedagogia, valutazione, contenuto, sviluppo professionale, sostegno agli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P., Margiotta U. (a cura di) (2008), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Betti S., Garelli P. (2010), *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano.
- Biletska I. O., Paladieva A. F., Avchinnikova H. D., Kazak Y. Y. (2021), “The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills”, in *Linguistics and Culture Review*, 5, 2, pp. 16-27:
<https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1327>.

- Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I. Cognitive domain*, David McKay, New York.
- Bottana S., Caruso G., Monami E. (2021), “IDEAL – Integrating Digital Education in Adult Language Teaching: un progetto europeo per promuovere le competenze digitali dei docenti di L2 ad apprendenti adulti”, in Diadori P., Gennai C., Monami E. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 3*, Edilingua, Roma, pp. 477-487.
- Caena F., Redecker C. (2019), “Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges. The case for the *European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*”, in *European Journal of Education*, 54, pp. 356-369.
- Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cambridge Assessment English (2017), *The Cambridge English Digital Framework for Language Teachers*: <https://thedigitalteacher.com/framework>.
- Cappellini M. (2018), “Synthèse et discussion de numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires”, in *Analyse des Livres*, 21: <https://journals.openedition.org/alsic/2993>.
- Chapelle A., Shannon S. (eds.) (2017), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ.
- Compton L. K. L. (2009), “Preparing Language Teachers to teach language online: A look at skills, roles and responsibilities”, in *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, pp. 73-99.
- Council of Europe (2001), *CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Martino D. (2021), “Oltre l’antinomia *in presenza* e *a distanza*: verso un ambiente di apprendimento sociale e liquido / Beyond the antinomy *in presence* and *at a distance*: towards a social and liquid learning environment”, in *IUL Research*, 2, 3, pp. 136-146.
- Di Sabato B., Cinganotto L., Cuccurullo D. (2018), “Il profilo dell’insegnante di lingue nell’era del CLIL. Analisi dei dati di un’esperienza internazionale”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp.499-518.
- Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P. (2022), “La formazione iniziale del docente di L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 3-18.
- Diadori P., Semplici S. (a cura di) (2009), *Qualità nella didattica e tirocinio formativo per l’italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di) (2000), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- EAQUALS (2013), *EPG - European Profiling Grid for Language Teachers*: <http://www.epg-project.eu/>.

- EAQUALS (2017), *The EAQUALS framework for language teacher training and development*: <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The-Eaquals-Framework-for-Language-Teacher-Training-and-Development-Online.pdf>.
- Falloon G. (2020), "From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC)", in *Educational Technology Research and Development*, 68, pp. 2449-2472: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11423-020-09767-4.pdf>.
- Ferrari A. (2012), *Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks*, European Commission Office, Seville: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>.
- Fominykh M. (ed.) (2019), *DC4LT - Digital Competences in Language Education Teachers' Perspectives, Employers' Expectations, and Policy Reflections*, DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Fominykh M., Kakoulli-Constantinou E., Nicolaou A., Perifanou M., Parmaxi A., Soule M.V., Shikhova E., Talmo T.M., Zhukova D. (2022), *DC4LT - Language Teacher Trainer Guide on Digital Competences: Practical instructions and advice on how to organize digital competence training for language teachers*, DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Fratrer I., Jafrancesco E. (a cura di) (2014), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.
- Ghomi M., Redecker C. (2019), "Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence", in *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education CSEDU*, pp. 541-548.
- Grenfell M., Kelly M. (2004), *European Profile for language teacher education. A frame of reference*, University of Southampton, Southampton. Ed. it.: *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento* (trad. it. di Pierangela Diadori), in Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze, pp. 209-256: www.lang.soton.ac.uk/profile.
- Hampel R., Stickler U. (2005), "New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online", in *Computer Assisted Language Learning*, 18, 4, pp. 311-326.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2010), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Le Monnier, Firenze.
- Kakoulli Constantinou E., Papadima-Sophocleous S. (2020), "The use of digital technology in ESP: current practices and suggestions for ESP teacher education", in *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes*, 8, 1, pp. 17-29.
- Karsenti T., Kozarenko O.M., Skakunova V.A. (2020), "Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence", in *Education and Self Development*, 5, 3, pp. 76-88.
- Lampugnani D., Cappelletti P. (2016), "Innovazione sociale e generatività sociale: quale trasformazione delle relazioni sociali?", in *Impresa sociale*, 8, pp. 4-14.
- Marrazzo L. (2022), "I livelli, le competenze e le attività linguistico-comunicative in L2 nel QCER (2001/2018-2020)", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 80-97.
- Mezzadri M. (a cura di) (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland, Ontario.
- Mclaughling Incalcaterra L., Villarini A. (a cura di) (2018), *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and experiences*, Il Torcoliere, Napoli.
- Newby D., Allan R., Fenner A.B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *European Portfolio for student teachers of languages – EPOSTL* (con glossario), European Centre for Modern Languages, Graz. Trad. it. di Pierangela Diadori, *Portfolio europeo*

- per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue. Uno strumento di riflessione – PEFIL, in Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze, pp. 257-301: www.ecml.at/mtp2/FTE/.
- North B. (2012), “A Profiling Grid for Language Teachers”, in Diadori P. (a cura di), *How to Train Teacher Trainers*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 190-217.
- Perifanou M. (2021), *DG4LT - Digital Competence Assessment Framework and Tool for Language Teachers*. DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Pederzoli L. (2018), *Insegnare le lingue online e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pacini, Pisa.
- Peppoloni D. (2021), *Per una didattica digitale delle lingue*, Mondadori Education, Milano.
- Ranieri M. (2022), *Competenze digitali per insegnare*, Carocci, Roma.
- Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu*, Publication Office of the European Union, Luxembourg. Ed. it. (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche CNR, Roma: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.
- Schön D., (1983) *The reflective teacher. How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Talmo T., Fominykh M., Giordano A., Soule M.V. (2020), “Digital searchlight – a study on digital skills being sought amongst language teachers”, in *Proceedings of the 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020)*, Valencia, Spain, March 2-4, 2020.
- Troncarelli D. (2022), “Tecnologie per la didattica della L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 66-79.
- Troncarelli D., La Grassa M. (a cura di) (2016), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Villarini A. (a cura di) (2010), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.

L'APPROPRIATEZZA SOCIOLINGUISTICA NEI MATERIALI DI ITALIANO L2 PER MIGRANTI E RIFUGIATI: SPUNTI DA UNA RICERCA IN CORSO NELL'AMBITO DEL PROGETTO EUROPEO INCLUDEED

Alessia Caviglia e Matteo Viale¹

1. L'APPRENDENTE MIGRANTE TRA DOCUMENTI UFFICIALI E PRATICHE DIDATTICHE

1.1. *L'appropriatezza sociolinguistica nel Companion Volume*

Tra i vari spunti che la nuova versione del *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), sulla scia del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), amplia e sistematizza vi è senza dubbio l'attenzione particolare per la dimensione plurilingue e pluriculturale nell'apprendimento linguistico. Questa visione plurilingue

valorizza la diversità culturale e linguistica dell'individuo. Evidenzia il bisogno che gli apprendenti, come "attori sociali", hanno di attingere a tutte le loro risorse e esperienze linguistiche e culturali per partecipare pienamente, in contesti sociali ed educativi, al raggiungimento di una comprensione reciproca, per accedere alla conoscenza e sviluppare ulteriormente il loro repertorio linguistico e culturale (Council of Europe, 2020: 133).

L'accezione di plurilinguismo proposta è molto ampia e richiama il ventaglio di possibilità che già decenni addietro portava De Mauro (1977: 124) a sostenere che

Con plurilinguismo intendiamo [...] la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.) cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma.

In quest'ultima accezione, l'approccio plurilingue all'educazione linguistica si collega direttamente con la «competenza socioculturale (che include la competenza sociolinguistica)» (Council of Europe, 2020: 140-141), che rinvia a sua volta al concetto di «appropriatezza sociolinguistica», declinato in importanti concetti chiave legati alla ricezione e produzione linguistica, tra i quali si possono citare a titolo di esempio

- la capacità di esprimersi nei diversi registri e di passare dall'uno all'altro;
- la capacità di esprimere i saluti, le presentazioni e i commiati [...];
- la capacità di adattare lo spazio segnico al contesto e al destinatario, tenendo conto delle condizioni locali;
- la capacità di rispettare le norme socioculturali, i tabù ecc. (Council of Europe 2020: 166).

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Il contributo è frutto della stretta collaborazione fra l'autore e l'autrice. In questo quadro, Alessia Caviglia ha curato in particolare la redazione dei paragrafi 2.1., 2.3 e 3, Matteo Viale dei paragrafi 1, 2.2. e 2.4.

Questi concetti sono declinati nel *Companion Volume* in una serie di indicatori suddivisi per livello di competenza linguistica.

Analogamente viene fornita una scala operativa per l'“appropriatezza sociolinguistica”, i cui concetti chiave vengono così individuati:

- usare le forme di cortesia e avere consapevolezza delle convenzioni di cortesia;
- usare in modo appropriato le funzioni della lingua (in un registro neutro ai livelli inferiori);
- socializzare, seguire semplici routine di base ai livelli inferiori, senza richiedere all'interlocutore di comportarsi diversamente (a partire da B2) e impiegare espressioni idiomatiche, includendo anche le dimensioni allusive e umoristiche (ai livelli C);
- riconoscere gli indizi socioculturali, in particolare quelli che marcano le differenze e agire di conseguenza;
- adottare un registro appropriato (a partire da B2).
(Council of Europe 2020: 148-149).

Come è facile immaginare, le implicazioni didattiche di un simile approccio all'apprendimento linguistico sono molteplici in tutti i contesti e si potrebbe essere portati a pensare che questa prospettiva trovi un proficuo campo di applicazione nell'integrazione linguistica dei migranti, che dovrebbe mostrarsi attenta alla dimensione plurilingue e pluriculturale, intrinsecamente legata al vissuto degli apprendenti e in cui, come nota Cognini (2019: 122),

nella formazione linguistica dei migranti adulti la classe di L2 rappresenta uno spazio multiforme in cui plurilinguismo, *translanguaging* e interculturalità costituiscono di fatto la norma e dove, di conseguenza, gli insegnanti sono sempre più chiamati a esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del proprio processo di inclusione nel Paese di arrivo.

Dal momento che la complessità della situazione induce a non dare nulla per scontato, questo contributo si propone di osservare che ruolo rivestano questi concetti nelle pratiche didattiche legate all'integrazione linguistica di migranti e rifugiati in Italia. In particolare si cercherà di approfondire quale spazio abbia l'appropriatezza sociolinguistica nei materiali didattici specificamente rivolti a migranti e rifugiati.

Queste risorse didattiche non possono poi essere analizzate in astratto, ma è necessario tenere conto dell'effettivo contesto in cui sono utilizzate e del punto di vista degli operatori che effettivamente vi ricorrono per far fronte alla molteplicità e diversità di situazioni in cui si trovano a promuovere l'azione didattica. Del resto, come nota Fernanda Minuz (2014: 107), «la capacità di affrontare tali eterogenee diversità pare rappresentare il cardine dell'insegnamento dell'italiano in contesti migratori».

Le considerazioni qui presentate si inseriscono nel quadro delle attività di ricerca del progetto europeo INCLUDEED (§ 1.2.), in cui una più ampia analisi dei materiali didattici per l'inclusione linguistica di migranti e rifugiati² si è basata su interviste aperte a un campione di operatori del settore rappresentativo delle diverse situazioni in cui l'integrazione linguistica si realizza in Italia (§ 2.1).

² Per un primo inquadramento dell'analisi dei materiali didattici per l'insegnamento della L2/LS si rimanda a Semplici (2001) e Mezzadri (2003).

1.2. Il progetto INCLUDEED e la “Guida per l’inclusione linguistica dei migranti”

L’analisi qui presentata si inserisce nel più ampio contesto delle ricerche portate avanti dal progetto europeo INCLUDEED (*Social cohesion and INclusion: DEveloping the EDucational possible of the European Multilingual Heritage*) e in particolare per l’italiano dall’unità di ricerca dell’Università di Bologna³. Oltre a questa, sono coinvolte nel progetto l’Universidad de Salamanca (Spagna), l’Université de Poitiers (Francia), il Trinity College Dublin (Irlanda), l’Universidade de Coimbra (Portogallo) e la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Germania). Obiettivo principale del progetto INCLUDEED è l’integrazione linguistica in un’ottica plurilingue (spagnolo, francese, tedesco, italiano, portoghese e inglese) dei gruppi di migranti e rifugiati in Europa, con la creazione di materiali didattici in grado di facilitare il processo di integrazione linguistica.

Un primo prodotto del progetto è infatti lo sviluppo di un MOOC (*Massive Open Online Course*) multilingue per gruppi di immigrati e rifugiati già in possesso di un livello base e strumentale della lingua del paese ospitante ma ancora con difficoltà a comunicare in modo efficace. Obiettivo del corso è portare gli apprendenti a una buona integrazione sociolinguistica e interculturale, migliorando le loro prestazioni e interazioni quotidiane. I criteri di realizzazione di questo prodotto, attualmente ancora in corso, saranno brevemente illustrati nel § 3.

Un secondo prodotto, già fin d’ora disponibile, è la *Guida per l’inclusione linguistica dei migranti* (AA.VV., 2022)⁴, realizzato nelle sei lingue degli atenei coinvolti nel progetto. Si pone come un *vademecum* utile a quanti – professionisti o volontari – sono coinvolti nel processo di integrazione linguistica dei nuovi arrivati. La *Guida* fornisce una panoramica della situazione in cui si trovano questi gruppi di persone e mette a disposizione alcune risorse che possono essere usate nella vita reale. L’analisi presentata nei paragrafi successivi nasce dalle ricerche, portate avanti dall’unità italiana, preliminari alla redazione del capitolo dedicato ai materiali didattici cartacei e digitali per l’integrazione linguistica dei migranti e dei rifugiati (AA.VV., 2022: 119-146).

2. L’APPROCCIO SOCIO-PRAGMATICO NEI MATERIALI DIDATTICI

2.1. Esperienze reali e testimonianze di prima mano: la parola agli operatori

Per individuare quali siano i materiali didattici usati nell’integrazione linguistica di migranti e rifugiati e contestualizzarne l’impiego, si è scelto di raccogliere in via preliminare dati attraverso una serie di interviste aperte a operatori del settore. Queste interviste hanno permesso non solo di ottenere informazioni sulla natura dei materiali scelti, ma anche di avere immediato riscontro sulle ragioni di tali scelte e sulle correlazioni dirette tra i contesti di insegnamento e i materiali selezionati.

A questo fine, è stato ritenuto necessario individuare quali informazioni fossero imprescindibili e assicurarci che le interviste potessero essere facilmente comparate tra di loro, senza però rinunciare all’opportunità di servirci di domande aperte, in modo da avere accesso non solo alle informazioni richieste ma anche alla percezione di priorità dei vari

³ Per ulteriori informazioni sul progetto e aggiornamenti sulle sue attività si rimanda al sito INCLUDEED (<https://includeed.usal.es/>) o a quello dell’unità di ricerca dell’Università di Bologna: <https://site.unibo.it/includeed/>.

⁴ La versione *open access* della *Guida*, con i collegamenti alle edizioni nelle altre lingue del progetto, è disponibile al link <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-658-7>.

docenti e a tutte quelle osservazioni aggiuntive che sarebbero state difficili da prevedere in fase di pianificazione.

Prima di ogni intervista è stato chiesto agli intervistatori di raccogliere autonomamente alcuni dati aggiuntivi che permettessero di inquadrare al meglio le varie testimonianze ricevute. In particolare, abbiamo chiesto di fornire informazioni relative all'età, al genere e alla provenienza geografica dei singoli intervistati, al fine di individuare eventuali nessi tra i dati anagrafici (in particolare quelli relativi all'età) e le scelte di materiali analogici e digitali. Un altro dato considerato rilevante ai fini della ricerca è stato quello legato alla natura dell'ente responsabile della somministrazione dei singoli corsi e all'area geografica di riferimento. Una particolare attenzione è stata poi riservata alla distinzione tra corsi a libero accesso e partecipazione gratuita e corsi il cui accesso fosse permesso solo previo pagamento di una quota di partecipazione o tramite un'iscrizione volontaria. Tale distinzione ci è parsa particolarmente rilevante nell'ottica delle possibilità economiche dei fruitori dei corsi e, di conseguenza, della loro disponibilità ad acquistare materiali didattici a pagamento o comunque non direttamente forniti dagli enti promotori dei singoli corsi.

La prima sezione dell'intervista è stata concepita per inquadrare il profilo professionale del docente intervistato, specificando la sua formazione e l'esperienza pregressa, il suo ruolo all'interno dell'ente di riferimento e la natura del suo incarico di docente di lingua seconda.

A seguire, la seconda sezione è stata dedicata ad alcune domande relative al contesto didattico in cui l'intervistato opera; in particolare, si è cercato di rilevare a quali gruppi anagrafici e di competenza linguistica i suoi studenti appartengano e quale sia la composizione delle classi affidategli secondo diversi parametri (età, genere, paese d'origine ed eventuali lingue veicolari in comune tra docente e apprendenti). Alcune domande sono state inserite con lo scopo di inquadrare quali fossero le modalità di insegnamento (in presenza, *online*), la durata dei corsi e i luoghi dedicati alla didattica all'interno degli enti di riferimento. Per individuare un nesso tra gli strumenti a supporto della didattica (lavagne, LIM, strumenti multimediali o altro) e la scelta dei materiali, abbiamo posto domande specifiche su quanto fosse messo a disposizione degli apprendenti dagli enti e quanto invece fosse richiesto a loro di possedere.

La terza sezione dell'intervista è stata impostata con lo scopo di indagare la progettazione della didattica e gli eventuali vincoli imposti dall'ente a cui il docente debba sottostare nella scelta delle unità didattiche da affrontare e dei materiali didattici. Sono state inserite domande riguardanti il tempo e le modalità di preparazione delle lezioni fuori dall'aula, le finalità delle singole unità e le eventuali procedure di verifica delle conoscenze in entrata e acquisite. Si è scelto di inserire un'ulteriore domanda riguardante gli argomenti maggiormente apprezzati dagli studenti per cercare eventuali nessi con la disponibilità ad acquistare o procurarsi individualmente materiali didattici specifici riguardanti argomenti percepiti come particolarmente utili.

La parte principale dell'intervista, quella relativa ai materiali didattici, è stata scomposta in due macro-sezioni (la quarta e la quinta) relative rispettivamente all'elenco dei materiali utilizzati e alla loro valutazione da parte dell'operatore. Sono state incluse domande sulla natura dei materiali maggiormente utilizzati a lezione (sussidiari completi, singole unità didattiche, materiali originali autoprodotti) e le modalità di accesso degli studenti a tali risorse (acquistate, distribuite gratuitamente dagli enti, fotocopiate o messe a disposizione su altre piattaforme). Una certa attenzione è stata prestata alla distinzione tra risorse cartacee e risorse digitali, sulla base anche delle informazioni precedentemente raccolte sulle modalità di erogazione delle lezioni. Ci siamo assicurati di chiedere riscontro non solo della natura dei materiali adottati ma anche delle modalità d'uso, non tralasciando la distinzione tra materiali usati dagli studenti autonomamente e materiali il cui utilizzo richieda la mediazione del docente. Un'ultima domanda all'interno della quarta sezione è

stata riservata alle attività di stampo non tradizionale, come l'uso di giochi o di risorse sperimentali analogiche e digitali.

La sezione relativa alle considerazioni dei docenti sui materiali in uso è stata concepita per garantire all'intervistato la possibilità di proporre riflessioni personali tarate sulla propria esperienza giornaliera. Una distinzione fondamentale è stata introdotta tra le valutazioni individuali dell'operatore e la sua percezione (anche mediata da eventuali feedback ricevuti) degli indici di gradimento dei suoi apprendenti. È stato ritenuto proficuo inserire, in chiusura, una domanda relativa a quali caratteristiche siano maggiormente ricercate dal docente nella scelta delle risorse ideali e a quali necessità vorrebbe che i materiali didattici rispondessero in futuro.

In coda a queste considerazioni, i docenti sono stati invitati a fornire un elenco dettagliato di tutte le risorse impiegate a lezione, includendo siti, applicazioni e materiali non convenzionali. Queste liste sono state il punto di partenza della nostra ricerca, garantendoci una prima selezione di materiali didattici da analizzare sicuramente utilizzati sul territorio italiano, correlati da una ricca quantità di annotazioni e riflessioni di cui si cercherà di dare conto.

Accostare i dati emersi dalle interviste ai numerosi materiali editi in materia ha permesso di tratteggiare un panorama piuttosto chiaro. Oltre a un elenco di testi e risorse di altra natura da analizzare (si veda il paragrafo successivo per maggiori dettagli), si è registrata una tendenza comune da parte dei docenti intervistati a esprimere la necessità di una didattica di tipo reattivo, spesso emergenziale e legata alle esigenze specifiche di apprendenti difficilmente ascrivibili a una categoria omogenea. Questo aspetto emerge ad esempio dalle seguenti testimonianze orali di operatori intervistati, che enfatizzano il carattere disomogeneo e imprevedibile delle lezioni rivolte ad apprendenti migranti:

Non esisteva una lezione tipica, perché le lezioni erano sempre diverse a causa della disomogeneità delle classi. [B. 26 anni]

magari tu decidi un argomento, poi a seconda dei bisogni e delle richieste degli studenti può prendere una strada diversa da quella che hai deciso prima. [A. 23 anni]

Hai classi che cambiano sempre, nel senso che la classe che hai all'inizio dell'anno raramente è quella che hai alla fine dell'anno, per tanti motivi: persone che si trasferiscono, persone che vengono trasferite, persone che trovano lavoro e quindi gli orari non sono più compatibili... quindi da questo punto di vista bisogna essere molto elastici. Secondo me non si può fare un programma troppo sul lungo termine perché poi magari ti arriva il ragazzo nuovo e quindi devi riprendere tutto il discorso e poi te ne arriva un altro dopo due settimane, poi se ne vanno, c'è un ricambio quasi totale quindi devi rivedere e rimodulare tutte le tue lezioni quindi da questo punto di vista bisogna essere sicuramente più elastici rispetto ad un contesto per esempio di scuola pubblica dove hai delle linee guida e la classe è quella dall'inizio alla fine. [M. 50 anni]

Tra i pochi tratti comuni, si è individuata la ricerca di materiali economicamente accessibili e facili da reperire. Diversi operatori hanno dichiarato di scegliere libri e risorse per ragioni economiche o logistiche, piuttosto che sulla base di valutazioni didattiche, come emerge da questi stralci di interviste:

i ragazzi già erano in una situazione complessa perché erano figli di immigrati, stavano facendo la scuola dell'obbligo, spesso insomma i mezzi erano quelli che erano, non era il caso di far comprare altri manuali. [B. 50 anni]

[il libro adottato] costava veramente poco e abbiamo chiesto a tutti di comprarlo come iniziativa della nostra classe. [E. 65 anni]

Oltre al prezzo, altri fattori citati tra le ragioni per la selezione dei manuali sono stati la presenza o meno di immagini, la presenza di esercizi assegnabili per il lavoro in solitaria, l'eventuale accessibilità dei materiali multimediali a corredo e la tendenza a preferire un approccio funzionale a un focus più teorico. Quasi del tutto assenti, invece, sono state le considerazioni legate al *target* di studente formalmente identificato dal manuale. Sebbene questo dato non paia essere tenuto consapevolmente in conto dai docenti, si è tuttavia riscontrato che la quasi totalità dei materiali citati dagli intervistati è ascrivibile alla categoria dei manuali che citano esplicitamente lo studente migrante tra i destinatari ideali del corso di lingua.

Se la stragrande maggioranza dei docenti intervistati ha dichiarato di avere almeno un manuale cartaceo a cui fare riferimento, notevole è il dato per cui solo una minima parte di essi lavora in classi in cui la totalità degli studenti possiede o ha in concessione una copia del manuale. Lo scenario più comune è quello di una singola copia in mano al docente, da cui vengono ricavate unità didattiche composte da fotocopie di quel manuale, ritagli da altri testi, sezioni autoprodotte dal docente e varie aggiunte più o meno personalizzate per i singoli studenti, come emerge ad esempio in queste testimonianze di insegnanti impegnati con i migranti:

[Si usano] soprattutto, diciamo, in generale, materiali cartacei, a parte adesso [durante l'emergenza sanitaria legata al COVID19], quando si era in presenza si usavano materiali cartacei. Cartacei e soprattutto prodotti ad hoc, presi da una parte e da un'altra, perché è difficile, ripeto, in queste situazioni in cui mi trovo, trovare dei materiali, è difficile avere già un libro; non è che si seguiva in maniera ossessiva. Io portavo molto materiale, portavo una grande borsa piena di fogli: sul cibo oppure sullo sport, predisponevo una serie di materiali con diversi argomenti e diversi gradi di difficoltà, e poi, a seconda della situazione usavo ora questi ora quelli. Situazioni molto varie e capitavano dei periodi in cui c'era una certa continuità, ma era una eccezione. [L. 26 anni]

uso libri di testo cartacei, materiale online, ma in misura minore, fotocopie e materiali che raccolgo in una dispensa costruita insieme agli studenti stessi. Loro hanno delle cartelle, che do a inizio anno, e le riempio durante il corso, andando a creare questa dispensa. [A. 25 anni]

Utilizzo principalmente materiale cartaceo, tante fotocopie, di vari libri che unisco insieme per argomenti [...] ho scaricato fonti audio di un libro per far ascoltare i dialoghi, provo a far fare dialoghi semplici tra di loro. Utilizzo anche materiali autentici, come un bollettino della posta o un volantino o un modulo di iscrizione. [A. 33 anni]

E se libro di testo diventa così un punto di partenza per una programmazione didattica fortemente sulle spalle degli operatori, il ruolo e la presenza di supporti digitali, risorse tecnologiche e approcci multimediali all'insegnamento della lingua pare ancora relegato a un uso discontinuo, spesso ostacolato da problematiche tecnico-logistiche, come emerge tra le altre da queste testimonianze:

non li [materiali multimediali] uso quasi mai in classe, poiché loro non hanno la strumentazione necessaria a casa. Si vanno a rivedere il cartaceo, che deve essere molto accattivante. Per questo sono molto "preziosa" sul cartaceo,

perché so che se lo vanno a rivedere. Se lascio un link, è difficile che lo vadano a rivedere. [A. 23 anni]

Ogni tanto abbiamo provato a far scaricare ai nostri richiedenti asilo delle app per studiare meglio. Qualcuno l'ha seguito questo principio, altri no. Però a parte i loro cellulari, loro non avevano a disposizione dei computer. L'unico era il nostro, che comunque non utilizzavano perché molti di loro non sono in grado di maneggiarne uno. [A. 32 anni]

A queste testimonianze se ne possono contrapporre altre, che, nonostante le difficoltà e le resistenze, mostrano una maggiore disponibilità verso la tecnologia in alcuni contesti formativi:

Uso quotidianamente le tecnologie, anche se la scuola spesso ha problemi di connessione e gli stessi studenti non possiedono gli strumenti adatti (alcuni hanno solo lo smartphone e faticano a inviare testi su Classroom). Inoltre non tutti sono in grado di usare correttamente i dispositivi, ma la scuola ha deciso che continuerà ad usare la piattaforma Classroom anche dopo la pandemia per istruire gli studenti all'educazione civica e alla tecnologia. [M. 45 anni]

In genere usiamo WhatsApp, a volte con video a volte senza video perché ad alcune persone non fa piacere, soprattutto le signore, [...] non avevano piacere di usare il video e quindi facevamo soltanto l'audio, però gli mandavo degli esercizi che loro compilavano e poi correggevamo insieme. Nel caso di queste lezioni individuali utilizziamo le tecnologie. [L. 26 anni]

Gli studenti non sono molto capaci di utilizzarli. Se io chiedo di elaborare qualcosa gli viene molto difficoltoso perché devono utilizzare il cellulare, che è molto piccolo e poi dovrebbero scaricare il file, editarlo e poi ricaricarlo e per loro è molto complesso. Si utilizzano molto i moduli google, un po' più immediati. Infatti, si sta cercando da qualche anno di creare dei corsi di alfabetizzazione digitale per tutti gli studenti. [A, 22 anni]

Anche quando usate, le risorse digitali vengono descritte come spesso poco apprezzate dagli studenti, o di difficile implementazione nella classe di lingua per mancata alfabetizzazione digitale di docenti e studenti. Se strumenti digitali come video *Youtube*, *Google doc*, *Google translate* o *Whatsapp* risultano essere più popolari, non mancano casi isolati di docenti che citano pagine *web*, *app* e risorse scaricabili appositamente progettate per lo studente migrante.

2.2. *Il corpus analizzato*

Per verificare il peso che la dimensione sociolinguistica e pragmatica ricopre attraverso uno spoglio sistematico di materiali didattici, si è proceduto innanzitutto alla costituzione di un *corpus* rappresentativo di questo peculiare segmento editoriale e composto sia di materiali cartacei che di risorse tecnologiche create *ad hoc*⁵.

⁵ Si rinvia per approfondimenti sui materiali inseriti nel *corpus* a Piazzi (2021-2022) per i manuali cartacei e a Viola (2021-2022) per le risorse tecnologiche. Per un aggiornato inquadramento delle risorse didattiche digitali per l'italiano L2 per migranti si veda Ruggiano (2021). Per una presentazione complessiva di questi materiali didattici e un bilancio si rimanda a AA.VV. (2022: 119-146).

Anche grazie a quanto emerso nelle interviste di cui si è parlato nel paragrafo precedente è stato così possibile individuare nove manuali di italiano L2/LS pubblicati tra il 2015 e il 2020 e rivolti ad apprendenti migranti.

I manuali cartacei selezionati sono i seguenti:

1. Flammini P., Pasqualini T. (2015), *Senza frontiere 1. Corso di italiano come seconda lingua*, Edizioni Edilingua, Roma.
2. Aloisi E., Fiamenghi F., Scaramelli E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti*, Loescher Editore, Torino.
3. Borri A., Caon F., Minuz F., Tonioli V. (2016), *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.
4. Contini M., Frascoli D., Notaro P.C., Perrella P. (2016) *Italiano di base preA1/A2*, Alma Edizioni, Firenze.
5. Benenti A., Mambelli M., Mussi V. (2018), *Al centro*, Loescher Editore, Torino.
6. Cassiani P., Mattioli L., Parini A. (2018), *Facile Facile A1*, Nina Edizioni, Pesaro.
7. Aloisi E., Perna A. (2019), *Ataya prima. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (Pre-Alfa-AlfaA1)*, Sestante edizioni, Ranica.
8. Borri A. (2019), *A piccoli passi*, Loescher Editore, Torino.
9. Affinati E., Lenzi A. L. (2020), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento.

Questi manuali coprono livelli che vanno dal preA1 all'A2. Gran parte dei testi analizzati dichiara espressamente (nel frontespizio o nell'introduzione) di rivolgersi ad adulti immigrati in grado di leggere e scrivere per guidare nel processo di integrazione linguistica. In alcuni casi il tipo di apprendente *target* è ancor più specifico, come *Al centro*, rivolto a rifugiati e richiedenti asilo ospiti di Centri di Accoglienza Straordinaria o del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), caratterizzati da peculiarità «personali e di contesto molto particolari» (p. 3). Frequente la dichiarazione di essere concepiti per l'uso didattico in classi disomogenee e ad abilità differenziate.

Altrettanto ricorrente è la dichiarazione di proporre materiali di carattere pratico: così, ad esempio, *Andiamo!* prevede unità che «affrontano temi di vita quotidiana motivanti e rilevanti per un migrante con un progetto di residenza a lungo termine in Italia» (p. 1), mentre *Pari e dispari* si rivolge a immigrati che «vivono e lavorano in Italia e usano l'italiano in una varietà di situazioni nei domini pubblico, privato, occupazionale ed educativo» (p. 3).

Se gran parte dei manuali del *corpus* nasce come prodotto editoriale promosso da case editrici specializzate, vanno segnalati i casi di due manuali concepiti nell'ambito di esperienze di volontariato: è il caso di *Ataya prima*, manuale cartaceo legato alle attività della Cooperativa Ruha e collegato anche a un'app (Bigozzi, 2021-2022), e *Italiani anche noi*, realizzato nell'ambito della rete di scuole Penny Wirton, fondata dallo scrittore Eraldo Affinati.

Accanto ai manuali cartacei sono state inoltre individuate alcune risorse digitali espressamente create per apprendenti migranti o comunque impiegate nei corsi in quest'ambito:

1. *Presente*
2. *Officina dell'italiano*
3. *7Ling*
4. *Ataya*
5. *Ciao*
6. *Fare Parole 1 e 2*
7. *Studiami*

Tutte queste *app* sono disponibili gratuitamente nello *Store* di <https://play.google.com/>. Gran parte di questi materiali nasce dall'esperienza diretta di operatori, come *Presente* e *Officina dell'italiano*, nate nel CPIA di Bologna nel 2018 e nel 2021 o *Ataya*, creata nel 2018 dalla Cooperativa Ruah di Bergamo. Altre *app* nascono principalmente in ambito accademico, come *Ciao*, corso *online* realizzato dall'Università Popolare di Roma in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, Unicusano e Biblioteche di Roma, *7ling*, rivolta ad apprendenti arabofoni, che nasce all'interno del progetto europeo Erasmus+ XCELING (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*) (Cannovale Palermo, Viale, 2021), *Studiami*, progettata dall'Università di Palermo e dal CNR, con il supporto dell'UNICEF (Fulantelli *et al.*, 2018) e *Fare Parole 1 e 2*, sviluppata nel 2016 e finanziata tramite il Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi 2007-2013 (Ruggiano, 2021: 82).

Nell'impossibilità di esaminare in questa sede tutti gli aspetti chiamati in causa dall'appropriatezza sociolinguistica, sono stati scelti e analizzati nel *corpus* ed esemplificati due aspetti specifici del problema: l'opposizione diafasica tra formale e informale (§ 2.3.) e l'uso didattico di testi di ambito specialistico (§ 2.4.).

2.3. I registri linguistici nel corpus

Un primo aspetto indagato nel *corpus* di materiali didattici esaminati è la presenza della distinzione tra italiano formale e informale, argomento in varia misura presente sin da manuali rivolti a studenti di livello linguistico molto basso. In quasi tutti i manuali di livello A1 o pre-A1 analizzati, infatti, si introduce la distinzione tra modi appropriati di salutare persone conosciute o sconosciute, giovani o anziane sin dal primissimo capitolo, che è nella stragrande maggioranza dei casi dedicato al salutare, al presentarsi e al parlare di sé in termini di nome, età e provenienza geografica.

In alcuni casi, come in *Italiano di Base* (Figura 1), la distinzione tra formale e informale è resa esplicita e fatta oggetto di studio con esercizi dedicati, in altri è presentata esclusivamente come pretesto per elencare i vari modi di salutare differenti persone, senza una vera e propria riflessione sociolinguistica e pragmatica correlata.

In generale, la tematica “lingua formale vs lingua informale” torna in modo più approfondito nei capitoli in cui si introduce il concetto del “dare del lei” a persone sconosciute in contesti formali o semi-formali. In questi casi, la riflessione sociolinguistica è sempre presente e al centro degli esercizi dedicati. Il *focus* sul “dare del lei” viene presentato in diversi contesti, da quello scolastico (Figura 2), a quello medico o lavorativo.

Molto comuni sono gli esercizi in cui si chiede allo studente di partire da una frase informale per formarne in corrispettivo formale, o di scegliere le situazioni comunicative in cui sia necessario “dare del lei”.


Tuttavia, come si può riscontrare nell'esempio in Figura 2, tratto da *Facile Facile*, non sempre il discorso su cortesia e formalità viene affrontato includendo una riflessione

socio-pragmatica adeguata in grado di fornire agli studenti linee guida su quali contesti richiedano l'uso di formule di cortesia e su quali altri accorgimenti sociali siano da mettere in atto in tali contesti. In questo esempio si invitano gli studenti a “dare del lei” per esercitarsi, secondo uno strano contratto sociale per cui, seppur usando forme di cortesia e un linguaggio formale, è accettabile porre una serie di domande – anche personali e private – a una persona appena conosciuta che si limita a rispondere senza fare domande a sua volta.


Figura 1. Esempio di unità didattica sul salutare in modo formale e informale (Italiano di base, preA1 / A2)

UNITÀ 0 ▶ CIAO! LIVELLO preA1 / A2


4 ASCOLTA
traccia 1 ASCOLTA E RIPETI.




A. CIAO, SIMONA!



B. BUONGIORNO, SIGNOR ROSSI.









C. BUONASERA, SIGNOR BIANCHI.



D. ARRIVEDERCI, SIGNORA VERDI!

5 LAVORA
 COMPLETA LA TABELLA CON I SALUTI DEL PUNTO 4, COME NELL'ESEMPIO.

 QUANDO ARRIVO	INFORMALE (COME SALUTO UN AMICO)	FORMALE (COME SALUTO UN ESTRANEO)
 MATTINA	_____	_____
 SERA	_____	BUONASERA

 QUANDO VADO VIA	INFORMALE (COME SALUTO UN AMICO)	FORMALE (COME SALUTO UN ESTRANEO)
 MATTINA	_____	_____
 SERA	_____	_____

PAGINA 14 ITALIANO di BASE

Figura 2. Esempio di unità didattica sul “dare del lei” (Facile facile, A1)

IL PROFESSOR DIAZ

MAESTRO: Oggi in classe c'è un professore straniero che non conoscete, il Professor Diaz. Fate alcune domande per conoscerlo. Non dovete fare le domande con “Tu”, ma con “Lei”.

ASIF: **Buongiorno, Lei come si chiama?**

PROF. DIAZ: Mi chiamo Pablo Diaz.

LAMIN: Di dov'è?

PROF. DIAZ: Sono spagnolo, di Madrid.

FATIMA: Da quanto tempo è in Italia?

PROF. DIAZ: Sono qui da un anno.

IRINA: **Lei quanti anni ha?**

PROF. DIAZ: Ho 47 anni.

IRINA: **È sposato?**


PROF. DIAZ: No, non sono sposato.

LIANG: Dove **abita?**

PROF. DIAZ: Adesso abito a Napoli, al sud.

ASIF: **Scusi, che cosa fa qui in Italia?**

PROF. DIAZ: Insegno spagnolo all'Università.



7 / COMPLETA LA TABELLA

CON AMICI E CONOSCENTI (INFORMALE) TU (2ª persona singolare)	CON PERSONE CHE NON CONOSCO (FORMALE) LEI (3ª persona singolare)
Ciao	Buongiorno - Buonasera
Tu come ti chiami?	Lei come
Da quanto tempo sei in Italia?
Quanti anni hai?
Come stai?
Lavori o studi?
Che lavoro fai?
Scusa, mi puoi dare il tuo telefono?

8 / IN CLASSE FATE DOMANDE AL MAESTRO O ALLA MAESTRA CON “LEI”, PER CONOSCERE MEGLIO L'INSEGNANTE

91 / NOVANTUNO

Anche per quanto riguarda le *app* dedicate all'integrazione linguistica di migranti non mancano riferimenti al “dare del tu”. Come si nota dalla Figura 3, *7ling* dedica un approfondimento teorico all'argomento e introduce dialoghi (registrati e trascritti) in cui il “dare del lei” è naturalmente integrato all'interno della conversazione, come quello dal dottore (Figura 4). Di interesse in *7ling* è anche l'introduzione di altre formule di cortesia, come l'imperativo indiretto, che più di rado trovano spazio nei corsi di lingua seconda per migranti.

Figura 3. *Approfondimento metalinguistico su “dare del tu” vs “dare del lei” nell’app 7ling*

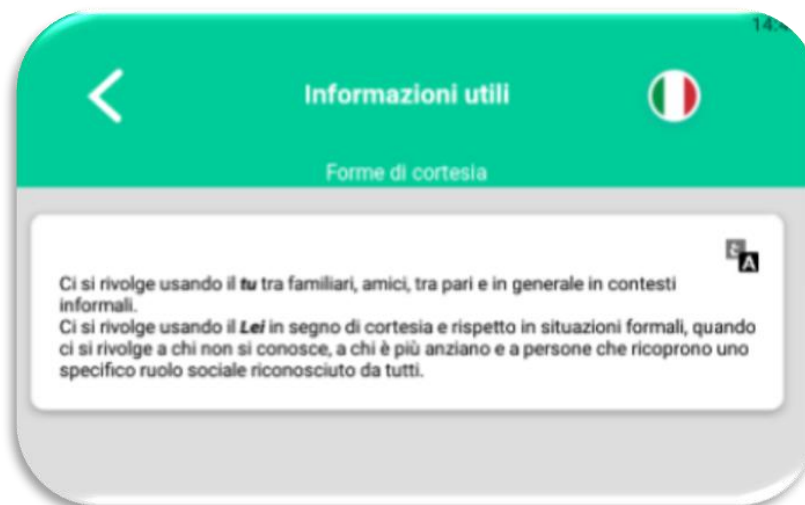
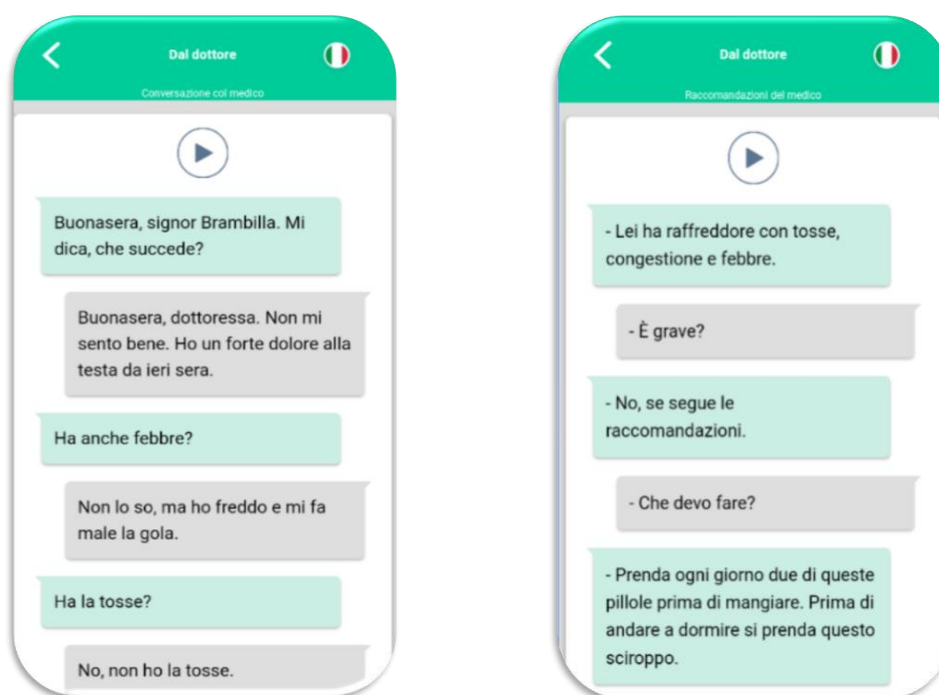


Figura 4. *Dialogo “dal medico” nell’app 7ling*



In generale, la variante formale della lingua italiana è una tematica quantomeno accennata sia nei manuali cartacei sia nelle risorse tecnologiche, e approfondita a più riprese in una buona percentuale di risorse. Tuttavia, se la distinzione tra il “dare del tu” e il “dare del lei” è quasi sempre presente, decisamente più rari (ma non del tutto assenti) sono gli spazi dedicati alle implicazioni sociali di tale scelta, spesso ridotta alla semplice distinzione tra persona conosciuta e persona sconosciuta, senza trattare, per esempio, il momento in cui ci si accorda per “darsi del tu” (che oltre a essere rilevante da un punto di vista socio-pragmatico rischia di generare confusione da quello linguistico).

Molto esigui sono invece gli esempi dell’uso di formule di cortesia nella lingua scritta, ma la ragione di questa assenza è da ricercare soprattutto nella selezione dei materiali

analizzati, progettati per livelli linguistici molto bassi e per un target di studenti la cui priorità è spesso la lingua parlata.

2.4. I linguaggi settoriali nel corpus

Un altro ambito di verifica dell'attenzione dedicata dai materiali didattici per l'integrazione linguistica dei migranti verso l'appropriatezza sociolinguistica è la presenza di testimonianze linguistiche dei linguaggi settoriali e la riflessione metalinguistica su questo aspetto.

Visto che la maggior parte dei materiali è legata a un livello linguistico piuttosto basso, la presenza di testi di ambito specialistico è nel complesso marginale, anche se di certo non assente.

L'approccio predominante di manuali e *app* per l'italiano rivolte a migranti porta a privilegiare temi ed esempi legati al vissuto degli apprendenti con una forte spendibilità nella vita quotidiana. Ad esempio, *Italiano di base* dedica un'attività alla presentazione della carta di identità italiana, con un esercizio di ritrovamento di informazioni su un esempio concreto (Figura 5); allo stesso modo, *7ling* mostra un esempio di tessera sanitaria, spiegandone i termini e illustrandone la funzione nel sistema sanitario italiano (Figura 6).

Figura 5. Attività sulla carta di identità (*Italiano di base*, preA1/A2)

MODULO 1 ▶ Piacere! LIVELLO A1 / A2

10 SCRIVI
Questa è la **Carta di Identità** di Maria. Leggi le informazioni e rispondi alle domande.

Cognome	Franchi
Nome	Maria
Nato il	21/09/1987
(atto n. P. S.)	
a	Napoli
Cittadinanza	italiana
Residenza	Napoli
Via	Via Roma 23
Stato civile	coniugata
Professione	insegnante
CONNOTATI E CONTRASSEGNI SALIENTI	
Statura	1.68
Capelli	castani
Occhi	marroni
Segni particolari	

Firma del titolare _____

Impresa del dito indice sinistro _____

IL SINDACO _____

a. Quando è il compleanno di Maria? _____

b. Dove è nata? _____

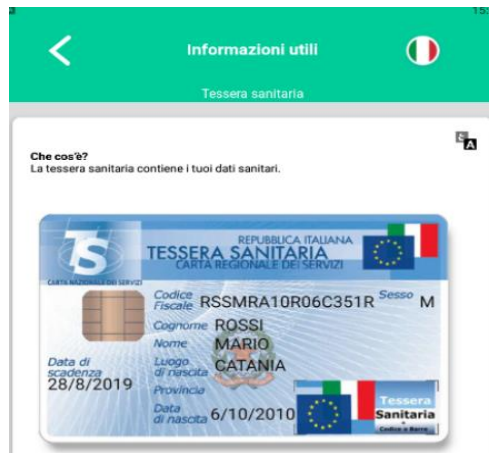
c. Dove abita? _____

d. È sposata? _____

e. Che lavoro fa? _____

Controlla con un compagno.

Figura 6. Informazioni sulla tessera sanitaria (7ling)



Testi specialistici più complessi e sempre legati all'ambito di esperienza dell'apprendente migrante che ricorrono in varie risorse sono poi il modulo di ricongiungimento familiare, oggetto di specifiche attività di comprensione del testo, ad esempio in un manuale (Figura 7), e il permesso di soggiorno, la cui funzione è illustrata in 7ling in un box informativo dedicato con la relativa traduzione araba (Figura 8).

Figura 7. Attività sul modulo per il ricongiungimento familiare (Italiano di base, preA1/A2)

MODULO 3 ▶ Ecco la mia famiglia! LIVELLO A1 / A2

5 LEGGI
Questo è il modulo per la **richiesta di ricongiungimento familiare**. Con questo documento, un cittadino straniero può chiedere l'ingresso in Italia di un suo parente. Il modulo è diviso in tre parti. Leggi e rispondi: VERO o FALSO?

DATI DEL RICHIEDENTE

Codice fiscale: KLTSJ87D10Z138V Sesso: M
 Cognome: Klitscho
 Nome: Sergij
 Nato/a il: 10/04/1987 Stato di nascita: Ucraina

DICHIARAZIONI DEL RICHIEDENTE

Dichiara di aver richiesto/ottenuto Nulla Osta per altri congiunti in data 17/07/2015

sezione da compilare se in possesso di permesso/carta di soggiorno per lavoro subordinato o autonomo
 Attività lavorativa: subordinata
 Lavora attualmente presso (ditta/privato): Impresa di Costruzioni Fratelli Giovine
 Provincia: Bergamo Città: Bergamo
 Indirizzo: Via Treviglio
 N° civico: 47 CAP: 24121
 In qualità di: muratore
 Tipologia contratto: a tempo indeterminato
 con regolare contratto dal 10/10/2014 al ---
 di avere un reddito lordo annuo da lavoro subordinato/autonomo risultante dalla dichiarazione dei redditi relativi all'anno 2014 di € 32.000

FAMILIARE NON PRESENTE SUL TERRITORIO NAZIONALE

Codice fiscale (se in possesso): MRKLSN85L2Z138L
 Cognome: Markevitch
 Nome: Aleksandra
 Sesso: F Stato civile: coniugata Parentela: moglie
 Nato/a il: 27/07/1985 Stato di nascita: Ucraina
 Provincia di nascita: Kiev Città di nascita: Kiev
 Luogo di nascita estero: Kiev Cittadinanza: Ucraina
 Residente in (Stato estero): Ucraina

a. Sergij Klitschko è romeno.	VERO	FALSO
b. Lavora per una ditta di Bergamo.	VERO	FALSO
c. Fa il muratore.	VERO	FALSO
d. Ha un contratto di lavoro per sei mesi.	VERO	FALSO
e. Guadagna tremiladuecento euro all'anno.	VERO	FALSO
f. Aleksandra è sposata.	VERO	FALSO

Figura 8. *Informazioni sul permesso di soggiorno (7ling)*



In alcuni casi, sprazzi di linguaggi settoriali emergono in alcune situazioni oggetto di dialogo, come si è già visto nel paragrafo precedente per il colloquio dal dottore (Figura 4), in cui vengono usati alcuni semplici termini medici di uso comune. Un altro esempio di dialogo ricorrente è la simulazione del colloquio di lavoro, come nell'esempio in Figura 9, in cui si notano alcuni semplici termini legati all'ambito specialistico del diritto del lavoro, come *contratto* o *apprendista*.

Si noti in questo esempio specifico che l'appropriatezza del linguaggio alla situazione non appare ottimale, dal momento che la riduzione al tu reciproco tra candidato e datore lavoro, per quanto didatticamente motivata dal livello linguistico iniziale di riferimento, rischia di risultare controproducente dal punto di vista pragmatico.

Forse proprio questa difficoltà di tenere insieme la competenza linguistica legata al livello e la verosimiglianza della situazione porta l'*app Ataya*, sempre molto attenta alla dimensione autentica, a rinunciare a fornire testi reali o verosimili legati a situazioni specialistiche, limitandosi ad evidenziare alcuni lemmi significativi per l'ambito specialistico in esame (Figura 10).

Più in generale, si segnala che in tutti questi esempi il testo specialistico è oggetto di spiegazione linguistica per consentire al discente di comprenderne il significato ma mai,

per quanto si è avuto modo di vedere nel *corpus*, di una riflessione metalinguistica dedicata, ad esempio sulla valenza terminologica di alcune parole usate.

3. VERSO UN NUOVO PRODOTTO DIDATTICO MULTILINGUE PER MIGRANTI E RIFUGIATI

Al di là degli esempi fin qui esaminati, l'analisi del corpus complessivo porta a concludere che l'attenzione alla verosimiglianza sociolinguistica – con l'eccezione di alcuni argomenti ricorrenti – risulti piuttosto limitata tra i materiali e che vi siano molti margini di miglioramento sotto questo aspetto.

Figura 9. *Dialogo e attività didattica sul colloquio di lavoro (Facile facile, A1)*

BUON LAVORO!

IL COLLOQUIO DI LAVORO DI RACHIDA

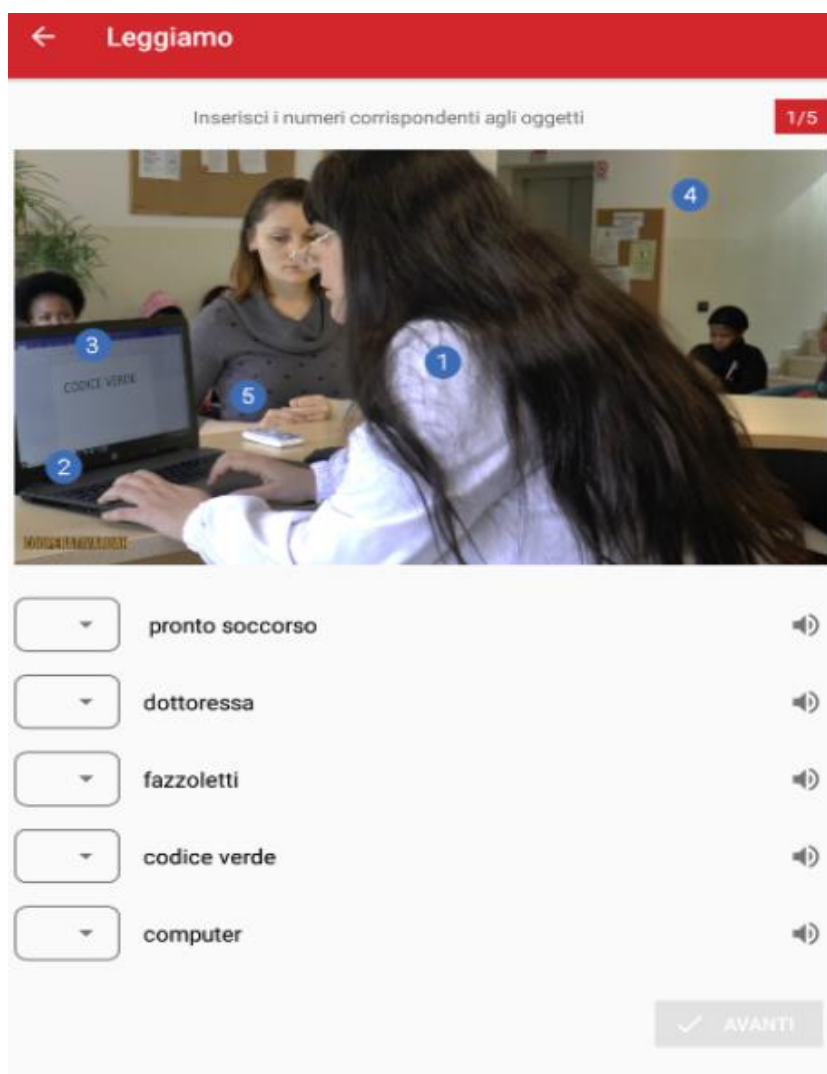
ARTURO: Allora Rachida, hai già lavorato in un ristorante?
RACHIDA: No, ma l'anno scorso ho fatto la stagione estiva in un bar a Rimini.
A.: Cosa hai imparato in questo bar? Cosa sai fare?
R.: Un po' di tutto... caffè, drink, spremute, gelati... servizio ai tavoli, cassa...
A.: Hai studiato? Che studi hai fatto?
R.: Nel mio paese mi sono diplomata a 18 anni. Mi sono iscritta all'università, ma poi mi sono trasferita in Italia. Qui ho fatto alcuni corsi di italiano.
A.: Sento che parli bene... Quanti anni hai?
R.: Ho 24 anni, tra poco 25.
A.: Sei sposata, hai figli?
R.: Mi sono sposata un anno fa, non ho figli.
A.: Senti, facciamo così: puoi fare una settimana di prova e se tutto va bene ti prendo.
R.: In regola, con contratto?
A.: Visto che hai meno di 29 anni facciamo un contratto come apprendista, 6 ore al giorno e un giorno di riposo settimanale. Ma prima facciamo la prova e poi vediamo le altre cose.
R.: Va bene, quando posso iniziare?
A.: Anche domani mattina... puoi venire dalle 7 alle 13?
R.: Wow! Certo, domattina sono qui alle 7 meno 10. Grazie!

8. LEGGI LE FRASI E METTI UNA CROCE SU VERO O FALSO

Rachida ha già lavorato in un ristorante.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida a Rimini ha lavorato un anno.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida si è diplomata nel suo paese.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida si è sposata con un italiano.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Rachida è sposata da un anno.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO
Il colloquio di lavoro di Rachida è andato bene.	<input type="checkbox"/> VERO	<input type="checkbox"/> FALSO

9. RISPONDI

Figura 10. Attività sul lessico sanitario (Ataya app)



Nell'ottica della creazione di una risorsa didattica per migranti che ponga la socio-pragmatica al centro, il progetto INCLUDEED è attualmente al lavoro sullo sviluppo un MOOC (*Massive Open Online Course*) progettato per sostenere il processo di integrazione degli apprendenti di lingua seconda.

Sono al momento impegnate nella stesura delle sue unità le sei università partner del progetto, ognuna responsabile della didattica di una specifica lingua dell'Unione Europea. Sebbene i vari gruppi di lavoro abbiano autonomia nella scelta dell'impostazione e nelle valutazioni di tipo linguistico e didattico relative alla propria lingua, le varie incarnazioni del corso hanno condiviso una fase di progettazione comune, che ha portato a stabilire una struttura standard per le varie unità didattiche e a definire obiettivi condivisi dall'intero gruppo di lavoro.

Dato il ruolo fondamentale delle competenze socio-pragmatiche e socio-culturali nel processo di integrazione, si è scelto di riservare larga parte di ogni unità a spunti di riflessione, esercizi e *input* linguistici che permettessero di approfondire in modo completo e credibile la lingua parlata, senza tralasciare i riferimenti agli aspetti culturali, alle convenzioni e alle forme di cortesia di ogni singolo paese.

Grandi sforzi sono stati impiegati nella ricerca di situazioni comunicative reali, da cui derivare dialoghi che risultino tanto credibili all'orecchio di un madrelingua quanto plausibili per l'esperienza di vita di un migrante. È stato stabilito che gli approfondimenti sulle formule di cortesia e sulla lingua formale fossero sempre corredati di attività di autovalutazione, in modo da garantire che agli studenti fosse fornito non solo un *feedback* immediato sulla propria performance, ma anche e soprattutto una spiegazione dettagliata sulle ragioni per cui in certi casi alcune forme siano da preferire rispetto ad altre.

Dal momento che il *target* di livello linguistico di questo MOOC è superiore rispetto a quello iniziale, è stato possibile integrare alcune riflessioni sull'uso della lingua formale nello scritto, così come veri e propri *box* dedicati a informazioni culturali più generali.

Il MOOC, il cui titolo sarà *Un passo avanti*, è in fase di preparazione e sarà ultimato entro l'estate del 2023.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2022), *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca: <https://doi.org/10.14201/OLP0034>.
- Bigozzi (2021-2022), *L'insegnamento dell'italiano a migranti debolmente scolarizzati: studio e valutazione dei materiali didattici della Scuola Ataya*, Tesi di laurea magistrale in Lingua e Cultura Italiane per Stranieri (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Cannovale Palermo E., Viale M. (2021), "7ling nel panorama delle app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione", in *Mooc2Move Conference "MOOCs. Language learning and mobility, design, integration, reuse"*, Napoli, 9-10 aprile 2021: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03217416>.
- Cognini E. (2019), "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte", in *EL.LE*, 8, 1, pp. 121-137.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge (testo originale disponibile al link <https://rm.coe.int/1680459f97>; la traduzione italiana, a cura di Bertocchi D. e Quartapelle F., è pubblicata da La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze, 2002).
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; traduzione italiana a cura di Barsi M., Lugarini E: *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- Fritz T., Donat D. (2017), "What migrant learners need", in Beacco J. C., Krumm H. J., *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, De Gruyter, Berlin, pp. 163-168.
- Fulantelli G., Pipitone V., Taibi D., Todaro G., Arrigo M., La Guardia D. (2018), "Le tecnologie digitali per rispondere ai bisogni formativi dei migranti forzati", in Adorni *et alii* (a cura di), *Didamatica*, Milano, AICA, pp. 313-322: https://www.aicanet.it/documents/10776/2101882/didamatica2018_paper_71.pdf/3681c85d-aec4-4155-911d-8f3fe613130b.

- Mezzadri M. (2003), “I materiali didattici”, in Mezzadri M., *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, Perugia, pp. 93-112.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F. (2014), “La didattica dell'italiano in contesti migratori”, in *Gentes*, 1, pp. 107-112.
- Piazzini S. (2021-2022), *Insegnare italiano a migranti tra sfide e opportunità. Analisi di un corpus di manuali di italiano L2*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Ruggiano F. (2021), *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*, Aracne Editore, Roma.
- Semplici S. (2001), “Modelli operativi di analisi di materiali didattici”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 201-209.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bononia University Press, Bologna.
- Viola C. (2021-2022), *Le tecnologie al servizio dell'inclusione linguistica: un confronto tra applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti e rifugiati*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche (relatore prof. M. Viale), Università di Bologna.
- Zanoni G. (2021), “Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020)”, in *Italiano a Scuola*, 3, pp. 447-454: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13019>.

LE LINGUE DEI SEGNI NEL *VOLUME COMPLEMENTARE* E L'INSEGNAMENTO DELLA LIS NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

*Anna Cardinaletti, Lara Mantovan*¹

1. INTRODUZIONE

La lingua dei segni utilizzata dalla comunità sorda in Italia, la lingua dei segni italiana (LIS), è ormai entrata da molti anni nell'Università italiana, e in alcuni Atenei (nei Corsi di Laurea in lingue delle Università Ca' Foscari Venezia e Catania) viene insegnata su più anni al pari delle altre lingue offerte. La necessaria progressione richiesta da insegnamenti linguistici di questo tipo ha sviluppato all'interno delle Università una riflessione particolare da parte sia dei docenti sia degli esercitatori di LIS.

Il *QCER - Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020), che include descrittori anche per le lingue dei segni, permette di verificare il lavoro svolto finora e di raffinare e sistematizzare la progettazione didattica, l'attività di insegnamento e la valutazione nelle lingue dei segni.

L'introduzione di descrittori per le lingue dei segni nel *Volume Complementare* testimonia ed è il frutto di una ampia riflessione avvenuta a livello europeo negli ultimi 10 anni e arriva in Italia nello stesso momento di un altro importante risultato della ricerca scientifica, la prima grammatica di riferimento per la LIS interamente in formato digitale (Branchini, Mantovan, 2020; in stampa), che rappresenta a tutt'oggi la più ampia descrizione esistente di una lingua dei segni.

Questi risultati arrivano a loro volta in un importante momento storico, quello del riconoscimento della LIS e della lingua dei segni italiana tattile (LIS_t) avvenuto con la Legge 69 del 21 maggio 2021, che implicherà per le Università italiane un ragguardevole sforzo organizzativo allo scopo di attivare insegnamenti di LIS e di LIS_t per la formazione delle figure professionali che operano con queste lingue.

In questo articolo presenteremo da una parte l'insegnamento della LIS e della LIS_t nelle Università italiane e dall'altra commenteremo i descrittori delle lingue dei segni del *Volume Complementare*, concludendo con le ricadute che questi certamente avranno sull'insegnamento delle lingue dei segni e sulla valutazione delle competenze in queste lingue e in generale sulle politiche della didattica universitaria per la formazione delle figure professionali esperte di LIS.

2. LA LIS E LA LIS_t NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

La lingua dei segni italiana è materia di insegnamento nelle Università italiane da ormai 25 anni; la lingua dei segni italiana tattile, la variante tattile della LIS utilizzata dalle persone

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

Anna Cardinaletti è responsabile dei paragrafi 1-3, Lara Mantovan dei paragrafi 4-6.

sordocieche segnanti, è insegnata all'Università Ca' Foscari Venezia da più di 10 anni (Cardinaletti, 2018; Mantovan, 2021)².

Dopo alcune esperienze laboratoriali di LIS presso l'Università la Sapienza di Roma e dopo l'attivazione della LIS nel 1998 presso la Scuola interpreti dell'Università di Trieste (Gran, Kellett Bidoli, 2000), nell'a.a. 1999/2000 la LIS entra all'Università Ca' Foscari Venezia come lingua annuale a libera scelta nel Corso di Laurea quadriennale in "Lingue e Letterature Straniere", per poi diventare subito lingua di specializzazione con la riforma universitaria. A partire dall'a.a. 2001/2002, la LIS è lingua triennale nella Laurea in "Lingue e scienze del linguaggio", con una ulteriore annualità offerta nella Laurea Specialistica in "Scienze del linguaggio". L'offerta didattica continua tutt'oggi nella rinominata Laurea triennale in "Lingue, civiltà e scienze del linguaggio" (L-11) e nella omonima Laurea Magistrale (LM-39). L'insegnamento della LIS è stato fin da subito impostato al pari delle altre lingue insegnate nei due Corsi di laurea. Oltre agli insegnamenti di lingua, il progetto formativo prevede infatti insegnamenti di Cultura dei sordi, sulla storia della comunità sorda e sulle sue manifestazioni culturali e letterarie (poesia, teatro, musica, ecc.), e insegnamenti di Linguistica della LIS e di Linguistica per la sordità³. Per completare la propria offerta formativa, Ca' Foscari ha attivato, a partire dall'a.a. 2011/2012, l'insegnamento della LIS tattile, in collaborazione con la Fondazione Lega del Filo D'Oro Onlus. Ci risulta che Ca' Foscari sia l'unica Università italiana in cui viene offerto questo insegnamento.

Dall'a.a. 2020/2021 la LIS è stata inoltre inserita nel Corso di Laurea Magistrale in "Interpretazione e Traduzione Editoriale, Settoriale", ora "Traduzione e Interpretazione" (LM-94), che forma interpreti di LIS. Precedentemente, per la formazione di interpreti di LIS, l'Università Ca' Foscari Venezia aveva offerto, a partire dall'a.a. 2006/2007, un Corso di formazione avanzata in "Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS", in collaborazione con la Provincia di Venezia e con il patrocinio dell'ENS e dell'ANIOS, e a partire dall'a.a. 2012/2013, un Master Universitario di primo livello in "Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano-LIS", che prevedeva anche un modulo laboratoriale di LIS.

Oltre che a Ca' Foscari, la LIS è attualmente lingua triennale all'Università di Catania, sede di Ragusa, dove è stata introdotta a partire dall'a.a. 2015/2016 nella Laurea triennale in "Mediazione linguistica e interculturale" (L-12). Da quest'anno, 2022/2023, la LIS appare anche tra gli insegnamenti della Laurea Magistrale in "Scienze linguistiche per l'intercultura e la formazione" (LM-39). Nell'a.a. 2021/2022 è stato inoltre attivato un Master di primo livello in "Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS e LIS/italiano".

Altre Università hanno esperienze, spesso intermittenti, di insegnamenti annuali a libera scelta o di laboratori di LIS⁴.

L'impegno comune dell'Università Ca' Foscari Venezia e dell'Università di Catania è di garantire per la LIS, che è una lingua naturale, una formazione parallela a quella delle lingue vocali (all'Università e all'interno di Corsi di Laurea in lingue); di offrire una formazione universitaria a tutti gli specialisti di LIS (docenti di LIS e di italiano per sordi,

² L'introduzione della LIS e della LIS tra gli insegnamenti universitari è stata possibile grazie al Decreto Ministeriale del 23 giugno 1997 (G.U. 175 29.7.1997, Suppl. Ord. 152), che ha inserito la LIS tra le discipline del gruppo di Glottologia e linguistica (L09A, ora L-LIN/01) e di Didattica delle lingue moderne (L09H, ora L-LIN/02).

³ Nella più che ventennale esperienza di Ca' Foscari, hanno studiato la LIS più di 1.000 studenti della Laurea triennale e oltre 400 studenti della Laurea Specialistica/Magistrale.

⁴ Ad es. Bologna-Forlì, Bolzano, Brescia, Ferrara, Milano-Bicocca, Milano Statale, Palermo, Parma, Pisa, Roma La Sapienza, Roma Tre, Siena Stranieri, Teramo, Torino, Trieste. L'elenco non intende essere esaustivo per la difficoltà di reperire le informazioni.

educatori linguistici, assistenti alla comunicazione, mediatori linguistici e culturali, interpreti di LIS); di fondare la didattica sulla ricerca scientifica partecipando a progetti (inter)nazionali su LIS e sordità; e, non ultimo, di permettere agli studenti sordi di specializzarsi nella propria lingua. A Ca' Foscari, una decina di studenti sordi hanno studiato e si sono laureati nella LIS. L'impegno comune si è concretizzato nell'attivazione nel 2021 del Centro Interuniversitario «Cognizione, linguaggio e sordità», che include, oltre a Catania e a Ca' Foscari, le Università di Milano-Bicocca, Palermo e Trento, e il cui obiettivo è promuovere la formazione e la ricerca sulla LIS e sulla sordità e contribuire alla standardizzazione dei percorsi universitari volti a formare le figure professionali che operano con le lingue dei segni.

Il recente riconoscimento della LIS e della LISt (Legge 69, 21 maggio 2021) implicherà per le Università di impegnarsi ancora di più nella formazione delle varie figure professionali esperte di LIS e di LISt e nell'offerta di insegnamenti di LIS e LISt per la formazione di altre figure professionali che operano con le persone sorde e sordocieche (insegnanti, insegnanti di sostegno, educatori, logopedisti, medici, psicologi, ecc.).

Il DPCM 10.1.2022, GU 81 6.4.2022 ha previsto l'attivazione, dopo un periodo di sperimentazione, di una nuova *Classe di laurea triennale a orientamento professionale in interprete in LIS e LISt*. La sperimentazione è stata avviata quest'anno, a.a. 2022/2023, dall'Università di Roma La Sapienza con il Corso di Laurea sperimentale a orientamento professionale in “Comunicazione e Interpretariato in Lingua dei segni italiana (LIS e LISt)”. La laurea a orientamento professionale prevede la formazione degli interpreti delle lingue dei segni in soli tre anni, diversamente da quanto succede per gli interpreti di lingue vocali (Laurea Triennale + Laurea Magistrale, 3+2 anni), e un numero di crediti di tirocinio molto alto, ben 48 su 180 CFU, che riduce a nostro avviso lo spazio per la preparazione teorica.

La scelta di attivare un Corso di Laurea *ad hoc* per gli interpreti di LIS e di LISt fa sorgere la domanda sui percorsi formativi delle altre figure professionali che operano con queste lingue: anche negli altri casi si procederà con Lauree a orientamento professionale *ad hoc* per la LIS e la LISt? Se anche dovesse essere questo l'indirizzo delle politiche formative future, è evidente che per formare i docenti delle Lauree a orientamento professionale sono necessarie le Classi di Laurea esistenti (non a orientamento professionale), triennali e magistrali, dove si acquisisce consapevolezza teorica e si preparano tesi di laurea di ricerca, che permettono di accedere ai Corsi di Dottorato e ai percorsi della ricerca e della docenza universitaria. Gli insegnamenti di LIS e di LISt dovranno pertanto essere previsti anche nelle Classi di Laurea tradizionali (non a orientamento professionale).

2.1. *La didattica della LIS e della LISt a Ca' Foscari*

Sebbene il *Quadro comune europeo* non fornisse prima del 2020 indicazioni specifiche sulle lingue dei segni, l'insegnamento della LIS a Ca' Foscari è stato fin da subito organizzato in livelli, dal primo al quarto, seguendo una progressione ispirata dall'insegnamento universitario delle lingue vocali e dalle precedenti esperienze di insegnamento della LIS in corsi privati.

Gli insegnamenti sono strutturati, come per le altre lingue, in moduli teorici semestrali (secondo semestre) tenuti da docenti e in moduli di esercitazioni annuali tenute da Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) sordi madrelingua di LIS assunti a tempo indeterminato. I moduli teorici hanno lo scopo di sviluppare la consapevolezza delle somiglianze e delle differenze tra lingue vocali e lingue dei segni e stimolare la conoscenza metalinguistica della LIS in chiave comparativa con l'italiano e altre lingue (vocali e

segniche). Essi affrontano, in progressione, i diversi livelli dell'analisi linguistica: fonologia; lessico, morfologia e morfosintassi; sintassi; semantica, pragmatica e analisi del discorso. I moduli di esercitazione prevedono l'acquisizione, nell'ordine, delle seguenti competenze:

- primo anno: competenze fonologiche e fonetiche di base; competenze lessicali di base divise per aree tematiche (famiglia, tempo libero, lavoro, studio); pronomi personali, aggettivi e pronomi possessivi e interrogativi, numeri cardinali e tipologie verbali; competenze grammaticali di base relative alla frase dichiarativa, interrogativa e negativa; discriminazione e uso di classificatori di forma, grandezza e perimetro; componenti non manuali di base a livello fonologico, morfologico e sintattico;
- secondo anno: competenze grammaticali intermedie nell'uso della frase semplice (dichiarativa, interrogativa, negativa) e della frase complessa (contenente frasi ipotetiche e relative); competenze intermedie nell'uso dei classificatori; competenze intermedie nell'uso delle componenti non manuali con funzione fonologica, morfologica e sintattica; uso dell'impersonamento;
- terzo anno: competenze grammaticali avanzate nell'uso della frase semplice (dichiarativa, interrogativa, negativa) e complessa (contenente frasi complete, ipotetiche, relative); competenze avanzate nell'uso dei classificatori nominali e predicativi; uso avanzato delle componenti non manuali fonologiche, morfologiche e sintattiche e dell'impersonamento;
- quarto anno: uso dello spazio segnico, classificatori e impersonamento; espressioni idiomatiche; linguaggi settoriali (politica, storia, turismo, matematica e geometria, teatro, cinema, poesia, ecc.).

Gli studenti che scelgono la LIS come lingua di specializzazione sono per lo più apprendenti L2 M2 (lingua seconda e modalità seconda) e quindi non soltanto studiano una nuova lingua ma imparano anche ad esprimersi in una nuova modalità comunicativa, diversa da quella della loro lingua nativa (Mantovan, 2021). Viste queste caratteristiche degli studenti, nelle esercitazioni si introducono volutamente fin dal primo anno aspetti peculiari delle lingue dei segni, come i classificatori e le componenti non manuali, e dal secondo anno l'impersonamento.

L'insegnamento della lingua è fondato sui risultati della ricerca scientifica sulla LIS, avviata dai ricercatori del CNR di Roma tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta (Volterra, 2011) e svolta negli ultimi venti anni anche nel quadro teorico della grammatica generativa. Si avvale di alcuni testi che negli anni hanno contribuito a delineare la grammatica della LIS: Volterra (1987), Romeo (1997), Caselli *et al.* (2006), Bertone, Cardinaletti (2009), Bertone (2011), Cardinaletti *et al.* (2011), Volterra *et al.* (2019), fino alla recentissima grammatica della LIS disponibile *open access* sul sito delle Edizioni Ca' Foscari⁵: Branchini, Mantovan (2020; in stampa), di cui si tratterà diffusamente nel paragrafo 5. A disposizione degli studenti sono anche alcuni dizionari di LIS: Radutzky (1992), Romeo (1991), Angelini *et al.* (2008), fino al recente dizionario *SpreadTheSign*⁶, finanziato dal 2006 da un progetto internazionale di cui Ca' Foscari è il partner italiano (Cardinaletti, 2016). Infine, sono usciti recentemente due manuali per l'insegnamento e l'apprendimento della LIS: Murolo *et al.* (2013) e Trovato *et al.* (2020).

Agli studenti che abbiano frequentato almeno la seconda annualità di LIS, viene offerto l'insegnamento di LIS tattile, che fornisce competenze linguistiche e comunicative di base per l'interazione con le persone sordocieche. Tra gli aspetti linguistici si presta particolare attenzione ai parametri formazionali della LIS rispetto a quelli della LIS, al modo in cui

⁵ <https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-474-5/>.

⁶ Disponibile *online* al link <http://www.spreadthesign.com/it>.

le CNM (Componenti Non Manuali) della LIS vengono rese in LISt, e alla dimensione spaziale, ridotta rispetto a quella della LIS (Checchetto, 2011; Checchetto *et al.*, 2011, 2018). Tra gli aspetti comunicativi ricordiamo l'importanza del *feedback* tattile. Vengono inoltre fornite informazioni generali sulla popolazione sordocieca, sulle tecniche di guida e di accompagnamento, e sui vari metodi di comunicazione in uso presso la comunità delle persone sordocieche in Italia e all'estero, inclusa la comunicazione socio-aptica (Volpato, Mantovan, 2021; Volpato *et al.*, 2021). Trattandosi al momento di un unico insegnamento, non è prevista una progressione nello sviluppo delle competenze.

Nel piano di studio sono presenti crediti di tirocinio (3 CFU nella Laurea triennale, 6 CFU nella Laurea magistrale), che gli studenti svolgono molto spesso per approfondire le loro competenze linguistiche e comunicative nelle due lingue in varie istituzioni pubbliche e private.

3. IL *VOLUME COMPLEMENTARE*

Il *Volume Complementare* del QCER del 2020 aggiorna e amplia la versione del 2001 e presenta importanti novità introducendo descrittori per la mediazione, per il controllo fonologico e per i giovani apprendenti, per le fasce di età 7-10 e 11-15 anni. Vengono arricchite le descrizioni dei livelli già identificati nella precedente versione, in particolare l'A2 e il C2, ma vengono anche introdotti nuovi livelli, quali il pre-A1 e i livelli "plus". Il *Volume Complementare* si adegua anche alla nuova situazione linguistica europea, con descrittori per la competenza plurilingue e pluriculturale, e alle nuove modalità di comunicazione, quali l'interazione *online* e l'uso delle telecomunicazioni.

La novità più importante per i nostri scopi è l'aggiunta delle scale di descrittori per la competenza nelle lingue dei segni, raccolte nel Capitolo 6 "Le scale dei descrittori esemplificativi del QCER: Le competenze nella lingua dei segni", alle pp. 156-182 della versione italiana. Il gruppo di lavoro, che ha operato tra il 2015 e il 2019, è formato dai seguenti membri, come indicato a p. 11 del *Volume Complementare*:

- gruppo di progetto: Jörg Keller (Zurigo), Petrea Bürgin, Aline Meili, Dawei Ni;
- gruppo di riflessione: Brian North, Curtis Gautschi, Jean-Louis Brugeille, Kristin Snoddon;
- consulenti: Patty Shores, Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Beppie van den Bogaerde.

Purtroppo, come ha segnalato Laura Volpato nel suo intervento al Workshop "Verso una descrizione delle competenze linguistiche e comunicative della lingua dei segni italiana (LIS): questioni teoriche e applicative" del LV Congresso Internazionale SLI (Volpato, 2022), nel QCER non sono previsti descrittori per le lingue dei segni tattili. Volpato (2022) ha indicato alcune direzioni per adattare a queste lingue i descrittori del QCER per le lingue dei segni e per rendere il QCER ancora più inclusivo.

Nel paragrafo seguente, verranno presentati i descrittori per le lingue dei segni e il loro impatto sulla didattica della LIS nelle Università italiane.

4. L'INTEGRAZIONE DELLE LINGUE DEI SEGNI NEL *VOLUME COMPLEMENTARE*

Come già menzionato, una delle principali novità del *Volume Complementare* del QCER rispetto alla versione del 2001 è l'integrazione delle competenze linguistiche nelle lingue dei segni. Ciò ha comportato da una parte un riadattamento alla modalità visiva dei descrittori già elaborati per le lingue vocali e dall'altra l'introduzione di descrittori specifici

per le lingue dei segni. Questo doppio intervento, di rivisitazione e ampliamento, è stato reso possibile grazie al lavoro in sinergia di diverse istituzioni europee: il Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica (FNS-SNF), il Max Bircher Stiftung, l'Università delle Scienze Applicate di Zurigo, il Gruppo del progetto PRO-Sign (*European Centre for Modern Languages*, ECML) e il Dipartimento di Studi per Sordi e Interpretazione della Lingua dei Segni dell'Humboldt-Universität zu Berlin. Gli interventi sopra menzionati e il contributo di ciascuna istituzione sono approfonditi di seguito.

Per quanto riguarda la rivisitazione dei descrittori preesistenti, occorre operare un distinguo tra abilità linguistiche orali e scritte. Le abilità orali sono applicabili alle lingue vocali e alle lingue dei segni senza sostanziali differenze. Entrambe le tipologie di lingue vengono trasmesse nell'oralità, intesa come interazione faccia a faccia. L'unico accorgimento che è stato adottato nel *Volume Complementare* consiste nell'introduzione di formulazioni inclusive e neutrali dal punto di vista della modalità comunicativa. Queste sono approfondite ed esemplificate nel paragrafo 4.1. Le abilità scritte, invece, hanno richiesto un considerevole lavoro di adattamento in quanto le lingue dei segni non hanno un sistema di scrittura diffuso e condiviso all'interno delle comunità linguistiche di riferimento (per una discussione sull'impatto dell'assenza della forma scritta sulla ricerca, si veda Quer, Steinbach, 2019). In Italia, alcuni ricercatori del CNR hanno adattato il metodo di scrittura SignWriting (Sutton, 1995) ai segni della LIS realizzando un manuale divulgativo (Di Renzo *et al.*, 2011), che è utilizzato prevalentemente da ricercatori e docenti. Nelle lingue dei segni l'equivalente funzionale di un testo scritto, inteso come prodotto linguistico statico, congelato e concluso in sé, è un testo multimediale realizzato attraverso videoregistrazione: in questo modo i segni, anziché essere messi nero su bianco, vengono fissati su un supporto video. L'equiparazione di forma scritta e video all'interno del *Volume Complementare* è ulteriormente approfondita nel paragrafo 4.2.

Oltre alla rivisitazione dei descrittori già sviluppati per le lingue vocali, la descrizione delle competenze nelle lingue dei segni necessita di scale di descrittori specifici per la modalità visiva. Al fine di rendere conto delle loro peculiarità linguistiche è stato sviluppato nel *Volume Complementare* il già citato Capitolo 6, i cui contenuti sono discussi nel paragrafo 4.3.

Infine, per rendere il *Volume Complementare* il più possibile accessibile anche alle comunità segnanti, l'intero documento, compresi tutti i descrittori esemplificativi, è stato tradotto nei segni internazionali⁷ dal Dipartimento di Studi per Sordi e Interpretazione della Lingua dei Segni dell'Humboldt-Universität zu Berlin.

4.1. Riformulazioni in chiave inclusiva

La rivisitazione in chiave inclusiva dei descrittori precedentemente sviluppati per le lingue vocali è stata condotta dal gruppo di lavoro del progetto PRO-Sign (*Signed languages for professional purposes*)⁸, un progetto coordinato dal Prof. Christian Rathmann con l'obiettivo di definire standard europei per le competenze linguistiche nelle lingue dei segni a fini professionali. L'intervento svolto da PRO-Sign nel *Volume Complementare* ha

⁷ I segni internazionali non costituiscono una vera e propria lingua, bensì una forma di comunicazione di necessità e d'emergenza che si usa tra segnanti che non dispongono di una lingua dei segni franca. Consistono in una raccolta di segni provenienti da diverse lingue dei segni, per lo più da quella americana (ASL). I segni internazionali si utilizzano prevalentemente in occasione di viaggi all'estero ed eventi internazionali come le *Deaflympics* (Olimpiadi dei Sordi), *Miss & Mister Deaf World* (Miss Sorda & Mister Sordo nel mondo) e l'*Eurovision*. Per ulteriori approfondimenti sui segni internazionali si rimanda a Rosenstock, Napier (2016).

⁸ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>.

comportato essenzialmente l'individuazione di tutti i termini chiaramente allusivi alla modalità acustico-vocale e il successivo affiancamento di termini tipici della modalità visivo-manuale.

A titolo illustrativo si riportano di seguito in (1)-(3) alcuni descrittori generali, e quindi applicabili sia alle lingue vocali che alle lingue dei segni. Per maggiore chiarezza le riformulazioni in chiave inclusiva sono evidenziate in grassetto.

- (1) 3.1.1.1. La comprensione orale
 - a. [...] il parlante/**segnante** utilizza abitualmente un registro neutro di lingua (QCER – *Volume complementare*, 2020: 52)
 - b. [...] La prima è quando delle persone parlano/**segnano** tra loro in un'interazione di gruppo senza rivolgersi direttamente a chi usa/apprende la lingua. (QCER – *Volume complementare*, 2020: 51)

- (2) 3.2.1.1. La produzione orale
[...] Nonostante il discorso sia chiaramente preparato, non è in generale letto parola per parola/**segno per segno**. (QCER – *Volume complementare*, 2020: 70)

- (3) 3.3.1.1. L'interazione orale
[...] L'interazione orale comprende sia l'interazione orale sia il **segnare** dal vivo, faccia a faccia. (QCER – *Volume complementare*, 2020: 79)

Questi esempi dimostrano che il testo del *Volume Complementare* è inclusivo in quanto affianca il “segnante” al “parlante”, il verbo “segnare” al verbo “parlare”, l'espressione “segno per segno” al modo di dire “parola per parola”. L'introduzione di formulazioni neutrali in termini di modalità da un lato attesta esplicitamente l'applicabilità di questi descrittori anche alle lingue dei segni e dall'altro ne estende il campo d'azione.

4.2. *Il ruolo delle videoregistrazioni*

Come menzionato sopra, in assenza di una forma scritta, l'equivalente funzionale del testo scritto nella modalità segnata è la videoregistrazione. L'avvento delle moderne tecnologie di videoregistrazione e la diffusione delle connessioni internet a banda larga hanno rapidamente favorito l'utilizzo e l'ampia circolazione di video nelle lingue dei segni. Questi eventi hanno senza dubbio avuto un impatto notevole sulle comunità segnanti, che attualmente utilizzano la modalità video per un ampio ventaglio di applicazioni, ad esempio comunicazioni personali, annunci promozionali, relazioni per convegni scientifici, comunicazioni istituzionali, racconti per bambini, produzioni letterarie e artistiche. Similmente a quanto si osserva nei testi scritti delle lingue vocali, le videoregistrazioni consentono alle persone segnanti di conservare la memoria storica, trasmettere conoscenze e interagire con altri svincolandosi dal qui ed ora. Per maggiori approfondimenti sull'impatto delle videoregistrazioni sulla lingua e sulla vita delle persone segnanti si veda Cracolici (2016).

All'interno del *Volume Complementare* c'è un esplicito riferimento all'equiparazione di testo scritto e video, come si legge in (4).

- (4) 3.2.1.2. La produzione scritta
[...] In alternativa alla scrittura i segnanti a volte producono e spediscono un video.
(QCER – *Volume complementare*, 2020: 71)

Nel testo sono addirittura incluse specificazioni legate alla tecnologia che consente di videoregistrare: ad esempio, come suggerito in (5), la funzione di avanzamento rapido nel video può essere utilizzata dai segnanti per operare azioni di *skimming* e *scanning*, che sono strategie utili nella comprensione del testo.

- (5) 3.1.1.3 La comprensione scritta
(con riferimento allo «skimming» e allo «scanning») [...] Relativamente ai testi nella lingua dei segni, entrambe le funzioni si ottengono mettendo il video in “fast forward”.
(QCER – *Volume complementare*, 2020: 58)

Infine, anche nell’interazione, una delle novità introdotte dal *Volume Complementare*, viene riconosciuta la possibilità di utilizzare videomessaggi nelle lingue dei segni per gli scambi interpersonali.

4.3. Un intero capitolo dedicato alle lingue dei segni

Il Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica (FNS-SNF) e il Max Bircher Stiftung hanno finanziato la ricerca e l’elaborazione di descrittori specifici per le lingue dei segni presso l’Università delle Scienze Applicate di Zurigo. Questo lavoro è stato finalizzato grazie all’assistenza del progetto PRO-Sign e si è concretizzato nella stesura di un intero capitolo del *Volume Complementare*, il Capitolo 6. La versione originale in lingua inglese è a cura di Jörg Keller dell’Università delle Scienze Applicate di Zurigo, mentre la traduzione in italiano è stata realizzata da Anna Cardinaletti.

Nel complesso, questo capitolo dedicato alle competenze nelle lingue dei segni comprende 14 scale di descrittori specifici calibrati per la modalità visiva. Concettualmente queste scale sono organizzate in tre macro-aree: competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Ciascun dominio è brevemente discusso di seguito con esempi illustrativi.

Nella macro-area delle competenze linguistiche sono incluse due scale di descrittori: “Repertorio delle lingue dei segni” e “Precisione schematica”. Il repertorio raggruppa gli elementi linguistici manuali e non manuali necessari per produrre e ricevere messaggi nelle lingue dei segni, ad esempio:

- a) le unità lessicali con una forma fonologica predefinita;
- b) i classificatori, morfemi che denotano una caratteristica saliente, come la forma o la dimensione, di un referente;
- c) le indicazioni, segni generalmente articolati con l’indice esteso che possono fungere da pronomi personali, dimostrativi, locativi o possessivi;
- d) le componenti non manuali, ovvero un complesso di espressioni facciali, movimenti del busto e del capo;
- e) lo spazio segnico, cioè lo spazio antistante il busto del segnante, che consente di trasmettere diverse informazioni grammaticali come l’accordo verbale;
- f) l’impersonamento, una strategia grammaticalizzata di attribuzione di ruoli che permette di realizzare il discorso diretto;

g) la dattilologia (o alfabeto manuale).

La precisione schematica fa principalmente riferimento alla padronanza delle costruzioni sintattiche. Si occupa della ricezione e della produzione dei vari elementi (manuali, non manuali, spaziali) che contribuiscono a veicolare significati di tipo grammaticale.

Rispetto alla macro-area sociolinguistica è importante sottolineare che le lingue dei segni, in quanto lingue storico-naturali, sono il frutto dell'interazione spontanea tra membri di comunità linguistiche. In questo dominio è inclusa la scala "Appropriatezza sociolinguistica e repertorio culturale", che include conoscenze rilevanti per la competenza sociolinguistica. Alcuni aspetti rilevanti per questa macro-area sono elencati di seguito:

- a) le varie tipologie di feedback visivo durante l'interazione in segni;
- b) i vari segnali di richiamo per attirare l'attenzione di un interlocutore sordo;
- c) il contatto oculare, che non può mancare pena la comprensione dei contenuti;
- d) i segni nome, ovvero i segni utilizzati per identificare i membri della comunità segnante;
- e) i segni tabù, ovvero i segni che generalmente vengono evitati e sostituiti da eufemismi o comunque da segni alternativi meno espliciti;
- f) gli strumenti e gli ausili tecnici usati dalle persone sorde;
- g) i fatti e gli eventi più significativi della storia delle comunità sorde.

Infine, le competenze pragmatiche riguardano l'uso contestuale delle lingue dei segni in precise situazioni comunicative. Qui sono incluse due scale di descrittori per ricezione e produzione ('Struttura del testo' e 'Setting e prospettive'), due scale specifiche per la ricezione ('Consapevolezza linguistica e interpretazione' e 'Velocità di elaborazione') e due scale specifiche per la produzione ('Presenza ed effetti' e 'Fluenza nella lingua dei segni'). Di seguito si riportano alcuni aspetti rilevanti per la competenza pragmatica dei segnanti:

- a) la capacità di comunicare in diverse modalità (es. faccia a faccia, modalità videoregistrata o videotrasmissa);
- b) la competenza metalinguistica, ovvero di comprensione dei meccanismi di funzionamento della lingua;
- c) le competenze discorsive (organizzazione del testo segnato, coesione, coerenza, enfasi, ecc.);
- d) l'uso consapevole delle espressioni retoriche, dei registri e delle diverse funzioni comunicative;
- e) la capacità di comprendere e assumere diversi punti di vista nella narrazione di un evento;
- f) la capacità di elaborare e comprendere i significati impliciti;
- g) l'abilità di cogliere l'intento comunicativo;
- h) la velocità di elaborazione e la fluenza.

In questa macro-area è incluso anche l'uso creativo ed artistico dei segni. Le lingue dei segni, così come le lingue vocali, sono dotate di vere e proprie forme letterarie che spaziano dalla poesia alla canzone, dalle favole alla satira, dal teatro agli inni, fino ad avventurarsi in stili espressivi unici della modalità segnica, come il *Visual Vernacular* (Zaghetto, 2013).

5. IMPATTO DEI NUOVI DESCRITTORI SULLA DIDATTICA DELLA LIS ALL'UNIVERSITÀ

L'inserimento nel *Volume Complementare* del QCER dei descrittori dei livelli di competenza nelle lingue dei segni colma una lacuna e, allo stesso tempo, stimola nuove considerazioni in materia di progettazione didattica, insegnamento e valutazione. Alla luce di questo, si propone qui una riflessione sulle possibili applicazioni dei nuovi descrittori calibrati per la modalità visiva nella didattica della LIS in ambito accademico. Conformemente all'impostazione del sesto capitolo del *Volume Complementare*, si presentano le azioni che possono essere messe in campo per favorire lo sviluppo di competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche negli studenti all'università. Alcune di queste proposte sono già realtà nei corsi di LIS all'Università Ca' Foscari Venezia e sono pertanto supportate da buone prassi consolidate.

Per le competenze linguistiche sono di fondamentale importanza le esercitazioni con CEL madrelingua, ovvero con segnanti nativi di LIS e con un alto livello di formazione (almeno una Laurea triennale). Le esercitazioni sono finalizzate ad allenare le competenze linguistiche in LIS attraverso varie attività, che comprendono non solo la ricezione e la produzione, ma anche l'interazione e la mediazione. Per un approfondimento sulle attività che possono essere proposte nelle aule universitarie per stimolare le abilità di interazione con gli altri e di mediazione tra le lingue si veda Pasquotto, Mantovan (2022). È importante che tutte le attività linguistiche proposte includano anche un lavoro specifico su testi segnati in formato video per permettere agli studenti di comprendere al meglio come le nuove tecnologie della comunicazione vengono utilizzate all'interno della comunità segnante (vedi paragrafo 4.2). I moltissimi video in LIS disponibili sul *web* costituiscono testi autentici e, in quanto tali, offrono input linguistico contestualizzato e modelli originali della lingua di studio. Cracolici (2016) suggerisce che, affinché questi testi autentici siano efficaci sul piano didattico, è necessario che siano attuali (congruenti e significativi rispetto alla realtà attuale), graduati da un punto di vista linguistico e realizzati da segnanti competenti e fluenti.

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza metalinguistica, che nel *Volume Complementare* rientra tra le competenze pragmatiche, è opportuno stimolare la riflessione teorica sulle abilità linguistiche acquisite durante le esercitazioni. Per questa ragione è essenziale offrire moduli teorici nei quali gli studenti possano acquisire le conoscenze e gli strumenti per riflettere sui meccanismi che regolano il funzionamento della LIS. La riflessione teorica dovrebbe aiutarli a cogliere sia le proprietà linguistiche specifiche della LIS e della modalità visivo-manuale sia le proprietà generali del linguaggio che caratterizzano tutte le lingue del mondo a prescindere dalla modalità comunicativa.

Le competenze sociolinguistiche possono essere acquisite grazie a insegnamenti specifici sulla cultura della comunità sorda dove vengano affrontati temi come la sordità secondo la prospettiva socio-antropologica, l'identità sorda, la storia della comunità sorda e l'educazione delle persone sorde. È possibile acquisire competenze in ambito sociolinguistico anche partecipando ad eventi culturali in presenza oppure online con figure di spicco della comunità segnante. Ad esempio, a Venezia, già da 4 anni viene organizzato IncluBembo, un ciclo di incontri sull'accessibilità e l'inclusione, molto seguito e apprezzato da tutti, studenti inclusi. Anche il tirocinio può costituire un'esperienza utile per entrare in contatto con persone sorde segnanti e familiarizzare con gli aspetti caratterizzanti della cultura sorda.

Anche le abilità pragmatiche possono essere sviluppate attingendo a diversi tipi di interventi formativi. Innanzitutto, possono essere proposte esercitazioni linguistiche mirate con docenti madrelingua. Ad esempio, si può chiedere agli studenti di ragionare sull'espressione di un determinato contenuto in situazioni comunicative diverse applicando registri di vario livello. Oppure un'altra attività potrebbe richiedere di

pianificare e strutturare un breve discorso su un certo argomento lavorando a piccoli gruppi. Un'altra risorsa formativa che potrebbe contribuire allo sviluppo delle competenze pragmatiche è un insegnamento di linguistica comparativa, che potrebbe essere utile per mettere in luce somiglianze e differenze tra la LIS e le altre lingue in chiave interlinguistica e anche intermodale. Infine, vale la pena menzionare l'importanza di insegnamenti dedicati alla letteratura della LIS. Studiare le produzioni culturali nate spontaneamente nella comunità segnante potrebbe favorire la comprensione e l'utilizzo creativo e artistico dei segni.

Uno strumento a supporto di studenti e docenti nello sviluppo delle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche nella LIS è il recente e-book *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*⁹, volume a cura di Chiara Branchini e Lara Mantovan pubblicato nel 2020 con la casa editrice Edizioni Ca' Foscari. Si tratta della più ampia grammatica della LIS a disposizione, che contiene complessivamente oltre 800 pagine. Questo è il frutto del lavoro di 7 autori (Chiara Branchini, Chiara Calderone, Carlo Cecchetto, Alessandra Checchetto, Elena Fornasiero, Lara Mantovan, Mirko Santoro) e di 7 consulenti linguistici madrelingua (Gabriele Caia, Filippo Calcagno, Nino D'Urso, Anna Folchi, Mauro Mottinelli, Rosella Ottolini e Mirko Pasquotto).

Un importante elemento di novità della Grammatica è il formato digitale, che ha consentito di unire materiali di diversa natura: descrizioni in formato testuale, esempi in formato video (quasi 1.500) ed esempi in formato immagine (oltre 700). Inoltre, è ad accesso aperto e pertanto accessibile gratuitamente da tutti. I testi sono scritti in lingua inglese perché la Grammatica è scaturita da un progetto europeo (SIGN-HUB)¹⁰ e per favorire subito un'ampia circolazione della pubblicazione a livello internazionale. È in uscita una versione in italiano più accessibile e arricchita nei contenuti (Branchini, Mantovan, a cura di, in stampa).

Sul piano strutturale la Grammatica è organizzata in 6 Parti, elencate di seguito:

- 1) Contesto storico-sociale
- 2) Fonologia
- 3) Lessico
- 4) Morfologia
- 5) Sintassi
- 6) Pragmatica

Di seguito si discute, anche con esempi concreti, come questa Grammatica possa essere un supporto efficace nella didattica della LIS nell'ambito della formazione accademica.

La prima Parte (in tutto circa 80 pagine) approfondisce il contesto storico e sociale nel quale la LIS è nata e si è sviluppata e pertanto può essere un valido riferimento per lo


⁹ L'e-book è gratuitamente consultabile e scaricabile al link: <https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-474-5/>.

¹⁰ Il progetto SIGN-HUB è un progetto europeo Horizon 2020 (n° 693349) durato in tutto quattro anni (2016-2020). I ricercatori coinvolti in SIGN-HUB, provenienti da dieci rinomati centri di ricerca sulle lingue dei segni, hanno creato una piattaforma di risorse sulle lingue dei segni comprendenti: grammatiche digitali di sette lingue dei segni, atlante linguistico delle lingue dei segni del mondo, strumenti clinici per la valutazione della competenza linguistica nelle lingue dei segni e, infine, un archivio di interviste a persone sorde anziane (<https://ww3.thesignhub.eu/>). Per l'Italia hanno partecipato al progetto ricercatori dell'Università Ca' Foscari Venezia e dell'Università di Milano-Bicocca. Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito sviluppato dall'unità italiana di SIGN-HUB: <https://www.unive.it/pag/37037/>. La preparazione delle grammatiche ha seguito le indicazioni del *blueprint* per la redazione della grammatica delle lingue dei segni (Quer *et al.*, 2017), che è il risultato di un precedente progetto internazionale cui Ca' Foscari e Milano-Bicocca hanno partecipato (COST Action IS1006: <https://parles.upf.edu/llocs/cost-signgram/>). Il *blueprint* è disponibile open access al link <https://parles.upf.edu/llocs/cost-signgram/node/18>.

sviluppo delle competenze sociolinguistiche. A titolo esemplificativo, il *Volume Complementare* include tra le abilità sociolinguistiche del livello B2 la capacità di comprendere e seguire spiegazioni sull'origine di segni legati alla cultura, come ad esempio i segni nome ("È in grado di comprendere, e di attribuire correttamente, i segni nome di persone e di istituzioni comunemente noti", *QCER – Volume complementare*, 2020: 159). Nella Grammatica un'ampia sezione è dedicata alla spiegazione dell'origine e delle caratteristiche principali dei segni nome. I lettori possono scoprire la differenza tra i segni nome arbitrari e descrittivi. I primi sono frutto di fenomeni di contatto con la lingua italiana (ad esempio il nome di battesimo può essere tradotto con un segno corrispondente), mentre i secondi riprendono una caratteristica fisica della persona, come la forma del naso o la lunghezza dei capelli.

Figura 1. *Descrizione dei segni nome in LIS (Branchini, Mantovan, 2020: 50)*

signs. In Italy, as well, Deaf people share two names: one in spoken language and one name sign. These two names represent the double belonging to the hearing and Deaf spheres. Name signs in LIS can be arbitrary or descriptive. The latter are descriptions of specific physical characteristics, for example related to the hair or to particular facial traits. Someone with curly hair can be named with the sign denoting curly hair, as shown in the video below.

ANNA _ CURLY-HAIR 

Ciascuna categoria di segni nome è supportata da esempi illustrativi. Accanto all'esempio sopra riportato (ANNA_CURLY-HAIR) compare il simbolo di una mano aperta: se nell'e-book si clicca su questo simbolo è possibile visualizzare il relativo esempio in modalità video.

Figura 2. *Fermo immagine tratto dal video esempio associato alla glossa ANNA_CURLY-HAIR (Branchini, Mantovan, 2020: 50)*



Le Parti 2, 3, 4 e 5 della Grammatica (quasi 600 pagine) permettono di lavorare sulle competenze linguistiche grazie a un approfondimento delle proprietà fonologiche, lessicali, morfologiche e sintattiche della lingua. A titolo esemplificativo, il *Volume*

Complementare menziona più volte le componenti non manuali. Sotto si riportano alcuni esempi:

- (6) a. (Livello A1) È in grado di dedurre la forma degli oggetti descritti a partire dalle componenti non manuali.
(*QCER – Volume complementare*, 2020: 161)
- b. (Livello A2) È in grado di riconoscere e di interpretare correttamente il significato espresso in modalità non manuale.
(*QCER – Volume complementare*, 2020: 161)
- c. (Livello B1) È in grado di utilizzare le labializzazioni in modo adeguato *al contesto*.
(*QCER – Volume complementare*, 2020: 160)
- d. (Livello B2) È in grado di esprimere lo stesso contenuto con espressioni linguistiche diverse.
(*QCER – Volume complementare*, 2020: 159)

Le componenti non manuali sono trattate nel dettaglio in varie Parti della Grammatica. Di seguito si riportano alcune descrizioni delle componenti orali, un particolare tipo di componenti non manuali realizzato attraverso precisi movimenti nell'area della bocca (es. bocca aperta, lingua protrusa, guance gonfie).

Nella Parte 2 (Fonologia) vengono presentati alcuni segni caratterizzati da particolari componenti orali e si sottolinea come questi movimenti nell'area della bocca siano dotati di capacità distintiva in quanto sono in grado di differenziare segni quasi identici nella forma ma con un significato diverso.

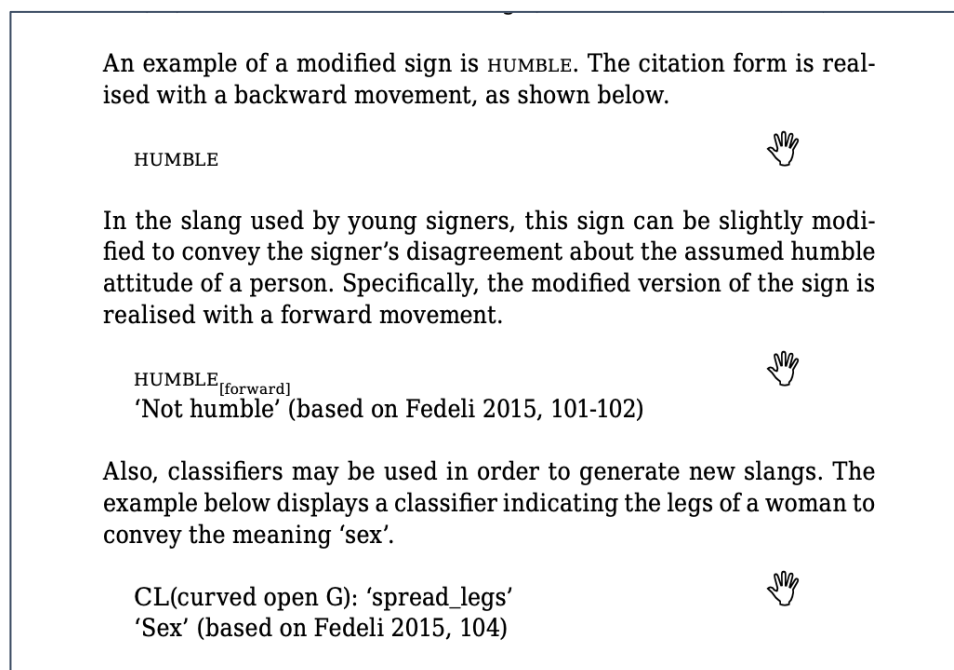
Nella Parte 3 (Lessico) si fa notare come una tra le differenze che distinguono nomi da verbi semanticamente relati (es. AEREO e VOLARE_CON_L'AEREO) sia l'uso di componenti orali prestate dall'italiano (le cosiddette "labializzazioni") con i nomi e di componenti orali tipiche della LIS (solitamente guance gonfie e protrusione della lingua) con i verbi.

La Parte 4 (Morfologia) contiene una descrizione accurata sui marcatori per esprimere valutazione in LIS. Uno di questi è la protrusione della lingua, che è una realizzazione non manuale molto comune del morfema diminutivo. Se si trova in associazione a un segno come CASA, contribuisce a veicolare il significato di "casina".

La Parte 5 (Sintassi) contiene una descrizione sulle costruzioni esistenziali, che sono solitamente prodotte con il segno ESISTERE accompagnato da labbra protruse e cenni ripetuti del capo. Opzionalmente è possibile omettere ESISTERE, ma in tal caso le componenti non manuali tipicamente associate a questo segno vengono comunque realizzate.

Infine, la Parte 6 della Grammatica (circa 100 pagine) approfondisce la pragmatica della LIS e quindi può essere un riferimento per lo sviluppo delle abilità di tipo pragmatico e testuale. A titolo esemplificativo, il *Volume Complementare* include tra le abilità pragmatiche del livello C2 l'abilità di produrre forme linguistiche creative. Ad esempio, in alcuni contesti particolari alcuni segni possono essere modificati nella loro forma fonologica per trasmettere un significato alternativo. In LIS, il segno UMILE nella sua forma citazionale è articolato vicino alla testa con un movimento delle dita all'indietro. Questo segno può essere modificato in modo creativo, in particolare articolandolo con lo stesso movimento ma in direzione opposta in avanti, per veicolare il significato opposto di "umile", cioè "superbo".

Figura 3. Descrizione sulla possibile modificazione creativa dei segni della LIS (Branchini, Mantovan, 2020: 784)



6. CONCLUSIONI

L'integrazione delle competenze nelle lingue dei segni all'interno del *Volume Complementare* rappresenta un'importante novità sul piano concettuale perché per la prima volta lingue vocali e lingue dei segni vengono equiparate all'interno di un manuale di riferimento per l'educazione linguistica a livello internazionale.

L'innovatività del *Volume Complementare* non si limita solo a una rivisitazione concettuale in chiave inclusiva, ma si manifesta anche in una serie di ricadute positive sull'insegnamento, in particolare delle lingue dei segni. In primo luogo, contribuirà a sistematizzare i principi e gli obiettivi educativi nel campo della didattica universitaria e non. La definizione di descrittori specifici per la modalità visivo-manuale aiuterà i docenti delle lingue dei segni a progettare le attività didattiche con maggiore precisione ed efficacia. La discussione nel paragrafo 5 ha dimostrato concretamente come una risorsa didattica come *A Grammar of Italian Sign Language* (LIS) (Branchini, Mantovan, 2020) possa essere utilizzata come materiale di consultazione per stimolare l'acquisizione delle competenze linguistiche indicate nel *Volume Complementare*. L'equiparazione dei video ai testi scritti costituirà una spinta importante a includere testi in formato video nella progettazione didattica, in linea con l'attuale ampia circolazione di video-messaggi all'interno della comunità segnante. Infine, sul piano sociolinguistico, questo volume contribuirà a tutelare la diversità linguistica e culturale e promuoverà una maggiore inclusione nella ricerca e nell'insegnamento delle lingue.

Sulla base delle riflessioni proposte in questo articolo sembra ragionevole immaginare che le indicazioni del *Volume Complementare* comporteranno nel tempo una riduzione della disomogeneità che si riscontra nei percorsi formativi sulla LIS attualmente disponibili in Italia (Volpato, Mantovan, 2021).

In generale, il *Volume Complementare* contribuirà a garantire ai professionisti sordi e udenti che lavorano con la LIS e con le persone sorde una formazione universitaria di

qualità seguendo standard internazionali, come previsto per i professionisti di tutte le lingue vocali e come avviene in tutti gli altri Paesi. Crediamo che la piena dignità della LIS e della comunità che la utilizza passi anche per la completa equiparazione, formale e sostanziale, dei professionisti di LIS ai professionisti delle altre lingue. Qualunque percorso alternativo rischierebbe di svuotare di fatto il riconoscimento della LIS e di continuare ad avvalorare un approccio assistenzialista alla sordità. Il riconoscimento della LIS deve essere una grande occasione per cambiare prospettiva, che l'Italia non può permettersi di perdere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angelini N., Borgioli R., Folchi A., Mastromatteo M. (2008), *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua dei segni italiana per comunicare con i sordi*, Carocci, Roma.
- Bertone C. (2011), *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertone C., Cardinaletti A. (a cura di) (2009), *Alcuni capitoli della grammatica della LIS*, Cafoscarina, Venezia.
- Branchini C., Mantovan L. (a cura di) (2020), *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: <https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-474-5/>.
- Branchini C., Mantovan L. (a cura di) (in stampa), *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Cardinaletti A. (2016), "Il progetto Spread the Sign", in *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue*, 5, pp. 175-181.
- Cardinaletti A. (2018), "La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità", in Cardinaletti A., Cerasi L. Rigobon P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 341-353.
- Cardinaletti A., Cecchetto C., Donati C. (a cura di) (2011), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, FrancoAngeli, Milano.
- Caselli M. C., Maragna S., Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- Cecchetto A. (2011), "Interpretare in LIS a favore di persone sordocieche: cosa accade ad una lingua visiva quando la percezione è tattile", in Vallini C., De Meo A., Caruso V. (a cura di), *Traduttori e traduzioni*, Liguori, Napoli, pp. 341-356.
- Cecchetto A., Cecchetto C., Geraci C., Guasti M. T., Zucchi S. (2011), "Una varietà molto speciale: la LISt (lingua dei segni italiana tattile)", in Cardinaletti A., Cecchetto C., Donati C. (a cura di), pp. 207-217.
- Cecchetto A., Geraci C., Cecchetto C., Zucchi S. (2018), "The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LISt) by Deafblind signers", in *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 3, 1, 66: <https://doi.org/10.5334/gjgl.357>.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

- Cracolici R. (2016), *La lingua dei segni e le nuove tecnologie: variazioni e modifiche nella lingua e nella percezione dei segnanti*, Tesi di Dottorato, Università degli studi di Palermo.
- Di Renzo A., Lamano L., Lucioli T., Pennacchi B., Gianfreda G., Petitta G., Bianchini C. S., Rossini P., Antinoro Pizzuto E. (2011), *Scrivere la LIS con il Sign Writing: manuale introduttivo*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Rapporto tecnico del Progetto FIRB-UISEL, 978-88-85059-28-3, Roma.
- Gran L., Kellett Bidoli C. (a cura di) (2000), *L'interpretazione nelle lingue dei segni: aspetti teorici e pratici della formazione*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- Mantovan L. (2021), "Insegnare la lingua dei segni italiana all'Università: esperienze consolidate e direzioni future", in *QuaderniCIRD*, 22, pp. 33-49.
- Murolo J., Pasquotto M., Rossena R. (2013), *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della lingua dei segni italiana*, Erickson, Trento.
- Pasquotto M., Mantovan L. (2022), "Nuovi paradigmi per la valutazione della LIS L2 in ambito accademico", Relazione presentata al Workshop 2 del LV Congresso Internazionale SLI, Bressanone, 9 settembre 2022.
- Quer J., Steinbach M. (2019), "Handling Sign Language Data: The Impact of Modality", in *Frontiers in Psychology*, 10 (483): <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00483>.
- Quer J., Cecchetto C., Donati C., Geraci C., Kelepir M., Pfau R., Steinbach M. (a cura di) (2017), *Signgram Blueprint: a Guide to Sign Language Grammar Writing*, Mouton De Gruyter, Amsterdam.
- Radutzky E. (a cura di) (1992), *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni. Oltre 2500 significati*, Con DVD-ROM. Edizioni Kappa, Roma.
- Romeo O. (1991), *Dizionario dei segni. La lingua dei segni in 1400 immagini*, Zanichelli, Bologna.
- Romeo O. (1997), *Grammatica dei segni. La lingua dei segni in 1300 immagini e 150 frasi*, Zanichelli, Bologna.
- Rosenstock R., Napier J. (a cura di) (2016), *International Sign. Linguistic, Usage, and Status Issues*, Gallaudet University Press, Washington, DC.
- Sutton V. (1995), *Lessons in Sign Writing: textbook & workbook*, Deaf Action Committee for Sign Writing, La Jolla (California, USA).
- Trovato S., Folchi A., Baj C., Santoro M., Anselmo G. (2020), *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*, Erickson, Trento.
- Volpato L., Mantovan L. (2021), "A proposal for the integration of social-haptic communication in the training of (tactile) Italian Sign Language interpreters", in Moratto R., Li D. (a cura di), *Global Insights into Public Service Interpreting: Theory, Practice and Training*, Routledge, London, New York, pp. 241-256.
- Volpato L., Ceccarani P., Cardinaletti A. (2021), "A European Online Dictionary for Social Haptic Communication", in *DBI REVIEW. RUSSLA*, 65, pp. 29-32.
- Volpato L. (2022), Riflessioni sulla valutazione delle competenze in LIS tattile, Relazione presentata al Workshop 2 del LV Congresso Internazionale SLI, Bressanone, 9 settembre 2022.
- Volterra V. (a cura di) (1987), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, il Mulino, Bologna.
- Volterra V. (2011), "La ricerca sulla lingua dei segni in Italia: passato, presente e prospettive future", in Cardinaletti A., Cecchetto C., Donati C. (a cura di), pp. 27-44.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.
- Zaghetto A. (a cura di) (2013), *Nuove prospettive sulla produzione artistica in Lingua dei Segni Italiana (LIS)*, Guerra Edizioni, Perugia.

MEDIAZIONE E PROCESSI DI APPRENDIMENTO E USO DI UNA LINGUA SECONDA IN UN'ATTIVITÀ DI SCRITTURA: L'ESEMPIO DEL *DICTOGLOSS*

Luciana Pedrazzini¹

*The co-construction of linguistic knowledge
in dialogue is language learning in progress.*
(Swain, Lapkin, 1998: 321)

1. PREMESSA

A circa vent'anni dalla pubblicazione del *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR) (Council of Europe, 2001)², il *Volume Complementare* (Council of Europe, 2020)³ evidenzia il ruolo chiave della mediazione come una delle quattro modalità di comunicazione (ricezione, produzione, interazione e mediazione) nell'insegnamento e apprendimento linguistico, integrando così nel suo approccio metodologico un costrutto portante della teoria socioculturale (Lantolf, 2000; Lantolf, Thorne, 2006). Nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua (L2)⁴, è possibile identificare due diversi paradigmi cognitivi: il primo di tipo cognitivista-interazionista, il secondo (più propriamente socio-cognitivo) di tipo socioculturale (Ellis, 2008: 404-405). Il paradigma cognitivista-interazionista si basa su un modello cosiddetto 'computazionale', che vede l'acquisizione come il risultato di meccanismi di elaborazione che operano sull'*input* linguistico attraverso l'interazione e concorrono a sviluppare i sistemi dell'interlingua dell'apprendente. Questo paradigma, definito anche il modello '*input-interazione-output*', è stato per anni il modello di riferimento principale per spiegare i processi di acquisizione di una L2⁵. Inoltre, come sottolineano Ellis e Shintani (2014: 194),

¹ Università degli Studi di Milano.

² In questo contributo si farà riferimento sia a questa versione sia alla versione in italiano, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* o il suo acronimo QCER (Council of Europe, 2002).

³ Titolo completo: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*.

⁴ Con il termine 'lingua seconda' si fa riferimento anche ai contesti in cui la L2 viene convenzionalmente definita 'straniera'. I termini 'acquisizione' e 'apprendimento' sono usati come sinonimi.

⁵ Il paradigma cognitivista-interazionista si basa essenzialmente sull'assunto che nel processo di apprendimento di una seconda lingua (L2) interagiscono sia fattori interni di tipo cognitivo sia esterni di tipo ambientale determinati dal contesto. Benché l'ambiente fornisca all'apprendente l'*input* linguistico necessario, l'apprendimento si sviluppa attraverso dei micro-processi cognitivi di elaborazione dell'*input*: attenzione, integrazione e ristrutturazione e monitoraggio (Ellis, 2008: 434). L'interazione consente all'apprendente non solo di ricevere i dati linguistici, ma serve a focalizzare l'attenzione su specifiche forme linguistiche, attivare i processi cognitivi destinati all'acquisizione, e fornire delle opportunità di produzione linguistica (*output*). Le ipotesi teoriche che hanno avuto maggiore influenza all'interno del paradigma cognitivista-interazionista sono l'Ipotesi dell'interazione (Long, 1983, 1996), l'Ipotesi dell'*output* comprensibile (Swain, 1985, 1995), l'Ipotesi del *noticing* (Schmidt, 1990, 1994, 2001) e il modello elaborato da Gass (1997) che integra i processi che trasformano l'*input* in *output*. In relazione a queste ipotesi sono stati elaborati alcuni costrutti fondamentali per spiegare i meccanismi di tipo cognitivo necessari per i processi di comprensione e produzione attraverso i quali si sviluppa la competenza linguistica: negoziazione del significato (Long, 1996), focalizzazione sulla forma (Long, 1991; Long, Robinson 1998), *uptake* (Lyster, Ranta, 1997), *output* modificato (Swain, 1995), *noticing* (Schmidt, 1990) e *noticing the gap* (Schmidt, Frota, 1986).

è anche il modello a cui implicitamente (o più raramente esplicitamente) si fa riferimento nelle guide per insegnanti. Il paradigma socioculturale, che verrà illustrato con maggiori dettagli in questo contributo, vede invece l'acquisizione strettamente collegata all'uso della L2 e ai suoi successivi processi di interiorizzazione. L'*input* e l'interazione non sono considerati semplicemente una risorsa ma la fonte stessa per l'acquisizione. Oltre a fattori cognitivi, concorrono quindi all'acquisizione della L2 anche fattori di tipo sociale e culturale. Sarà quindi necessario determinare come l'interazione nell'ambito di attività nella L2 media l'acquisizione. Benché differenti nei loro assunti teorici, questi due paradigmi condividono l'idea di fondo che l'acquisizione di una L2 è simile ad altri tipi di apprendimento in quanto si sviluppa attraverso alcuni processi cognitivi analoghi. Da questo punto di vista, entrambi si differenziano dal paradigma linguistico, che vede invece l'acquisizione determinata da principi e regole universali (ad esempio, la teoria della Grammatica Universale di Chomsky) e considera la conoscenza linguistica separata da altri sistemi di conoscenza (Ellis, 2008: 406). Nonostante i paradigmi cognitivista/interazionista e socioculturale siano considerati come opposti, possono entrambi fornire due prospettive 'complementari' per spiegare il complesso rapporto tra *input*/interazione e acquisizione di una L2 (Hulstijn *et al.*, 2014).

Come è stato accennato, la prospettiva socioculturale ha avuto finora scarsa risonanza nell'ambito della didattica delle lingue. In questo contributo, verrà esplorata in relazione a uno dei suoi costrutti principali che è quello della mediazione. In particolare, si illustrerà in che modo i processi di mediazione possono sviluppare l'uso e l'apprendimento della L2 durante un'attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss*. Il *Volume complementare* (Council of Europe, 2020) adotta una prospettiva socioculturale attraverso la proposta di un approccio di descrizione della competenza linguistica-comunicativa 'orientato all'azione' e presenta a questo riguardo un'articolazione più specifica di scale di descrittori delle attività e strategie di mediazione. Questi strumenti di tipo pedagogico possono costituire un'utile risorsa per guidare gli insegnanti a identificare i processi di mediazione e d'uso della L2 implicati in una specifica attività.

2. LA MEDIAZIONE NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E USO DI UNA LINGUA SECONDA: LA PROSPETTIVA SOCIOCULTURALE

La teoria socioculturale si è aperta un varco nella ricerca sull'acquisizione della seconda lingua a partire dagli Novanta del secolo scorso attraverso gli studi condotti da James Lantolf e altri studiosi (Lantolf, Pavlenko, 1995; Lantolf, 2000; Swain, 2000; Lantolf, Thorne, 2006; Lantolf, Poehner, 2008; Lantolf *et al.*, 2018). Questa teoria si ispira principalmente agli studi dello psicologo sovietico Lev S. Vygotsky (1896-1934). Nonostante il termine 'socioculturale', la teoria non intende tanto spiegare come sono appresi gli aspetti o valori culturali attraverso una seconda lingua, ma come la conoscenza di una seconda lingua viene interiorizzata attraverso esperienze di tipo socioculturale. Si tratta di una «teoria della mente» (Lantolf, 2004: 30) che attribuisce un ruolo centrale alle esperienze di tipo socioculturale nello sviluppo di processi cognitivi. Come evidenziano Lantolf e Thorne (2006: 1),

Participation in culturally organized practices, life-long involvement in a variety of institutions, and humans' ubiquitous use of tools and artifacts

Alcuni di questi costrutti sono stati rivisitati completamente dal paradigma socioculturale, a partire da quello centrale di 'interazione', come sarà discusso nell'ambito di questo contributo.

(including language) strongly and qualitatively impact cognitive development and functioning⁶.

Secondo Vygotsky, la ‘cultura’ è una forza di tipo ‘oggettivo’ che permea le relazioni sociali e gli usi di strumenti o artefatti durante attività concrete. In quanto forza di tipo oggettivo, da una parte struttura, ma dall’altra è anche strutturata da proprietà concettuali del mondo sociale e materiale. L’uso e lo sviluppo del linguaggio hanno un ruolo centrale nella caratterizzazione e trasmissione degli aspetti culturali, sia durante l’interazione in specifiche attività comunicative, sia in senso più ampio in macro-contesti di interazione a livello sociale (Lantolf, Thorne, 2006: 1). Le pratiche e le attività di tipo socioculturale possono essere di diverso tipo (giocare, insegnare, costruire, fabbricare o creare qualcosa, ecc.); all’interno di queste attività, artefatti culturali (libri, oggetti tecnologici, giocattoli, utensili, ecc.) e concetti culturali (sé, persona, famiglia, tempo, religione, mente, ecc.) interagiscono in modo complesso e dinamico sia tra di loro sia con l’attività psicologica o mentale dei partecipanti (Lantolf, Thorne, 2006: 59). In questa complessa interazione di fattori, l’attività linguistica assolve un ruolo cruciale di mediazione per la nostra attività mentale.

Anche la conoscenza di una L2 viene interiorizzata attraverso esperienze di natura socioculturale. A questo riguardo, si preferisce infatti il termine ‘partecipazione’ a quello di ‘acquisizione’, per sottolineare che l’acquisizione non implica semplicemente incorporare e possedere una conoscenza ma essere in grado di usare una L2 per poter prendere parte all’attività sociale. Ne consegue che ‘uso’ della L2 e ‘conoscenza’ della L2 sono di fatto intrecciati perché la conoscenza implica anche l’uso e l’uso contribuisce a creare conoscenza. L’interazione che si sviluppa all’interno dell’attività viene quindi ad essere più ricca ed articolata, in quanto non assolve semplicemente alla funzione di fornire un *input* linguistico e/o delle opportunità di produzione, ma può anche stimolare gli apprendenti a parlare della lingua che stanno usando (Ellis, 2008: 271-272). Come vedremo (cfr. § 3.3), l’analisi di episodi interazionali, in cui uso e acquisizione si intrecciano, richiede anche l’implementazione di un metodo di tipo ‘micro-genetico’ per evidenziare come la L2 viene usata per mediare i processi di acquisizione.

In considerazione del ruolo centrale della mediazione nei processi di apprendimento e uso di una L2, questo costrutto verrà ulteriormente analizzato nel paragrafo successivo (cfr. § 2.1) illustrando i tipi di mediazione che possono essere messi in atto. Da una prospettiva più pedagogica, sarà anche presentata la proposta relativa ai descrittori di specifiche attività e strategie di mediazione del *Volume complementare*. Questa nuova articolazione trova infatti le sue basi teoriche nel concetto di mediazione secondo la teoria socioculturale (cfr. § 2.2).

2.1. *La mediazione nella teoria socioculturale*

La teoria socioculturale intende spiegare come l’acquisizione di una L2 è ‘mediata’ dalla partecipazione ad attività di tipo sociale. Postula quindi una stretta relazione tra l’attività interpersonale e quella mentale, ritenendo che la prima sia necessaria per la seconda. Come viene sottolineato da Lantolf (2000: 1), insieme a strumenti fisici o concreti, l’essere umano usa anche degli strumenti o artefatti di tipo simbolico (in primo luogo il linguaggio) per stabilire una relazione indiretta, o mediata, tra sé stesso e il mondo. Questa relazione

⁶ La partecipazione a pratiche culturalmente organizzate, il coinvolgimento permanente in una varietà di istituzioni, e l’uso onnipresente di strumenti e artefatti (incluso il linguaggio) ha un forte impatto qualitativo sul funzionamento e sviluppo cognitivo (Traduzione dell’autrice).

contribuisce a modificare e riorganizzare le funzioni mentali di ordine superiore dell'individuo, cioè la memoria, l'attenzione, il pensiero razionale, le emozioni e l'apprendimento (Lantolf, Thorne, 2006: 59). Di fatto, è l'appropriazione e poi lo sviluppo di strumenti linguistici che consente di organizzare e controllare, cioè di 'mediare' la nostra attività mentale e metterla al centro durante lo svolgimento di un'attività di tipo pratico (Lantolf, Thorne, 2006: 62). Poiché gli individui partecipano ad attività diverse, avranno la possibilità di stabilire relazioni sociali diverse ed entrare in contatto e imparare ad usare e appropriarsi di strumenti mediatori diversi (Lantolf, 2000: 13). Tuttavia, il processo di appropriazione è graduale e nelle fasi iniziali viene controllato dall'esterno: ad esempio nel caso del bambino, attraverso un controllo verbale dell'attività da parte dell'adulto. In seguito il bambino imparerà a usare il linguaggio come strumento per controllare in modo autonomo il suo comportamento (Lantolf, Thorne, 2006: 70).

Anche apprendere una nuova lingua implica acquisire nuove conoscenze di tipo concettuale e/o modificare conoscenze esistenti attraverso la mediazione della propria interazione con il mondo e con la propria attività di tipo psicolinguistico (Lantolf, Thorne, 2006: 5). L'apprendimento quindi non è solo qualcosa che avviene nella mente dell'apprendente, ma è mediato dalla sua partecipazione a specifiche attività. Secondo questo assunto, la L2 è da una parte l'oggetto dell'apprendimento, dall'altra lo strumento che media l'apprendimento. Il processo di mediazione può coinvolgere, attraverso l'interazione, altre persone oppure solo l'apprendente attraverso l'uso della lingua con una funzione 'privata' (*private speech*) (Lantolf, 2000: 15). Analizziamo brevemente queste due modalità di mediazione.

Il processo di mediazione può realizzarsi attraverso l'interazione con altri interlocutori che aiutano l'apprendente ad appropriarsi e a sviluppare gli strumenti linguistici per partecipare a un'attività⁷. Si tratta di un'interazione di tipo dialogico in cui un interlocutore 'esperto' (ad esempio l'insegnante o un altro apprendente) crea un contesto nel quale l'interlocutore 'inesperto' (l'apprendente) è in grado di partecipare attivamente, e nel quale l'esperto può aggiustare di volta in volta il supporto fornito⁸. Come sottolineano Aljaafreh e Lantolf (1994: 467), il livello potenziale di sviluppo o acquisizione è modulato dal tipo di aiuto richiesto per lo svolgimento dell'attività e l'effettiva capacità dell'apprendente di utilizzare le forme di aiuto esterno ricevuto. Il discorso dialogico contribuisce a creare un'inter-soggettività che consente di facilitare i processi di mediazione attraverso l'interazione (Anton, 1999). La relazione di tipo inter-soggettivo che si instaura implica anche una 'reciprocità' tra gli interlocutori che può realizzarsi anche tra pari. In questo caso, si parla anche di 'dialogo collaborativo' (Swain, 2000). Come vedremo (cfr. § 3.3), durante il dialogo collaborativo gli apprendenti attivano anche una forma di *linguaging* in cui articolano le loro riflessioni sulla lingua che stanno usando durante un'attività, in modo particolare quando si trovano ad affrontare qualche problema (Swain, 2006). A livelli non avanzati di competenza linguistica, queste riflessioni possono manifestarsi anche attraverso l'uso L1, che viene quindi ad assumere un ruolo di mediazione insieme a quello della L2.

⁷ Si citano gli studi principali che hanno indagato il ruolo dell'interazione dialogica nell'apprendimento di una L2 secondo un'ottica socioculturale: Aljaafreh, Lantolf (1994), Donato (1994), Ohta (2000), Nassaji, Swain (2000), Poehner, Lantolf (2005).

⁸ La funzione mediatrice svolta dall'interazione richiama un altro concetto della teoria socioculturale, quello di "zona di sviluppo prossimale" enucleato da Vygotsky. Per zona di sviluppo prossimale si intende «la distanza tra l'effettivo livello di sviluppo determinato da un *problem solving* indipendente e il livello di sviluppo potenziale determinato da un *problem solving* con la guida di un adulto o in collaborazione con dei pari più capaci» (Lantolf, Thorne, 2006: 263). Nell'ambito pedagogico, questo concetto è stato accomunato a quello di *scaffolding* per indicare un aiuto 'graduato' da parte dell'insegnante, che implica allo stesso tempo un ruolo attivo dell'apprendente.

Oltre a mettere in atto forme di mediazione attraverso l'interazione con altri, l'apprendente può attuare una modalità di mediazione attraverso l'uso di un 'discorso privato' (*private speech*), cioè un discorso rivolto a sé stesso o sé stessa. Nella teoria socioculturale, con questo termine, che non è stato coniato da Vygotsky ma introdotto in seguito (Flavell, 1966), ci si riferisce a una forma di discorso 'esternalizzato': «externalized speech deployed by adults to regulate their own mental (and possibly physical) activity» (Lantolf, Thorne, 2006: 75). Un modo per controllare o meglio regolare il proprio processo mentale. Benché 'privato', può essere esternalizzato fino al punto di risultare udibile da parte di un altro interlocutore, oppure manifestarsi solo a livello subvocale e risultare quindi impercettibile. Lantolf (2000: 15) ne evidenzia la funzione autoregolativa e cognitiva:

This speech, in which we ask ourselves questions, answer these questions, tell ourselves to interrupt a particular activity, tell ourselves we are wrong, or that we cannot do something, and that we have completed a task [...].⁹

Questo tipo di discorso tende ad essere di tipo 'ellittico', nel senso che nella maggior parte dei casi implica l'uso di espressioni che non hanno una struttura sintattica (*Cosa? Aspetta, No, Vediamo, Fatto!* ecc.)¹⁰. Quando perde le sue caratteristiche subvocali, si trasforma in un «inner speech», cioè un discorso 'interiorizzato' condotto solo a livello mentale. Questa fase è indicativa del fatto che un parlante – o nello specifico un apprendente di una L2 – è in grado di regolare in modo autonomo la propria interazione con il mondo, ad esempio durante un'attività, e allo stesso tempo con la propria attività mentale. È anche importante notare che, nel caso di una nuova attività che presenta particolari difficoltà, parlanti adulti, anche ormai esperti, possono avere la necessità di usare forme di discorso privato come strumento di mediazione. Inoltre, questa forma di comunicazione intrapersonale di mediazione, può assolvere a una funzione di tipo metacognitivo, una sorta di *languageing* privato che aiuta l'apprendente a 'notare' in modo consapevole alcuni aspetti formali della L2. Soprattutto in questo caso, ma non solo, gli apprendenti possono trovare più semplice usare la loro L1, e in ogni caso, se usano la L2 non usano necessariamente delle forme corrette, anche se sono state interiorizzate (Lantolf, 2006).

2.2. Attività e strategie di mediazione nel *Volume complementare*

Rispetto al QCER (Council of Europe 2001, 2002), il *Volume complementare* (2020, § 3.4) fornisce scale più articolate dei descrittori relativi alle attività e alle strategie di mediazione, integrando nel suo approccio metodologico una prospettiva che tiene conto dei costrutti della teoria socioculturale che abbiamo esaminato (cfr. § 2.1). Questo strumento, elaborato per contesti di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue in ambito europeo, contribuisce così a valorizzare le dimensioni sociale e interculturale implicate nello sviluppo completo della competenza comunicativa in una L2, dimensioni a cui si attribuisce ancora un ruolo minore o marginale nella didattica e nei libri di testo¹¹.

⁹ Questo discorso, in cui ci poniamo delle domande, rispondiamo a queste domande, ci diciamo di interrompere una particolare attività, ci diciamo che abbiamo sbagliato, oppure che non riusciamo a fare qualcosa, e che abbiamo completato l'attività [...] (Traduzione dell'autrice).

¹⁰ Esempi di studi che hanno indagato l'uso di *private speech* da parte di apprendenti di una L2: Donato (1994), McCafferty (1994), Lantolf *et al.* (1997), Ohta (2001).

¹¹ Ispirandosi a diversi modelli per analizzarne le diverse componenti della competenza comunicativa, il QCER (2001, § 5.2) propone scale dei descrittori per gli aspetti della competenza linguistica, pragmatica e

Si tratta infatti di dimensioni che implicano lo sviluppo di competenze di tipo sociolinguistico, pragmatico (includendo sia la competenza discorsiva sia la competenza funzionale/azionale) e strategico. Queste competenze, insieme a quelle linguistiche, sono intrecciate in tutti gli usi della lingua. In questo senso, il quadro di riferimento proposto viene definito ‘orientato all’azione’, cioè «considera chi usa/apprende la lingua come un ‘attore sociale’, che agisce nell’ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento» (Council of Europe, 2020: 26)¹². L’applicazione di questo approccio prevede specifiche scelte metodologiche (Council of Europe, 2020: 28):

- un uso estensivo della lingua durante l’attività didattica: per gli apprendenti significa imparare a usare la lingua piuttosto che imparare solo la lingua;
- lo svolgimento di compiti o attività (*task*.) finalizzati e collaborativi, il cui scopo principale non è tanto quello di ‘esercitare’ la lingua, ma di utilizzarla per uno scopo concreto;
- porre al centro del processo di insegnamento e apprendimento la co-costruzione del significato attraverso l’interazione e la mediazione, tra insegnante e apprendenti e tra gli apprendenti stessi. La co-costruzione del significato può avvenire in più lingue, consentendo agli apprendenti di attingere a repertori linguistici e culturali diversi.

In linea con un progetto per la didattica e l’apprendimento delle lingue orientato all’azione, il QCER propone un modello descrittivo basato su attività e strategie linguistico-comunicative in quanto più adeguato a cogliere la complessa realtà della comunicazione rispetto alla tradizionale articolazione nelle quattro abilità linguistiche. Le attività sono presentate secondo quattro macro-modalità di comunicazione – ricezione, produzione, interazione e mediazione (ciascuna articolata nelle specifiche modalità, ad esempio la ricezione prevede una modalità orale, scritta, audiovisiva, ecc.) – e secondo una distinzione tra uso transazionale, interpersonale e per la valutazione e risoluzione di problemi. Questa nuova organizzazione vuole essere «più vicina all’uso reale della lingua, fondato sull’interazione e sulla co-costruzione del significato», tenendo conto anche dei nuovi contesti scolastici e accademici in cui la L2 viene appresa e usata e, tra questi, i contesti di apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) (Council of Europe, 2020: 32). Tra le attività linguistiche comunicative, la mediazione assume un ruolo centrale in quanto include sia la ricezione che la produzione e, più frequentemente, l’interazione, evidenziando l’implicazione di due aspetti chiave: «la co-costruzione del significato nell’interazione e il costante passaggio tra il livello individuale e sociale nell’apprendimento della lingua» (Council of Europe, 2020: 35).

Rispetto al QCER, in cui la mediazione viene considerata principalmente un’attività di tipo interlinguistico (interpretazione e traduzione), il *Volume complementare* vede la mediazione come una componente fondamentale di ogni apprendimento e in particolare dell’apprendimento di una lingua:

competenza sociolinguistica, illustrati anche nella versione più recente del *Volume complementare* (Council of Europe, 2020, cap. 6).

¹² L’approccio generale del QCER viene riassunto nel modo seguente: «L’uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze, sia generali sia, nello specifico, linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l’attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze» (Council of Europe, 2002, § 2.1).

Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica) (Council of Europe, 2020: 100).

Il nuovo modello di mediazione di riferimento presuppone quattro tipi di mediazione: linguistica, culturale, sociale e pedagogica (North, Piccardo, 2016: 9-11). Tutti questi tipi di mediazione sono implicati in misura diversa nell'apprendimento e uso delle lingue sia in ambito scolastico che extrascolastico. Anziché come semplice strumento, la mediazione è vista quindi come un processo in cui la lingua ha un ruolo fondamentale

nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata (Council of Europe, 2020: 100).

Questo assunto relativo alla mediazione come 'processo' trova i suoi fondamenti teorici nella teoria socioculturale, e in particolare nei costrutti che intendono spiegare come la L2 viene usata per mediare i processi di acquisizione, cioè come l'apprendente acquisisce nuove conoscenze di tipo concettuale e/o modifica le sue conoscenze esistenti attraverso una mediazione che si attua con la propria interazione con il mondo e con la propria attività mentale (cfr. § 2.1).

North e Piccardo (2016: 17-20) elencano almeno 50 modalità in cui la mediazione può essere messa in atto in contesti diversi di apprendimento e uso di una L2. Vista l'ampia gamma dei contesti d'uso, ai fini della elaborazione di scale di descrittori propongono una categorizzazione di base (Coste, Cavalli, 2015) che individua due tipi di mediazione: cognitiva e relazionale. Queste due forme di mediazione non sono da considerarsi esclusive, ma integrate nell'uso linguistico secondo quattro modalità: mediare testi, mediare concetti, mediare la comunicazione e usare strategie di mediazione (North, Piccardo, 2016: 23). Questa articolazione è stata poi incorporata nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020, § 3.4) per la costruzione di scale di attività per descrivere il modo in cui la mediazione consente la costruzione di significati a diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa e di strategie di mediazione. È anche importante precisare che la mediazione può essere messa in atto sia attraverso la L2 sia la L1 o attraverso altre lingue che possono rappresentare una risorsa per gli apprendenti.

Nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020: 102), sono presentati i descrittori di tre tipi di attività di mediazione:

- a) mediare a livello testuale, cioè «trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche». In questo senso, questa prima serie di scale di descrittori è essenzialmente interlinguistica (cfr. Council of Europe, 2001). Comprende, tuttavia, altri tipi di mediazione di un testo «per se stessi», ad esempio, prendere appunti o la reazione a testi creativi o letterari;
- b) mediare a livello concettuale che comprende due attività complementari: «da una parte, costruire e elaborare significati e, dall'altra, facilitare e incentivare condizioni che favoriscano lo scambio e lo sviluppo concettuale». Si tratta di un aspetto fondamentale della mediazione che si mette in atto in diverse attività dell'insegnamento attraverso l'interazione tra insegnante/apprendenti e dell'apprendimento attraverso l'interazione tra pari durante un lavoro di tipo collaborativo (cfr. § 3.3);

- c) mediare a livello comunicativo ha l'obiettivo di «facilitare la comprensione e dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi». Pensando a contesti di apprendimento e uso di una L2, le capacità coinvolte riguardano soprattutto la negoziazione e la risoluzione di conflitti, anche in interazioni di tipo quotidiano e non necessariamente nello svolgimento di attività o compiti.

Oltre a richiedere l'uso di specifiche competenze linguistico-comunicative, la mediazione comporta anche l'uso di strategie. Si tratta di tecniche utilizzate per «chiarire il significato e per facilitare la comprensione di ciò che viene detto o di un testo scritto» (Council of Europe, 2020: 127). Di fatto, si tratta di «strategie di comunicazione, cioè dei modi per aiutare le persone a capire durante il processo di mediazione». Ad esempio, possono essere a) strategie per spiegare un nuovo concetto (collegarsi a conoscenze pregresse, adattare la lingua attraverso l'uso di parafrasi, semplificare un'informazione complessa) (cfr. § 3.3.) oppure b) strategie per semplificare un testo (renderlo fruibile attraverso ripetizioni ed esempi, semplificarlo mettendo in evidenza le informazioni chiave).

Nella classe di L2, le attività che coinvolgono gli apprendenti in piccoli gruppi per svolgere compiti collaborativi offrono, più di altre, la possibilità di osservare come le diverse modalità di mediazione vengono messi in atto spontaneamente. Nella parte successiva, si illustrerà quindi un esempio di attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss* – e si analizzerà come questa attività ha stimolato gli apprendenti a usare la L2 per mediare il loro processo di apprendimento.

3. LA MEDIAZIONE IN UN'ATTIVITÀ DI SCRITTURA COLLABORATIVA NELLA L2:

IL *DICTOGLOSS*

Numerosi studi nell'ambito della ricerca socioculturale (ad esempio, Donato, 1994; Otha 1995, 2000; Kowal, Swain, 1997; Swain, Lapkin, 1998; Storch, 2002; Swain *et al.*, 2003; Tocalli-Beller, Swain, 2007; Watanabe, Swain, 2007; Watanabe, 2008) hanno indagato come, attraverso l'interazione tra pari, e in particolare attraverso un dialogo collaborativo durante lo svolgimento di attività, gli apprendenti sono stimolati a usare le loro risorse linguistiche per mediare la loro partecipazione e allo stesso tempo la loro attività cognitiva. Come sottolineano Lantolf e Thorne (2006: 89), la partecipazione all'attività stessa e la riflessione che ne scaturisce consente di fatto di dare senso a ciò che si sta facendo:

People make sense out of what they are doing not in advance of their activity
but in their very engagement in, and reflection on, practical-critical activity
itself.

L'attività viene quindi ad avere un ruolo chiave nel processo di apprendimento perché offre un contesto concreto di uso della L2, in cui gli apprendenti interagiscono per coordinare la loro partecipazione all'attività e allo stesso tempo riflettono e condividono le loro riflessioni sulla loro esperienza mettendo in atto diverse strategie di mediazione, anche attraverso forme di *private speech*.

In considerazione del ruolo centrale dell'attività nel processo di apprendimento linguistico, verrà proposta una breve riflessione su che cosa si intende per 'attività' o '*task*'. Sarà poi illustrato un esempio di attività, il *dictogloss*: si tratta di un'attività di scrittura che ha lo scopo di coinvolgere gli apprendenti di una L2 in un dialogo di tipo collaborativo. Saranno infine analizzati due episodi interazionali durante un *dictogloss* per evidenziare in

che modo le caratteristiche di questa attività hanno stimolato i partecipanti a usare la L2 per attuare una mediazione a livello concettuale.

3.1. *Task o attività*

L'uso delle attività o *tasks* è stata al centro della ricerca sull'acquisizione nell'insegnamento della L2, sia per quanto riguarda gli aspetti di design sia per le modalità di implementazione in classe, fino a costituire un filone a sé stante definito con il termine *Task-Based Language Teaching (TBLT)*¹³. Le diverse definizioni elaborate hanno cercato di metterne a fuoco gli elementi essenziali, in termini di uso della lingua, dei processi cognitivi coinvolti e dei risultati a livello comunicativo (Samuda, Bygate, 2008: 62-70). Anche il *Framework* (Council of Europe, 2001, § 2.1), nel suo approccio 'orientato all'azione', attribuisce all'attività o al 'compito' un ruolo centrale nell'uso e nell'apprendimento di una L2 (cfr. nota 12): «competenze e strategie vengono dunque mobilitate nella realizzazione dei compiti e a loro volta si perfezionano attraverso questa esperienza» (Council of Europe, 2020: 31). Come viene specificato:

i compiti pedagogici di tipo comunicativo [...] mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti [...], richiedono un impegno che può essere affrontato (adattando eventualmente il compito) e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili [...] (Council of Europe, 2002: 192).

Al termine attività o *task* (compito) possono essere attribuiti più significati: sia quelli più specifici che riguardano il design (i materiali utilizzati per il *task*) sia quelli che riguardano il processo (come la lingua viene utilizzata durante il *task*). Tuttavia, Ellis *et al.* (2020: 10) evidenziano la necessità di arrivare a una definizione condivisa, sia per chi fa ricerca sia per gli insegnanti, che specifichi innanzitutto come deve essere strutturato un *task* in modo che crei un contesto per un uso comunicativo della L2. Questo consentirà di indagare in modo più chiaro quali sono i processi a livello di uso e acquisizione di una L2 stimolati dalle specifiche caratteristiche del *task*. Un'attività didattica si qualifica come '*task*' (e quindi si distingue da un semplice 'esercizio') se soddisfa i seguenti quattro criteri (cfr. Ellis, 2003; Ellis, Shintani, 2014):

- a) il fuoco primario è sul significato: gli apprendenti devono essere soprattutto coinvolti nella comprensione e/ produzione di messaggi per uno scopo comunicativo;
- b) è presente un divario di tipo comunicativo: questo divario crea il bisogno di comunicare un'informazione, un ragionamento o un'opinione;
- c) gli apprendenti devono fare affidamento soprattutto sulle loro risorse (linguistiche e non linguistiche) ai fini della comprensione e produzione: potenzialmente tutte le lingue che conoscono e risorse non linguistiche come gesti, espressioni del viso, ecc.;
- d) è previsto un esito chiaramente definito: il *task* sarà valutato non tanto in relazione al fatto che gli studenti usino la L2 correttamente ma in base al fatto che lo scopo comunicativo sia stato effettivamente raggiunto.

Anche secondo la prospettiva socioculturale il *task* ha un ruolo fondamentale in quanto fornisce il contesto di partecipazione e di interazione indispensabile per favorire i processi di mediazione dell'apprendimento della L2. Non si ritiene tuttavia fondamentale

¹³ Per esigenze di sintesi e in considerazione dell'ampia ricerca *TBLT*, citiamo qui come riferimento solo il recente volume di Ellis *et al.* (2020) che illustra i diversi filoni e approcci di ricerca *task-based* e le applicazioni nell'insegnamento di lingue seconde o straniere diverse.

determinarne a priori le caratteristiche. Anzi, al termine *task* si preferisce quello di ‘attività’ perché più adatto per indicare ciò che individui e gruppi fanno mentre sono coinvolti in un processo comunicativo (Lantolf, Thorne, 2006: 234). Il termine attività sembra incorporare meglio sia gli aspetti cognitivi che quelli comunicativi. Inoltre, «poiché gli agenti occupano le posizioni di ‘studente’ e ‘insegnante/ricercatore’ nei contesti didattici della L2, l’oggetto dell’attività è sempre implicitamente o esplicitamente negoziato, negoziabile, o potenzialmente modificabile attraverso l’interazione»¹⁴. Ne consegue che uno stesso *task* può realizzarsi in modi diversi (o in attività diverse) in base alle diverse motivazioni dei partecipanti e gli obiettivi che essi si pongono¹⁵. In considerazione della prospettiva socioculturale, Storch (2017, citato in Ellis *et al.*, 2020: 114) individua due aspetti che risultano essere fondamentali per un’attività comunicativa e che possono guidare gli insegnanti nella scelta di *task* adeguati: il *task* deve presentare qualche elemento di difficoltà o sfida per l’apprendente in modo da stimolare i processi di mediazione necessari per l’acquisizione di nuove conoscenze; allo stesso tempo non deve richiedere delle capacità superiori a quelle effettive dell’apprendente in quanto gli/le impedirebbe di attivare dei processi utili di mediazione. A questo riguardo, l’insegnante e/o il ricercatore dovrà stabilire quale può essere il grado di difficoltà di un *task* in relazione alla zona di sviluppo prossimale in cui si trova l’apprendente e il tipo di *scaffolding* di cui potrebbe necessitare (cfr. nota 8).

Nelle sezioni successive presenteremo un esempio di *task* – il *dictogloss* – che risponde alle quattro caratteristiche di un *task* illustrate precedentemente e analizzeremo in che modo la sua implementazione con un gruppo di apprendenti di lingua inglese ha favorito l’uso di strategie di mediazione.

3.2. Il dictogloss

Il *dictogloss* è un’attività di tipo collaborativo in cui gli apprendenti devono scrivere un breve testo in coppia oppure in piccoli gruppi ricostruendo la versione letta precedentemente ad alta voce dall’insegnante. L’attività si sviluppa attraverso una specifica procedura che si articola nelle seguenti fasi (Wajnryb, 1990: 5-6):

1. lettura di un testo: l’insegnante legge una prima volta un testo scelto ad una velocità ‘normale’, con una breve pausa tra una frase e l’altra; gli studenti ascoltano senza prendere nota; l’insegnante rilegge il testo una seconda volta, sempre alla stessa velocità, e gli studenti possono prendere degli appunti relativamente a parole o espressioni che hanno sentito nel testo;
2. ricostruzione del testo: gli studenti, in coppia o in piccoli gruppi, devono ricostruire un’unica versione del testo, confrontando i loro appunti e discutendo sulle possibili scelte linguistiche; non devono tanto replicare esattamente il testo letto dall’insegnante, quanto fare in modo che la loro versione rispecchi il contenuto del testo e i criteri di accuratezza grammaticale e coesione testuale;
3. analisi e correzione: con la guida dell’insegnante, le diverse versioni dei testi degli studenti vengono confrontate fra loro e discusse le somiglianze, le differenze, e le eventuali alternative.

Per le sue caratteristiche, il *dictogloss* può essere considerato un vero e proprio *task* di tipo pedagogico (cfr. § 3.1). Benché possa sembrare un ‘dettato’, l’unica somiglianza sta nel fatto che viene dettato un testo, ma sia la sua procedura sia le finalità che si pone sono

¹⁴ Traduzione dell’autrice.

¹⁵ In questo contributo i termini *task* e attività verranno utilizzati come sinonimi.

differenti (Wajnryb, 1990: 6). Il design del *dictogloss* ha infatti lo scopo di creare un contesto di uso comunicativo della L2. Gli apprendenti sono soprattutto coinvolti nella comprensione e nella produzione di messaggi: devono prima comprendere il testo letto dall'insegnante e poi ricostruirlo insieme producendone una versione scritta. Nella fase di ricostruzione, gli studenti si scambiano delle informazioni, dei ragionamenti o delle opinioni, e sono stimolati a usare tutte le loro risorse, linguistiche e non linguistiche. Infine, il *dictogloss* prevede un risultato concreto che consiste nella produzione di una versione condivisa del testo da parte di ogni coppia o gruppo di studenti. Come è sottolineato da (Wajnryb, 1990: 6)

Dictogloss is a task-based procedure designed to help language learning students towards a better understanding of how grammar works on a text basis. It is designed to expose where their language learner shortcomings (and needs) are, so that teaching can be directed more precisely towards these areas. In this sense it is eminently learner-needs based¹⁶.

Oltre alla procedura, anche il testo ha un ruolo cruciale nel far emergere le possibili difficoltà degli apprendenti e fornire loro l'opportunità di mettere in atto dei processi di mediazione per l'acquisizione di nuove conoscenze. Il testo fornisce un'unità di riferimento nelle diverse fasi: è il punto di partenza dell'attività (il dettato), l'obiettivo a cui gli studenti devono rivolgere tutti i loro sforzi (la ricostruzione), e l'ambito all'interno del quale verranno misurati i loro sforzi (l'analisi). Inoltre, oltre a tenere conto del livello linguistico degli apprendenti, il testo deve presentare delle specifiche caratteristiche: essere relativamente breve (da un minimo di 4 a un massimo di 6-7 frasi); riguardare un argomento familiare per gli studenti; includere qualche aspetto linguistico di probabile difficoltà per gli studenti; contenere sia frasi semplici sia frasi complesse; prevedere la ripetizione di alcuni elementi linguistici, di tipo lessicale e funzionale. Il fatto che il testo sia l'unità semantica per lo svolgimento del *task* porta gli apprendenti a fare attenzione non solo ai singoli elementi linguistici ma anche agli aspetti di coesione tra questi (Wajnryb, 1990: 18-19)¹⁷.

Tenendo conto delle specifiche caratteristiche che riguardano la procedura e il testo, il *dictogloss* può essere implementato per l'insegnamento di differenti lingue seconde. Questo *task* è stato anche oggetto di diversi studi nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una L2 (in ambito socioculturale, ad esempio Kowal, Swain, 1997; Swain, Lapkin, 1998). Nella sezione successiva, verrà presentato un esempio di implementazione di un *dictogloss* condotta con un gruppo di apprendenti di lingua inglese e saranno analizzati in particolare i processi di mediazione messi in atto dai partecipanti durante la ricostruzione del testo.

¹⁶ Il *dictogloss* è una procedura basata sul *task* che ha lo scopo di aiutare gli apprendenti a comprendere come funziona il sistema grammaticale sulla base di un testo. La sua struttura punta a far emergere le loro difficoltà (e necessità), in modo che l'attività didattica sia rivolta più precisamente a prendersi cura di queste. In questo senso è decisamente focalizzato sull'apprendente (Traduzione dell'autrice).

¹⁷ A titolo esemplificativo si riporta il testo utilizzato nel *dictogloss* al centro dell'analisi nella sezione 3.3: «Our work at the quarry was meant to show us that we were no different from the other prisoners. However, the authorities still treated us like the lepers who once populated the island. Sometimes we saw a group of common law prisoners working by the side of the road. Their warders ordered them into the bushes so they would not see us as we marched past. It was as if the sight of us might somehow affect their discipline. Sometimes, out of the corner of an eye we could see a prisoner raise his fist in the African National Congress salute» (Nava, Pedrazzini, 2018: 106). Wajnryb (1990) propone ulteriori esempi di testi da utilizzare con apprendenti di lingua inglese a livelli diversi di competenza linguistica.

3.3. Mediazione e produzione in una L2: il dialogo collaborativo in un dictogloss

L'interazione è una componente fondamentale della procedura del *dictogloss*. Nel caso specifico del dictogloss, durante la ricostruzione del testo gli apprendenti interagiscono in gruppo e collaborano per produrre una versione condivisa del testo. In questa fase, come evidenzia Wajnryb (1990: 10), gli studenti non solo sono coinvolti attivamente nello svolgimento del compito ma anche nel processo stesso di apprendimento della L2. Infatti, attraverso l'interazione dialogica, gli apprendenti hanno modo di mettersi alla prova nell'uso della lingua e scoprire quali sono i loro eventuali *gaps* di tipo linguistico da colmare. In questa sezione, verrà illustrato come questi processi vengono attivati attraverso l'analisi di due esempi di dialogo collaborativo durante un *dictogloss* che ha coinvolto un gruppo di apprendenti di lingua inglese della scuola secondaria di secondo grado nel contesto italiano. Il *dictogloss* è stato implementato nell'ambito di un progetto di ricerca, "Second Language Acquisition in Action", finalizzato alla formazione degli insegnanti di lingua inglese (Nava, Pedrazzini, 2018). In particolare, verrà analizzato come attraverso il dialogo collaborativo che si è sviluppato durante la fase di ricostruzione del testo gli apprendenti usano la L2 come strumento di mediazione per costruire nuove conoscenze linguistiche: quale tipo di mediazione e con quali strategie. L'analisi ha richiesto una metodologia che nell'ambito della teoria socioculturale viene definita di tipo 'microgenetico' poiché ha lo scopo di identificare gli aspetti dinamici dei processi di mediazione che si attuano attraverso l'interazione durante una specifica attività. Un'analisi di questo tipo si focalizza quindi sul processo anziché sul prodotto dell'apprendimento, con particolare attenzione al modo in cui emergono nuove funzioni in cui la L2 è usata in uno specifico contesto (Lantolf, Thorne, 2006: 29).

Come è stato evidenziato, la ricostruzione del testo realizzata in coppia o in gruppo dagli studenti rappresenta una fase fondamentale nella procedura del *dictogloss*. Utilizzando gli appunti presi durante la seconda fase del dettato, gli studenti devono infatti ricostruire il testo ascoltato e scriverne una versione condivisa. Dal momento in cui viene avviato il processo di ricostruzione, gli apprendenti si trovano a risolvere un 'divario' tra la loro conoscenza del testo fino a quel momento (ciò che ricordano e ciò che hanno annotato) e la ricostruzione del testo dal punto di vista semantico, grammaticale e testuale. Di fatto, è proprio il *design* del *task* che porta i partecipanti a fare affidamento sulle loro conoscenze linguistiche per produrre una 'glossa' (nel senso di parafrasi) del testo iniziale (Wajnryb, 1990: 12). Il *design* del *task* prevede anche che questo divario venga risolto in modo collaborativo attraverso l'interazione nel gruppo: questo consente ai partecipanti di dare voce alle loro ipotesi su come utilizzare la L2 per la produzione del nuovo testo. Inoltre, poiché queste ipotesi sono condivise e discusse, esse acquistano gradualmente chiarezza in modo che i partecipanti possano valutarne l'utilità ai fini della ricostruzione del testo. In questa fase del *dictogloss*, i partecipanti sono maggiormente coinvolti dal punto di vista linguistico, grazie alle opportunità di *feedback* reciproco e al tipo di *monitoring* esercitato in modo condiviso (Wajnryb, 1990: 16-17).

L'interazione che si sviluppa tra pari nel contesto di un'attività di tipo collaborativo è stata definita con il termine di 'dialogo collaborativo' cioè «dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building (un dialogo in cui gli interlocutori sono coinvolti in processi di soluzione di un problema e la costruzione di conoscenze)» (Swain, 2000: 102). Infatti, il dialogo collaborativo non ha una semplice funzione di negoziazione del significato tra i partecipanti ma contribuisce di fatto alla costruzione di nuove conoscenze linguistiche. Come evidenzia Swain (2000: 97), è «quando uso linguistico e apprendimento linguistico possono verificarsi contemporaneamente», o meglio, quando «l'uso della lingua media l'apprendimento della lingua». Questo si verifica quando i partecipanti sono coinvolti in un'attività in cui devono risolvere un problema: il

dialogo collaborativo che si sviluppa media la soluzione condivisa del problema e, allo stesso tempo, la costruzione di conoscenze (Swain 2000: 102). Nel *dictogloss* (ad esempio, Kowal, Swain, 1997, 1998; Swain, Lapkin, 1998), così come in altre attività che prevedono la soluzione di problemi di tipo linguistico in modo collaborativo (cfr. Swain, Lapkin, 2000; Swain *et al.*, 2002 per una rassegna di studi), la lingua è utilizzata per riflettere sia sulla procedura del *task* sia su cosa viene detto: ciò che ogni partecipante dice (sia per esprimere un suo pensiero sia per rispondere a quanto è stato detto da altri) contribuisce alla costruzione di conoscenze linguistiche che sono mediate dall'uso della lingua. In questo senso il dialogo collaborativo è funzionale al consolidamento o sviluppo sia di conoscenze di tipo esplicito strettamente collegate alla lingua utilizzata nel *task* sia di quelle a livello più generale (Swain, 2000: 104).

In quest'ultima parte, si presenteranno due esempi di dialogo collaborativo tratti dalle trascrizioni dei dati interazionali raccolti durante un *dictogloss* implementato nell'ambito del progetto "SLA in action" (Nava, Pedrazzini, 2008). Il *task* ha coinvolto un gruppo di apprendenti di inglese ad un livello linguistico B1-B2 secondo il *Framework* (Council of Europe, 2001, 2020)¹⁸. L'analisi intende evidenziare in che modo, durante la fase di ricostruzione del testo, i partecipanti utilizzano le loro risorse linguistiche (l'italiano come L1 e l'inglese come L2) per mediare la loro partecipazione al *task* e allo stesso tempo per riflettere sulla lingua che stanno utilizzando. Quest'uso di tipo 'metalinguistico' viene definito con il termine di "language-related episode" (Swain, Lapkin, 1995: 378) cioè un episodio in cui l'apprendente parla di un problema linguistico che incontra durante la scrittura del testo e risolve in modo corretto o scorretto, oppure risolve (sempre in modo corretto o scorretto) senza identificarlo esplicitamente come problema. Swain e Lapkin (1998: 326) hanno formulato in seguito una definizione più ampia di *language-related episode*, che viene adottata nell'analisi proposta in questo contributo:

A LRE episode is defined as any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others¹⁹.

Come è stato detto, il *dictogloss* è un *task* con una componente di tipo comunicativo, e la comunicazione avviene in parte anche sulla lingua. In modo particolare durante la fase di ricostruzione e scrittura del testo, la lingua viene usata come strumento di mediazione, cioè serve a focalizzare, sviluppare, controllare organizzare l'attività cognitiva degli apprendenti. In questo primo episodio, l'attenzione di due studentesse che stanno lavorando in gruppo si concentra sul sintagma «the sight of us», utilizzato in una frase di tipo complesso nel testo dettato («It was as if the sight of us might somehow affect their discipline»)²⁰.

(1)

S3: the sight of us or our sight?

S4: the sight of us. {*scrive site*}

S3: sight non si scrive così si scrive s i g h t (.) s i g {*dice ogni lettera*}

S4: sì ho capito. {*cancella site e scrive sight*}

(Nava, Pedrazzini, 2008: 108)

¹⁸ La videoregistrazione delle fasi principali del *dictogloss* è disponibile al link:

<https://www.bloomsburyonlineresources.com/second-language-acquisition-in-action/videos>.

¹⁹ Un episodio metalinguistico è definito come qualsiasi parte del dialogo in cui gli studenti parlano della lingua che stanno producendo, pongono domande su come usano la lingua, oppure si correggono sé stessi o altri (Traduzione dell'autrice).

²⁰ Era come se la nostra vista potesse influire in qualche modo sulla loro disciplina (Traduzione dell'autrice).

S3 chiede alla compagna se usare ‘the sight of us’ oppure ‘our sight’. Anche se la domanda non è esplicitata da un ragionamento, sembra che S3 stia pensando alle possibili differenze tra i due sintagmi sia per quanto riguarda la loro struttura sia per il significato che esprimono per poi decidere quale è più appropriato al contesto²¹. Non è chiaro se S4 coglie il dubbio implicito nella domanda di S3: senza argomentare infatti sceglie ‘the sight of us’ perché l’ha riportato nei suoi appunti. L’interazione si sposta quindi sulla parola ‘sight’ che S4 non ha scritto in modo corretto (‘site’). S3 rimarca il problema e dice come va scritta la parola; S4 accoglie la correzione e scrive la parola in modo corretto. Come emerge da questo episodio, nell’atto di produrre un testo gli apprendenti sono stimolati a elaborare la lingua in modo più profondo, cioè con un maggiore sforzo mentale. Questo consente loro di ‘estendere’ la loro interlingua per rispondere a uno scopo comunicativo. Essi scoprono anche che cosa sanno e non sanno fare. Come evidenzia Swain (2000: 99), l’atto di produrre un testo può stimolare gli apprendenti ad attivare e sviluppare dei processi di tipo sintattico necessari per una produzione accurata. In questo senso la produzione collegata a un contesto comunicativo svolge un ruolo potenzialmente utile per l’acquisizione della L2. Innanzitutto, la produzione esercita una funzione di ‘noticing’, cioè un’attenzione da parte degli apprendenti che si concentra su aspetti di forma e diventa cruciale per apprendere aspetti di tipo fraseologico:

[...] learners may notice that they do not know how to express precisely the meaning they wish to convey *at the very moment of attempting to produce it* – they notice, so to speak, a hole in their interlanguage.mselves (Swain, 2000: 100)²².

Il dialogo collaborativo, come vedremo anche attraverso l’analisi dell’episodio successivo, ha un ruolo cruciale nel favorire questo processo di *noticing* in quanto media da una parte la soluzione condivisa del problema e allo stesso la co-costruzione di conoscenze²³.

Il dialogo collaborativo che si sviluppa durante un’attività di tipo comunicativo può essere definito anche come una forma di *languaging*, cioè «the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language» (il processo in cui si esprime un significato e si dà forma a conoscenza ed esperienza attraverso la lingua) (Swain, 2006: 98). Analizziamo ora un secondo episodio in cui il *languaging* viene messo in atto da due apprendenti durante un’altra fase del *dictogloss* per ricostruire questa parte del testo: «Sometimes we saw a group of common law prisoners working by the side of the road»²⁴. La loro attenzione si focalizza inizialmente su un elemento lessicale complesso (*common law prisoners*), e in particolare sulla parola *law*:

(2)

S1: we saw a group of common law

S2: prisoners

S1: però questa è una a

S2: no

S1: sì non low basso {*abbassa la mano per spiegare il significato di low*}

S2 {*scuote la testa*}

²¹ Benché i due sintagmi sembrino esprimere lo stesso significato, ‘the sight of us’ rispetto a ‘our sight’ fa riferimento a un osservatore esterno, cioè qualcuno che sta guardando chi racconta l’evento; in questo senso è adatto a esprimere il significato richiesto dal contesto.

²² [...] gli apprendenti possono accorgersi che non sanno come esprimere precisamente il significato di quanto intendono dire *esattamente nel momento in cui tentano di dirlo* – notano, come dire, un ‘buco’ nella loro interlingua. (Traduzione dell’autrice).

²³ Cfr. Pedrazzini, Nava (2022).

²⁴ Talvolta vedevamo un gruppo di prigionieri comuni lavorare vicino al ciglio della strada (Traduzione dell’autrice).

S1: l- law common law

S2 {*scuote la testa*}

S1: non common low {*abbassa la mano*} common law prisoners

(Pedrazzini, Nava, 2019: 418-419)

Inizialmente, S1 richiama l'attenzione sull'ortografia della parola *law* (letteralmente 'legge') (*Però questa è una 'a'*) perché S2 ha scritto *low* (basso); poi pronuncia la parola e la confronta con la parola *low* pronunciandola e abbassando la mano per spiegarne il significato. Ripete di nuovo *common law* e poi *common law prisoners* in modo che S2 possa capire la differenza tra *law* e *low* dall'esempio specifico. È interessante notare come per spiegare la differenza tra le due parole, sia in termini di forma che di significato, S1 usi una gamma di strategie di mediazione in modo 'cumulativo': richiama le sue conoscenze pregresse, porta l'attenzione di S2 su un problema di tipo ortografico, pronuncia in modo lento le due parole per evidenziarne la differenza a livello fonologico. Usa un gesto per spiegare il significato di una delle due parole (*low*) in modo che sia chiara la differenza con l'altra parola (*law*) e ripete infine il composto nella forma corretta (*common law prisoners*). Il *languaging* messo in atto da S1 contribuisce non solo a risolvere uno specifico problema nella ricostruzione del testo ma aiuta S2 a costruire delle nuove conoscenze di tipo lessicale; il *languaging* attivato serve allo stesso tempo a S1 a consolidare la propria interlingua. È proprio grazie a questo processo che uso e apprendimento possono coesistere.

L'analisi dei due episodi di dialogo collaborativo evidenzia anche che l'uso della L1 assume una funzione essenziale nel processo di mediazione, cioè nel modo in cui gli apprendenti riflettono sulla lingua che stanno usando durante la ricostruzione del testo. Swain e Lapkin (2000, 2013) identificano tre funzioni principali della L1 durante un'attività di produzione: per procedere nello svolgimento del *task*; per focalizzare l'attenzione su specifici aspetti di tipo semantico, grammaticale, fonologico; per una funzione interpersonale ad esempio, per fare un commento, esprimere opinioni. Gli studenti usano quindi la L1 come strumento che, da una parte media la loro comprensione del compito da svolgere, dall'altra sostiene la loro co-costruzione di nuove conoscenze nella L2. In questo senso, l'uso della L1 può essere considerato una forma di *private speech* esternalizzato, una modalità di auto-regolazione da parte dell'apprendente quando deve assumere un controllo dei suoi processi mentali (Lantolf, Thorne, 2006) (cfr. § 2.1). L'uso della L1 non va quindi a 'ridimensionare' il ruolo della L2 ai fini dell'esito del *task* (e dell'acquisizione stessa) ma fornisce semmai una forma di *scaffolding* per la produzione nella L2. Dagli studi condotti (ad esempio, Centeno-Cortés, Jiménez Jiménez, 2004), emerge che più il *task* è complesso e più probabile sarà l'uso della L1 da parte degli apprendenti per mediare la loro attività cognitiva, anche da parte di apprendenti ad un livello linguistico intermedio o avanzato. Infatti, come evidenzia Lantolf (2006: 74), il fatto che apprendenti a questo livello siano in grado di usare la L2 in modo competente e sicuro come strumento di interazione sociale, non implica che riescano ad usare la L2 in modo altrettanto efficace per mediare i loro processi cognitivi, soprattutto se richiedono un'elaborazione complessa, come nel caso di una riflessione su aspetti di tipo semantico o di un'analisi linguistica di tipo contrastivo.

Come è stato illustrato nell'analisi dei due esempi di episodi metalinguistici, durante il dialogo collaborativo gli apprendenti usano le loro risorse linguistiche per mettere in atto essenzialmente una mediazione a livello concettuale, una delle modalità di mediazione descritta anche nelle scale del *Volume Complementare* (Council of Europe, 2020: 117). Per la ricostruzione del testo gli studenti devono infatti collaborare in un gruppo per la costruzione del significato di quanto vogliono esprimere e promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti collegati a quanto stanno dicendo (cfr. § 2.2). Ad esempio, nella

Tabella 1, si riportano due esempi di descrittori a livello B1 e B2 relativi a come la mediazione a livello concettuale può mettersi in atto attraverso la cooperazione al processo di costruzione del significato da parte degli apprendenti. Si tratta del livello linguistico degli apprendenti coinvolti nel *dictogloss* descritto.

Tabella 1. *Mediazione a livello concettuale (sviluppare le idee): Cooperare al processo di costruzione del significato (Council of Europe, 2020: 119)*

B2	È in grado di mettere in evidenza la questione principale da risolvere per svolgere un compito complesso e gli aspetti importanti da prendere in considerazione. In un gruppo è in grado di esporre le sue idee e di fare domande per suscitare le reazioni degli altri membri del gruppo in modo che esprimano il loro punto di vista.
B1	È in grado di fare domande, commenti e proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull'argomento.

Inoltre, come è stato evidenziato, per mettere in atto una mediazione a livello concettuale gli apprendenti usano delle specifiche strategie: quelle per richiamare conoscenze pregresse e adattare la lingua per spiegare il significato di una parola. Anche questo tipo di strategie (insieme ad altre) sono descritte nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020: 127-130). La Tabella 2 presenta degli esempi di descrittori per ogni specifica strategia.

Tabella 2. *Strategie di mediazione: spiegare un nuovo concetto (Council of Europe, 2020: 129)*

	Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse	Adattare la lingua per spiegare un termine
B2	È in grado di formulare domande e feedback per sollecitare le persone a stabilire correlazioni con le conoscenze e le esperienze pregresse.	È in grado di chiarire e esplicitare ad altri informazioni specifiche e complesse inerenti al suo campo di specializzazione, parafrasandole in un linguaggio più semplice.
B1+	È in grado di spiegare come qualcosa funziona, fornendo esempi basati sulle quotidiane esperienze delle persone.	È in grado di semplificare con delle parafrasi i punti principali di brevi testi orali e scritti non complessi su argomenti familiari (ad es. brevi articoli di riviste, interviste) per rendere i contenuti accessibili ad altri.

La componente chiave dell'elaborazione delle scale dei descrittori proposta dal *Volume complementare* consiste appunto nel cogliere in che modo gli apprendenti mettono in atto le diverse modalità di mediazione in base al loro livello di competenza comunicativa. In questo senso, questi descrittori possono essere un utile riferimento, oltre che uno strumento operativo per osservare e monitorare la manifestazione dei processi di mediazione nella classe di L2.

4. CONCLUSIONI

La teoria socioculturale (Lantolf, 2000; Lantolf, Thorne, 2006) ha fornito una prospettiva nuova per analizzare i processi di apprendimento di una L2 evidenziando la stretta relazione tra uso e acquisizione. La partecipazione ad attività di tipo sociale consente agli apprendenti, attraverso l'interazione, di appropriarsi e sviluppare gli strumenti linguistici non solo per partecipare a una specifica attività ma a livello più generale per ristrutturare la propria interlingua. L'apprendimento quindi non è solo qualcosa che avviene nella mente dell'apprendente, ma viene mediato dalla sua partecipazione a specifiche attività. La ricerca in ambito socioculturale ha dimostrato il ruolo centrale della mediazione in questi processi: sia quando la mediazione si realizza attraverso l'interazione con altri interlocutori (insegnante-apprendente o apprendente-apprendente) sia nelle sue forme di discorso privato (*private speech*). Ha anche analizzato come i processi di mediazione possono essere stimolati attraverso l'implementazione di diverse tipologie di *task* che devono fornire le condizioni per un uso realmente comunicativo della L2 per poter stimolarne l'apprendimento (Ellis *et al.*, 2020).

Le attività di tipo collaborativo offrono, più di altre, la possibilità di osservare come i processi di mediazione vengono messi in atto spontaneamente da parte degli apprendenti. In questo contributo è stato presentato un esempio di attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss* – (Wajnryb, 1990) ed è stato analizzato come, attraverso il dialogo collaborativo durante la ricostruzione del testo, gli apprendenti sono stati stimolati a usare le loro risorse linguistiche per mediare la loro partecipazione all'attività e allo stesso tempo la loro attività cognitiva. Come è stato evidenziato in numerosi studi (Swain, 2000), il dialogo collaborativo è una forma di dialogo in cui gli interlocutori sono coinvolti nella soluzione di un problema e allo stesso tempo nella costruzione di conoscenze. Esso costituisce una forma di *languageing* (Swain, 2006), in cui gli apprendenti riflettono sulla lingua che stanno utilizzando, si pongono delle domande, formulano delle risposte e si correggono reciprocamente. In questo senso il dialogo collaborativo contribuisce a consolidare o sviluppare sia conoscenze di tipo esplicito strettamente collegate alla lingua utilizzata nel *task* sia l'interlingua in senso più generale. In particolare, l'analisi dei due episodi metalinguistici tratti dai dati interazionali del *dictogloss* ha inteso evidenziare come gli apprendenti hanno messo in atto una mediazione a livello concettuale per risolvere questioni relative ad aspetti di tipo semantico, ortografico e fonologico. È anche emerso che la L1 svolge un ruolo essenziale nella facilitazione del processo di mediazione, soprattutto nel caso di compiti complessi (Swain, Lapkin, 2013). Tuttavia, come osserva Watanabe (2019: 75), confermando studi precedenti (ad esempio Storch, 2002), è necessario tenere presente che il tipo di collaborazione tra i partecipanti influisce sul tipo di interazione che si sviluppa, che a sua volta influisce sulle opportunità e sulla qualità del loro *languageing* e del testo prodotto. Questo significa che gli apprendenti trarranno maggior beneficio dal punto di vista acquisizionale da un'attività mediata da un lavoro di coppia in cui interagiscono in modo collaborativo, a prescindere dalle eventuali differenze date dal loro livello linguistico. In caso contrario, secondo Watanabe, un *task* di produzione individuale potrebbe risultare più efficace nel facilitare i processi di mediazione dell'apprendimento della L2. Per questa ragione, è essenziale indagare il processo, cioè il *languageing* implicato nell'esecuzione di un *task* di produzione e non solo il prodotto, cioè il testo scritto dagli studenti.

Infine, dal punto di vista pedagogico, la ricerca di tipo socioculturale ha molto da dire agli insegnanti di una L2 relativamente all'implementazione del *task* ai fini di stimolare l'acquisizione di una L2. Ellis *et al.* (2020: 127) sottolineano che questo tipo di ricerca, forse più chiaramente di altre, mostra come la partecipazione a un'attività è anche apprendimento. È cruciale quindi che gli insegnanti abbiano la possibilità di selezionare e

implementare dei *task* adeguati a soddisfare le condizioni per cui gli apprendenti usano la L2 per uno scopo comunicativo e osservare come le caratteristiche specifiche di una specifica attività influenzano il tipo di lingua prodotta dagli apprendenti, in termini di accuratezza, complessità o fluenza (ad esempio cfr. Pedrazzini, Nava, 2019). È altrettanto essenziale che gli insegnanti di una L2 sviluppino maggiore consapevolezza relativamente al ruolo che il dialogo collaborativo assume per l'acquisizione di una L2 e che quindi implementino quei *tasks* che stimolino gli apprendenti a verbalizzare la loro attività cognitiva utilizzando le risorse linguistiche a loro disposizione, come è stato osservato nel caso del *dictogloss*. Il QCER (Council of Europe, 2001) aveva già recepito le evidenze provenienti dalla ricerca socioculturale e aveva adottato l'approccio metodologico 'orientato all'azione' per l'apprendimento e la didattica della L2, approccio che viene ribadito dal *Volume complementare* (Council of Europe, 2020) mettendo a disposizione dell'insegnante delle scale di descrittori di attività e strategie di mediazione a diversi livelli linguistici di competenza. L'uso di questi strumenti durante l'implementazione di un *task* può aiutare l'insegnante a rivisitare le sue scelte metodologiche, ponendo maggiore attenzione alle caratteristiche dei testi e delle attività selezionate e osservare come la L2 viene utilizzata dagli studenti per mediare la loro esperienza di apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aljaafreh A., Lantolf J. (1994), "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development", in *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 465-483.
- Anton M. (1999), "A learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom", in *The Modern Language Journal*, 83, pp. 303-318.
- Centeno-Cortés B., Jiménez Jiménez A. F. (2004), "Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking", in *International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 7-35.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, (CEFR)*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze - RCS Milano.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Donato R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in Lantolf J. P., Appel G. (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 33-56.
- Ellis R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London.

- Ellis R., Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. (2020), *Task-based language teaching : theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flavell J. (1966), "La language privé", in *Bulletin de Psychologie*, 19, pp. 698-701.
- Gass S. (1997), *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Hulstijn J. H., Young F., Ortega L. *et al.* (2014), "Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching", in *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 3, pp. 361-421.
- Kowal M., Swain, M. (1997), "From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom?", in Johnson R. K., Swain M. (eds.), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 284-309.
- Lantolf J. P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P. (2006), "Sociocultural Theory and L2: State of the Art", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1, pp. 67-109.
- Lantolf J. P., DiCamilla F. J., Ahmed M. K. (1997), "The cognitive function of linguistic performance: tense/ aspect use by L1 and L2 speakers", in *Language Sciences*, 19, pp. 153-165.
- Lantolf J. P., Pavlenko A. (1995), "Sociocultural theory and second language acquisition", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124.
- Lantolf J. P., Poehner M. E. (2008), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Equinox, London.
- Lantolf, J. P., Poehner M. E., Swain M. (eds.) (2018), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*, Routledge, London.
- Lantolf J. P., Thorne S. L. (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Long M. H. (1983), "Native speaker/ non-native speaker conversation in the second language classroom", in Clarke M., Handscombe J. (eds.), *On TESOL '82*, TESOL, Washington, DC, pp. 207-225.
- Long M. (1991), 'Focus on form: a design feature in language teaching methodology', in de Bot K., Ginsberg R., Kramsch C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bahtia T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Lyster R., Ranta L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66.
- McCafferty S. G. (1994), "Adult Second Language Learners' Use of Private Speech: A Review of Studies", in *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 421-436.
- Nassaji H., Swain M. (2000), "A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles", in *Language Awareness*, 9, 1, pp. 34-51.
- Nava A., Pedrazzini L. (2018), *SLA in Action. Principles from practice*, Bloomsbury, London.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/168073ff31>.
- Otha A. (1995), "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development", in *Issues in Applied Linguistics*, 612, pp. 93-122.

- Ohta A. (2000), "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 51-78.
- Pedrazzini L., Nava A. (2019), "Complexity in interlanguage usage and development: investigating the dictogloss task", in Bonsignori V., Cappelli G., Mattiello E. (eds.), *Worlds of words: complexity, creativity and conventionality in English Language, Literature and Culture. 1: Language*, Pisa University Press, Pisa, pp. 411-422.
- Pedrazzini L., Nava A. (2022), "Noticing in Output Production: Investigating the Dictogloss Task", in Lopriore L. (ed.), *Engaging research: Transforming practices for the English as a foreign language classroom*, TESOL Press, pp. 41-53.
- Poehner M. E., Lantolf J. P. (2005), "Dynamic assessment in the language classroom", in *Language Teaching Research*, 9, pp.1-33.
- Poehner M. E., Swain M., Lantolf J. P. (eds.) (2018), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*, Routledge, London.
- Samuda V., Bygate M. (2008), *Tasks in Second Language Learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1994), "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", in *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Schmidt R., Frota S. (1986), "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", in Day R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 237-326.
- Storch N. (2002), "Patterns of Interaction in ESL Pair Work", in *Language Learning*, 52, pp. 119-158.
- Storch N. (2017), "Sociocultural theory in the L2 classroom", in Loewen S., Sato M. (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 69-84.
- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 235-253.
- Swain M. (1995), "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidlhofer B. (eds.), *Principles and practice in the study of language: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, pp. 125-144.
- Swain M. (1997), "Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning", in *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, pp. 115-32.
- Swain M. (1998), "Focus on form through conscious reflection", in Doughty C., Williams J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 64-68.
- Swain M. (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 97-114.
- Swain M. (2006), "Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency", in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Swain M., Brooks L., Tocalli-Beller A. (2002), "Peer-peer dialogue as a means of second language learning", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, pp. 171-185.

- Swain M., Lapkin S. (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning" in *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.
- Swain M., Lapkin S. (1998), "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", in *Modern Language Journal*, 83, pp. 320-337.
- Swain M., Lapkin S. (2001), "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", in Bygate M., Skehan P., Swain M. (eds.), *Researching pedagogic tasks*, Routledge, London, pp. 99-118.
- Swain M., Lapkin S. (2013), "A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate", in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 1, pp. 101-129.
- Tocalli-Beller A, Swain M. (2007), "Riddles and puns in the ESL classroom: Adults talk to learn", in Mackey A. (ed.), *Conversational interaction and second language acquisition: A series of empirical studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 143-167.
- Wajnryb R. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford University Press, Oxford.
- Watanabe Y. (2008), "Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections", in *Canadian modern language review*, 64, 4, pp. 605-635.
- Watanabe Y. (2019), "The role of languaging in collaborative and individual writing: when pairs outperform individuals" in Haned M., Nassaji H. (eds.), *Perspectives on Language as Action*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 63-79.

MEDIANDO NELL'AULA VIRTUALE DI SPAGNOLO LINGUA STRANIERA PER FUTURE PEDAGOGISTE

Mara Morelli¹

1. LA CONTESTUALIZZAZIONE

L'esperienza condivisa in questo contributo ha la sua origine in pieno periodo pandemico, a marzo del 2020. Nei giorni convulsi in cui, paralizzati, spaventati, ma anche curiosi, ci chiedevamo che cosa avremmo potuto fare per continuare a garantire un servizio e a proseguire le lezioni, l'applicazione *Microsoft Teams* si rivelò un sistema in grado di favorire il contatto all'interno della comunità accademica. Interazioni virtuali, spesso macchinose e disturbate da problemi di connessione o da qualche microfono lasciato acceso involontariamente, sovrapposizioni di voci, turni 'rubati', la scoperta della *chat* e di altri strumenti presenti nell'applicazione, ci consentirono di provare ad avvicinarci e a sentirci meno soli. E anche di continuare a svolgere il nostro dovere come docenti. Ma la pandemia non ha ancora avuto fine e, per questo motivo, i dati e le esperienze didattiche presentate in questo lavoro fanno tutte riferimento a interazioni *online* tra studenti iscritti allo stesso corso di studio.

Al primo periodo, brevemente evocato nelle righe introduttive, seguì un corso svolto totalmente *online* da ottobre a dicembre del 2020 e un corso tenuto in modalità ibrida da ottobre a dicembre del 2021, di cui analizzeremo in questa sede soltanto alcuni dati provenienti dalle interazioni *online* di gruppo. Quando utilizziamo la parola 'corso' facciamo riferimento a un insegnamento di lingua spagnola come lingua straniera, erogato presso un Dipartimento di Scienze della Formazione, al primo anno di un Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa, della durata di 36 ore frontali (6 CFU), suddivise in due incontri settimanali di due ore ciascuno.

L'insegnamento è denominato *Lingua e cultura spagnola* (proredito). Una denominazione piuttosto ingannevole, poiché, seppur è vero che la maggior parte di chi si iscrive ha già in carriera un esame di spagnolo conseguito durante la triennale, spesso si presenta al secondo semestre (nel caso di marzo 2020) o al primo semestre (da ottobre 2020) non ricordando quasi nulla di quanto appreso durante il percorso precedente. Non solo: si iscrivono persone che avevano interrotto gli studi, altre che recuperano la loro conoscenza dello spagnolo da esperienze lavorative o altre occasioni informali, altre ancora che hanno un'origine latinoamericana e alcune che hanno una discreta conoscenza dello spagnolo quale conseguenza dello studio nella scuola secondaria di primo o secondo grado.

Un'eterogeneità rappresentata da circa trentacinque studenti frequentanti, spesso lavoratrici². L'obiettivo dell'insegnamento è di offrire un (per)-corso che permetta di

¹ Università degli Studi di Genova.

² Poiché la maggior parte delle partecipanti al corso è di genere femminile, in questo contributo ricorriamo a questo genere per riferirci a loro. La scelta di utilizzare 'studente' e non 'studentessa' riprende Sabatini (1987), evitando il suffisso *-essa* anche per un sostantivo ad alta frequenza nella lingua italiana, consapevoli di creare così un effetto di spaesamento e, forse, fastidio nel lettore (e nella lettrice): questa scelta,

acquisire conoscenze e competenze delle abilità previste dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) per i livelli A1 e A2, lavorando in maniera particolare sull'interazione e sulla mediazione, in ambienti collaborativi senza perdere mai di vista le specificità del gruppo, i bisogni e gli interessi dello stesso. Il programma prevede il riferimento esplicito all'*Inventario de las Funciones dell'Instituto Cervantes* per i livelli succitati³. I risultati di apprendimento sono i seguenti:

- a) conoscere i contenuti morfosintattici e lessicali affrontati durante il percorso e appresi anche in maniera autonoma, con esercizi di correzione e valutazione tra pari, orientati e accompagnati dalla docente;
- b) autonomia: saper autovalutarsi in termini di quanto richiesto dal QCER, essere in grado di saper cogliere e provare a risolvere le difficoltà riscontrate nel percorso (sia di tipo disciplinare, ma, soprattutto, di carattere interpersonale), acquisire o rafforzare alcune *soft skills*, come la capacità di lavorare in un ambiente di collaborazione, anche *online*;
- c) acquisire competenze di base di mediazione, intese secondo quanto previsto dal QCER e con particolare riferimento alle seguenti attività: [...] realizzare un'esperienza di mediazione per quanto concerne le nozioni e la comunicazione (in presenza e *online*); lavorare in un ambiente collaborativo e di gruppo, contribuire al gruppo sulla base dei principi essenziali dell'apprendimento cooperativo e saper gestire in maniera efficace l'interazione; applicare strategie di mediazione per semplificare e adattare il proprio linguaggio, spiegare e riformulare, parafrasare anche in un'ottica contrastiva spagnolo-italiano.

La mediazione e l'interazione costituiscono il nucleo centrale dell'insegnamento che si concentra sull'oralità e che 'trascura', in maniera consapevole, ma anche per vincoli temporali e per i bisogni e interessi espressi dalla maggioranza delle studenti, la produzione scritta e anche la produzione orale che non avvenga in interazioni a coppie o di gruppo. Nel caso specifico delle esperienze didattiche descritte nelle prossime pagine queste dimensioni si intersecano con il contesto virtuale, rimandando, a due specifici riferimenti del *QCER Volume complementare* (2020: 78): l'interazione *online* per le attività di cooperazione-collaborazione finalizzate a uno scopo e le strategie di interazione e mediazione che analizzano tale abilità di cooperazione.

Nel caso specifico di questo studio, lo scopo, durante l'interazione *online* delle studenti, può essere la correzione tra pari (più o meno esperti in lingua spagnola) di compiti ed esercizi svolti autonomamente o la revisione delle indicazioni date dalla docente in seguito alla visione delle registrazioni di gruppo, la discussione su un argomento o l'organizzazione e predisposizione di materiali per la consegna-esposizione di un lavoro di gruppo.

Questo lavoro intende presentare l'emersione di attività e strategie di mediazione e interazione online attraverso alcuni estratti tratti dagli incontri delle/dei partecipanti alle tre esperienze formative di cui sopra.

linguisticamente arbitraria e provocatoria, ha lo scopo di sollecitare una riflessione sui meccanismi di gestione del genere, anche grammaticale, nella lingua italiana (Gattiglia, Morelli, 2022).

³ Si veda

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm.

2. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

La mediazione, così come concepita e descritta nel Volume Complementare del QCER (2020) (da ora in avanti QCER VC), costituisce l'orizzonte di riferimento cardine. Già nel QCER del 2001, chi usa e apprende la lingua viene visto come un attore sociale e come un creatore di ponti. Questa metafora è ampiamente utilizzata in mediazione (non soltanto linguistica) e pone l'accento sul ruolo della lingua nei processi che favoriscono la creazione di spazi e condizioni per comunicare e apprendere (o comunicare apprendendo), in contesti collaborativi e per provare a prevenire, governare e trasformare situazioni conflittuali. Una co-costruzione di senso attraverso molteplici e diversi significati che si realizzano in contesti sociali, educativi, culturali, ecc.

Grazie al QCER VC, la mediazione non è più considerata esclusivamente un insieme di attività traduttive e interlinguistiche, ma tiene conto degli aspetti relativi alla comunicazione, all'apprendimento, alle dimensioni sociale, culturale e comunitaria (De Luise, Morelli 2016, 2019; Giménez, 2019). Una dimensione, quest'ultima, che non è da considerarsi come un ambito o un settore della mediazione, ma come qualcosa che caratterizza la nostra specie nelle sue interazioni non casuali che possono diventare relazioni (IO1, 2020) e che qualifica le nostre esperienze di mediazione, come parte di ogni apprendimento e, quindi, anche di una lingua straniera, particolarmente in età adulta, attingendo alle diverse esperienze e repertori linguistici a nostra disposizione.

Relazioni significative che non si limitano alla mera interazione casuale, come avviene per delle sfere che si toccano, si scontrano, reagiscono, rimbalzano, interagendo l'una contro l'altra. Piuttosto, relazioni che introducono consapevolezza, coscienza e intenzionalità e che richiedono azioni consapevoli, pensiero, riflessività e autoriflessività (IO1, 2020: 23).

Seguendo questo approccio alla mediazione, ricordiamo ancora una volta l'affermazione provocatoria di Vezzulla, secondo il quale: «la mediazione o è comunitaria o non è» (comunicazione personale, 2016).

La provocazione è utile perché ci costringe a pensare, stimola e sfida la percezione, delimitando il senso di quanto quello che si fa ("il fare"), prima (durante e dopo), in qualsiasi campo della mediazione, deve essere sempre e comunque pensato attraverso il significante 'comunitario'. Se la dimensione della riflessione sull'azione è costitutiva di questo tipo di approccio, è dunque necessario attivare dei contesti di riflessione (individuale-collettiva) che abbiano a che fare con le (potenziali) difficoltà che una (ricostruibile) comunità vive e che – nella stessa 'azione' del pensarle – proponano, poi, concordate e dialogiche azioni a riguardo (IO1: 2020: 22).

Comunità variegata, multiformi e mutevoli, come ci ricordano Coste e Cavalli:

Una data comunità – un gruppo di pari tra adolescenti, i membri di un club sportivo, gli allievi di una classe, i partecipanti a una rete sociale ... – può essere simile per funzione e attività ed essere, allo stesso tempo, eterogenea per origini, ambienti familiari, rapporti con la religione, biografie linguistiche e pratiche linguistiche individuali (2019: 20).

Una comunità non omogenea, ma che è, al contempo, comunità culturale e comunità discorsiva (Coste, Cavalli, 2020: 21).

La dimensione ‘tra pari’, approfondita dal punto di vista teorico (IO4, 2021⁴), ma anche esperita attraverso metodologie di insegnamento/apprendimento attive, interattive e costruttive, è strettamente connessa a questa concezione di mediazione comunitaria e si può applicare con esiti incoraggianti anche in ambito universitario⁵.

Seguendo l’*ICAP Framework* (Chi, 2009), rispetto alla didattica tradizionale (la lezione frontale, recettiva), i discenti partecipano non passivamente tramite ricerche autonome o esperienze in aula con una didattica attiva, interagendo con la classe e la docente (didattica interattiva) e lavorando in gruppo su elaborati e progetti (didattica costruttiva).

L’approccio tra pari si può concretizzare in un *setting* educativo-formativo grazie a diverse dinamiche e metodologie, come quelle legate alla *peer education* (Boud *et al.*, 1999) e all’apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, 1999; Barron, Darling-Hammond, 2008; Torrego, Negro, 2014). Questi *setting*, spazi-tempi protetti, consentono di far scaturire una riflessione – individuale e collettiva – e una co-costruzione di contenuti, attività e prodotti. In tali *setting*, coerentemente, anche i docenti non dovrebbero sfuggire da questo percorso e circolo (auto)riflessivo, che funge anche per loro come spazio di ripensamento.

Il QCER VC riconosce la possibilità di far convergere questi elementi: «in classe la mediazione si attaglia particolarmente al lavoro in piccoli gruppi per svolgere compiti collaborativi. È possibile organizzare le attività in modo tale che gli studenti possano condividere *input* diversi, spiegarli e lavorare insieme per raggiungere un obiettivo» (2020: 36).

Per imparare lingua è necessario *linguaging*, fare lingua, ma dove la lingua non è più solo ed esclusivamente un oggetto di studio, ma l’intero processo di apprendimento che diventa l’essenza stessa di ogni attività di mediazione (Piccardo, 2021). «La classe, come tutti gli altri spazi sociali, è uno spazio di intelligenza collettiva, di comprensione collettiva, e quindi uno spazio ideale per la mediazione. [...] La lingua non è qualcosa che impariamo, che digeriamo; è qualcosa che facciamo, ma ancora più importante, che facciamo insieme» (Piccardo, 2021: s.p.).

Un ‘fare’ che si fonda sull’approccio orientato all’azione (North, 2021), dove la comunicazione e l’apprendimento linguistico sono considerate attività complesse. L’apprendente è un attore sociale, in un contesto situato che impone specifiche condizioni e vincoli (North, 2021), con la propria *agency* che, come rileva North, sostituisce in un certo qual modo il concetto di autonomia.

Agents who mobilise all their resources (cognitive, emotional, linguistic and cultural) developing strategies in iterative cycles in order to plan, produce, result and monitor their actions. Engaging in collaborative tasks in which they construct and mediate meaning (North, 2021: s.p.).

Azioni che acquisiscono maggiore significato e risultano più efficaci nei processi, individuali e collettivi, di riflessività, dove diventa difficile tracciare una demarcazione netta tra la dimensione affettiva e cognitiva, restituendo la complessità degli esseri umani e delle loro relazioni. La riflessività vista come «questioning of taken-for-granted assumptions about oneself, one’s group, or the conditions in which one operates» (Boud,

⁴ Un capitolo specifico sui gruppi pari (in versione bilingue inglese e spagnola) è accessibile qui: https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf.

⁵ Ne è un esempio il progetto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT, da noi coordinato da settembre 2019 a gennaio 2022, che ha visto la partecipazione orizzontale di molteplici attori chiave, tra cui, nei gruppi di lavoro permanenti (e permeabili) per l’intera durata del progetto, la componente docente e studentesca delle università partner, le/gli operatrici/tori delle organizzazioni e associazioni partner e satelliti del progetto, oltre a persone vulnerabili coinvolte grazie alle alleanze create con le diverse attività del progetto. Per maggiori informazioni, si veda: <https://act.unige.it/>.

2001: 13) e che si alimenta attraverso il circolo riflessivo di Gibbs (1988) in una spirale continua di azioni di progettazione, descrizione dell'avvenuto e delle emozioni provate, (auto)valutazione e analisi.

Un apparato concettuale che non va inteso come una gabbia e neppure come un puzzle formato da tanti tasselli che creano un'immagine o un artefatto finito e completo, ma piuttosto «un processo ciclico (e infinito) di esplorazione e costruzione; selezione e (auto)organizzazione: organizziamo non nel senso di mettere in tante caselline, ma gli diamo una forma, un senso» (Piccardo, 2021: s.p).

Un processo caratterizzato anche da fasi involutive e caotiche (e per questo l'approccio azionale si basa sulle teorie della complessità, rimandando, tra gli altri, a Ceruti, 2018) dove il disordine è soltanto una fase intermedia, alla ricerca di un nuovo equilibrio e di un nuovo ordine (De Luise, Morelli, 2007).

La mediazione, provando ad affrontare anche le paure che contraddistinguono, naturalmente, le fasi conflittuali e caotiche, riparte dai bisogni e non tanto dagli errori, dalle potenzialità e non tanto dalle lacune; concentrandosi sugli interessi comuni e le somiglianze (Remotti, 2019), piuttosto che sulle differenze, promuove un percorso dinamico.

Anche il processo di insegnamento/apprendimento linguistico può seguire un cammino analogo: dalla fase di progettazione, pianificando i bisogni degli apprendenti in termini di cosa saper fare con la lingua straniera, esplorando il terreno dei loro interessi, delle loro conoscenze, capacità e competenze e provando ad allineare la progettazione e l'insegnamento (*enactment*). In questo, i descrittori del QCER VC possono essere intesi come «signposts, what we think we are aiming at, what we are trying to do and what are the standards of quality that we are expected to produce» (North, 2021: s.p.).

Si fissano obiettivi specifici e si intraprende un cammino che spesso può concludersi con qualcosa di concreto, sia esso un prodotto, una performance o un artefatto. Tali obiettivi si perseguono co-costruendo significato, dividendosi compiti, negoziando tempi e modalità, attivando creatività in autonomia, pur nel rispetto degli altri componenti del gruppo.

Per farlo, nell'insegnamento di una lingua straniera, si mobilitano tutti i repertori linguistici a disposizione dell'apprendente e anche il suo potenziale di mediazione. Per questo, secondo l'approccio orientato all'azione, la mediazione consente di collegare azione e plurilinguismo. Si tratta di «un passaggio da un paradigma di linearità e semplificazione alla complessità, dove l'oggetto di studio (la lingua), l'apprendente, l'azione (l'uso della lingua) e la riflessione (metalinguistica e metacognitiva) sono interconnessi e interdipendenti» (Piccardo, 2021: s.p.).

Questa complessità fa da sfondo ai contesti da noi sperimentati e che condividiamo nel paragrafo successivo.

3. IL PROGETTO E I DATI

Le domande di ricerca che guidano e orientano la realizzazione delle attività didattiche descritte in questo contributo sono le seguenti:

Come migliorare l'apprendimento della competenza comunicativa, interattiva e mediativa (secondo quanto previsto dal QCER) in un gruppo di future educatrici e pedagogiste con livelli linguistici di base eterogenei?

Come lavorare su competenze di espressione orale e di interazione con livelli linguistici molto bassi? In particolare, come introdurre la pragmatica fin dai livelli A1 e A2 di apprendimento della lingua spagnola?

Per contestualizzare le esperienze e gli estratti qui analizzati, la tabella seguente riassume alcune delle caratteristiche del corpus a nostra disposizione:

Tabella 1. *Alcune caratteristiche dei contesti di apprendimento e del corpus di dati raccolto*

Periodo di svolgimento e n. esperienza	Corso di studio	Numero totale di partecipanti	Presenza di studenti di madrelingua spagnola	Numero di gruppi creati	Durata totale <i>corpus</i> video/audioregistrato ⁶
Marzo-maggio 2020 n. 1	LM Pedagogia primo anno	10	2	4	120 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2020 n. 2	LM Pedagogia primo anno	8	3	Variabili, da 1 a 4 a seconda delle registrazioni	200 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2020 n. 2a ⁷	Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione secondo anno	75	2	24	1000 minuti ca.
Ottobre-dicembre 2021 n. 3	LM Pedagogia primo anno	35	3	7	500 minuti ca.

I dati raccolti provengono da interazioni *online* finalizzate a uno scopo variabile (si veda § 1.) nelle quali le partecipanti, tranne rari casi⁸, si collegano individualmente, solitamente da un luogo chiuso, il più delle volte un'abitazione. Come da nota 6, la docente chiede di consegnare una parte videoregistrata o audioregistrata dell'incontro *online* del gruppo, della durata massima di dieci minuti. Queste registrazioni sono visualizzate singolarmente dalla docente e discusse in plenaria durante le lezioni, concentrandosi, principalmente, sugli elementi linguistici, anche in ottica contrastiva italiano-spagnolo. L'obiettivo non è evidenziare gli errori, ma le strategie, i dubbi e le difficoltà sorte all'interno del gruppo. In taluni casi, la docente si limita a segnalare in un *file in word* o in una presentazione in *ppt* i problemi e le strategie rilevati durante l'ascolto e la visione delle registrazioni dei gruppi, chiedendo agli stessi di provare a ritornare sui problemi e, se possibile, di correggersi.

La numerosità del gruppo è variabile e dipende anche dal numero di persone che risultano frequentanti in quel particolare periodo. Infatti, è opportuno segnalare che, nel caso delle esperienze 1 e 2, chi scrive non era titolare dell'insegnamento⁹ e, pertanto, 'gestiva' soltanto una parte dell'intero gruppo di frequentanti. Nello specifico, chi aveva precedentemente risposto a un questionario *online* esplorativo dichiarandosi disponibile a far parte di questo 'percorso' sperimentale. In questi casi spesso si creavano *tandem* di

⁶ La consegna è quella di fornire alla docente la registrazione di una parte dell'incontro *online* con cadenza settimanale. Le studente sono libere di attivare o meno la telecamera. Tuttavia, la maggior parte di loro la attiva e consegna una videoregistrazione. Nonostante la durata massima indicata dalla docente è di dieci minuti, molte registrazioni hanno una durata maggiore.

⁷ Alcune riflessioni sui dati raccolti in questo percorso sono presenti in Morelli (2022). In questa sede tale corpus non sarà preso in considerazione nell'analisi.

⁸ Nell'esperienza n. 2 erano presenti tre studenti (maschi) dell'Universidad de León in Erasmus a Genova che abitavano nello stesso appartamento e che si collegavano da casa, pur da stanze diverse. Nell'esperienza n. 3, le lezioni si tenevano in modalità ibrida e alcuni gruppi si riunivano in Dipartimento.

⁹ Un particolare ringraziamento al Prof. Raúl Crisafio per l'opportunità.

lavoro-incontro, più che gruppi. I gruppi più numerosi, nel caso dell'esperienza 2, erano composti da 4 o 5 studenti. Nel caso dell'esperienza 3, invece, le 35 persone che risultarono frequentanti perché si impegnarono a svolgere due lavori di gruppo durante il corso, e, di conseguenza, a incontrarsi *online*, si divisero in 7 gruppi, con una numerosità variabile da 4 a 6 persone.

I gruppi sono creati liberamente dalle studenti; l'unica indicazione data dalla docente in questo senso è che sia presente almeno una persona con un livello di spagnolo superiore rispetto alle altre e, se possibile, superiore all'A2.

3.1. *Restringendo l'ambito di studio: quali dimensioni delle scale e dei descrittori dedicati all'interazione e alla mediazione secondo il QCER VC?*

Considerando la struttura generale dello schema descrittivo del QCER e la suddivisione in competenze, attività e strategie, l'ambito di interesse principale può essere circoscritto all'interconnessione tra le competenze del saper apprendere (con le relative attività e strategie di mediazione) e quelle della sfera della competenza generale del saper essere (o del saper stare, come preferiamo denominarla, si veda Morelli, 2022). Giustificiamo questa scelta proprio pensando alla vocazione del corso di studio e al profilo delle protagoniste del processo di apprendimento nelle esperienze didattiche analizzate: future pedagogiste, la maggior parte di loro con esperienze lavorative in settori pertinenti con la mediazione (ambiti sociali ed educativi), interessate principalmente agli aspetti di tipo culturale della lingua spagnola, alla varietà e diversità dell'universo pan-ispánico, alcune portatrici di tali vissuti. Nel questionario esplorativo che compilano *online* autonomamente prima dell'inizio del corso, molte di loro rivelano di sentire il bisogno di migliorare o di attivare la competenza di produzione orale della lingua straniera.

Per quanto concerne la dimensione riguardante l'interazione, come anticipato nel § 1, selezioniamo le attività dell'interazione orale e dell'interazione *online*, in particolare la cooperazione finalizzata a uno scopo così descritta dal QCER VC: «questa scala riguarda il lavoro collaborativo per risolvere un compito come succede tutti i giorni nella vita reale, e, in particolare in contesti professionali. Questa scala include, come le scale per la conversazione e la discussione, descrittori simili a quelli della capacità di seguire una discussione» (2020: 85).

I concetti chiave resi operativi nella scala rimandano sia alla capacità di seguire una discussione sia di contribuire attivamente al lavoro con «semplici interventi per chiedere o dare oggetti al riflettere su cause e conseguenze e all'organizzare l'intero compito» (QCER VC, 2020: 85).

Poiché si tratta di interazioni *online*, il QCER VC indica altresì alcuni requisiti generali, come la necessità di una maggiore ridondanza e di verificare che il messaggio sia stato compreso correttamente, nonché la capacità di riformulare per agevolare la comprensione e superare i malintesi. La scala *Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo* evidenzia la multimodalità di questo tipo di interazione e rende operativi numerosi concetti chiave, tra cui ricordiamo quelli di maggior interesse per il nostro progetto in quanto più facilmente intersecabili con la dimensione della cooperazione analizzata anche nella dimensione mediativa: partecipare a un progetto di lavoro collaborativo e gestire i problemi di comunicazione (QCER VC, 2020: 97).

La gestione dei problemi di comunicazione si concretizza attraverso strategie di interazione organizzate in tre scale di descrittori nel QCER VC: *Alternarsi in turni di parola*, *Cooperare* e *Chiedere chiarimenti*. Dal punto di vista prettamente linguistico, la scala *Alternarsi in turni di parola* – l'unica ripetuta nel caso del QCER, nella sezione della Competenza pragmatica, come indica il QCER VC 2020: 99 –, potrebbe risultare particolarmente

rilevante per l'analisi dei dati, in quanto cruciale per lo sviluppo della competenza discorsiva. Tuttavia, è ancora una volta lo specifico *target* di riferimento del nostro insegnamento che ci porta a prediligere la scala del *Cooperare* (presente, come vedremo, anche nella scala della mediazione), alla luce della 'vocazione' e degli sbocchi professionali del corso di studio, legati al mondo dell'accompagnamento, orientamento e sostegno di persone vulnerabili. Non solo: in un'ottica di mediazione comunitaria tra pari, i pari non sono soltanto le persone a cui si rivolge un servizio (i cosiddetti 'utenti'), ma anche le colleghe e i colleghi, abbracciando una dimensione (auto)riflessiva e (auto)formativa di fondamentale importanza per la formazione (anche continua) delle operatrici e operatori.

Nella scala *Cooperare*, il QCER VC prende in considerazione due aspetti: da un lato, le strategie cognitive (inerenti alle attività dell'inquadrare, pianificare e organizzare il contenuto concettuale del discorso) e, dall'altro, le strategie collaborative applicate per gestire aspetti interpersonali e relazioni. Come è intuibile, tali strategie sono di particolare interesse per la dimensione della mediazione. Per questo motivo, questi due elementi sono stati ulteriormente approfonditi nel QCER VC nella sezione dedicata alla mediazione mediante due nuove scale: per le strategie cognitive, *Cooperare al processo di costruzione del significato* e, per le strategie collaborative, *Facilitare l'interazione collaborativa tra pari*.

Se la scala *Cooperare* dell'interazione riguarda i turni del discorso collaborativo volti ad agevolare lo sviluppo della discussione e comprendenti meccanismi atti a confermare la comprensione, invitare gli interlocutori a intervenire, fare una sintesi per ricapitolare a che punto è arrivata una discussione o essere in grado di fornire un *feedback*¹⁰ e di collegare il proprio intervento a quello degli altri interlocutori, la scala *Facilitare l'interazione collaborativa tra pari*, approfondita nella sezione dedicata alla Mediazione, si concentra sugli interventi e le strategie relative alla partecipazione collaborativa attraverso una gestione consapevole del proprio ruolo e dei contributi alla comunicazione del gruppo e l'orientamento attivo del lavoro di gruppo, aiutando a passare in rassegna i punti chiave e considerando o definendo le fasi successive. Questi concetti chiave, resi operativi nella scala, includono altresì l'uso di domande e contributi volti a far progredire il dibattito in modo costruttivo e le assunzioni del turno di parola per bilanciare i contributi di altri membri del gruppo con il proprio (QCER VC, 2020: 118-119).

In questo punto di intersezione tra l'interazione e la mediazione, tra lo sviluppo delle competenze del saper apprendere e quelle del saper essere-stare, tenendo ferme come azioni chiave il cooperare e il facilitare, si punta la nostra lente di ingrandimento nell'analisi dei dati a disposizione, consapevoli che:

chi usa/apprende la lingua contribuisce al successo della collaborazione nel gruppo di cui fa parte, in generale con un obiettivo specifico condiviso o un compito comunicativo da portare a termine. Si impegna a fare interventi consapevoli e appropriati per orientare la discussione, equilibrare i diversi contributi e aiutare a superare le difficoltà di comunicazione all'interno del gruppo. Non ha un ruolo designato di leader del gruppo e non desidera averlo, essendo concentrato unicamente sul successo della collaborazione (QCER VC, 2020: 117-118).

Puntare il riflettore su sé stessi, ma senza perseguire solo lo sviluppo di competenze individuali, bensì con un atteggiamento e una predisposizione collaborativa e non competitiva o antagonista nei confronti degli interlocutori, può essere un buon antidoto

¹⁰ Inizialmente, grazie ai consigli di Sonia Bailini e alla lettura ispiratrice del suo volume (2020), il *feedback* avrebbe dovuto essere un tema essenziale trattato nell'esperienza 2. L'iniziativa spontanea del gruppo di studenti ha però portato il lavoro delle ultime settimane verso la creazione di un video, proposta alla docente e da questa accettata, sacrificando, necessariamente, il lavoro dedicato al *feedback*.

alla corsa sfrenata verso il conseguimento (e successivo riconoscimento, valutazione e accreditamento) di singole competenze e di competenze per il singolo, anche nell'attualissimo settore delle *soft skills*. Infatti, è la dimensione individuale a essere maggiormente preponderante in queste competenze, come se il percorso di apprendimento potesse avere senso (pensando all'acquisizione di competenze di cittadinanza, interpersonali e sociali) con l'individuo in completo isolamento o autoapprendimento. Nel nostro contesto di insegnamento-apprendimento, invece, miriamo alla creazione di spazi, anche conflittuali, dove è il gruppo ad apprendere e dove l'*empowerment* del singolo è possibile all'interno di un sistema di relazioni significative tra pari (si veda § 2.).

The development of soft skills could be conceived and promoted by an educational approach that is group-centred; when considering the educational planning, this means a re-definition in collective terms of the learning activities and the assessment processes. Community mediation as an educational practice goes this way (Bracco *et al.*, 2022: 18).

Nel QCER VC, la mediazione si declina in altre attività, oltre al mediare a livello testuale, che possono essere di grande interesse per il nostro progetto e ambito di studio, in quanto attinenti alla mediazione comunitaria tra pari: per esempio, mediare a livello comunicativo, attività riferita al processo che mira a facilitare la comprensione e a dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. Il ruolo della mediatrice si esplica in contesti anche plurilingui e prevede capacità riguardanti la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti. Ciononostante, nel caso di questo lavoro, per motivi di economicità di spazio e di tempo, preferiamo focalizzarci sul mediare a livello concettuale, attività relativa al processo che facilita l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente e che ci riporta al mondo della 'diversabilità' o delle persone in condizioni di marginazione, dove il ruolo di mediatori, mentori, tutor e facilitatori si rivela fondamentale. Un mondo che è uno sbocco lavorativo molto frequente per le studenti che hanno partecipato alle nostre esperienze e che, in alcuni casi, hanno scelto di approfondire queste tematiche nella loro tesi finale¹¹. Come sottolinea la stessa descrizione di questa attività del QCER VC: «in ambito pedagogico e educativo è ampiamente condiviso il fatto che la lingua è uno strumento usato per pensare a un argomento e per parlare di questo in un processo dinamico co-costruttivo» (2020: 117), proseguendo come segue:

La componente chiave dell'elaborazione delle scale della mediazione consiste quindi nel cogliere questa funzione. Come si può facilitare all'utente/apprendente l'accesso al sapere e ai concetti attraverso la lingua? Ci sono due modi principali in cui questo avviene: il primo consiste nel lavoro collaborativo in gruppo, l'altro si ha quando qualcuno ha il ruolo ufficiale o non ufficiale di facilitatore, insegnante o formatore. In entrambi i casi è praticamente impossibile elaborare dei concetti senza avere preparato il terreno, gestendo le questioni relazionali implicate (2020: 117).

¹¹ Gladys Yamel Moreschi Vera Guerrero, *L'importanza della mediazione e il lavoro di rete: disabilità, cultura, famiglia e servizi educativi*, Università degli Studi di Genova, 2021, tesi di laurea magistrale non pubblicata. Erica Benassi, *La mediazione come strumento educativo: focus group ed esperienze*, Università degli Studi di Genova, tesi di laurea triennale, 2021 pubblicata, parzialmente e rivista, in Benassi (2022).

Nei dati che analizzeremo, i gruppi, indipendentemente dalla loro numerosità, non avevano designato una facilitatrice unica e, tantomeno, questa era stata nominata dalla docente. Questo è coerente con i meccanismi e la concezione di mediazione comunitaria tra pari esposta in § 2. Pertanto, la fattispecie è quella dell'informalità del ruolo. È pur vero che, come si potrà rilevare a breve dagli esempi, le studenti di madrelingua spagnola sono sempre viste dalle altre come facilitatrici e, spesso, assumono autonomamente tale ruolo. In maniera analoga, le studenti non madrelingua spagnola, ma che hanno già un vissuto di un'esperienza di contatto con la lingua spagnola (formale, come, per esempio, lo studio nella scuola secondaria o un soggiorno Erasmus in Spagna, o informale, per amicizie, interessi e conoscenze pregresse al corso che stanno frequentando) risultano 'facilitatrici naturali'.

4. PRESENTAZIONE E ANALISI DEI DATI

Questo paragrafo intende presentare ed evidenziare, nello specifico degli estratti proposti e non ancora a livello di discussione generale, l'emersione delle attività e strategie di interazione *online* e mediazione in alcuni scambi tratti dagli incontri delle/dei partecipanti alle tre esperienze formative descritte in 1. e 3. Gli estratti sono stati selezionati tenendo presente il quadro teorico di riferimento e le dimensioni specifiche di analisi del presente contributo, così come delineate in § 3.1, rappresentando azioni, attività e strategie diffuse durante i percorsi analizzati.

I metodi più coerenti per studiare i dati comunicativi (aventi come focus di analisi le interazioni e le mediazioni cooperative) risultano essere la descrizione, l'analisi e l'ermeneutica. Rivendichiamo, ispirati, tra gli altri, da autori come Galimberti (2019), che questo approccio non è da intendersi come sinonimo di non scientificità, bensì: «hermeneutic approaches do not presume relativism, but plasticity. Openness to emergent meanings and the capability to adapt the research to the unknown and the unpredictable are the fundamental values of hermeneutic approaches» (Gattiglia, Morelli, 2022: 22).

D'altro canto, riteniamo che lo stesso valga per le discipline a cavallo tra le scienze sociali e umanistiche, come la mediazione, e, per taluni aspetti, anche la ricerca educativa (Trincherò, 2004).

Esperienza n. 1, aprile 2020: 4 studenti presenti, videocamere spente, secondo incontro di gruppo.

ELENA: hoy tenemos*¹² trabajado en la casa de acogida para ... no sé cómo se dice

GLENDA: no importa, dílo en italiano y, por último, si una de nosotras lo sabe en español, lo dice lo que quieres decir.

ELENA: he hecho las tareas

GLENDA: los deberes, ok

ELENA: ¿los?

GLENDA: deberes

ELENA: ok, le* tareas

GLENDA: ¿dónde trabajas, Elena?

ELENA: yo trabajo en un centro de acogida madre y chico

GLENDA: ah, ok, entonces, como menores ¿de cuántos años?

ELENA: menores da* cero a diez-doce años

¹² Ricorriamo all'asterisco sia per le forme non corrette ortograficamente e grammaticalmente sia per l'inadeguatezza della scelta rispetto al contesto e all'intenzione di uso.

GLEND: ah, ok, son pequeños, entonces hiciste deberes; los deberes de la escuela

In questa prima parte dell'esempio prende l'iniziativa una studente madrelingua italiana. Si può notare subito un errore grammaticale (*habemos** invece di *he/bemos*) che non inficia la comprensione e la possibilità di proseguire la frase; Elena si blocca, invece, quando deve formulare l'attività svolta (far svolgere i compiti ai bambini/ragazzi della casa di accoglienza). Il dubbio viene esplicitato senza richiesta diretta di aiuto ("Come si dice...?"); Glenda (madrelingua, con origini ecuadoriane) interviene collaborativamente e invita la collega a non preoccuparsi e a formulare la frase in italiano. Interessante notare che coinvolge l'intero gruppo nel possibile aiuto a Elena ("Alla fine, se una di noi sa come si dice in spagnolo, dirà quello che vuoi dire", traduzione nostra). Nel turno successivo, Elena, invece di ricorrere alla lingua italiana, attiva la parola *tarea* e utilizza la forma corretta dell'ausiliare del verbo *haber* (*he*), poco prima coniugato in maniera scorretta. Glenda riformula e mostra di aver capito, pronunciando la parola *deberes* e dando un segnale di conferma ("ok"). Elena prova a ripetere la parola appena pronunciata da Glenda (*deberes*) e lascia in sospeso la frase dopo aver pronunciato l'articolo (*los...*). Glenda ripete *deberes*. Tuttavia, nel turno successivo, Elena ritorna alla sua prima selezione (*tareas*). A questo punto, invece di ostinarsi a ripetere *deberes*, Glenda passa a una mossa collaborativa indiretta, anche per capire meglio lei stessa il contesto dell'attività svolta da Elena, chiedendole dove lavora. Elena risponde, utilizzando una costruzione che suona un po' artificiale per la lingua spagnola (*madre y chico*), ma che consente all'interlocutrice di capire e di contestualizzare meglio l'esperienza lavorativa di Elena. Per questo, nei turni seguenti, Glenda spiega come, trattandosi di minori, probabilmente Elena li ha aiutati facendo fare loro i compiti. In questa azione esplicativa, utilizza termini e strutture che possono essere rilevanti per le sue compagne; per esempio, il termine *menores*, di interesse specifico per le attività lavorative delle studente, e un *pretérito indefinido irregolare* (*hiciste*).

La conversazione prosegue in questo modo:

ELENA: sí, frecuentano, frecuentano como se dice?

GLEND: eh... frecuentano, hacen ...

ELENA: seguono

GLEND: siguen

ELENA: siguen la escuela elemental* y el asilo

GLEND: están en la escuela primaria y en la guardería

ELENA: ¿y la guardería es el asilo?

GLEND: sí la guardería es el asilo

ELENA: guardería, aspetta che mi segno qualche parola

DINA: lo vamos a escribir en el chat

GLEND: sí, también.

Da questo estratto di analisi emerge una richiesta diretta di aiuto (come si traduce frequentare in spagnolo) alla quale Glenda cerca di rispondere, seppur con un'esitazione e un verbo generico (fare). Elena, nel frattempo, riformula e ricorre a un sinonimo che Glenda, calcando, traduce. Una volta individuato un verbo che sembra soddisfare entrambe e che consente di proseguire la costruzione dell'enunciato, anche se non si tratta del verbo più adeguato (che forse potrebbe essere *asistir*), si passa a due termini chiave per il mestiere delle nostre studente: scuola elementare e asilo. In questo caso, la mossa cooperativa di Glenda è quella di ripetere, correggendo, quanto pronunciato da Elena, la quale, questa volta, ripete il termine appena ascoltato *guardería*, chiedendo conferma che

si tratti dell'asilo. Anche in questo caso, sappiamo che si tratta di una risposta parziale viste le molteplici possibilità e varietà della traduzione di questo termine nei diversi paesi ispanofoni (*jardín de infancia, jardín de infantes, kínder*, ecc.), ma la dimensione da sottolineare, per i nostri obiettivi, è la concretizzazione di azioni di interazione (alternanza di turni, cooperazione e richiesta di chiarimenti) che si susseguono in poche battute e che permettono, almeno potenzialmente, l'apprendimento significativo di termini di interesse per le studente. Conclude l'estratto la mossa collaborativa di Dina che si offre di scrivere nella *chat* quanto appena ascoltato, quando Elena riconosce l'importanza di "segnarsi anche qualche parola".

L'interazione continua con una domanda della studente che non aveva ancora partecipato attivamente e che torna sulla coppia *tarea/deberes*.

MARINA: una pregunta por favor, Glenda

GLENDA: sí

MARINA: ¿me puedes explicar la diferencia entre tarea y deberes?

GLENDA: ... a nivel de deberes escolares lo que nos mandan hacer en la escuela, pero se usa también tarea, pero nosotros, por ejemplo, en Ecuador lo usamos deberes más cuando nos mandan hacer los deberes en la escuela, en el colegio, en la universidad

[*backchanneling* di assenso]

GLENDA: en cambio, tarea es la que le doy a mi hijo de arreglar el cuarto. Es más... como un orden, más o menos, la tarea

MARINA: vale

GLENDA: una cosa que puedes hacer hasta... que tienes que hacer ahí, en ese momento

MARINA: tal vez puede ser como decir una tarea una consegna y deberes i compiti scolastici

GLENDA: sí, sí, exacto

MARINA: vale

GLENDA: pero, en algunos lugares, usan uno, usan la otra, depende, como decía también la profesora ese día, cuando decía que cada país usa terminología diferente, términos diferentes, no todos son iguales. Yo, por ejemplo, uso...

MARINA: pues ¿entonces son sinónimos?

GLENDA: sí ... yo por ejemplo ayer que estuve escuchando el webinar ...

DINA: estoy mirando en la Real Academia Española donde viene también deber, entonces, tal vez son sinónimos.

Glenda prova a rispondere con qualche esempio, anche associato alla sua esperienza, circa l'uso di queste parole nel suo paese di origine. A questo punto Marina cerca di dare una traduzione anche a *tarea* (consegna) e Glenda riprende qualcosa che aveva detto la docente circa l'enorme varietà del mondo pan-ispánico. Dina, che prima aveva assunto il ruolo di 'assistente e gestione della *chat*', prende un'iniziativa analoga dichiarando che sta consultando il dizionario *online* della Real Academia Española e che, da quanto le sembra di evincere, *deber* e *tarea* possono considerarsi sinonimi.

L'intero estratto mostra un'intersezione tra le attività di interazione *online* collaborative (ripetizioni, utilizzo della *chat*, consultazione di strumenti documentali *online* e restituzione condivisa, richiesta di chiarimenti, ...) e di mediazione, legate alla cooperazione che cerca di promuovere un'interazione positiva tra le partecipanti.

Esperienza n. 2, novembre 2020: 4 presenti (3 studenti madrelingua spagnoli + 1 studente italiana), telecamere accese, metà percorso.

Esempio 1

Il contesto di questo esempio è uno scambio in seguito a due incontri *online* con due docenti invitati, Francisco Raga Gimeno e Sonia Bailini, il primo dedicato ai modelli di interazione comunicativa e la mediazione necessaria tra lingue e culture; il secondo all'importanza e al ricorso al *feedback* nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Ricordiamo, inoltre, che in questo gruppo è sempre presente la componente plurilingue e multilinguistica, in quanto gli studenti spagnoli in Erasmus a Genova utilizzano il corso di spagnolo per imparare l'italiano. Sarebbe pertanto interessante analizzare questa parte di *corpus* e anche gli esempi a seguire sulla base dei descrittori specifici concernenti le attività plurilingui e pluriculturali del QCER VC, ma, per evitare una proliferazione di piani di analisi e di variabili, resteremo concentrati sul *focus* dichiarato in § 3.1.

RAMÓN: come pensa* che possiamo farlo* nei futuri lavori?

FABIANA: yo creo que este trabajo, cioè, creo que corregir palabras no, no puede ser un ejercicio fundamental para nuestro trabajo, pero autoevaluación, evaluación del trabajo de otros y el feedback es muy importante para nosotros y también el trabajo en team, porque en el* nuestro futuro trabajo debemos siempre trabajar en team e, quindi, e por eso la comunicación, la interacción es fundamental.

[...]

FABIANA: creo que también hay que ponerse en esta situación, ¿no?, de continuo aprendizaje* es fundamental para nosotros, porque la educación es reciprocidad, no se termina mai* de aprender

RAMÓN: sí, nunca

FABIANA: también si tú eres profesore* debes aprender alguna cosa.

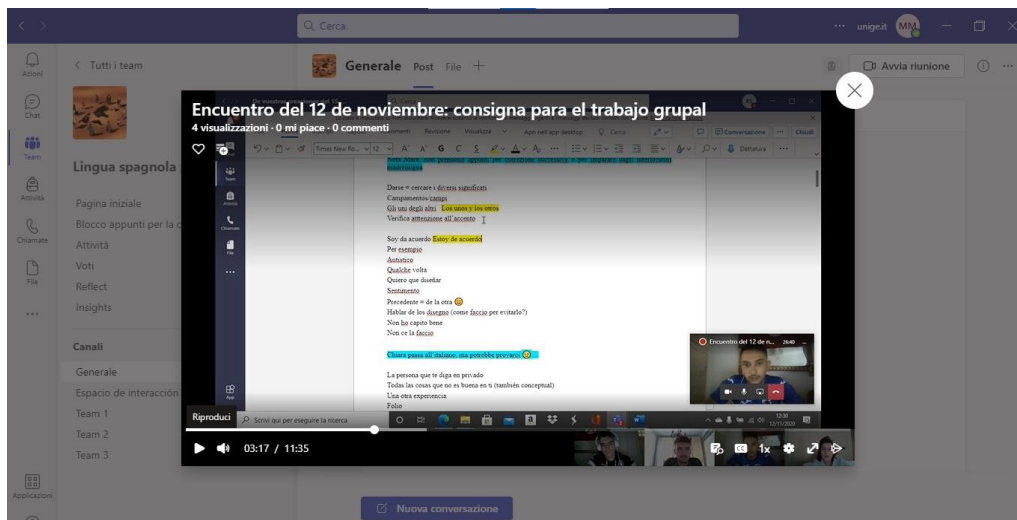
Ramón, come di consueto dai dati a nostra disposizione, promuove la mossa iniziale, chiedendo in maniera diretta a Fabiana come pensa che sia applicabile al loro lavoro specifico quanto ascoltato nei due webinar dei docenti invitati. Fabiana ha un livello di competenza linguistica dello spagnolo piuttosto basso in quel momento¹³, probabilmente intorno all'A2, ma, come si può desumere dall'estratto precedente, prova comunque a intraprendere una discussione su una tematica di ben più alto livello e riesce, seppur a fatica, in maniera scarsamente fluida e con costruzioni poco spontanee, a sostenere uno scambio comunicativo con Ramón, madrelingua, su tematiche altamente pertinenti al loro contesto lavorativo. Inoltre, nel proferire queste riflessioni e nella costruzione degli enunciati, Fabiana utilizza strutture grammaticali, lessicali e terminologiche anche di livello superiore al suo, con una certa confidenza (uso di *para, creo que hay que..., no se termina de..., evaluación/ autoevaluación*). La mancanza di abitudine e di 'allenamento' nell'oralità in lingua spagnola è evidente in Fabiana nella difficoltà di traduzione e di non soppressione della madrelingua di *cioè, quindi*, che vengono proferite direttamente in italiano. Purtroppo, Ramón non la aiuta nell'attivazione corretta del termine apprendimento (va rilevato che si tratta di un termine chiave per future pedagogiste, ma che frequentemente crea problemi di calco o di attivazione corretta da parte delle studente italiane, almeno nei dati a nostra disposizione), ma lo fa, invece, con l'attivazione di *mai/nunca*.

Tutti gli esempi successivi fanno riferimento a un incontro di correzione collettiva (con gli stessi partecipanti dell'esempio 1) che viene svolta in seguito alla revisione da parte

¹³ È interessante notare che Floriana ha successivamente svolto e prolungato un soggiorno di studio Erasmus in Spagna e si è laureata recentemente con una tesi magistrale dedicata alla mediazione comunitaria tra pari e al lavoro di Freire e Boal.

della docente, su file in word, delle interazioni videoregistrate la settimana precedente. La situazione comunicativa che si crea è, pertanto, quella mostrata in questa immagine:

Immagine 1. Esempio di situazione comunicativa dell'incontro online degli/delle studenti



La docente è intervenuta con delle note in azzurro, esplicitando nel file che si tratta di appunti per lei, mentre, nel caso specifico, ha chiesto agli studenti di provare a correggere quanto avevano ‘prodotto’, dopo aver evidenziato alcuni elementi specifici. Le due lingue (spagnola e italiana) si alternano nel file, per permettere anche agli studenti spagnoli un apprendimento della lingua italiana.

Gli esempi sono stati selezionati sulla base della loro varietà per quanto riguarda l'aspetto linguistico trattato; nello specifico toccano sia aspetti ortografici, grammaticali, lessicali e terminologici.

Esempio 2

FABIANA: va a conseghir*...

RAMÓN: conseguir, senza la ... come si dice hache, [etʃ]?

FABIANA: acca.

Fabiana sta scrivendo *conseguir* in maniera errata; Ramón la corregge, ma non ha a disposizione la traduzione della lettera H in italiano. Dopo averla pronunciata in spagnolo, ricorre anche all'inglese. Questo utilizzo dell'inglese come lingua veicolare, potenzialmente nota a tutti i partecipanti, è piuttosto frequente in questo studente.

Esempio 3

RAMÓN: soy de acuerdo* no, estoy de acuerdo

FABIANA: ah, sí, estoy da* acuerdo

RAMÓN: no, de acuerdo

FABIANA: ah, de acuerdo

Ramón: questo in italiano è sono d'accordo, no?

FABIANA: sí, porque ...

RAMÓN: con el apostrofe*, prima di vocale?

FABIANA: sí [e lo digita]

RAMÓN: questo ad esempio alla lingua inglesa to be, questa frase poi soy de acuerdo la traduzione* in spagnolo non è buona. In questa frase verbo estar e non verbo ser

FABIANA: mm, porque soy es para siempre, ¿no? Soy Fabiana pero estoy feliz hoy

Ramón: correcto, correcto.

Fabiana ha appena pronunciato “*soy de acuerdo*” e Ramón la corregge. Fabiana ripete, ma, questa volta, non pronuncia bene la preposizione de e Ramón provvede, nuovamente, a correggerla. Quindi, Ramón chiede conferma di come sia in italiano l’espressione e un chiarimento sull’uso dell’apostrofo (in un incontro successivo Fabiana spiegherà in maniera dettagliata ed efficace l’uso dell’apostrofo in italiano). Fabiana non si accontenta di riattivare *estoy de acuerdo* invece che *soy*, ma chiede anche se questo avviene perché “*soy es para siempre*”. Per farlo usa un esempio (*estoy feliz hoy*) che potrebbe aprire a infinita discussione e ricerca¹⁴, ma che Ramón rileva comunque come corretto e che consente, pertanto, di proseguire l’interazione. Sarà poi compito della docente rimandare alle fonti documentali autorevoli e adeguate da consultare, anche autonomamente, per provare a capire l’effettivo utilizzo di *ser/estar*, anche nel caso specifico dell’esempio.

Esempio 4

FABIANA: autístico. ¿Cómo se dice en español autístico? Autístico es como síndrome

...

RAMÓN: autista

FABIANA: no, autista es el driver [mima gesto di guida con le mani]. Autístico son*...

RAMÓN: no, no, autista es en español; el driver es taxista

FABIANA: ah sí? In italiano autista è chi guida

RAMÓN: en español autista es chi fa* el síndrome del autismo.

FABIANA: ah, non lo sapevo

CÉSAR: in Italia autista è chi prende la macchina? [macchina pronunciata piana da César]

FABIANA: sí, por ejemplo, yo también, se guido*, soy una autista [mima gesto] o el trabajo de guidare ... guidare come si dice?

CÉSAR: ho capito, ma come dice Ramón, in spagnolo è síndrome del espectro autista

FABIANA: sì, sì, sì, è curiosa questa cosa, no? [risatina].

Il termine ‘autístico’ è indubbiamente di interesse per le professioni dei partecipanti e, difatti, è presente nella descrizione del lavoro svolto da uno di loro in un precedente incontro. Difficilmente sarebbe un termine che ritroverebbero seguendo un libro di testo, un manuale o esercizi specifici per il livello A1 e A2. Il malinteso si crea dal fatto che, in spagnolo, il termine è *autista*. I meccanismi di interazione e mediazione in questo scambio sono molteplici e numerosi, ricoprendo diversi descrittori delle relative scale del QCER VC, anche sovrapposti e alternati (si veda § 5.): gestualità e mimica, esempi specifici, riformulazioni (taxista, chi guida, chi prende la macchina, ecc.), alternanza di turni di parola collaborativi dove, intervenendo in tre, si prova a ricostruire il significato, co-costruendo senso e facendo ricorso al plurilinguismo. Purtroppo, resta inevasa la richiesta di aiuto di Fabiana, la quale si rende conto di non conoscere una parola chiave per questa interazione, vale a dire, *guidare*. La ‘scoperta’ del malinteso/potenziale falso amico viene accolta con una risata finale dall’apprendente di lingua spagnola.

¹⁴ Solo a mo’ di esempio: https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=37186.

Esempio 5

FABIANA: invece: folio...¿qué es folio?
[intervento di Ramón per orientare César su dove scrivere la correzione. Ramón usa *amarillo* e Fabiana riattiva: ah, *amarillo*, giallo]
FABIANA: folio in italiano es foglio, con la g, ¿cómo se dice en español? Pantalla ...
no
RAMÓN: sí, está bien folio, hoja de papel.
CÉSAR: ¿lo dejo así? ¿Está bien escrito?
FABIANA: no, antes de la l una g [entrambe le lettere sono pronunciate in italiano e César ripete g con suono italiano]
[...]
FABIANA: pero, mira que la profesora escribe [riguardo a folio]: “lo fa vedere, ma non le dicono come si dice”. Entonces, ¿puedes César escribir cómo se dice ... papel ... mi son dimenticata ...
RAMÓN: hoja de papel
CÉSAR: sí, hoja de papel ... es que...es decir, yo no estoy acostumbrado a decir hoja de papel. O sea, yo uso folio directamente, hoja ... se tu in Ispagna dice*, vuoi prendere [pronuncia piana] un foglio? Voy a coger una hoja, la otra persona ha capito che sei* una hoja de papel
FABIANA: ok, no estoy entendido*. Non sto capendo.
RAMÓN: folio es lo mismo que hoja de papel, il luogo dove tu escribe*
FABIANA: ah, ok, ¿folio está bien?
[Ramón e César confermano]
FABIANA: ok, gracias.

I partecipanti ritornano sulla parola “foglio” che Fabiana aveva provato a chiedere come si dicesse in spagnolo, in un precedente incontro, mostrando anche un foglio di carta sullo schermo, ma senza aver ricevuto risposta. Fabiana prova a spiegare di che cosa si tratta, collabora per far scrivere a César la parola in italiano, attiva *pantalla*, per rendersi conto, immediatamente, che non è quello il possibile traduttore. Ramón suggerisce *hoja de papel*, ma César sembra non essere completamente d'accordo e motiva il perché, alternando lo spagnolo all'italiano. Fabiana palesa la sua incomprensione, prova a farlo in spagnolo, ma non ci riesce, ricorrendo quindi all'italiano per poi arrivare alla ‘soluzione’ e alla conferma di *hoja/folio*.

Esperienza n. 3

Durante le parti registrate degli incontri ogni componente del gruppo riferisce brevemente circa la visione e/o la lettura di materiali aventi come oggetto la mediazione comunitaria tra pari e la pragmatica interculturale che erano stati assegnati dalla docente al gruppo specifico al fine di predisporre un prodotto ed esporlo, in plenaria, in un successivo incontro (si veda Morelli, i.c.s.).

Esempio 1, Novembre 2021: 6 persone, tutte madrelingua italiane, telecamere accese.

ENRICA: gracias, Francesca, estoy de acuerdo contigo porque cuando hablamos de aprendizaje* cooperativo, colaborativo, hablamos también un poco de mediación, porque todos somos mediadores, también aquí somos una comunidad [sorrisi]; muchas veces cuando hablamos de comunidades nos referimos a una cultura, a las raíces de las culturas, y a los conflictos. Y los conflictos están en todas las

comunidades, pero es un objetivo pensar al conflicto como algo positivo y no negativo, algo para mejorar juntos; por eso la mediación es una metodología casi didáctica porque es algo que puede ayudar también el aprendizaje* colaborativo.

Nell'esperienza 3, la mediazione diventa una tematica centrale anche a livello contenutistico e, ai sette gruppi che si sono formati, la docente consegna materiali audio, video e testuali su questo tema, da lavorare autonomamente. Tali materiali, insieme alla rielaborazione del gruppo e alle esperienze o interessi delle singole partecipanti, costituiscono l'ossatura sulla quale i gruppi costruiscono l'artefatto' (Piccardo, 2021) da produrre e da esporre in plenaria alla scadenza pattuita.

L'estratto precedente mostra la riflessione di Enrica, studente madrelingua italiana con un livello di spagnolo pari al B1 circa e che partecipa, ormai da un anno, al team del progetto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT¹⁵. Si tratta, pertanto, di un soggetto 'esperto', sia per quanto riguarda le tematiche trattate, a cui ha dedicato anche il suo lavoro di tesi triennale, sia per quanto concerne il livello di spagnolo all'interno del gruppo. La sua riflessione mette in luce elementi autoriflessivi ("*también aquí somos una comunidad*") e contribuisce al gruppo anche con aspetti legati alla teoria del conflitto e alla mediazione intesa come metodologia didattica che rivelano un'elaborazione matura e piuttosto approfondita che si riallaccia anche al quadro teorico esposto in § 2. e alle potenzialità che descriveremo in § 5.

Esempio 2, Novembre 2021, 5 persone, tutte madrelingua italiane, telecamere accese.

ELVIRA: [...] estamos haciendo este trabajo de equipo donde cada uno puede ayudar a los otros.

[...]

ALESSIA: leyendo el último papel entregado, tuvo* la sensación que estamos haciendo las cosas que estamos leyendo [segnali di assenso non verbali da parte di tutte/i], y... no sé, me da una sensación...me extraña mucho [sorride], porque es como si estamos* ya practicando lo que todavía estamos estudiando. Pues sí, en la clase, efectivamente, creo que se pueden hacer [interruzione per un rumore] trabajos que se pueden utilizar concretamente en situaciones externas, en la calle, entre la gente que está fuera del trabajo didáctico.

CAROLA: una domanda: si potrebbe anche dire: trabajo de la educación?

[...]

ALESSIA: no sé si hay fórmulas específicas, pero yo, yo utilizaría trabajo educativo, más que trabajo de la educación porque me suena más duro, trabajo de la educación [lo ripete in modo 'pesante'], creo que es como en italiano, casi una música, trabajo educativo me parece mejor, pero la palabra a la profe [sorride], la palabra final. Pero esa es la expresión que me gustó más: leer y realizar que lo que estoy haciendo es lo que estoy leyendo, en el mismo momento.

BARBARA: para mí es lo mismo. Yo creo que la profesora [incerta, le altre le confermano profesora] pone en práctica con nosotros lo que estamos estudiando. Me parecía que ella es* a nuestro nivel, siento que tra noi y la profesora hay una relación diferente en relación con otras materias...

¹⁵ Si veda la nota 4 e, in particolare, come esempio di autonomia e di creazione di materiali da parte della componente studentesca, il video introduttivo al corso di mediazione comunitaria tra pari, Intellectual Output 2 (<https://ipb-mediacion.herokuapp.com/>) del progetto: <https://www.youtube.com/watch?v=x9cTaLK0UMQ>.

Leggere di e sulla mediazione e avere l'impressione di 'fare mediazione': Elvira, Alessia e Barbara in questo scambio mostrano un atteggiamento di assunzione di consapevolezza, autoriflessivo, con la sensazione, strana, inattesa, ma forse gradita dall'ambiente che pare aleggiare nel video, che sia possibile un lavoro di gruppo che porti a sperimentare la mediazione, seppur a distanza e anche se svolto, a tratti, individualmente. Il sostegno reciproco, l'orizzontalità, la possibilità di applicare 'là fuori' quanto studiato e appreso sono tutti elementi che emergono dall'estratto. Carola interviene in italiano con una domanda e Alessia (il soggetto più esperto del gruppo, con un livello di spagnolo pari al B1 circa) le risponde con tatto, ma in maniera efficace, con strategie che si avvicinano ai livelli C1 e C2 previsti dai descrittori della mediazione. D'altro canto, pur alternando o mischiando le due lingue affini (spagnolo e italiano), anche le partecipanti con un livello di lingua spagnola molto basso (A1) riescono comunque a collaborare nell'interazione *online*, ponendo domande ed esprimendo il proprio punto di vista, mettendolo a confronto con quello delle altre.

In generale, tutti gli estratti precedenti possono aiutare a esemplificare come la cooperazione avvenga sia attraverso una mediazione di tipo relazionale, stabilendo, creando e rispettando le condizioni necessarie per lavorare in maniera efficace, sia con l'interazione *online*, contribuendo alla progressione del 'compito', mantenendo l'attenzione sullo stesso, pur alternando scambi di tipo interpersonale di 'vicinanza nella distanza' del mezzo utilizzato.

5. DISCUSSIONE E PER NON CONCLUDERE

La nostra discussione generale e le riflessioni conclusive iniziano con una nota metodologica. Selezionare estratti dalla messe di dati a nostra disposizione, trascriverli *verbatim*, estrapolarli dal loro tessuto discorsivo, permettere a chi leggerà questo contributo di accedervi senza la visione e l'ascolto delle registrazioni, ma indubbiamente non rende giustizia alla ricchezza delle interazioni e delle mediazioni avvenute in quegli incontri. D'altra parte, questo può essere anche un contesto complesso per le studenti che si riuniscono in gruppo. Infatti:

The "fragmented ecologies" (Mondada, 2016) that are typical of video-mediated interactions imply a greater reliance on the verbal and linguistic code to make explicit all those meanings that would be expressed non-verbally (body language, proxemics, space management...) in on-site interactions. Mediation in on-line settings, then, presumes a greater effort in verbalizing affects, stances, and affiliations, something that could be difficult for neophytes, especially during meetings to whom only some time can be allotted (Bracco *et al.*, 2022: 8).

Lo spaccato proposto negli estratti precedenti non può che rimandarci alla necessità di non perdere di vista che la comunicazione reale e lo studio della stessa richiedono sempre una visione e un'integrazione olistica dei diversi elementi di studio. Negli utilizzatori e apprendenti di una lingua straniera, queste competenze, così come i repertori linguistici personali, sono strettamente correlati e sempre presenti. Come sottolinea il QCER VC (2020: 103):

In particolare, la mediazione interlinguistica e intermodale implica inevitabilmente una competenza sociale e culturale oltre che una competenza plurilingue. Non è dunque possibile, nella pratica, separare completamente un

tipo di mediazione da un altro. Adattando i descrittori al loro contesto, gli utilizzatori possono di conseguenza sentirsi liberi di riordinare e associare le categorie in funzione dei loro obiettivi.

Lo stesso QCER VC, secondo North, va inteso come: «a heuristic and reference work, neither an answer to all problems nor a standard to be applied» (2021: s.p.).

Il secondo elemento che pare emergere da tutti gli estratti presentati è l'evidenza di attività di facilitazione dell'interazione collaborativa tra pari e di (auto)gestione delle interazioni, così come riunite nelle scale sulla mediazione relazionale *Stabilire le condizioni* del QCER VC (2020: 118). Tuttavia, se il QCER VC (2020: 118) afferma che queste scale «sono incentrate sul costruire e mantenere interazioni positive e non hanno direttamente a che fare con l'accesso a un nuovo sapere e a dei concetti», i dati mostrano che, in queste attività di facilitazione, collaborazione, conduzione e gestione, avviene anche una funzione di facilitazione di nuovi saperi, sia per i soggetti più esperti del gruppo sia per quelli con minor conoscenza della lingua spagnola. Questo perché è proprio il gruppo, con il contributo dei singoli, ma con la volontà di progressione della discussione e della riflessione continua, a favorire la co-costruzione di un tessuto discorsivo dinamico dove l'attività linguistica è qualcosa che tutte le componenti del gruppo realizzano, ma, soprattutto, compiono insieme, in maniera dialogica e interdipendente. Una costruzione collettiva di senso che può favorire l'acquisizione di conoscenze, capacità e atteggiamenti se i partecipanti sono immersi in una dinamica educativa interattiva, costruttiva e riflessiva.

In terzo luogo, ci pare che le esperienze e i dati raccolti consentano di sostenere che la mediazione, all'interno delle discussioni dei gruppi, è sia una materia da studiare e intorno alla quale realizzare un 'prodotto' finale, sia una guida e un orizzonte metodologico, quando le partecipanti discutono, anche del significato e della concezione di mediazione, cercando di riflettere sul senso della loro esperienza e sforzandosi di farlo in una lingua straniera. Da queste mosse conversazionali emerge un'altra prospettiva: la mediazione intesa «as a practice, a strategy for teaching and learning that is based on the exploration of personal meanings and on group debate to negotiate common (although not necessarily identical) meanings» (Bracco *et al.*, 2022: 16). Pari-dispari, perché sempre unici nelle loro conoscenze, capacità, vissuti ed esperienze, ma che agiscono come attori sociali per creare spazi di espressione. La sfida è di facilitare e accompagnare senza opprimere, educando più che addestrando, consapevoli che «non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità» (Freire, 1996 [2014]: 36).

Una dialogicità mediata, da diverse lingue, da idiosincrasie e stati d'animo, da prove ed errori, dal mezzo utilizzato, dove, anche se l'obiettivo è un prodotto, il processo resta l'elemento essenziale. L'impegno individuale e il sostegno reciproco, la promozione di interazioni positive e significative tra le partecipanti, anche con l'emersione di conflitti, ma il governo costruttivo degli stessi, pongono la mediazione e il processo educativo di insegnamento-apprendimento su due piani interconnessi dove la mediazione, da una parte, è una meta, una tematica, una disciplina, ma anche una metodologia trasversale e interdisciplinare applicabile a diversi insegnamenti che trattano differenti materie.

Un quarto elemento che viene alla luce dagli esempi proposti è quello della multimodalità e natura poliedrica della gestione e commistione di diverse fonti e strumenti informativi negli incontri *online*. Oralità e scrittura (semplificata, attraverso la *chat*, utilizzando la funzione dello schermo condiviso) che si intrecciano, in una molteplicità di repertori linguistici (non solo di lingue diverse, ma anche di stili, di risorse, di strategie e di atteggiamenti), proprio perché:

Online communication is also inevitably plurilingual and pluricultural, and is subject not only to code switching between languages, but code meshing

between multiple languages, and the development of non-linguistic iconic and audio-visual codes and conventions. This calls for an extended plurilingual repertoire encompassing mixed orthographies and paralinguistic use of symbols (such as emojis), and creates a multiplicity of scenarios in which communication must be mediated carefully with strategies to repair misunderstandings, add redundancy where visual paralinguistics are lacking, and negotiate the impact of more fluid register choices (Goodier, Piccardo, 2020: 13-14).

Siamo ben lontani dall'epoca in cui si demonizzava la traduzione come metodo di apprendimento di una lingua straniera e si ricorreva all'esposizione esclusivamente monolingue del 'codice' oggetto di apprendimento in quel determinato momento e situazione comunicativa. Inevitabilmente, i processi di intenzionalità, pianificazione, autoregolazione e riflessione si susseguono in un apprendente/apprendista che ha a disposizione numerosi repertori individuali e che, pertanto, opera continuamente un'attivazione, selezione o soppressione di tali repertori (Piccardo, 2021: s.p.).

Un quinto aspetto, che avevamo già rilevato in dati analoghi analizzati precedentemente (Morelli, 2022) è che, nell'alternarsi dei turni, delle richieste e delle mosse conversazionali più o meno cooperative degli incontri dei nostri gruppi, diventa davvero difficile incasellare un contributo in un livello di un descrittore delle scale della mediazione del QCER VC piuttosto che in un altro. Non solo, anche gli stessi descrittori si sovrappongono in un breve scambio e alternanza di turni. Questo pare inevitabile, visto che anche uno dei maggiori esperti del QCER e del QCER VC ci ricorda che «the Companion Volume is an aspirational document intended to inspire, not a recipe to implement off-the-peg» (North, 2020: 555).

Quello che possiamo evidenziare dai nostri dati è che, tra due lingue affini, anche i soggetti con un livello di competenza linguistica molto basso riescano a realizzare attività riconducibili ai livelli B1 e B2 dei descrittori delle scale riguardanti il *Cooperare* del QCER VC, sia per l'interazione *online* sia per la mediazione. Per esempio, gli estratti mostrano che alcuni soggetti con risorse linguistiche di livello A1 e A2 in lingua spagnola sono in grado di ripetere ciò che ha detto un interlocutore per confermare di aver capito, usando un repertorio di lingua e strategie per contribuire a sostenere la conversazione e la discussione, mostrando comprensione e formulando enunciati che consentono di far progredire la discussione. Anche per quanto concerne la scala *Collaborare in un gruppo* della mediazione a livello concettuale, i dati rendono evidente la capacità, da parte di alcuni soggetti con livello A1 di lingua spagnola, di adattare il modo in cui formulano le domande e intervengono nell'interazione di gruppo, di agire come coordinatori, organizzando il lavoro, riassumendo quanto letto/visto in precedenza, annotando le idee e mettendo a confronto le opinioni degli altri interlocutori. Questo non avviene soltanto tra i soggetti 'esperti' che assumono, seppur informalmente, il ruolo di conduzione del gruppo, ma tra quasi tutte le partecipanti nei dati a nostra disposizione.

Tuttavia, questo pone un ulteriore aspetto di riflessione che lasciamo aperto: che cosa valutiamo, come, quando, con quali strumenti e chi valuta? Seguendo con coerenza la metodologia di mediazione comunitaria tra pari non può essere sicuramente una prova sommativa finale e individuale a determinare l'esito dell'intero processo-(per)corso. Detto questo, non siamo ancora soddisfatti di nessun strumento, rubrica e modalità che abbiamo provato ad applicare in questi tre anni di sperimentazione (per motivi di spazio non possiamo ripercorrerle in questa sede e per una breve sintesi riflessiva rimandiamo a Morelli, 2022). Intuiamo che le attività di auto-valutazione e di auto-riflessione (Coste, Cavalli, 2019) possono essere le più pertinenti per gli obiettivi formativi dichiarati dall'insegnamento, ma resta ancora il problema della marginalità della nostra materia nel

corso di studio delle apprendenti, della breve durata del percorso (nove settimane) e della parte propedeutica necessaria ad applicare modalità autovalutative e valutative tra pari in coerenza con gli altri insegnamenti del corso di studio. Naturalmente, le comunità di pratiche e le sperimentazioni di innovazione didattica all'interno dei nostri atenei potrebbero essere un terreno fertile per mettere a punto strumenti valutativi efficaci.

Sarebbero ancora molti gli spunti di riflessione e gli elementi che aprirebbero a ulteriori discussioni, ma ci pare il momento di chiudere, senza concludere, ricordando quanto ci spingeva a fare Freire, in un paragrafo intitolato "Insegnare esige capacità critica":

La curiosità come inquietudine che spinge a indagare, come inclinazione a portare alla luce qualcosa, come domanda trasformata o meno in parole, come ricerca di chiarimento, come segnale di attenzione che mette in guardia, è parte integrante del fenomeno vitale. Non vi sarebbe creatività senza la curiosità che ci spinge e ci rende pazientemente impazienti di fronte a un mondo di cui non siamo stati artefici, ma al quale ci è permesso di aggiungere qualcosa di noi (Freire, 1996 [2014]: 31).

Auspichiamo che questa curiosità, che porta a mediazioni continue, con noi stessi, con gli altri e con responsabilità, alimenti la spirale di ogni processo di apprendimento, in cui tutti noi siamo parte attiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini S. (2020), *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*, Mimesis, Sesto San Giovanni-Milano.
- Benassi E. (2022), "La mediazione come strumento educativo: focus groups ed esperienze in tempo di Didattica a Distanza", in Ferreira A., Frías Ojinaga G., Salazar E., Morelli M., Vecchi, S. (a cura di) *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti. Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias*. Editrice Zona, Genova, pp. 96-122.
- Barron B., Darling-Hammond L. (2008), *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Boud D. (2001), "Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice", in *New Directions for Adult and Continuing Education*. 90, pp. 9-18.
- Boud D., Cohen R, Sampson J. (a cura di) (1999), "Peer Learning in Higher Education", in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp. 413- 426.
- Bracco F., Gattiglia N., Greggio G., Morelli M. (2022), "Learning by mediating. Reflexive mediation in action", in *Techno Review International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad, Monográfico Desarrollos e innovaciones en la sociedad de la edu-información*, pp. 1-21:
<https://journals.egora.org/revTECHNO/article/view/3809>.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Chi M.T.H. (2009), "Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities", in *Topics in Cognitive Science*, 1, pp. 73-105.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

- apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it di S. Scaramella, *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *Italiano LinguaDue*, 2019, 11, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877>.
- De Luise D., Morelli M. (2007), "Cultura della mediazione e lavoro nel sociale", in Chessa F., Morelli M. (a cura di), *Cultura e tecniche della mediazione*, Cuec, Cagliari, pp. 33-38.
- De Luise D., Morelli M. (2016), "Mediazione comunitaria a Genova: un cammino aperto", in De Luise D., Morelli M. (a cura di), *Longitudini e latitudini: esperienze di mediazione*, Zona Editrice, Genova, pp. 148-164.
- De Luise D., Morelli M. (2019), "Per continuare a sorridere", in Bergamaschi M., De Luise D., Santi J. P. (a cura di), *Lavoro sociale, cultura e partecipazione: l'esperienza di San Marcellino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-105.
- Freire, P. (1996 [2014]), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Galimberti, U. (2005 [2019]), *La casa di Psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano.
- Gattiglia N., Morelli M. (2022), *Le sfide della comunicazione multilinguistica in ambito sanitario. Curare e riflettere tra lingue, culture e mediazioni*, Genoa University Press, Genova: https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Comunicazione_multilinguistica_in_ambito_sanitario_ebook.pdf.
- Gibbs G. (1988), *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.
- Giménez C. (2019), *Teoría y práctica de la mediación intercultural*, Reus, Madrid.
- Goodier T., Piccardo E. (2020), "Capturing The Multi-Modality Of Remote Communication – The New CEFR Online Interaction Scales", in Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, pp. 11-23: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-Companion-07.07.pdf>.
- Intellectual Output 1 IO1 *Mediation Needs' Research Study*, Progetto Cooperatively Transmediate aCT (2020): <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf>.
- Intellectual Output 4 IO4 *Handbook of the Project*, Progetto Cooperatively Transmediate aCT (2021): https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf.
- Johnson D.W., Johnson R. T. (1999), "Making cooperative learning work", in *Theory into practice*, 38, 2, pp. 67-73.
- Mondada L. (2016), "Challenges of multimodality: language and the body in social interaction", in *Journal of Sociolinguistics*, 20, 3, pp. 336-366.
- Morelli M. (2022), "Accorciando le distanze e contrastando la solitudine: interazioni e mediazioni nell'aula virtuale di spagnolo lingua straniera" in Ferreira A., Frías Ojinaga G., Salazar E., Morelli M., Vecchi S. (a cura di), *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti. Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias*, Editrice Zona, Genova, pp. 123-154.
- Morelli M. (i.c.s.), "Español Lengua Extranjera: experiencias de aprendizaje cooperativo entre futuras pedagogas", in un volume Homenaje a Félix San Vicente.

- North B (2020), “The CEFR renewed: inspiring the future of language education”, in Barsi M., Jardin A. (a cura di), Atti del convegno *Verso nuove frontiere della comunicazione: l'interazione on line e la mediazione. Riflessioni sul Companion Volume del QCER e il progetto Erasmus DELCYME*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 549-560: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13945/13087>.
- North B. (2021), “Il QCER e il Companion Volume in relazione all’approccio azionale”, conferenza al convegno telematico *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze*, organizzato dall’Università degli Studi di Milano, Centro Linguistico d’Ateneo SLAM, 16-17 novembre 2021.
- Piccardo E. (2021), “Le attività di mediazione in relazione alla dimensione plurilingue e pluriculturale”, conferenza al convegno telematico *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze*, organizzato dall’Università degli Studi di Milano, Centro Linguistico d’Ateneo SLAM, 16-17 novembre 2021.
- Remotti F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Roma.
- Strom P.S., Strom R.D. (2011), “Teamwork skills assessment for cooperative learning”, in *Educational Research and Evaluation*, 17:4, pp. 233-251.
- Torrego J.C., Negro A. (a cura di) (2014), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, Alianza, Madrid.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari-Roma.

**I MOLTI MODI E I MOLTI MEDIA
DELLA DIDATTICA:
NUOVI DESCRITTORI E NUOVE PROSPETTIVE
NEL VOLUME COMPLEMENTARE**

DAL VOLUME COMPLEMENTARE ALLE PIATTAFORME DIGITALI: I TESTI NEOMEDIALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA. IL CASO DI YOUTUBE

Massimo Prada¹

1. PREMessa: IL VOLUME COMPLEMENTARE E LA MULTIMODALITÀ

Uno tra gli aspetti più nuovi del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue*) *Volume complementare* (2020) è l'attenzione che esso dedica alle attività di mediazione, ovvero a quelle che prevedono un'interazione specificamente mirata al fine della co-costruzione del senso in un'interazione comunicativa. Si tratta di un argomento la cui trattazione, per quanto non assente nel QCER del 2001, è stata decisamente potenziata nella sua riscrittura del 2018, che meglio focalizza il valore sociale di ogni attività comunicativa e interazionale². Né si tratta della sola novità: nel QCER VC, infatti, sono stati aggiornati i descrittori per tutte le attività e le competenze prese in esame; si è aggiunto trasversalmente un livello per i principianti assoluti (Pre-A1) e si sono definiti meglio i livelli più alti; si è orientata la descrizione a comprendere le lingue di mediazione nella scuola, nell'ottica di favorire l'educazione plurilingue e pluriculturale, e si sono aggiunte nuove scale relative all'interazione *online*, all'uso delle telecomunicazioni, alla fruizione e alla comprensione/interpretazione di testi creativi e letterari. Il QCER VC, inoltre, offre un aggiornamento per i descrittori della lingua dei segni³.

Attraverso il riferimento alle pratiche di mediazione testuale e l'attenzione rivolta alla comprensione di TV, film, teatro e risorse audiovisuali, il QCER VC mostra un'apertura importante nei confronti della multimodalità costitutiva della comunicazione, ma si sofferma soprattutto sui modi scritto e orale e sulle dinamiche di interazione tra lingua scritta e parlata; non si esaminano invece direttamente i testi neomediali, paradigmaticamente ricchi dal punto di vista modale, né si indaga il modo in cui in essi il modo verbale interagisce con gli altri.

La scelta, beninteso, si spiega nel quadro del *framework*, perché il QCER (2001) e il QCER VC sono esplicitamente dedicati alle competenze *linguistiche*; proprio l'attenzione prestata alle attività di mediazione e ad alcuni aspetti della comunicazione di massa e telematica, però, suggerisce l'utilità a fini euristici e formativi dell'analisi dei testi nei quali non sia impiegata la sola lingua, scritta o parlata, ma anche altri modi con i quali essa

¹ Università degli Studi di Milano.

² Il *Volume complementare* è in linea nella versione inglese (in cui è chiamato *Companion Volume*) all'indirizzo <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>; in quella francese (*Volume complémentaire*) a: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>; la versione italiana è stata pubblicata su *Italiano LinguaDue* nella traduzione di Monica Barsi e Edoardo Lugarini: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>. Da qui in poi si farà riferimento al *Volume complementare* con la sigla QCER VC.

³ Sulle novità introdotte dal QCER VC sono disponibili gratuitamente, all'indirizzo <http://promoplurilinguismo.unimi.it/>, le risorse audiovisive predisposte da Monica Barsi, Teresa Bettarello e Angelisa Leonesio; sul documento anche Zanoni (2021).

interagisca; il concetto di mediazione può farsi in questo modo strumento per il rinnovamento di aspetti importanti dell'educazione linguistica.

Scrivendo di mediazione, il QCER VC evidenzia due concetti chiave in merito all'interazione comunicativa: quello della co-costruzione del significato e quello del «costante passaggio tra il livello individuale» e quello sociale nell'apprendimento della lingua⁴; e, facendo riferimento alle lingue segnate (e quindi in un quadro esplicitamente multimodale), afferma che:

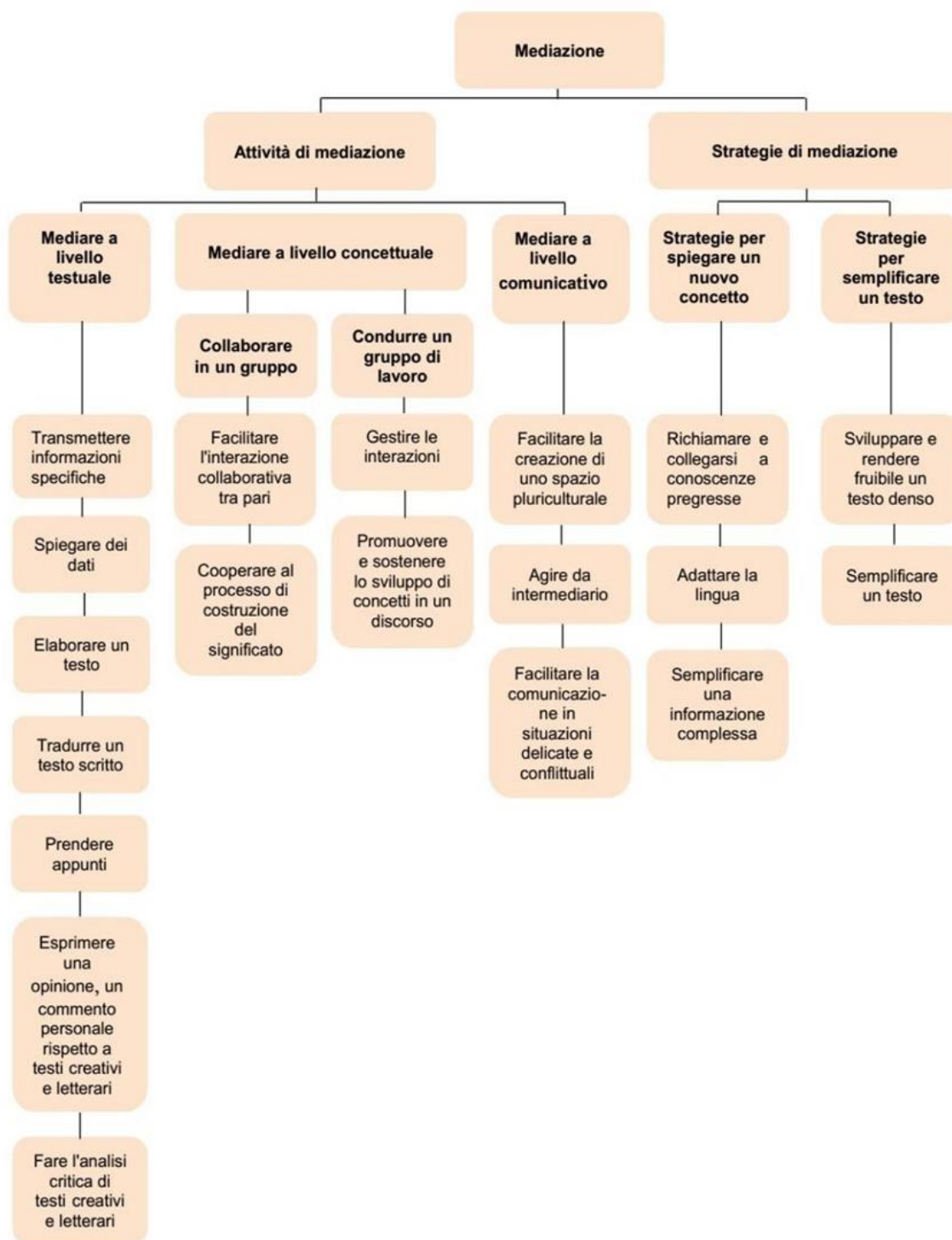
Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica) (QCER VC: 100).

Ebbene: è difficile trovare testi la cui produzione, la cui interpretazione e il cui uso abbiano un connotato sociale più forte di quelli neomediali, sia per la strutturale apertura del circuito comunicativo, sia per ciò che riguarda i mezzi e le tecniche che li rendono accessibili (la dimensione diamesica della comunicazione è strettamente embricata a specifiche strutture sociali), sia, ancora, in relazione ai modi che vi vengono adibiti alla comunicazione (la configurazione modale dei testi e il consolidamento dei tipi testuali dipendono dalle pratiche comunicative della società, che ne guida e in parte ne disciplina l'uso e l'interpretazione attraverso una formazione più o meno specifica: da questo punto di vista, la lettura e la scrittura di un testo sono sempre, in qualche modo, una operazione esperte). Proprio la particolare natura sociale dei testi neomediali, specie di quelli ospitati da piattaforme come Instagram, YouTube o Facebook, suggerirebbe dunque l'introduzione del loro studio nei *curricula* di educazione linguistica: il loro studio renderebbe più facile verificare in che modo si operi alla co-costruzione del senso in un «costante passaggio tra il livello individuale e quello sociale».

Nel QCER VC, infine, la mediazione non è un concetto astratto: è descritta (e anche rappresentata: Figura 1) come l'intrecciarsi di attività guidate da strategie. Sono annoverate tra le attività e le strategie di mediazione testuale, per esempio, l'elaborazione e la traduzione di testi o la loro parafrasi semplificatoria; tra quelle della mediazione concettuale, la cooperazione al processo di costruzione del significato e la gestione delle interazioni in gruppi di lavoro; tra quelle della mediazione comunicativa, la capacità di creare spazi pluriculturali e di agire da intermediario. Si tratta di operazioni e pratiche che hanno importanza speciale nel caso dei testi multimodali, che si offrono spontaneamente alla sfida della transmodalizzazione (un'operazione di mediazione traduttivo/parafrastica per eccellenza) e che sono sempre più frequentemente generati per ambienti in cui interagiscono molte persone, spesso portatrici di lingue e culture diverse. Anche questa ragione li rende oggetti di studio interessanti per il glottodidatta e l'educatore linguistico.

⁴«Principalmente attraverso il considerare le persone che usano e apprendono una lingua come attori sociali» (QCER VC: 35).

Figura 1. Il grafico ad albero che, nel QCER VC, descrive il concetto di mediazione



Quanto alla transmodalizzazione poi, andrà pure sottolineato che, a proposito di mediazione, il QCER VC (2020: 104) sottolinea espressamente come «per tutti i descrittori [...], la lingua A e la lingua B possono essere lingue differenti, varietà o modalità della stessa lingua, registri differenti della stessa varietà o qualsiasi combinazione di tutte queste opzioni»: nei testi multimodali la necessità di passare da una forma del testo a un'altra procede proprio dal loro variabile assortimento modale; e in questa operazione la lingua si fa codice di mediazione, interna (endofasica) ed esterna. Il QCER VC include, del resto,

anche un riferimento esplicito a operazioni di *transcodificazione* quando, a p. 106, la scala *Spiegare dei dati*, relativa alla mediazione testuale, fa cenno alla trasformazione «in forma verbale di informazioni contenute in figure (diagrammi, tabelle, ecc.)»:

Chi usa/apprende la lingua può eseguire questa transcodificazione tramite una presentazione in PowerPoint o spiegando a un amico o a un collega le informazioni chiave di grafici contenuti in un articolo, in previsioni meteorologiche o in informazioni finanziarie.

Proprio sulle attività di mediazione esercitate in circostanze e in maniere diverse su testi multimodali vuole concentrarsi questo intervento, che si focalizzerà in particolare sul loro impiego negli ambienti glottodidattici.

2. LA MEDIAZIONE TESTUALE

Il discorso può iniziare, allora, dalla descrizione di alcuni aspetti della mediazione testuale. Come nella didattica dei testi a dominante linguistica, anche in una che includa i testi multimodali essa può avere l'aspetto delle riformulazioni compendiarie, semplificatorie, interpretative, sommative o traduttive: partirà in questo caso da testi che presentano un determinato assortimento modale per realizzarne di diversamente organizzati; sarà dunque *transmodale*. Va da sé che l'insistenza sui modi non linguistici non vuole in alcun modo sminuire l'importanza della lingua, che può avere una salienza più o meno grande in un testo multimodale, ma che certamente ne ha uno difficilmente sopravvalutabile nel processo di interpretazione e di transcodifica, non solo per la funzione di collante semiotico che svolge nella maggior parte dei casi, ma anche per quella di supporto ermeneutico, endo- ed esofasico, in quanto strumento transmedializzante per eccellenza.

Una riscrittura transmodale richiede in primo luogo, come è ovvio, l'analisi dei testi modalmente ricchi nella loro struttura e la consapevolezza delle pratiche necessarie alla loro interpretazione e transcodificazione. Sapere scomporre un testo nei suoi componenti, esplicitare le attività ermeneutiche che si mettono in opera quando se ne trae un senso e definire i processi che rendono possibile la transmodalizzazione sono competenze che risulterebbero particolarmente vantaggiose nella scuola e che, per questo, sembra utile fare acquisire ai nostri studenti. I testi multimodali si prestano perfettamente alla bisogna: sono consumati e prodotti con frequenza crescente da moltissime persone, e dagli studenti in particolare, e sono ubiquitari.

La loro familiarità genera inoltre negli utenti attese tipologiche, che si proiettano, attraverso potenti meccanismi di convergenza, su testi differenti, anche su quelli tradizionali, nella logica del *mashup* e del *remix*⁵ che guida le attività in rete e che produce forme testuali sempre nuove, su cui operano anche gli effetti centrifughi dei continui e rapidi mutamenti tecnici: ciò incide a volte sulla produzione testuale degli studenti, spesso senza che ne abbiano una piena consapevolezza; consapevolezza che, invece, sarebbe decisamente augurabile e che la scuola può (e forse dovrebbe) fornire. Il suo acquisto non è però necessariamente automatico e gli studenti trarrebbero certamente vantaggio da una formazione esplicita: pur essendo molto diffusi e pur avendo uno specifico rilievo culturale, infatti, i testi neomediali sono molto diversi dai testi lineari a dominante linguistica della tradizione colta (quelli che Castells⁶ ha chiamato "gutenberghiani") che i ragazzi sono abituati a notomizzare, e inserirli entro un percorso di educazione linguistica

⁵ Jenkins (2007 e 2010).

⁶ Castells (1996-98).

ne faciliterebbe la valorizzazione. D'altra parte, una buona padronanza dei testi digitali costituisce, insieme ad altre competenze e abilità, uno tra i requisiti di cittadinanza: anche per questo, facilitare la sua acquisizione rientra pienamente tra gli obblighi formativi della scuola⁷.

In questo intervento si propone appunto l'adozione dei testi multimodali in un curriculum di educazione linguistica. Il testo sarà articolato in questo modo: si descriveranno dapprima sommariamente le caratteristiche di alcuni testi multimodali telematici⁸, raffrontandole con quelle dei testi lineari complessi della tradizione; si ricorderanno poi alcune tra le dinamiche che presiedono alla comprensione dei testi e che sono messe in opera, insieme ad altre, in parte ancora da descrivere, nell'interpretazione di quelli multimodali; si descriveranno quindi alcune pagine tratte dalla piattaforma *YouTube*, per suggerire qualche mezzo per valorizzarne l'uso didattico; si propone infine l'individuazione di un repertorio di tratti che ne renda possibile una descrizione formale e funzionale e che consenta al contempo di delineare livelli di competenza nel loro uso. In questa sezione si terrà particolarmente in considerazione un documento elaborato nell'ambito del progetto *EuMade4ll* su fondi Erasmus+ che può utilmente completare il QCER (2001) e il QCER VC, il QCoRADI.

3. TESTI GUTENBERGHIANI, TESTI MULTIMODALI; MODI E *MEDIA*

Per quanto la testualità tradizionale goda in modo pienamente ragionevole di un notevole credito sociale e costituisca il modello di riferimento nella scuola (la cui didattica è stata descritta anche recentemente come *monomodale e scrittocentrica*)⁹, la consapevolezza dell'importanza di un'educazione alla multimodalità sta crescendo. L'avevano sottolineata, d'altronde, in maniera seminale ma preveggenze, già le *Dieci Tesi* del GISCEL e, a partire dal 2007¹⁰, se ne legge anche nei documenti del Ministero dell'istruzione per i vari ordini di scuola.

Ma che cosa si intende per testo multimodale, e quali sono le sue caratteristiche distintive? Se i testi gutenberghiani sono tendenzialmente lineari, hanno un unico punto di accesso, sono paucimodali e incentrati sul modo linguistico scritto, sono monoautoriali o comunque hanno un'autorialità di riferimento, configurano una situazione comunicativa della distanza¹¹ e hanno carattere stabile, definitivo e testimoniale, quelli multimodali sono invece discontinui e presentano molti punti di accesso¹². In questi testi, il modo scritto non è che uno tra quelli che vi sono adibiti alla semiosi ed essi sono in genere ipertestuali e spesso cooperativi; configurano inoltre, di norma, situazioni comunicative della prossimità, sono dinamici (evolvono continuamente) e assoggettati a importanti dinamiche di riuso (*mashup* e *remix*, come si è scritto).

⁷ Le *Competenze chiave di cittadinanza*, il cui possesso costituisce una «condizione indispensabile per la crescita della persona [...], per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio», sono declinate in un documento del MIUR, all'indirizzo: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf.

⁸ Essendo il dominio della testualità neomediale riccamente polimorfo, ci si soffermerà soprattutto sui testi delle piattaforme sociali, in particolare sul notissimo servizio di condivisione di risorse audiovisuali *YouTube*.

⁹ Voghera, in Voghera, Maturi, Rosi (2020).

¹⁰ Mi sia permesso di rinviare per alcune indicazioni bibliografiche a Prada (2022).

¹¹ Il concetto di situazione comunicativa della distanza e della prossimità (*Distanz, Nähe*, secondo Koch e Oesterreicher, 1985 e successivi, in particolare *Id.*, 2007) è stato elaborato come proposta di classificazione dei testi su base mediale e concezionale ed è stato recentemente indicato come paradigma funzionale alla classificazione dei testi neomediali, complessi, multimodali e pluricanali (Calaresu, Palermo, 2021).

¹² Holsanova (2014: 288).

I tratti distintivi dei testi dell'uno e dell'altro tipo sono legati, naturalmente, alla natura dei *media* utilizzati per veicarli, perché se un modo è un'un'entità semioticamente funzionalizzabile, un *medium* è un insieme di strutture e di artefatti che ne rende possibile l'adibizione testuale, sicché, nell'analisi dei testi multimodali non si possono ignorare le istanze ingegneristiche che presiedono alla loro realizzazione: sono, anzi, la chiave per comprendere le dinamiche interazionali tra i vari modi¹³. Per dirlo altrimenti, ciascun *medium* presenta possibilità (*affordances*) e limiti (*constraints*) che incidono sulla natura modale dei testi che esso veicola, sicché l'assortimento modale dei testi digitali telematici è in genere più ricco di quello dei testi tradizionali a stampa (muta la *densità modale*) e i rapporti tra i modi sono diversi (mutano le *gerarchie modali*)¹⁴. Le caratteristiche dei *media* modificano infine la nostra percezione della natura dei testi: secondo Jones, 2014, ad esempio, la natura particolare di quelli digitali e telematici fa apparire quelli neomediali più come il risultato di un processo, che un evento¹⁵. In un contesto digitale telematico, insomma, il testo non è solo una questione di scrittura, ma anche di *design* (sono le parole di Kress e Van Leeuwen, 2001).

4. LA COMPRESIONE DEI TESTI

Alla comprensione dei testi a dominante linguistica, scritta o parlata, è stata già dedicata molta attenzione negli studi; al tema, del resto, assegnano rilievo anche i documenti ministeriali del 2007 e del 2012¹⁶. Anche il QCER VC se ne occupa con generosità, sulla scorta del Quadro. Meno numerosi sono invece gli studi dedicati alla "lettura" e alla comprensione di testi modalmente diversi e modalmente ricchi, per quanto prendano parte a questo convegno due studiosi che all'argomento hanno dedicato lavori importanti, Maria Grazia Sindoni¹⁷ e Fabio Rossi¹⁸, la prima anche coordinando i lavori per il QCoRADI (*Quadro Comune di Riferimento per l'Alfabetizzazione Digitale Interculturale*), il documento del progetto EuMade4ll che si è già citato e di cui scriverà ancora più avanti.

Nella letteratura scientifica, quello che viene indicato come processo di costruzione del significato è in genere descritto come costituito da numerosi sottoprocessi cooperanti, e l'attribuzione di un senso complessivo e locale a un testo (e in realtà lo stesso riconoscimento di un artefatto culturale come testo) è rappresentata come un processo attivo, culturalmente determinato, collocato (vale a dire dipendente dalla situazione in cui si svolge l'interpretazione), costruito dalla dinamica tra ciò che è reso esplicito e ciò che deve essere inferito, solo in parte guidato dal testo stesso, ma comunque dipendente dall'interazione di tutti gli strumenti mediazionali (i modi) attivati e riconosciuti.

In effetti, non pare che si possa mettere in dubbio che quello dell'interpretazione e della comprensione siano processi attivi, qualunque assetto modale caratterizzi il testo che

¹³ Holsanova (2014: 287).

¹⁴ Jones (2014). Quanto all'importanza e all'indipendenza, Stöckl (2017) chiama *core modes* quelli dominanti e più indipendenti (ad esempio, tipicamente, la lingua scritta, l'immagine) e periferici i secondi (ad esempio, tipicamente, la tipografia, il colore).

¹⁵ Anche: Kress (2003).

¹⁶ Il tema è affrontato, ad esempio, nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*,

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262,

parte del Regolamento entrato in vigore con il Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre del 2012. Sui processi di comprensione del testo si può vedere, riassuntivamente, Cisotto (2006).

¹⁷ Faccio riferimento, ad esempio, ai suoi volumi del 2013 e del 2017.

¹⁸ Penso soprattutto ad alcuni articoli di anni recenti, quali Rossi (2016, 2017, 2020a e b).

si legge: acquisendolo, il lettore ha sempre fini diversi da raggiungere¹⁹ e ne fruisce, conseguentemente, in maniera variabile secondo l'importanza che esso riveste per lui (scorrendolo, compulsandolo, leggendolo interamente o solo in parte...). È anche risaputo che tutti i testi hanno elementi di implicitezza che invitano il lettore a colmarli anche tramite l'attivazione di *frames* e *scripts* (*scenari* e *copioni*)²⁰, spesso su base inferenziale²¹. Il lettore, inoltre, ha attese tipologiche²² che offrono efficaci possibilità di inquadramento interpretativo e che gli consentono di controllare il processo ermeneutico (si tratta di una competenza metacognitiva).

Il riferimento ai copioni e ai tipi indica chiaramente che l'interpretazione di un testo è un processo culturalmente determinato: a partire da Olson (1979), Ong (1986), e Olson, Torrance (1991), si riconosce, del resto, che le pratiche ermeneutiche sono sempre in qualche modo socializzate, con effetti di retroazione talora molto potenti. Persino la percezione, d'altronde, non è ritenuta operazione puramente meccanica e passiva: nella lettura di un dipinto, di una radiografia, del tracciato di un elettrocardiogramma o dello spettrogramma di una registrazione acustica, l'addestramento – una forma molto evidente di mediazione culturale – rende possibile allo specialista vedere e valorizzare ciò che il laico e il neofita non sono in grado di cogliere²³. Ciò che, sulla scorta di Hodge, Kress (1988) si può chiamare *sistema logonomico* (l'insieme socialmente determinato dei meccanismi di controllo dell'interpretazione e delle norme ermeneutiche impiegate), guida insomma la lettura dei testi: è previsto dai loro autori ed è attivato dai loro fruitori.

La natura delle operazioni interpretative è condizionata, come è noto, dalla struttura mediale (e, si può aggiungere, dalla configurazione modale) dei testi: ad esempio, quelli parlati (il *medium* è la voce; i modi attivati sono quello linguistico orale che predomina, insieme ad altri, come quelli cinesico e prossemico) sono normalmente più impliciti di quelli scritti, ma sono al contempo più ridondanti²⁴; dipendono maggiormente dal contesto, tanto che il significato può essere direttamente negoziato tra il mittente e il destinatario; sono poco formalizzati, poco strutturati, impermanenti, polifonici... Quelli

¹⁹ Van Dijk, Kintsch (1983); Van Dijk (1985).

²⁰ Il concetto di *script* si legge in Schank (1972), che descrive l'oggetto mentale come la rappresentazione di una sequenza prevedibile di eventi. Allo stesso modo, Schank, Abelson (1977), propongono di spiegare l'interpretazione di una scena (e dei testi che la rappresentano) a partire da situazioni comuni, attraverso *copioni* (*scripts*) in cui rientrano gli elementi che tipicamente la caratterizzano, vale a dire le operazioni che vi sono condotte, gli attori che vi prendono parte, i fini messi in opera nell'azione, gli effetti dell'agire, gli strumenti con cui l'azione si compie. Ogni copione può avere varianti. Il concetto di copione interpretativo è ripreso poi da Minsky (1975). Sull'argomento si può leggere anche Corno, Pozzo (1991), che ha esplicita prospettiva didattica e i molti interventi successivi dello studioso (ad esempio, per citare due monografie cronologicamente lontane e quindi rappresentative di un'elaborazione anche teorica del tema, Corno, 1999 e 2019); recentemente lo declina in prospettiva competenzaale Cisotto (2006).

²¹ Le inferenze sono i meccanismi euristici attraverso i quali si colmano le lacune di un testo dovute a implicitezza di vario tipo. Secondo alcuni ricercatori (Sperber, Wilson, 1995), il riconoscimento della necessità di inferire è regolato dal principio generale della rilevanza, secondo il quale l'interprete di un testo cerca di risolvere gli impliciti se e perché gli paiono abbastanza significativi da compensare la fatica cognitiva necessaria a farlo, e lo fa nella maniera più economica possibile. La teoria della rilevanza è una teoria di impostazione pragmatica e assume che l'interpretazione di un testo avvenga in un contesto, che preveda un atteggiamento cooperativo da parte dell'interprete e che rispetti alcune massime generali (il principio della rilevanza e dell'economia di Sperber e Wilson è in parte assimilabile alle massime conversazionali di Grice (1975).

²² La ricerca ha messo alla prova soprattutto alcune tipologie testuali e si è esercitata segnatamente sul testo narrativo, a partire dai notissimi studi di Propp (1966) e Barthes. Sui testi espositivi: Marinetto (2020).

²³ Si veda Ivarsson *et al.* (2014: 301), che propone un esempio di analisi: quello della lettura educata di un'immagine nel contesto di un'interazione educativa: pp. 305 e sgg.

²⁴ De Mauro (1971), con riferimento al modo linguistico, li descrive come caratterizzati da economia sistemica e ridondanza esecutiva, perché mentre le circostanze in cui il discorso si fa testo spingono a selezionare con rigore i materiali offerti dal sistema, quelli che si sono scelti sono spesso replicati o altrimenti ripetuti. Sul concetto si veda anche Lavinio (2017).

scritti (il *medium* può essere la stampa, i modi quello linguistico scritto insieme ad altri, come quello tipografico, disposizionale, grafico, cromatico...), invece, anche questo è noto, sono più indipendenti dal contesto immediato di produzione e di fruizione, più formalizzati e codificati, permanenti e monologici... I testi neomediali, infine, presentano non solo i noti fenomeni di ibridazione tra scritto e parlato, ma mostrano anche caratteristiche strutturali specifiche (l'ipertestualità è una tra le più salienti) e una ricchezza modale che ne fa oggetti interpretativamente particolari. Mentre il loro livello linguistico può presentare caratteristiche di scarsa formalizzazione, infatti, non è detto che essi siano scarsamente formalizzati nel complesso, né che siano poco strutturati, come si sostiene spesso (anzi: le piattaforme in generale offrono agli estensori *format* abbastanza stringenti); essi poi, a differenza di quelli tradizionali a stampa, non necessariamente includono una componente verbale dominante, non sono in genere lineari, mostrano numerosi punti di accesso, hanno le caratteristiche del palinsesto; nel *Web* 2.0 e oltre, negli ambienti telematici sociali, inoltre, sono polifonici anche quando appaiano riconducibili a un'autorialità precisa.

5. L'AMBIENTE DI YOUTUBE

Per una descrizione di dettaglio delle testualità neomediali è bene, però, soffermarsi su qualche esempio reale: qui si prenderanno in considerazione alcune pagine di *YouTube*, quale ambiente “sociale” paradigmaticamente multimodale²⁵.

Come si sa, la piattaforma è stata progettata per permettere la condivisione di materiali audiovisivi o musicali e i testi contengono filmati, elementi verbali e altre risorse (disposizionali – di *layout* –, cromatiche, grafiche, tipografiche, musicali...). *YouTube*, in effetti, è l'interfaccia a una base di dati video, soprattutto filmati brevi e spezzoni, e si propone come uno dei *pivot* telematici dell'odierna cultura del frammento. Naturalmente, il servizio offre anche alcuni strumenti “sociali”, come la possibilità di “seguire” un autore e i suoi canali, di interagire con chi condivide i filmati, di commentare le risorse offerte e di rispondere ai commenti altrui, intrecciando rapporti di natura diversa con gli attori del circuito comunicativo.

La peculiarità di testi come quelli che si stanno analizzando – cioè, in particolare, che li distingue da quelli dominanti nella scuola e che li rende interessanti nella prospettiva di una didattica della testualità multimodale – diviene manifesta quando ci si interroghi:

- a) su che cosa essi consentano e suggeriscano di fare;
- b) su quali modi e *media* vi interagiscano e a quali fini;
- c) su quali relazioni si possano istituire tra autore e fruitori e tra i fruitori stessi;
- d) sulle funzioni cui essi assolvono;
- e) su quali competenze siano necessarie a usarli e produrli.

Dare una risposta alla prima delle domande – che cosa consentano e suggeriscano di fare le pagine di *YouTube* – non è difficile: per quanto si debba distinguere almeno tra *home-page*, *pagine di canale* e *pagine di contenuto* (Figure 2, 3 e 4), i documenti della piattaforma sono progettati per favorire la ricerca e la fruizione di contenuti audiovisivi, come è reso evidente dal fatto che la casella di ricerca e le finestre dei video occupano una posizione di assoluta preminenza nei documenti, qualunque dispositivo si utilizzi. La piattaforma, inoltre, per rendere più agevole il reperimento di materiale audiovisivo interessante per l'utente, propone sempre risorse simili a quella che si sta cercando o che si sta visualizzando

²⁵ I contenuti di questo paragrafo sono sviluppati con maggiore ampiezza in Prada (2022).

Figura 2. La home-page di YouTube

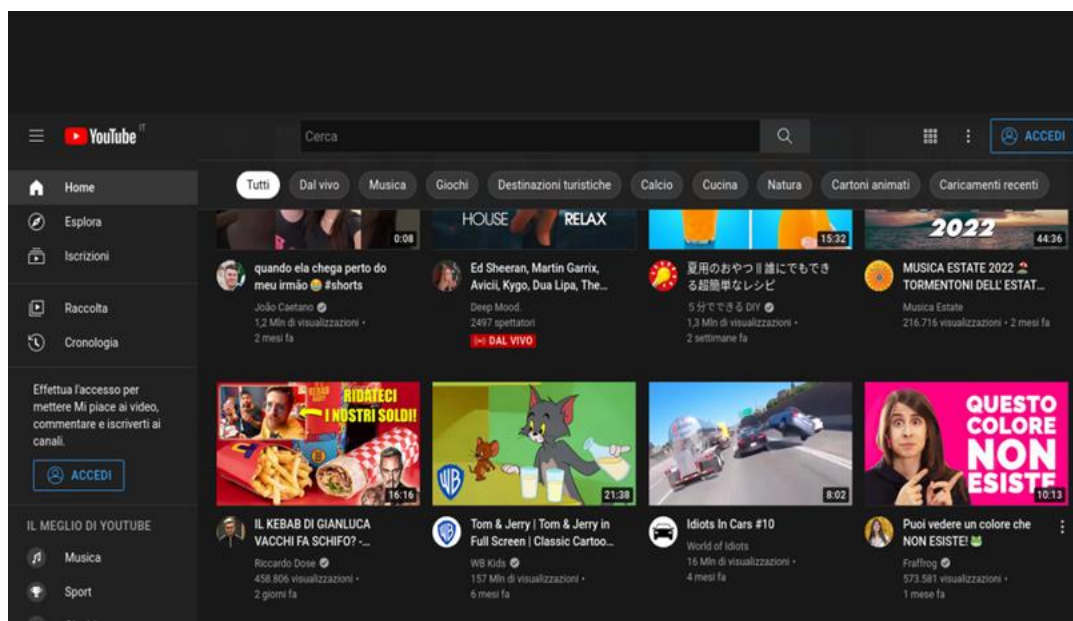


Figura 3. La pagina di un canale

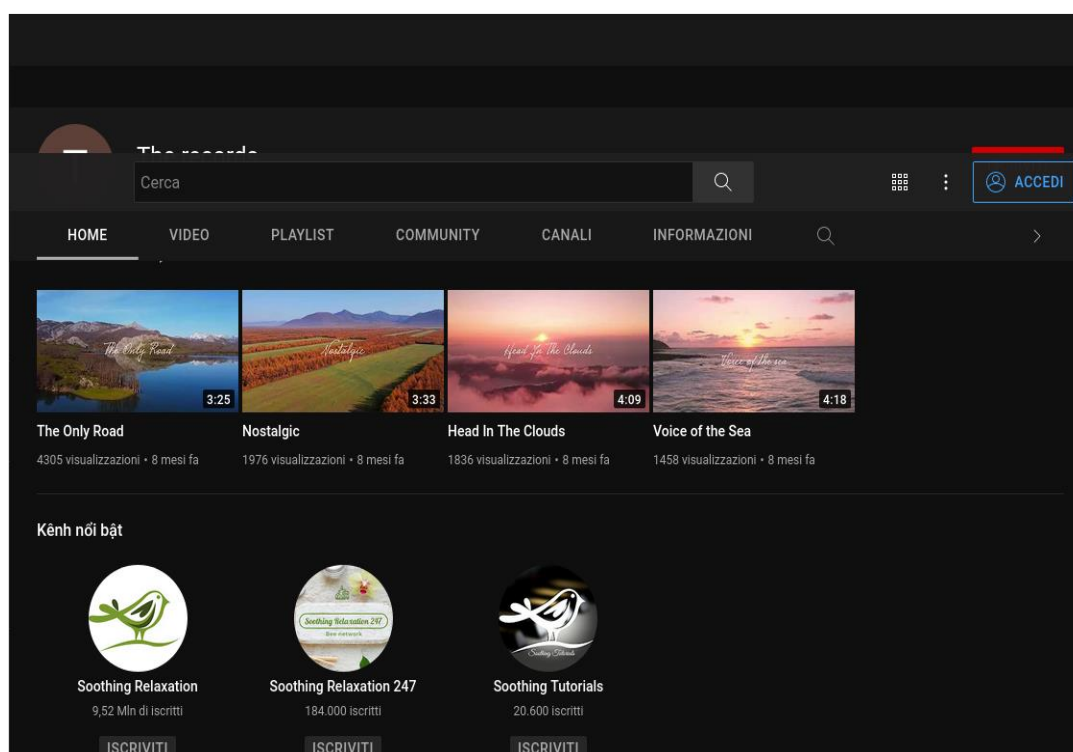
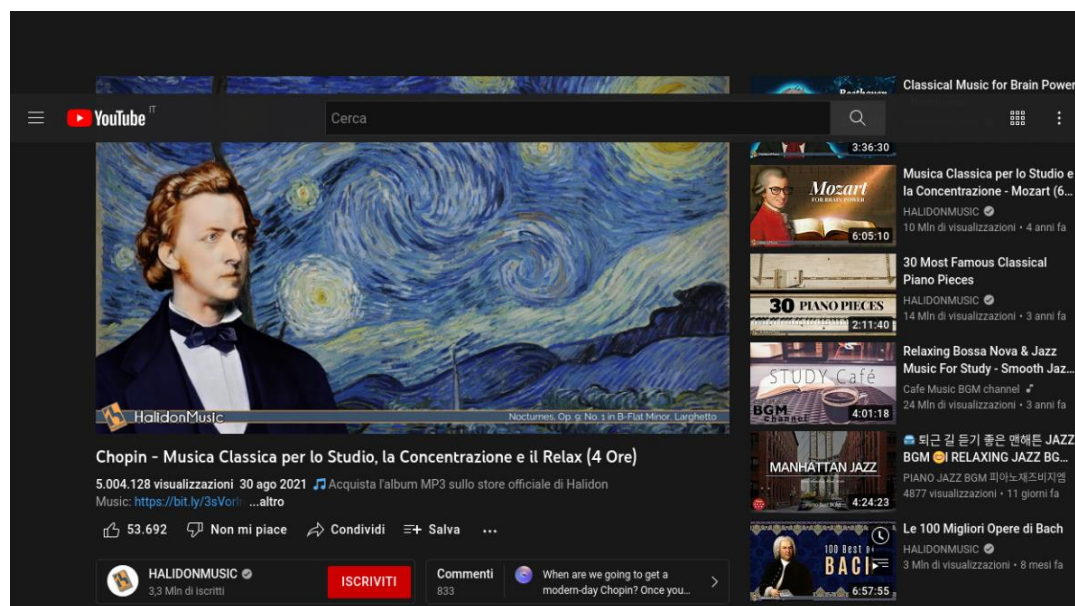


Figura 4. Una pagina di contenuto



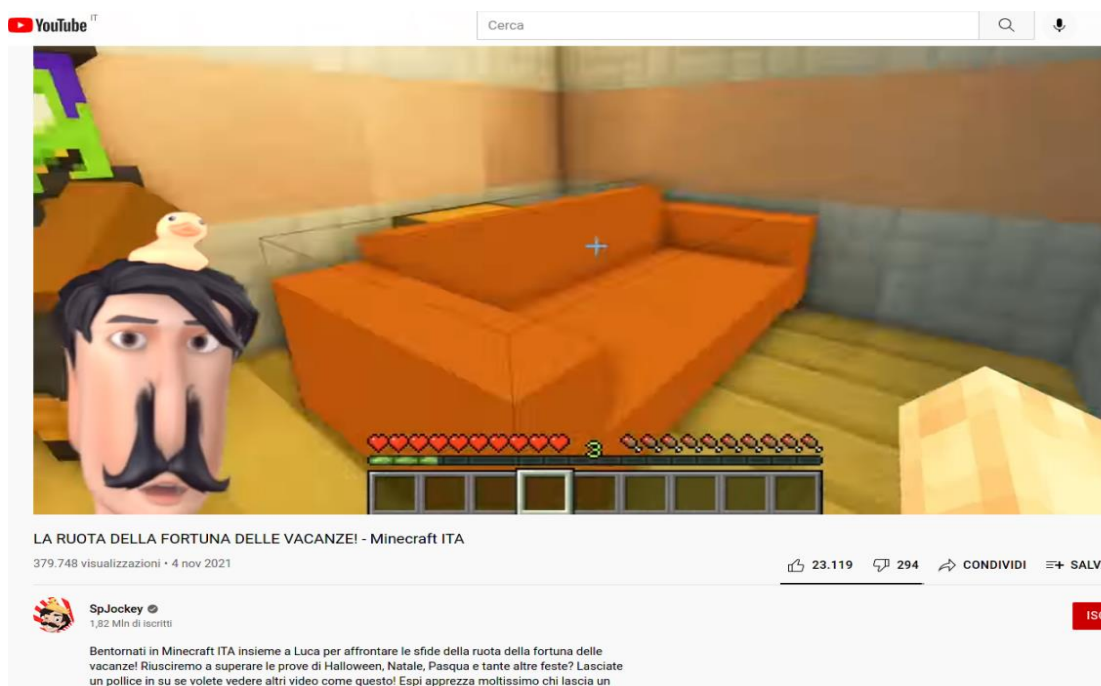
Le pagine – e ciò risponde in parte anche alla domanda c) in merito a quali relazioni si istituiscano tra produttori e consumatori di un testo – offrono a volte la possibilità di “seguire” un canale (una pagina che offre video affini tra loro) e il suo autore, instaurando con lui un contatto; permettono altresì di commentare le risorse condivise e di entrare in relazione con altri utenti.

Quanto alla domanda b) – quanti e quali modi interagiscano nei testi – sarà facile osservare che nelle pagine sono presenti in genere risorse verbali (parlate, nel video, e scritte), musicali e acustiche, iconiche, disposizionali, tipografiche, registiche, fotografiche e cromatiche. Molti tra gli oggetti presenti sulle pagine della piattaforma sono, tra l’altro, a loro volta contenitori di modi e ipotesi: nel video, ad esempio, si possono considerare strumenti mediazionali la fotografia, le scelte registiche, la presenza di una colonna sonora o di rumori, l’uso di immagini, di didascalie e altre.

Tornando alla domanda c) – quali relazioni si possano istituire tra autore e fruitori e tra i fruitori stessi – per precisare la risposta in parte già fornita, si può dire che i testi multimodali offrano un campionario interazionale complesso: come in tutti gli ambienti telematici 2.0, per quanto sia possibile una diffusione dei contenuti di tipo unidirezionale da uno a molti (*broadcasting*), il modello distributivo normale prevede interazioni tra i fruitori di una risorsa e chi l’ha prodotta e tra un fruitore e gli altri. Inoltre, i video possono riprodurre l’interazione tra chi li produce e ciò (oggetti, entità e altre persone) che viene rappresentato; e gli astanti, con i loro commenti possono riferirsi a ciascuno di questi elementi, facendoli così entrare nel gioco comunicativo e nel meccanismo della produzione di senso.

Nella Figura 5, per esempio, l’autore del video, SpJockey, dialoga con il suo compagno di avventure virtuali (Luca) in un mondo di *Minecraft*; interagisce con gli oggetti a schermo (alcuni personaggi del mondo virtuale attaccano lui e il compagno), e dialoga, anche per iscritto, con chi lo segue. Chi guarda i video, a sua volta, scrive rivolgendosi all’autore del filmato o al suo secondo, commenta le azioni che vi si svolgono, fa riferimento ai personaggi che entrano via via in gioco, in una trama complessa di relazioni agite, rappresentate e verbalizzate.

Figura 5. *La complessità delle interazioni in una pagina che tratta di videogiochi*



6. LE FUNZIONI COMUNICATIVE

Per venire, alla domanda d), riguardo alle funzioni cui assolvono gli strumenti mediazionali presenti nei testi multimodali, si può dire che, come accade nei testi tradizionali, i modi attivati veicolano informazioni su stati di cose e visioni del mondo (nelle grammatiche a impostazione funzionale-sistemica ispirate alle ricerche di M.A.K. Halliday, ciò corrisponde alla funzione *ideativa* o *rappresentativa*); consentono di mettere in relazione l'autore e i lettori e questi ultimi tra loro (è la funzione *interazionale*, particolarmente importante nelle implementazioni 2.0 e oltre del *web*); rientrano in un progetto formale (la grammatica funzionale-sistemica riconosce esplicitamente l'esistenza di una funzione *testuale*). In una pagina di *YouTube*, dunque, le risorse rappresentazionali cooperano alla semiosi e si attivano, secondo un'espressione anch'essa di ispirazione hallidayana, come *insieme di linguaggi in azione*.

Il parlato (il modo linguistico orale) presente nel video che si è appena citato, ad esempio, risponde sia alla funzione ideativa, perché comunica informazioni in merito a stati di cose; sia alla funzione interazionale, perché, attraverso mezzi linguistici (come la deissi personale e il riferimento) inserisce gli allocutari nel circuito comunicativo; sia alla funzione testuale, in quanto consente di identificare (mediante, per esempio, i segnali discorsivi) interruzioni o cambi di scena; e lo stesso, in maniera differente, si può dire degli altri modi, come quello fotografico, musicale, acustico, registico, iconico, cromatico, disposizionale²⁶.

²⁶ Precisioni si hanno in Prada (2022); esempi di analisi che mettono in luce il valore testuale degli elementi che si sono citati si leggono in Baldry, Thibault (2006).

7. LA NATURA E L'INTERPRETAZIONE DEI TESTI MULTIMODALI, RIASSUMENDO

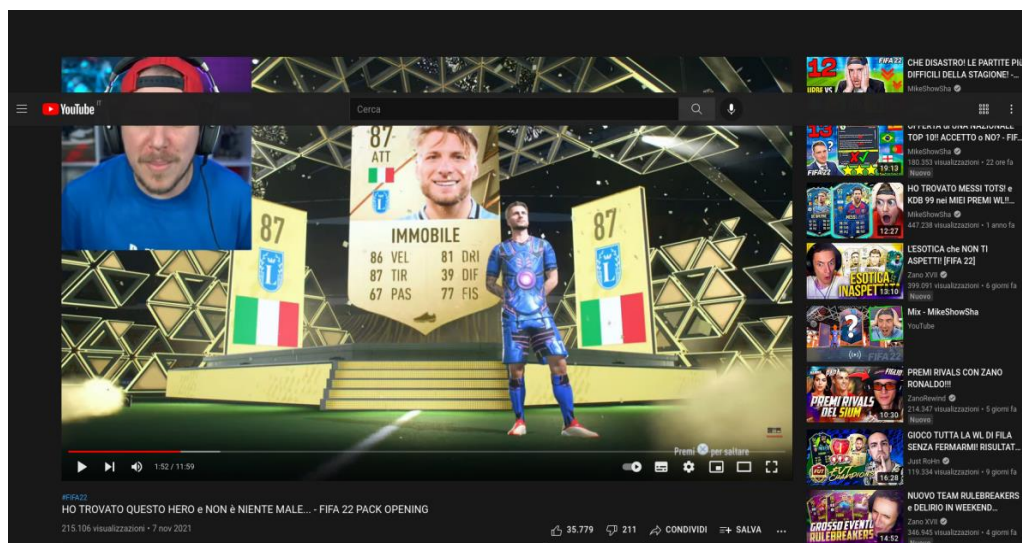
Volendo, a questo punto, tirare le fila del discorso che si è condotto e identificare alcuni concetti che saranno impiegati nella lettura della pagina di *YouTube* del paragrafo 8, varrà la pena di sottolineare almeno i punti che seguono:

1. i testi multimodali telematici sono tipizzati dall'interazione semiotica di molte risorse mediazionali, l'accesso alle quali è garantito da un insieme di tecnologie che offrono possibilità e impongono restrizioni comunicative;
2. presentano in genere collegamenti con altri documenti e fitte connessioni tra i componenti interni;
3. possono realizzarsi in maniera modalmemente diversa, secondo il *medium* che li veicola (ad esempio: la voce, la stampa tipografica, la composizione digitale, la pubblicazione telematica); la scelta dell'assortimento mediale dipende in parte dall'autore del testo;
4. un particolare assortimento modale, una specifica organizzazione delle risorse mediazionali, talune scelte formali possono tipizzarsi generando attese;
5. alcuni meccanismi culturali e alcune caratteristiche tecniche dei testi neomediali (la convergenza, le logiche del *mashup* e del *remix*, gli effetti dei continui mutamenti tecnici) favoriscono la diffrazione testuale e la nascita di forme sempre nuove del testo;
6. l'interpretazione di un testo multimodale presuppone che si riconosca in che maniera le risorse mediazionali attivate assolvano alle funzioni ideative, interpersonali e testuali; che si comprenda, cioè, in che maniera esse si facciano "linguaggi in azione".

8. LETTURA DI UNA PAGINA DI YOUTUBE DEDICATA AI VIDEOGIOCHI

Il testo di cui si propone una lettura in questa relazione, la pagina di *YouTube* intitolata «Ho trovato questo hero e non è niente male», è collegato a un canale che si occupa di più videogiochi; quello di cui si tratta in questo caso è FIFA22, un popolare *videogame* di calcio sviluppato da EA Sports (Figura 6).

Figura 6. La parte alta della finestra della pagina dedicata a FIFA22, all'indirizzo web <https://www.youtube.com/watch?v=a32qdlG3AEI>



Nei paragrafi che seguono si cercherà di indagare, anche a partire dall'elenco del paragrafo 7, la natura del rapporto tipologico che esso stringe con altri affini per contenuto e con alcune forme più astratte di documenti neomediali (par. 8.1); di definirne la composizione e l'assortimento modale (par. 8.2); e di individuare i legami che stringe con altri, anche virtuali (*connessioni*), e che uniscono i suoi componenti l'uno all'altro (*collegamenti*) (par. 8.3).

8.1. Rapporti con altri testi e tipi di testo

La pagina rientra in un gruppo di altre simili per le quali le dinamiche del gioco costituiscono uno sfondo conoscitivo imprescindibile per l'interpretazione del testo. L'autore tesaurizza questa conoscenza condivisa nella stessa intestazione, un componente testuale liminare, ma saliente ("Ho trovato questo hero e non è niente male": il titolo indica un operare comune nel *videogame* – gli *heroes* vanno *trovati* – e fa riferimento a una figura di gioco, lo *hero* appunto, nota agli appassionati).

Come si vedrà, però, esistono anche altri elementi di serialità implicita che sono sottesi all'interpretazione del testo e che ne definiscono il dominio intertestuale, vale a dire, sia il rapporto con altri simili (relazione *token to token*: sintagmatici), sia, più genericamente, con pagine che contengono un filmato sui videogiochi (relazione *token to type*: paradigmatici), sia con testi tipologicamente più lontani. Studiare le relazioni tra testi e tipi di testo è particolarmente importante nel caso di quelli telematici per via delle vivaci dinamiche di riuso e di contaminazione cui si è fatto cenno e anche perché in essi i rapporti intertestuali sono segnalati mediante puntatori che hanno una visibilità e un funzionamento molto tipici. Il modo in cui i collegamenti intertestuali sono operati, infatti, ne facilita l'uso modulare (rende più agevole e normalizza, vale a dire, l'estrapolazione di porzioni e di componenti testuali e il loro reinquadramento in contesti diversi), e ciò non solo permette che i moduli sviluppino facilmente sensi contestualmente nuovi, ma ne rende facile il riuso in nuove captazioni tipologiche.

Il nostro testo, quanto ai rapporti che si sono detti paradigmatici, è descrivibile come l'istanza di un tipo molto specifico dal punto di vista funzionale e formale (la pagina di *YouTube* sui *videogame*) ed è poi inquadrabile, per sottrazione di tratti caratterizzanti, in altri via via più generali, come – a titolo puramente esemplificativo, perché la granularità della descrizione (la fittezza del campionamento) e la sua vettorialità (la direzione in cui si cerca) possono variare in relazione agli obiettivi descrittivi – la pagina di *YouTube*, quella delle piattaforme sociali per la condivisione di risorse (ad esempio di Instagram, i cui documenti hanno la struttura a catalogo della *home* di *YouTube* e offrono alcune funzioni analoghe), quella di una piattaforma sociale polifunzionale (come *Facebook*, in cui il modello del catalogo si mescola variamente con quello della bacheca elettronica), la pagina *web* interattiva, la pagina *web* e in altri ancora, non necessariamente telematici²⁷. Considerarlo in questa prospettiva consente di cogliere le dinamiche di rimediazione, convergenza e diffrazione che generano le forme testuali sul *web*.

Ciò che lo caratterizza da questo punto di vista è il fatto che esso si presenti come l'unione di un certo numero di oggetti adibiti alla semiosi e che abbia, in quanto tale, un riconoscimento all'interno di un contesto di cultura (che contribuisce al contempo a

²⁷ Il concetto di *tipo testuale* si delinea in maniera piuttosto variabile in linguistica, dove mappa un'area referenziale contesa almeno da *genere* (si veda il modo in cui i rapporti tra i due termini sono definiti in Palermo (2013); vi sono però prospettive diverse). In questo caso, trattandosi di testi tipologicamente *novissimi* e restando impregiudicata la questione dell'esistenza di una *tradizione* per i testi multimodali, pare sufficiente il ricorso al solo termine *tipo*, con cui ci si riferisce alla forma astratta di un testo, così come la si può definire a partire da criteri funzionali e formali.

definire: è in sostanza un testo che dipende da un *tipo* e contribuisce a crearne altri). In questo senso, in realtà, non solo la pagina multimodale, il testo di primo livello, è un *token* che si richiama a un *type*: è tale anche ciascun suo componente. Il titolo, per esempio, si può trovare, come costituente testuale, in testi molto diversi, come questo articolo, la pagina di un giornale, una relazione, in forme modalmente abbastanza variabili, ma funzionalmente sovrapponibili (nel caso della nostra pagina, si tratta di un oggetto in cui sono messi in gioco il modo verbale scritto, quello tipografico e quello disposizionale); lo stesso si può dire del marchio, un componente normale in molti testi commerciali, anch'esso composito dal punto di vista modale (nella nostra pagina vi sono presenti il modo iconico – nel logo –, quello verbale scritto – nel *lettering* –, quello cromatico, quello tipografico)²⁸. Individuare i componenti di un testo e osservarne la presenza e la distribuzione in altri consente ancora una volta di fare ipotesi sulla sua filogenesi.

Resta da dire dei rapporti sintagmatici: una relazione tra il video (e la pagina che lo contiene) ed altri simili è esplicitato dall'autore, che nel filmato li cita espressamente; inoltre, immediatamente al di sopra del titolo, un *hashtag* (#FIFA22) rinvia a una metapagina che raccoglie altri testi dedicati al medesimo videogame; infine, la colonna sulla destra della pagina raccoglie un insieme di collegamenti diretti ad altre affini, del medesimo autore o di altri: un insieme complesso di collegamenti che agevola certamente l'interpretazione del testo e dei quali si dirà anche *infra*.

8.2. Oggetti e relazioni tra oggetti

Si sono citati, poco fa, alcuni oggetti che compongono la nostra pagina. I testi ipermodali, in effetti, sono tipicamente strutture di costituenti che non solo rispondono variamente alle funzioni ideativa, interpersonale e testuale e hanno carattere tipizzante, ma che sono anche legati dall'esistenza di connessioni reciproche e da collegamenti con altri. In effetti, ciascuno di essi entra in relazione con altri secondo una logica di allineamento e di contenimento, come accade ai costituenti di una frase. Come questi, anzi, anche quelli multimodali potrebbero forse essere identificati grazie a procedure simili a quelle elaborate, per le lingue, dalle grammatiche a struttura sintagmatica (le analisi tramite *test di costituenza*).

La natura dei costituenti varia: ve ne sono di complessi, modalmente ricchi, dotati di grande autonomia semiotica, testualmente prevalenti perché collocati in posizioni esposte, ed altri semplici, in cui sono attivi pochi modi, che sono poco autonomi semioticamente, che sono testualmente subordinati perché collocati in posizioni marginali. Vi è chiaramente un'importante differenza di statuto, per esempio, tra la finestra del video presente nella nostra pagina e il marchio di *YouTube* che pure appare in posizione molto visibile; il primo è a tutti gli effetti un testo nel testo e può essere fruito come tale anche in isolamento o inquadrato in un co-testo differente; il secondo invece è chiaramente un componente che, perché decisamente meno autonomo, si potrebbe chiamare con declinazione bachtiniana, *secondario*²⁹.

Per descrivere le caratteristiche componenziali del documento sotto indagine si può prendere in considerazione la Figura 7, che rappresenta una porzione della nostra pagina (la parte alta e più visibile). Il primo oggetto (Av1: un grappolo funzionale) racchiude l'intera area del filmato; in esso sono riconoscibili un costituente di secondo livello, che corrisponde alla piccola finestra a sinistra in cui è contenuto il parlante (Av1.1), e un altro costituente di secondo livello, che comprende il resto della finestra (Av1.2). L'area del

²⁸ Su questi concetti, Baldry, Thibault (2006: 28 e sgg).

²⁹ Baldry, Thybault 2006, da Bakhtin (1986).

filmato è sovrapposta a un altro costituente complesso, la barra di navigazione del filmato (I1), in cui si possono identificare altri componenti di livello inferiore (secondo), di tipo diverso (la barra di navigazione e i bottoni funzionali che le stanno sotto, a sinistra e a destra: I1.1, I1.2, I1.3).

Figura 7. Un tentativo di analisi in costituenti immediati di una porzione della pagina sotto indagine

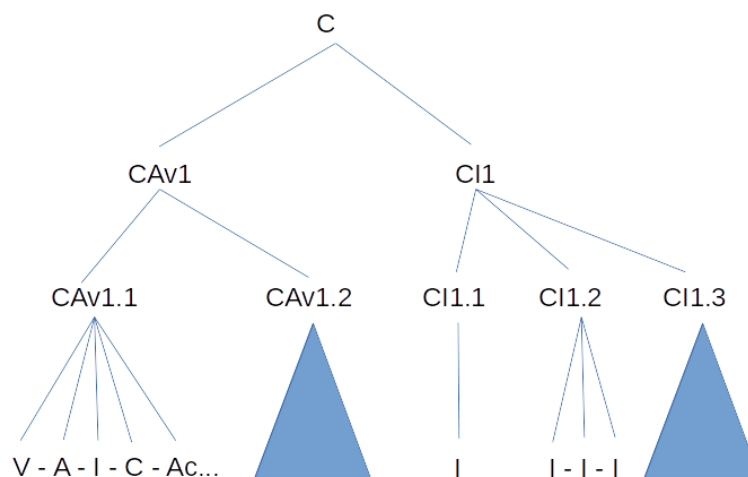


Se si volesse usare uno schematismo sintattico, si potrebbe usare, per descrivere l'oggetto multimodale in Figura 7, la parentesizzazione etichettata:

$$C >_{CAV1} [_{CAV1.2} [A - I - C - Ac...] -_{CAV1.1} [V - A - I - Cr]] -_{CI1} [_{CI1.2} [I - I - I] -_{CI1.3} [I - I...]]$$

Nella rappresentazione formulare, l'etichetta C sta per 'costituente'; Av per 'audiovisivo'; I per 'iconico'; V, A, Cr, Ac, per 'video', 'audio', 'cromatico', 'acustico'; la lineetta, secondo convenzioni note, si legge "unito a". Se si volesse invece rendere più visibile il livello di incassatura relativa delle risorse, lo si potrebbe fare attraverso un grafico simile agli indicatori sintagmatici (Figura 8); i due schematismi possono descrivere in maniera esplicita, maneggevole e comparabile il livello di complessità orizzontale e verticale di un testo multimodale e facilitare la sua analisi e la sua interpretazione.

Figura 8. Una rappresentazione dei cluster mediante l'artificio degli indicatori sintagmatici



8.3. Collegamenti e connessioni

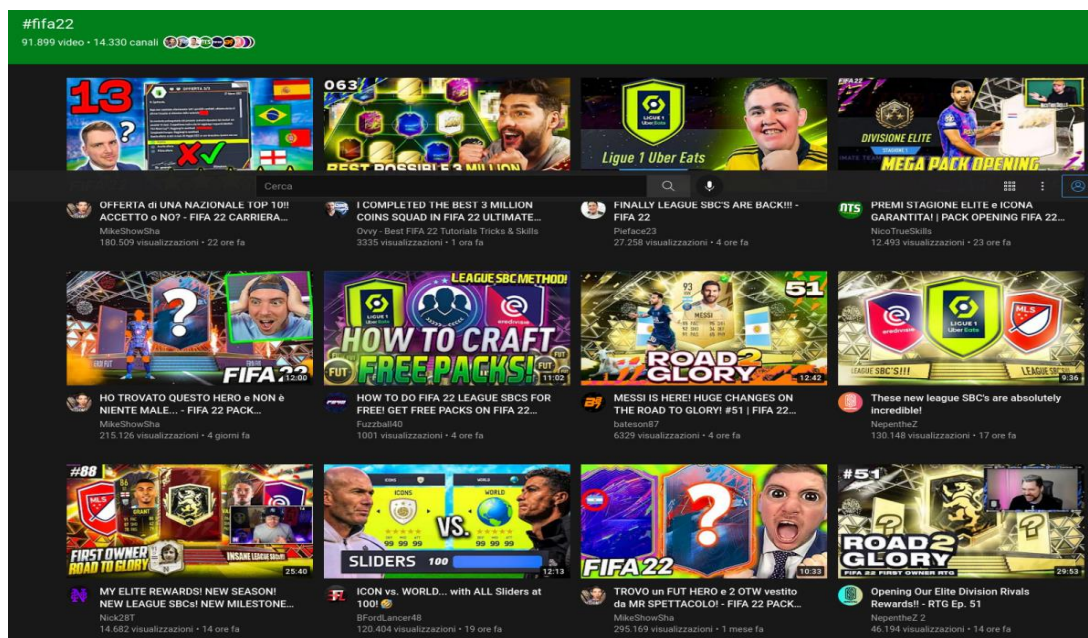
Si è scritto che il documento sotto esame, come altri testi neomediali, è trascorso da una fitta rete di rinvii esterni (*collegamenti*) ed interni (*connessioni*) che certamente cooperano, per il modo in cui sono costituiti e secondo cui funzionano, alla sua tipizzazione e al riconoscimento della sua coerenza.

Quanto ai collegamenti, la pagina di *YouTube* presenta puntatori esoforici particolarmente numerosi: alcuni sono diretti a singoli documenti (altre pagine di contenuto della piattaforma o di siti diversi, pagine funzionali, ecc.), altri a metapagine, vale a dire verso documenti virtuali.

Si è già visto, ad esempio, che il testo blu preceduto con *bastag* che precede il titolo (#FIFA22) punta a una metapagina che raccoglie tutte quelle che hanno questa etichetta (Figura 9); la composizione della metapagina varia nel tempo ed è determinata in gran parte da fatti algoritmici (i proprietari di una pagina la etichettano, ma a comporre le pagine virtuali sono le *routine* di calcolo della piattaforma). Va peraltro sottolineato come tutti i documenti di *YouTube* si configurino, per alcuni aspetti, come metapagine: i collegamenti della colonna di destra, che si è detto rinviare a pagine simili a quella in cui sono contenuti, vengono infatti generati dagli algoritmi della piattaforma in parte valutando le pagine visitate in precedenza dall'utente.

La struttura ipertestuale di pagine come quella sotto esame incide profondamente sul loro statuto testuale, non solo perché crea un testo variabile e adattivo, ma anche perché contribuisce – grazie alla dinamica delle relazioni *token to token* e *token to type* di cui si è detto – a collocarlo entro il più complesso sistema testuale della piattaforma, generando un costrutto noetico ambientale (una rappresentazione del sito, della sua forma, della sua funzione, dei suoi contenuti) fondamentale dal punto di vista ermeneutico³⁰.

Figura 9. La metapagina collegata all'hashtag FIFA22

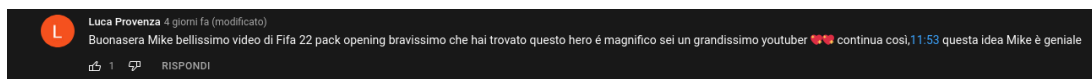


³⁰ Alla formazione di tale costrutto di riferimento (si veda *supra* il paragrafo *Rapporti con altri testi e tipi di testo*) cooperano evidentemente anche altre risorse modali, come quelle disposizionali, grafiche, cromatiche e tipografiche, uguali tra loro per tutte le pagine di contenuto e per quelle dei canali.

Per quanto riguarda la natura modale dei puntatori, se ne registra una considerevole variabilità: sono impiegate risorse iconiche e cromatiche, visuali, registiche, verbali scritte, verbali parlate... Il loro impiego può tra l'altro avere un effetto coesivo: le piccole immagini, presenti nella colonna di destra di una pagina di contenuto possono rappresentare persone, oggetti, situazioni simili a quelle del video principale e rifletterne la combinazione cromatica. Anche le scelte registiche operate nei video di anteprima associati ai collegamenti della stessa colonna possono essere affini; e le etichette dei *link* possono contenere parole che rimandano ai campi semantici attivati nel video principale (nel nostro caso *partita, nazionale, gioco, team...*; si veda ancora la Figura 6).

Tipicamente numerosi sono pure i collegamenti interni (quelli che si sono chiamati *connessioni*): molti rinviano dalla sezione dei commenti al video, in modo attivo (in un commento può essere presente il *link* a un punto preciso del filmato attraverso il riferimento del minutaggio: Figura 10) o non attivo (attraverso citazioni, parafrasi, altre forme di ripetizione diretta o indiretta, in genere transmodale, dal parlato allo scritto: «A quel “se non ha già perso” mi sono sentito toccato perchè tifo Cagliari...»: Figura 11; un esempio di riferimento più generico, realizzato con un incapsulatore transmodale, si ha quando un utente scrive «Sì Mike fallo almeno ricorda un po'la wl», in cui il clitico *lo* punta a un'azione dell'autore nel video: Figura 12)

Figura 10. *Un'anafora multimodale con un collegamento diretto al filmato*



Luca Provenza 4 giorni fa (modificato)
Buona sera Mike bellissimo video di Fifa 22 pack opening bravissimo che hai trovato questo hero è magnifico sei un grandissimo youtuber ❤️ ❤️ continua così, 11,53 questa idea Mike è geniale

Figura 11. *Una ripetizione multimodale*

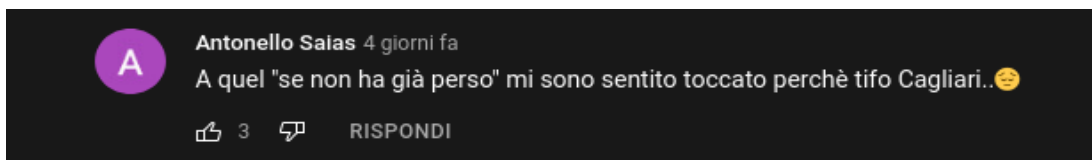
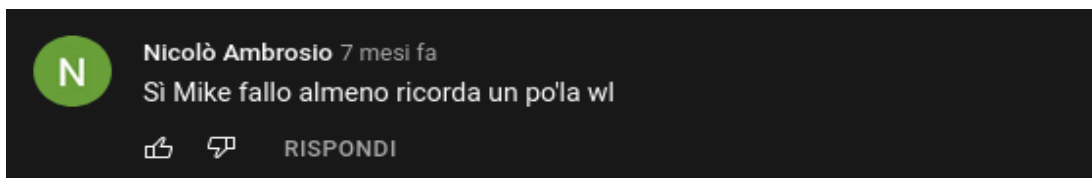


Figura 12. *Una ripetizione multimodale*



Il riferimento può effettuarsi non solo al video o alle azioni che vi sono condotte, ma anche all'autore (nel nostro caso sono impiegati i nomi propri – “Mike...”: *passim* –, pronomi personali – *tu*, anche sottinteso –, casi curiosi di riferimento che assomigliano a un rinvio, perché il contesto è il co-testo) o ad altre persone che vi agiscono o che vi sono citate.

Naturalmente i vettori di puntamento non vanno solo verso il video, ma da esso a volte si dipartono: in quello contenuto nella nostra pagina, ad esempio, l'autore si rivolge direttamente agli spettatori («Chi non lascia piace la sua squadra perde; oggi la tua squadra perde se non lasci piace» dice in apertura di filmato, guardando direttamente verso la videocamera e indicando verso il pubblico con la mano unita, con un gesto di scherzosa minaccia). Del resto, lo sfondamento della “quarta parete” rappresenta un'altra caratteristica di questi testi neomediali, in cui gli astanti intrecciano un rapporto con l'autore del filmato, assistendo al contempo (ad esempio nei commenti) al manifestarsi di altre relazioni in forma testualizzata; alla tessitura di questa trama interpersonale, poi, partecipa anche il convitato di pietra dei testi *web 2.0* e oltre: l'utente della rete, da considerare una vera e propria istanza testuale. La riconoscibilità di una simile struttura interazionale costituisce un elemento prezioso a fini ermeneutici, sostanziando al contempo il costruito noetico ambientale di cui si è appena scritto.

Nelle descrizioni, collegamenti e le connessioni si possono rappresentare come strutture vettoriali: nella Figura 13 si osservano i puntatori verso una metapagina (quella del gioco FIFA22: 1), quelli verso un altro documento (attraverso i collegamenti della colonna a destra della pagina: 2), quelli diretti dal video ai commenti e viceversa (3 e 4), quelli che legano commento a commento (5 e 6), quelli che collegano la pagina a un altro insieme di pagine simili tipologicamente e contenutisticamente (quello delle pagine di *YouTube* che trattano di videogiochi: 7) e queste all'archetipo della pagina di contenuto (8); una freccia tridimensionale, infine, punta dalla figura del video agli astanti, a segnalare l'infrangimento della quarta parete.

Figura 13. *Collegamenti e connessioni in un documento ipermodale*



9. LE COMPETENZE PER L'USO DEI TESTI MULTIMODALI

Conclusa la lettura delle pagine di *YouTube*, si può cercare di dare una risposta alla domanda e), relativa alle competenze necessarie a usare e produrre i testi multimodali.

La *comprensione e l'uso* dei testi multimodali telematici richiede che si sappia identificare la loro struttura formantica e il loro assortimento modale; che si sia in grado di individuare i modi più rappresentati e quelli dominanti; che si sappia riconoscere come essi interagiscano tra loro ai fini della semiosi e che si capisca come ciascuno contribuisca alle funzioni ideativa, interpersonale e testuale.

In particolare, quanto alla funzione ideativa, occorre che gli utenti dei testi sappiano valutare la maniera in cui sono fornite le informazioni intorno alle quali si articola il testo: come siano distribuite; attraverso quali meccanismi si realizzi la continuità tematica; quale e quanta sia l'informazione presupposta o implicata: si tratta di questioni che la linguistica del testo ha diffusamente studiato e per le quali ha sviluppato raffinate procedure analitiche, che si possono impiegare ed adattare ai testi multimodali.

Quanto alla funzione interpersonale, è necessario che il lettore sia in grado di riconoscere gli elementi che sono stati messi in gioco nel testo per governare l'interazione tra mittente e destinatari ed eventualmente tra destinatario e destinatario. È utile saper descrivere anche le relazioni che si stringono tra il mittente ed altre entità eventualmente rappresentate (ad esempio: quelle tra chi descrive un videogioco e i personaggi del videogioco stesso), perché anch'esse possono avere un ruolo nella determinazione delle relazioni tra mittente e destinatari e tra destinatari e destinatari.

Quanto, infine, alla funzione testuale, è indispensabile che si sappiano riconoscere i meccanismi della coesione in un testo multimodale: che si sappiano individuare, cioè, connessioni e collegamenti e i mezzi con cui essi sono realizzati (legamenti e connettivi, deittici testuali nella loro varia materialità), ripetizioni e quasi-copie, ellissi che abbiano valore coesivo ecc. Anche in questo caso non mancano studi linguistici e semiotici da cui partire.

Queste competenze devono essere impiegate anche da chi *produce* testi multimodali, la cui progettazione e la cui realizzazione richiedono, evidentemente, che i loro autori operino nella prospettiva di informare e coinvolgere il loro destinatario, incorporandone le istanze nel testo, per favorirne le operazioni interpretative. Così, l'autore di testi multimodali dovrà essere in grado di condurre un discorso organico (funzione ideazionale) e di trasformarlo in un testo funzionale attraverso un'attività progettuale che preveda la scelta e la messa in opera delle risorse più adatte, perché cooperino alla semiosi (funzione testuale) stimolando e interessando al contempo il destinatario, facilitandogli la decodifica e la comprensione del messaggio (funzione interpersonale).

Questioni ancillari sono poi quelle relative all'uso degli strumenti offerti dalle tecnologie correnti: occorre essere consapevoli della loro esistenza, dei fini per i quali possono essere impiegati e sono meglio impiegabili, e del livello di competenza necessaria a usarli, perché se è vero che l'educazione alla multimodalità non si esaurisce nella conoscenza del *software* e dell'*hardware* che sono sul mercato, una certa competenza nel loro uso è indispensabile per chi voglia produrre testi neomediali. In questo caso, al fruitore sono richieste capacità più semplici che all'autore: mentre al primo basterà saper impiegare alcuni strumenti digitali per la lettura dei testi (un *browser*, visualizzatori di documenti in formato testuale, grafico o audiovisivo), al secondo sarà richiesta la conoscenza operativa degli strumenti per comporli.

Quelle indicate sono solo alcune tra le competenze e le abilità necessarie all'uso e alla realizzazione di alcuni tipi di testo multimodale; altre sono elencate nel QcoRADI, il *Quadro Comune Di Riferimento per l'Alfabetizzazione Digitale Interculturale*, che si è già citato e

che propone, come recita il sottotitolo dell'edizione in italiano³¹, «linee guida per le competenze e per la consapevolezza interculturale nell'alfabetizzazione digitale multimodale»³².

Le competenze possono essere messe alla prova attraverso attività analitiche, di lettura e comprensione e di produzione molto diversificate, anche di gruppo (ad esempio: la lettura e l'analisi di testi multimodali, la loro riscrittura transmodale, la loro linearizzazione qualora fossero discontinui, la progettazione della struttura di alcuni tipi di documenti digitale e la loro realizzazione, la valutazione cooperativa di testi digitali attraverso la stesura di schede di valutazione, la redazione di schede autovalutazione...); indicazioni utili alla progettazione di tali attività possono essere attinte allo stesso QCoRADI, che fornisce un sillabo pensato proprio per lo sviluppo e il consolidamento delle competenze relative all'uso e alla produzione di testi modalmente complessi; attività di livello diverso sono proposte anche in Prada (2022), che al Quadro in parte si rifa.

10. CONCLUSIONI: MULTIMODALITÀ, APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO

I testi neomediali, per la loro natura complessa, definita in parte dall'ambiente tecnico che li rende fruibili, rivestono un ruolo sempre più importante nell'esperienza dei nostri studenti e di noi tutti, tanto che un livello minimo di capacità di usarli e produrli, oltre ad essere, come si è visto, un viatico all'esercizio dei diritti civili, è da considerare ormai indispensabile in tutte le professioni.

La scuola non deve ignorare queste competenze: studiare i testi neomediali e progettare attività (soprattutto cooperative, in ambiente telematico) che facciano ricorso a risorse modalmente complesse, specie in un quadro competenziale, come già da tempo si fa per le lingue sulla scorta del QCER (2001) e del QCER VC, le può anzi offrire l'occasione per approfondire da una nuova prospettiva tematiche "storiche", didatticamente e teoricamente rilevanti, come quelle delle competenze comunicative, delle abilità di lettura, della natura e della forma del testo nei suoi addentellati sociali. Inoltre, la possibilità che le competenze impiegate nell'uso e nell'allestimento di testi modalmente complessi siano descritte secondo il modello scalare del QCoRADI rende le attività ben integrabili all'interno di differenti percorsi di educazione e formazione linguistica, aprendo la possibilità a sperimentazioni sul campo, in percorsi di ricerca-azione. Tali attività, oltre a favorire negli studenti la capacità di produrre testi multimodali di buona qualità, può sollecitarne anche un uso critico e consapevole: esigenze sentite entrambe dai ragazzi stessi, stando ai rilievi condotti dal gruppo di lavoro QCoRADI: la gran parte dei giovani partecipanti al progetto, infatti, ha dichiarato di non avere esperienze pregresse nella redazione dei documenti che erano loro stati proposti e ha indicato le attività formative suggerite come utili (QCoRADI: 20 e segg.). Il terreno, dunque, è pronto.

³¹ La versione inglese del documento (*The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*, CFRIDiL) si può scaricare da:

<https://www.slideshare.net/EuMade4ll/common-framework-of-reference-for-intercultural-digital-literacies-cfridil-226792299>;

la traduzione italiana da:

https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2022/03/QCoRADI_definitivo.pdf. Al testo hanno lavorato Maria Grazia Sindoni, Elisabetta Adami, Styliani Karatza, Ivana Marenzi, Ilaria Moschini, Sandra Petroni e Marc Rocca.

³² Il documento presenta descrittori per «de risorse visive e uditive presenti negli ambienti digitali» e in particolare per cinque tipi di testi multimodali (pagine *web*, video musicali e promozionali, interazioni mediate a video e *blog*), «ma può essere adattato a qualsiasi altra tipologia di testo» (QCoRADI: 6).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bakhtin M. M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin (TX).
- Baldry A., P. J. Thibault (2006), *Multimodal Transcription and Analysis*, Equinox, London.
- Barthes R. (1969), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in A.A.VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano, pp. 5-46.
- Calaresu E., M. Palermo (2021), "Ipertesti e iperdiscorsi. Proposte di aggiornamento del modello di Koch e Oesterreicher alla luce dei testi nativi digitali", in Gruber T., Grübl K., Scharinger T. (eds.) *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation*, Narr, Tübingen, pp. 81-112.
- Castells M. (1996-98), *The Information Age*, Blackwell, London [II ed., Wiley, Oxford, 2010].
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano.
- De Mauro T. (1971), *Senso e significato*, Adriatica, Bari.
- Grice P., *Logic and conversation* (1975), in Cole P. (ed.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58 [ed. it., G. Moro (a cura di), *Logica e Conversazione*, il Mulino, Bologna, 1993, pp. 55-77].
- Hodge R., G. Kress (1988), *Social Semiotics*, Polity Press, Cambridge.
- Holsanova J. (2014), "Reception of multimodality. Applying eye-tracking methodology in multimodal research", in Jewitt (2014), pp. 287-298.
- Ivarsson J. et al. (2014), "Multimodality and a socio-cultural approach", in Jewitt (2014), pp. 299-310.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano [ed. or., *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York, 2006].
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali: media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano [ed. or., *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, MIT Press, Cambridge, MA, 2009].
- Jewitt C. (2014), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York.
- Jones R. H. (2014), "Technology and sites of display", in Jewitt (2014), pp. 139-151.
- Koch P., Oesterreicher W. (1985), "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", in *Romanistisches Jahrbuch*, 36, pp. 15-43.
- Koch P., Oesterreicher W. (2007), *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Gredos, Madrid.

- Kress G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, Hodder, London.
- Lavinio C. (2017), “Ricerca linguistica e impegno civile in Tullio De Mauro: un intreccio inestricabile”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. i-xviii:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8801/8370>.
- Marinetto P. (2020), “Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 181-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14980/13890>.
- Minsky M. (1975), *A Framework for Representing Knowledge*, in Winston P. H. (ed.), *The Psychology of Computer Vision*, McGraw-Hill, New York, pp. 211-277.
- Olson D. R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.
- Olson D. R., Torrance N. (1991) (eds.), *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna, [ed. or. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Methuen, London, 1982; la seconda edizione, digitale – Routledge, New York, 2002:
https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf].
- Piotti M., Prada M. (a cura di) (2020), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura, dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2022), “Letture multimodali per l'educazione linguistica”, in «Quaderni di Italiano LinguaDue 5», *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 85-130.
- Propp V. J. (1966), *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Rossi F. (2017) (con M. G. Sindoni), *The Phantoms of the Opera. Toward a Multidimensional Interpretative Framework of Analysis*, in *Mapping Multimodal Performance Studies*, a cura di M. G. Sindoni, J. Wildfeuer e K. O'Halloran, Routledge, London/New York, pp. 61-84.
- Rossi F. (2016) (con Sindoni M. G.), “«Un nodo avviluppato». Rossini's La Cenerentola as a prototype of multimodal resemiotisation”, in *Social Semiotics*, XXVI, 4, pp. 385-403 [Special Issue edited by Sindoni M. G., Wildfeuer J., O'Halloran K., *The Languages of Performing Arts: Semiosis, Communication and Meaning-Making*].
- Rossi F. (2020a), “Oltre il trasmesso? Lineamenti di pragmatica multimodale per una diacronia dei linguaggi dei media vecchi e nuovi”, in Alfieri G., Alfonzetti G., Motta D., Sardo R. (a cura di), *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 527-539.
- Rossi F. (2020b), “Oltre le parole. Esempi e proposte di analisi non solo linguistica dei media non (solo) verbali: film e opera lirica”, in Piotti M., Prada M. (2020), pp. 97-111.
- Schank R. C. (1972), “Conceptual Dependency: A Theory of Natural Language Understanding”, in *Cognitive Psychology*, 3,4, pp 552-631.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- Sindoni M. G. (2013), *Spoken and Written Discourse in Online Environments: A Multimodal Approach*, Routledge, London-New York.
- Sindoni M. G. (2017), *Mapping Multimodal Performance Studies*, Routledge, London.
- Sperber D., Wilson D. (1995 [1986]), *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, Oxford-Cambridge [I ed., ivi, 1986].
- Stöckl H (2014), *Semiotic paradigms and multimodality*, in Jewitt (2014), pp. 274-286.

- Van Dijk T. A. (1985), “Strategic Discourse Comprehension”, in Ballmer Th. T. (ed.), *Linguistic Dynamics. Discourses, Procedures and Evolution*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 29-61.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York-London.
- Voghera M., Matur P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze [«I quaderni del GISCEL», 2].
- Zanoni G. (2021), “Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020)”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 447-454: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13019>.

LA MEDIAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA CINESE: L'USO DI MATERIALI MULTIMEDIALI E ONLINE IN SUPPORTO ALLA DIDATTICA

Valentina Ornaghi¹

1. INTRODUZIONE

In seguito ai crescenti flussi migratori degli ultimi anni, la richiesta di mediatori linguistici e culturali nei servizi sociali in Italia e in Europa è in continua crescita.

Già nel 2001 il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) aveva introdotto la mediazione come una delle quattro principali attività linguistiche insieme a ricezione, produzione e interazione. Studi successivi, come il contributo di Zarate *et al.* (2004), si sono focalizzati soprattutto sulla mediazione culturale. In seguito, negli anni 2013-2015 diversi studiosi tedeschi e greci hanno iniziato a occuparsi dell'insegnamento delle abilità di mediazione nell'ambito dei corsi di lingua: tali competenze sono state incluse anche negli esami di lingua ufficiali, ovvero gli esami KPG, in Grecia e nel *Profile Deutsch*, documento contenente le linee guida per la pianificazione, l'erogazione e la valutazione dei corsi di tedesco L2 e LS, in Germania. Nel 2016, North e Piccardo hanno lavorato allo sviluppo di descrittori illustrativi della mediazione, che ha portato alla pubblicazione del *Companion Volume* del QCER con i descrittori per le abilità di mediazione nell'anno 2018².

Parallelamente a ciò, a partire dalla riforma universitaria che ha avuto luogo all'inizio degli anni Duemila, l'Italia ha visto un proliferare dei corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale. Tuttavia, alla crescente visibilità della mediazione in Italia non ha corrisposto un adeguato sforzo in termini di formalizzazione e razionalizzazione della figura del mediatore, così come dei percorsi formativi. Si ha piuttosto una forte dicotomia tra l'insegnamento pratico, focalizzato sugli aspetti culturali ma meno attento alla formazione linguistica generale, portato avanti dagli enti di formazione locali e le basi teoriche fornite dagli atenei che offrono corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale. Questi ultimi si concentrano maggiormente sull'insegnamento della lingua nel suo insieme, piuttosto che sull'insegnamento delle abilità di mediazione e dei linguaggi speciali utili per il lavoro di mediatore (Balboni, 2009; Zorzi, 2007). Tale considerazione vale anche per i corsi di lingua cinese (Romagnoli, 2020).

Il presente contributo, a partire dalle direttive del QCER e del *Companion Volume*, intende fornire una proposta didattica per introdurre esercizi ed attività di mediazione all'interno dei corsi di lingua universitari, in particolare per quanto riguarda la lingua cinese. Oltre a ciò, alla luce dell'esperienza pratica sviluppata a cavallo tra gli a.a.

¹ Sapienza Università di Roma.

² Si fa presente che nel 2022 è uscita la pubblicazione di *Enriching 21st Century language education - The CEFR Companion volume in practice*, a cura del Consiglio d'Europa. Il volume presenta una serie di casi studio, che illustrano diversi esperimenti didattici volti a mettere in pratica le direttive del *Companion Volume*. Il volume non viene qui trattato nello specifico, in quanto posteriore rispetto al convegno SLAM 2021 "La didattica delle lingue e il *Companion Volume*. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze".

2019/2020 e 2020/2021 in seguito allo scoppio dell'epidemia da Covid-19 e sulla base dei risultati di una serie di sondaggi effettuati tra la popolazione studentesca, intende avanzare alcune proposte in merito alle opportunità offerte dagli strumenti *online* e multimediali per la didattica delle lingue, incluse le lingue speciali, e per la formazione delle abilità di mediazione degli studenti.

2. IL QCER E IL COMPANION VOLUME

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), oltre a inserire la mediazione tra le attività linguistiche principali, inizia a darne una definizione, come attività orale o scritta, che rende possibile la comunicazione tra persone altrimenti non in grado di comunicare direttamente per svariati motivi (Council of Europe, 2001: 14). Per quanto riguarda le attività di mediazione, queste sono suddivise in mediazione orale e scritta. La prima comprende interpretazione simultanea (conferenze, riunioni, discorsi formali, ecc.), consecutiva (discorsi di benvenuto, visite guidate, ecc.) e interpretazione informale, mentre la seconda include traduzione esatta (contratti, testi legali e scientifici, ecc.), traduzione letteraria (narrativa, testi teatrali, poesie, libretti d'opera, ecc.), riassunto (di articoli di giornale, rivista, ecc.) all'interno della L2 o tra la L1 e la L2 e parafrasi (di testi specialistici per non addetti ai lavori, ecc.). Si può quindi notare che nel QCER la mediazione è ancora ampiamente assimilata a traduzione e interpretazione (Dendrinos, 2006; Stathopoulou, 2015).

È con il *Companion Volume* uscito nel 2020 che la mediazione acquista un ruolo sempre più rilevante nell'insegnamento delle lingue straniere. Il *Companion Volume*, infatti, stabilisce 18 scale di descrittori per le attività di mediazione e 5 per le strategie che vengono messe in atto nel processo del mediare. A pagina 103, viene dapprima fornita una tabella con descrittori generali per le competenze di mediazione, suddivisi per livello. Il livello A1 prevede che l'apprendente sia in grado di trasmettere informazioni semplici e di interesse immediato, presenti in brevi e semplici cartelli, avvisi, manifesti, programmi e *dépliants*. Al livello A2, l'apprendente inizia a svolgere un ruolo di supporto nell'interazione: è in grado di trasmettere informazioni presenti in testi informativi ben strutturati, brevi e semplici, a condizione che contengano argomenti concreti e familiari e che siano formulati in un linguaggio semplice e quotidiano ed è in grado di utilizzare parole/segni semplici per chiedere a qualcuno di spiegare qualcosa. Al livello B1, è in grado di collaborare con persone di diverso *background*, nonché di presentare persone di diverso *background*, mostrandosi consapevole che alcune questioni possono essere considerate in modo diverso, formulando e accogliendo proposte, domandando se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi. È inoltre in grado di trasmettere i punti principali di testi lunghi esposti in una lingua non complicata su argomenti di interesse personale, ma anche di trasmettere le informazioni presenti in testi informativi chiari e ben strutturati su argomenti noti, personali o di attualità, anche se talvolta i suoi limiti lessicali rendono la formulazione difficile. A partire dal livello B2, si prevede che l'apprendente inizi a svolgere funzioni di mediazione vera e propria, con buona padronanza della lingua: dovrebbe infatti essere in grado di instaurare un clima favorevole allo scambio di idee e di facilitare la discussione su questioni delicate, lavorando in modo collaborativo con persone di diverso *background*, instaurando un'atmosfera positiva, facendo domande per individuare gli obiettivi comuni e suggerendo come procedere per raggiungere tali obiettivi. È inoltre in grado di trasmettere in modo affidabile informazioni dettagliate e argomentazioni contenute in testi complessi ma ben strutturati, inerenti ai suoi ambiti di interesse professionale, accademico e personale. Al livello C1, è in grado di agire efficacemente come mediatore, facendo in modo che

l'interazione si mantenga positiva, interpretando le diverse prospettive, gestendo le ambiguità, anticipando i malintesi, ampliando i diversi contributi a una discussione e intervenendo con diplomazia per riorientare la discussione. Per quanto riguarda la trasmissione di contenuti, è in grado di trasmettere in modo chiaro, fluente e ben strutturato le idee significative di testi lunghi e complessi, siano o non siano essi inerenti ai suoi ambiti di interesse, includendo gli aspetti valutativi e la maggior parte delle sfumature. Infine, il livello C2 prevede che l'apprendente sia in grado di mediare in modo efficace e naturale, assumendo diversi ruoli in base ai bisogni delle persone e della situazione, individuando sottigliezze e sfumature e orientando una discussione problematica o delicata. È inoltre in grado di spiegare in una lingua chiara, fluente e ben strutturata i fatti e gli argomenti, trasmettendo in modo preciso gli aspetti valutativi e la maggior parte delle sfumature e mettendo in evidenza le implicazioni socioculturali.

In seguito, vengono fornite scale di descrittori per ciascuna delle attività di mediazione, che sono qui declinate in maniera molto più complessa e articolata rispetto al QCER 2001. La mediazione può avere luogo a tre livelli: testuale, concettuale e comunicativo. Mediare un testo significa trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche e comprende attività quali trasmettere informazioni specifiche, spiegare dati presenti in grafici, diagrammi e tabelle, elaborare o tradurre un testo, prendere appunti, ma anche esprimere un'opinione o analizzare testi creativi e letterari. Mediare a livello concettuale significa invece facilitare l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente. È un'attività tipica del ruolo di genitore, mentore o insegnante e comprende facilitare l'interazione collaborativa tra pari all'interno di un gruppo, cooperare al processo di costruzione del significato, gestire le interazioni, promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso (Council of Europe, 2020: 104-122). Infine, mediare a livello comunicativo significa facilitare la comprensione e dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. Le capacità coinvolte riguardano la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti, ma anche le quotidiane interazioni sociali e/o professionali. Quindi in questo caso mediare significa facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale, facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali, ma anche agire come intermediario in situazioni informali, ad esempio con amici e colleghi (Council of Europe, 2020: 122-127).

Per limiti di spazio, rimandiamo al documento stesso per quanto riguarda i descrittori dettagliati delle attività di mediazione. Tuttavia, vale la pena soffermarsi ancora brevemente sulle strategie che, secondo il *Companion Volume*, il mediatore può mettere in atto. Esse comprendono:

1. *Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse*: il mediatore può spiegare informazioni nuove, facendo confronti, descrivendo la loro relazione con ciò che il destinatario conosce già o aiutando i destinatari ad attivare le loro conoscenze pregresse, ad esempio ponendo domande o fornendo esempi e definizioni.
2. *Adattare la lingua*: il mediatore può ricorrere a un cambiamento nello stile o nel registro, tramite utilizzo di sinonimi, similitudini, semplificazione o parafrasi. Può quindi adattare il discorso, o anche la velocità del parlato nel caso della mediazione orale; può spiegare la terminologia tecnica.
3. *Semplificare un'informazione complessa*: ciò può essere fatto scomponendo un processo in una serie di fasi, presentando idee o istruzioni sotto forma di elenco o di punti, oppure presentando separatamente i punti principali in una sequenza di argomenti.

4. *Sviluppare e rendere fruibile un testo denso*: questa strategia consiste nell'espansione del testo fonte (orale o scritto) attraverso l'aggiunta di informazioni utili, esempi, dettagli, informazioni di base, commenti ragionati ed esplicativi. È possibile utilizzare la ripetizione e la ridondanza, ad esempio parafrasando in diversi modi, modificare lo stile per spiegare le cose in modo più esplicito e fornire esempi.

5. *Semplificare un testo*: strategia opposta all'espansione del testo, comprende l'eliminazione di ripetizioni, digressioni, o altre sezioni che non aggiungono informazioni rilevanti. Può significare anche raggruppare le idee chiave per evidenziare punti importanti, trarre conclusioni e confrontarle.

(Council of Europe, 2020: 127-132)

Si può quindi notare che non si tratta più di semplice traduzione o interpretazione, ma sono diverse le attività e le strategie a cui un mediatore può fare ricorso. Ciò porta anche a contraddistinguere la figura del mediatore da quella dell'interprete, che in genere si ritiene sia tenuto a fornire una resa del testo più fedele (Stathopoulou, 2015).

3. UNA PROPOSTA PER LA DIDATTICA DELLA MEDIAZIONE NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

I crescenti flussi migratori a partire dagli anni Novanta, parallelamente alla riforma universitaria che ha avuto luogo alla fine del secolo scorso, hanno contribuito alla crescente importanza della mediazione e della figura del mediatore anche in Italia.

In particolare, l'insegnamento della mediazione ha preso piede presso gli Atenei italiani a partire dall'inizio degli anni Duemila: con la riforma universitaria promossa dal D.M. 3 novembre 1999 n. 509, che ha introdotto in Italia i due livelli di corsi di laurea comunemente noti come "3+2", è stata istituita la classe delle lauree nelle Scienze della Mediazione linguistica (Classe 3). Dopo che il Ministro dell'Università e della Ricerca ha dettato con il D.M. 22 ottobre 2004 n. 2704 nuove disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari, la Classe 3 è stata sostituita dalla Classe L-12, Mediazione linguistica (Blini, 2009; De Carlo, 2012). Da allora, i corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale sono proliferati.

Tuttavia, poco è stato fatto per formare le competenze di mediazione degli studenti, nonché una solida conoscenza dei linguaggi specialistici, in particolare nel caso del cinese (Romagnoli, 2020). I numerosi corsi di laurea in Mediazione linguistica e culturale si concentrano sulla lingua nel suo insieme, ma non tanto su quei linguaggi speciali che i mediatori dovrebbero acquisire per svolgere il proprio lavoro correttamente (Balboni, 2009; Zorzi, 2007).

Pertanto, la presente proposta didattica mira a sviluppare le abilità di mediazione degli studenti, nonché a facilitare l'acquisizione della terminologia propria del cinese legale-burocratico, utile per coloro che operano nei servizi sociali e nelle istituzioni pubbliche, ovvero uno dei principali campi di azione dei mediatori (Luatti, 2010).

Innanzitutto, i materiali didattici dovrebbero essere tratti da testi autentici: nella scelta dei materiali da proporre agli studenti e sui quali lavorare, ci sembra opportuno adottare l'approccio orientato all'azione proposto dal QCER, che rende l'apprendente un attore sociale, competente e con esperienza (Council of Europe, 2001). Si tratta di esporre l'apprendente a scenari che si rifanno a diverse situazioni della vita lavorativa, simulando una situazione comunicativa con l'uso di materiali autentici. Questi dovrebbero permettere agli studenti di familiarizzare con l'uso reale della lingua, nonché con le tipologie di testi che potrebbero trovarsi a dover affrontare in un contesto di lavoro, con la speranza che in tal modo possano sviluppare un'esperienza anche pratica del ruolo e dei compiti che andranno a ricoprire come mediatori.

Esempi di testi autentici in questo campo possono essere istruzioni per determinate pratiche burocratiche, quali la richiesta del permesso di soggiorno, dell'idoneità abitativa o della cittadinanza, tratte dai siti delle varie Associazioni cinesi in Italia, che offrono servizi di assistenza per i loro connazionali. Anche i siti di alcuni enti italiani, quale il Comune di Milano, presentano parte della documentazione in doppia lingua: in questo caso, la presenza della doppia lingua italiano-cinese permetterebbe agli studenti di effettuare un lavoro di analisi linguistica contrastiva, agevolando anche la costruzione del glossario specialistico.

L'analisi dei testi e la conseguente stesura del glossario rappresentano quindi un primo passo per favorire l'acquisizione della terminologia specialistica. Oltre a ciò, è importante proporre una serie di attività ed esercizi pre-mediazione, che comprendono esercizi di *clozing* e abbinamento di termini e definizioni, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a richiamare automaticamente i termini nuovi (Trovato, 2015).

Una volta che la terminologia è stata assimilata, è importante lavorare sullo sviluppo delle abilità di mediazione sia scritta sia orale degli studenti. Per quanto riguarda le attività di mediazione scritta, la nostra proposta si rifà agli studi greci e tedeschi, che vedono la mediazione scritta come produzione e passaggio (non traduzione) dalla L1 alla L2 (Dendrinou, 2014; Stathopoulou, 2015; Nied Curcio, Katelhön, 2013). Ad esempio, si può richiedere allo studente di produrre un testo scritto in cinese, come le istruzioni per la richiesta del permesso di soggiorno, a partire da documenti autentici in lingua italiana, come una pagina sul sito del Ministero dell'Interno. Il testo non deve essere una semplice traduzione: lo studente deve sviluppare una buona padronanza del gergo specifico sia in italiano sia in cinese ed essere in grado di produrre un nuovo testo partendo dallo spunto fornito dai materiali originali. In particolare, deve adattare il testo alla nuova situazione comunicativa, mettendo in atto le strategie di mediazione presentate dal *Companion Volume*. Lo studente-mediatore può quindi scegliere di parafrasare alcune parti del testo per renderle più chiare e fruibili per il cittadino cinese, può semplificare il testo laddove ritiene che siano presenti informazioni ridondanti e/o poco rilevanti. Viceversa, può aggiungere informazioni o dettagli, integrando con conoscenze pregresse, qualora ritenga utile fornire spiegazioni o chiarimenti riguardo a determinati punti. Per fare un esempio, in un testo che indica l'idoneità abitativa tra i documenti da presentare per la richiesta del permesso di soggiorno, lo studente potrebbe decidere di aggiungere informazioni riguardanti l'idoneità abitativa, al fine di rendere più chiaro al cittadino cinese di che cosa si tratta.

Infine, la mediazione è anche e soprattutto oralità, quindi è importante includere attività orali interattive, quali il *role-play*. Idealmente, il *role-play* dovrebbe prevedere la partecipazione di tre figure, quali un ufficiale italiano (ad esempio, un agente di polizia), un immigrato cinese e un mediatore. Poiché diversi studenti cinesi frequentano i corsi di lingua cinese presso le Facoltà di Mediazione nelle università italiane, alcuni dei quali sono madrelingua, è consigliabile avvalersi di questi ultimi per il ruolo di immigrato, al fine di rendere l'attività più autentica. Nel caso in cui non fossero disponibili studenti cinesi, la parte dell'immigrato dovrebbe essere interpretata dal docente madrelingua (Merlini, 2005). Anche durante l'attività di *role-play*, lo studente-mediatore può cimentarsi nelle diverse strategie di mediazione delineate nel *Companion Volume*.

Tutti questi esercizi dovrebbero permettere agli studenti di sviluppare abilità di mediazione in cinese e acquisire la terminologia specialistica per lavorare come mediatori, figure sempre più rilevanti nella società contemporanea.

4. LA DIDATTICA ONLINE: ALCUNI DATI

Come abbiamo visto, dunque, la mediazione ricopre un ruolo sempre più importante nella società contemporanea e di conseguenza è importante lavorare sulla formazione dei mediatori. Oltre a ciò, un'altra tematica che in tempi recenti ha acquistato un rilievo sempre maggiore nel campo dell'istruzione (e dell'insegnamento delle lingue) è l'apprendimento a distanza, in particolare negli ultimi due anni in seguito allo scoppio della pandemia da Covid-19. Pertanto, il presente contributo intende coniugare due aspetti: didattica della mediazione e uso di strumenti *online* e multimediali in supporto alla didattica.

All'inizio del secondo semestre dell'a.a. 2019/2020, in seguito allo scoppio dell'epidemia, i corsi universitari, che tradizionalmente si svolgevano in presenza, sono stati trasformati in corsi *online*. Il cambiamento è stato repentino, per cui la situazione per il primo semestre può essere descritta come "insegnamento *online* di emergenza". Al fine di sondare la reazione degli studenti alla didattica *online* e individuare le principali criticità e suggerimenti, al termine del semestre la sottoscritta ha condotto un'indagine che ha coinvolto sei classi di tre diverse università italiane, chiedendo agli studenti di compilare un questionario anonimo.

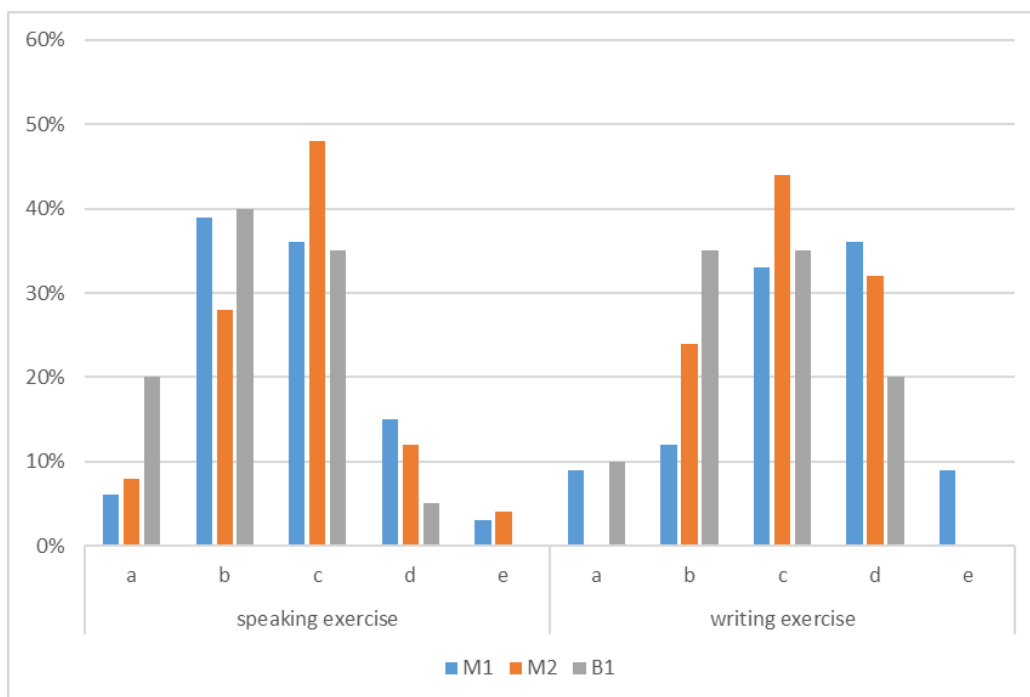
In totale 20 su 30 studenti del primo anno di lingua cinese del corso di Laurea Triennale in Lingue e letterature straniere moderne dell'Università degli Studi di Bergamo, 33 studenti su 50 del primo anno e 26 studenti su 30 del secondo anno di lingua cinese del corso di Laurea Magistrale in Lingue e Culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale dell'Università degli Studi di Milano, 52 studenti su 80 del primo anno di lingua cinese, 26 studenti su 60 del secondo e 19 studenti su 40 del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Mediazione Linguistica e Culturale dell'Università degli Studi Roma Tre hanno compilato il questionario. Il nostro campione comprende quindi 176 partecipanti appartenenti a 5 livelli linguistici differenti.

In merito all'erogazione delle lezioni *online*, gli studenti si sono dichiarati generalmente soddisfatti: le risposte dominanti sono state A "molto d'accordo" e B "d'accordo" per quanto concerne l'usabilità della piattaforma (dal 74% al 100%) e l'accesso ai materiali (dal 79% al 100%), mentre per quanto riguarda l'intenzione di seguire un altro corso *online*, le risposte affermative hanno superato l'80% per tre delle sei classi, il 70% per altre due e si sono avvicinate al 60% per una classe (Romagnoli, Ornaghi, 2022; Ornaghi, Juan, 2022a).

Tuttavia, le principali criticità riscontrate sono state la scarsa interazione scritta e orale, nonché la necessità di più materiali per l'autoapprendimento, come si può vedere nei grafici seguenti. Le risposte in merito alla possibilità di esercitare l'orale e lo scritto, infatti, non sono altrettanto positive.

Il Grafico 1 mette a confronto le risposte delle due classi di laurea magistrale dell'Università degli Studi di Milano, ovvero M1 e M2, e del primo anno di triennale dell'Università degli Studi di Bergamo, ovvero B1, in merito alle seguenti domande "Si riesce ad esercitare il parlato?" e "Si riesce ad esercitare la scrittura?" (Ornaghi, Juan, 2022a). Possiamo notare che in merito alla possibilità di esercitare il parlato, il *feedback* generale degli studenti varia da neutro a positivo: la maggior parte delle risposte sono B "d'accordo" e C "né d'accordo né in disaccordo", anche se le risposte C "né d'accordo né in disaccordo" hanno un valore leggermente più alto (36,5%, 48% e 35%, contro 39,5%, 28% e 40% delle risposte B). Per quanto riguarda la possibilità di esercitare lo scritto, la risposta C ha una percentuale più alta, tuttavia, il numero di risposte D "in disaccordo" (36,5%, 32% e 20%) è più significativo rispetto alla domanda sull'orale.

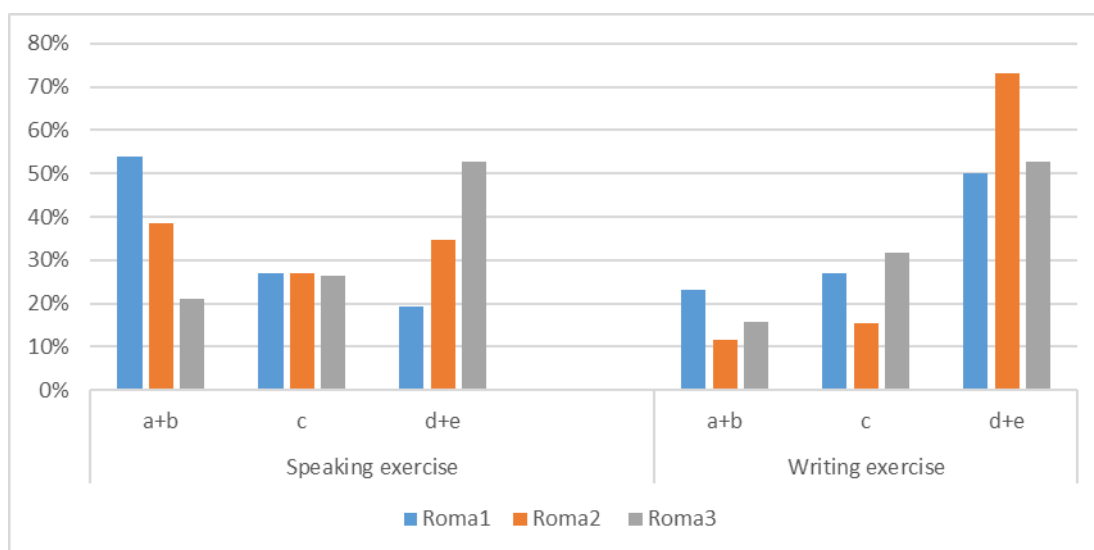
Grafico 1. Possibilità di esercizio orale e scritto - Milano e Bergamo



Fonte: Ornaghi V., Juan C.Y.A. (2022a)

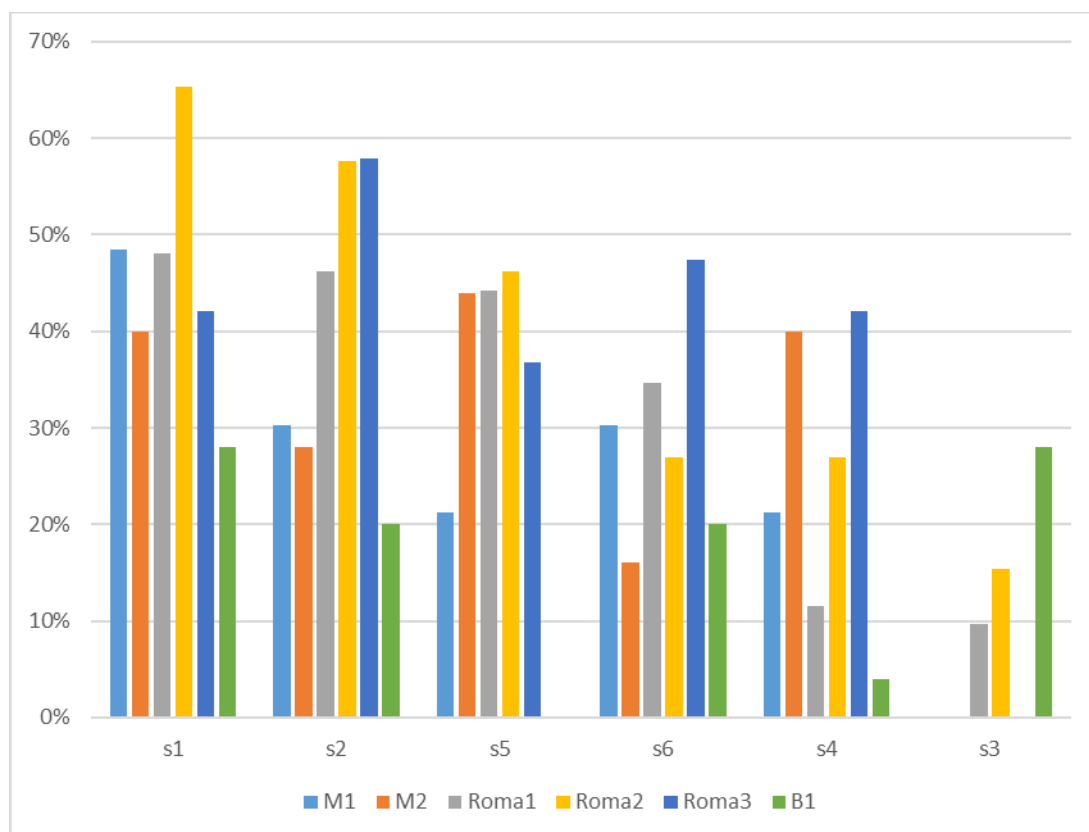
Nel Grafico 2, che mostra le risposte delle tre classi di laurea triennale di Roma Tre, ovvero Roma1, Roma2 e Roma3, abbiamo risposte molto disomogenee rispetto alla possibilità di esercitarsi oralmente (le risposte A+B, ovvero “molto d’accordo” e “d’accordo”, sono speculari a D+E, ovvero “in disaccordo” e “molto in disaccordo”), e risposte più negative per quanto riguarda la scrittura, dove prevalgono le risposte D+E, ovvero “in disaccordo” e “molto in disaccordo”, con il 50%, 73% e 53% dei voti da parte delle tre classi (Romagnoli, Ornaghi, 2022).

Grafico 2. Possibilità di esercizio orale e scritto – Roma Tre



In merito ai suggerimenti, il Grafico 3, che comprende tutte e sei le classi, mostra che i suggerimenti principali sono s1 (fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video ed esercizi di ascolto) e s2 (produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono).

Grafico 3. *Suggerimenti*



- s1) fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video, esercizi di ascolto;
- s2) produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono;
- s3) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo all'esposizione con *ppt*;
- s4) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo all'interazione orale con gli studenti;
- s5) durante la lezione il docente dovrebbe dedicare più tempo agli esercizi di scrittura, usando anche la *chat*;
- s6) assegnare più compiti o test intermedi per monitorare il livello di apprendimento.

5. UN ESPERIMENTO DIDATTICO

Sulla base dei risultati sopra esposti, durante il primo semestre dell'a.a. 2020/2021, ovvero il semestre successivo a quello in cui è stata condotta l'indagine, è stato implementato un nuovo metodo didattico con gli studenti del secondo anno del corso di laurea magistrale, la precedente classe del primo anno di laurea magistrale (M1).

Il corso si è focalizzato sulla lettura, analisi, comprensione e produzione di testi di genere commerciale in lingua cinese, concentrandosi in particolare su due casi studio di due società straniere e sul loro ingresso e crescita nel mercato cinese.

Al fine di migliorare l'interazione e la partecipazione degli studenti e promuovere l'autoapprendimento, le insegnanti hanno optato per un connubio di strumenti didattici asincroni e sincroni, con particolare attenzione alle attività sincrone. Le docenti hanno fatto ricorso a *Teams* come strumento per la comunicazione sincrona, sfruttando anche la *chat* per facilitare l'interazione studente-insegnante e studente-studente; hanno organizzato lavori di gruppo periodici per incentivare la produzione, mentre per favorire l'autoapprendimento hanno caricato video-lezioni, presentazioni *Powerpoint*, letture, video tratti da *YouTube* e altri materiali sulla piattaforma asincrona del corso, che funzionava da Learning Management System (LMS).

È stato inoltre adottato il modello della classe capovolta. Agli studenti è stato chiesto di visualizzare in anteprima i materiali *online* individualmente e quindi lavorarci in gruppi da casa o insieme in classe. Durante la lezione, gli studenti sono stati anche divisi in piccoli gruppi utilizzando i canali di *Teams* come *breakout room*, come già consigliato da altri studiosi (Schaffhauser, 2016). Questo tipo di attività di gruppo ha avuto luogo periodicamente e ha alleggerito le spiegazioni delle insegnanti, rendendo possibile dedicare più tempo alle esercitazioni durante la lezione. Quando il lavoro di gruppo veniva svolto a casa, agli studenti era richiesto di inviare i propri elaborati alle insegnanti via *mail* e i risultati venivano presentati e analizzati insieme in classe la settimana successiva. Agli studenti sono state inoltre assegnate composizioni scritte individuali, quali la stesura di lettere commerciali, da inviare alle docenti tramite posta elettronica al fine di ricevere un *feedback* periodico sulla produzione scritta, come già suggerito in letteratura (Yaden, 2019).

Infine, al termine del semestre è stato assegnato il seguente tipo di lavoro di gruppo: preparare una presentazione sulle strategie che un'impresa straniera può mettere in atto per entrare nel mercato italiano e presentarla alla classe a turno utilizzando un *Powerpoint*. Lo scopo era quello di praticare sia il parlato tramite l'esposizione orale, sia lo scritto tramite la stesura del *Powerpoint* (Ornaghi, Juan, 2022b).

6. RISULTATI E DISCUSSIONE

Al termine del semestre, per capire se il nuovo metodo didattico fosse stato apprezzato, è stato somministrato un nuovo questionario anonimo *online*, compilato da 39 studenti su 41. In particolare, la prima parte del questionario mirava a verificare se gli studenti avessero percepito miglioramenti, soprattutto per quanto riguardava la pratica orale e scritta, l'interazione, l'apprendimento in itinere e la preparazione dell'esame finale. Sono state poste le seguenti domande:

- q1) È stato possibile esercitare ulteriormente il parlato rispetto al semestre precedente?
- q2) È stato possibile esercitare ulteriormente la scrittura rispetto al semestre precedente?
- q3) L'interazione con i docenti è migliorata?
- q4) Il lavoro in gruppi ha permesso maggiore interazione con gli altri studenti?
- q5) L'assegnazione periodica di compiti è stata utile per mantenere la costanza nello studio e monitorare l'apprendimento?
- q6) La preparazione all'esame è stata facilitata?
- q7) La didattica *online* del nuovo semestre è migliorata rispetto a quella della fase emergenziale?

Come si può vedere dalla Tabella 1, che mostra il numero di risposte per quesito, gli studenti hanno riscontrato miglioramenti nelle possibilità di esercitare il parlato e lo scritto, nonché nell'interazione con il docente e tra studenti, poiché le risposte principali sono A+B ("molto d'accordo" e "d'accordo").

Tabella 1. *Opinioni degli studenti sulla nuova proposta didattica*

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
a+b: molto d'accordo e d'accordo	30	26	32	38	32	25	34
c: né d'accordo né in disaccordo	7	8	6	0	4	10	5
d: in disaccordo	2	5	1	1	3	3	0
e: molto in disaccordo	0	0	0	0	0	1	0

La seconda parte del questionario, invece, riproponeva la domanda a risposta multipla sui suggerimenti già sottoposta nel primo questionario e illustrata nel Grafico 3, al fine di rilevare eventuali cambiamenti nei suggerimenti.

In questo caso, i suggerimenti principali sono rimasti s1 (fornire più materiali per l'autoapprendimento, quali letture, video ed esercizi di ascolto) e s2 (produrre più *ppt* con voce registrata o video-lezioni in supporto alle lezioni in sincrono), ma con una proporzione invertita rispetto alla volta precedente (Ornaghi, Juan, 2022b).

Questi risultati possono essere spiegati alla luce del fatto che il corso si è concentrato principalmente sull'interazione sincrona e sul lavoro di gruppo per stimolare l'interazione *online* e *offline* degli studenti, mentre le docenti hanno caricato un numero limitato di video-lezioni sulla piattaforma del corso. È possibile che, mentre gli studenti hanno apprezzato la maggiore interazione, avrebbero gradito più video-lezioni, che avrebbero potuto seguire in base ai propri ritmi, integrando le spiegazioni sincrone delle insegnanti. Secondo diversi autori (Kaplan, Haenlein, 2016; Piras, Reyes, Trentin, 2020; Sun, 2011), non avere limiti di tempo e spazio è uno dei vantaggi principali dei corsi asincroni *online*. Per quanto riguarda il fornire più materiali per l'autoapprendimento, sebbene rimanga uno dei suggerimenti principali, mostra un calo rispetto al semestre precedente. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che le insegnanti hanno caricato sulla piattaforma del corso un numero maggiore di materiali per l'autoapprendimento, in particolare materiali multimediali quali video tratti da *YouTube*, rispetto al semestre precedente. Gli studenti probabilmente lo hanno apprezzato e ne avrebbero graditi una quantità ancora maggiore. La costruzione di un corso *online*, quindi, dovrebbe tenere in considerazione tutti questi aspetti: dovrebbe includere tutti i tipi di strumenti per l'apprendimento sincrono e asincrono (Ornaghi, Juan, 2022b).

7. CONCLUSIONI

A partire dalle direttive del QCER e del *Companion Volume* e sulla scia di quanto fatto da altri studiosi europei, in particolare greci e tedeschi, il presente contributo ha proposto le seguenti attività per formare le abilità di mediazione e per sviluppare la conoscenza del linguaggio specialistico degli studenti: esercizi pre-mediazione, quali *clozing* e abbinamenti, volti a facilitare l'assimilazione della terminologia specialistica; attività di mediazione scritta, vista come produzione di testi e passaggio dalla L1 alla L2; attività di mediazione orale, quali esercizi di *role-play*. Si suggerisce inoltre di costruire tali esercizi e attività sulla base di testi tratti da materiali autentici.

Gli strumenti multimediali offerti dalla rete e presentati nei paragrafi precedenti possono fornire un utile supporto a riguardo. Dai siti internet è possibile scaricare letture e documenti autentici in lingua straniera, che possono poi essere condivisi con gli studenti tramite un *Learning Management System* (LMS) o altre piattaforme asincrone. Gli studenti

possono usare strumenti di comunicazione sincrona, sfruttando in particolare funzioni quali le *breakout room* per svolgere attività interattive in piccoli gruppi, come gli esercizi di *role-play*: in tal modo è possibile coinvolgere anche gli studenti non presenti fisicamente. Infine, la condivisione periodica di compiti di scrittura con i docenti, anche facilitata dall'uso della posta elettronica o di strumenti per la scrittura collaborativa come *Google Documents*, può aiutare gli studenti ad esercitarsi nelle attività di produzione e mediazione scritta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (2009), “La mediazione linguistica e culturale. Un approccio filosofico”, in Serragiotto G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Studio LT2, Venezia, pp. 25-36.
- Blini L. (2009), “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”, in *ENTRECULTURAS*, 1, pp. 45-60.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, Assessment*, Cambridge University Press Modern Languages Division, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Carlo M. (2012), “Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique”, in *ELA*, 167, 3, pp. 299-311.
- Dendrinos B. (2006), “Mediation in Communication, Language Teaching and Testing”, in *Journal of Applied Linguistics*, 22, pp. 9-35.
- Dendrinos B. (2014), “Testing and teaching mediation: input from the KPG exams in English”, in *Directions in Language Teaching and Testing*, 1, pp. 142-179.
- Kaplan A. M., Haenlein M. (2016), “Higher Education and the Digital Revolution. About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster”, in *Business Horizons*, 59, pp. 441-450: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>.
- Luatti L. (2010), “Quali prospettive per la mediazione linguistico-culturale? Retoriche, paradossi e trasformazioni di una professione in cerca di futuro”, in Albertini V., Capitani G. (a cura di), *I Quaderni n. 47. La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità*, CESVOT, Firenze, pp. 125-201.
- Merlini R. (2005), “L'interpretazione di trattativa. Un nuovo spazio di dialogo tra docente e discente”, in Marras G. C., Morelli M. (a cura di.), *Quale mediazione? Lingue, traduzione, interpretazione e professione*, CUEC University Press, Cagliari, pp. 51-60.
- Nied Curcio M., Katelhön P. (2013), “Mediazione linguistica – la competenza trascurata nella didattica del tedesco L2? Proposte per una didattica della mediazione linguistica in ambito universitario”, in *LEND. Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 26-34.

- North B., Piccardo E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ornaghi V., Juan C. Y. A. (2022a), “Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation. Methods and Findings”, in *Altre Modernità*, 27, pp. 245-265: <https://doi.org/10.54103/2035-7680/17880>.
- Ornaghi V., Juan C. Y. A. (2022b), “Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Extended COVID-19 Situation. How to Engage Students in Active Learning”, in Scala C. B. (ed.), *How to Actively Engage Our Students in the Language Classes*, Vernon Press, Wilmington, Delaware, pp. 15-32.
- Piras V., Reyes M.C., Trentin G. (2020), *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Romagnoli C. (2020), “Hanyu jiaoxue zhong de kuawenhua tiaojie: lao huati, xin tiaozhan 汉语教学中的跨文化调解: 老话题 · 新挑战 [La mediazione interculturale nella didattica della lingua cinese: vecchio tema, nuove sfide]”, in *Confucius Academic Journal*, 1, pp. 11-20.
- Romagnoli C., Ornaghi V. (2022), “Learning Chinese Online in the Age of COVID-19. The Cases of Two Italian Universities”, in Liu S. (ed.), *Teaching the Chinese Language Remotely. Global Cases and Perspectives*, Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland, pp. 85-110.
- Schaffauser D. (2016), “Teaching with Tech. A Balancing Act”, in *Campus Technology*, 29, 8: https://pdf.1105media.com/CampusTech/2016/701920958/CAM_1608DG.pdf
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Sun S. Y. H. (2011), “Online Language Teaching. The Pedagogical Challenges”, in *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3, 3, pp. 428-447.
- Trovato G. (2015), *Didáctica de la mediación lingüística. Retos y propuestas para la enseñanza del Español como lengua extranjera en contextos itálofonos*, Universidad de Murcia, Murcia.
- Yaden B. (2019), “The Acquisition Environment for Instructed L2 Learners: Implementing Hybrid and Online Language Courses”, in Arteaga D. (ed.), *L2 Grammatical Representation and Processing*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 139-159.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Zorzi D. (2007), “Note sulla formazione dei mediatori linguistici”, in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 112-128.

INSEGNAMENTO DEL LESSICO L1 TRAMITE MOODLE

*Mirko Tavosanis*¹

1. INTRODUZIONE

Il contributo descrive i presupposti e le caratteristiche di un corso di Comprensione del testo rivolto a studenti universitari L1. Il corso è stato sviluppato presso l'Università di Pisa e viene erogato via Internet, attraverso la piattaforma Moodle, con il coinvolgimento complessivo di 188 studenti al 31 dicembre 2021.

L'attività del corso si svolge in forma completamente testuale: è quindi possibile descriverla in termini di paucimodalità limitata. Tuttavia, questa limitazione sembra adeguata alle competenze oggetto del corso, che non richiedono altri tipi di interazione. L'attenzione didattica si è invece concentrata sulla selezione dei contenuti in rapporto a quanto si immaginava utile dal punto di vista pratico per il pubblico di riferimento. Ciò ha portato anche a una riflessione sulle somiglianze e differenze tra l'apprendimento del lessico come L1 e come L2/LS in rapporto alle necessità degli studi superiori.

2. CARATTERISTICHE GENERALI DEL CORSO

Il corso è rivolto al miglioramento della Comprensione del testo da parte di studenti L1, e quindi in sostanza al rafforzamento della competenza passiva in lettura. In particolare, il corso è stato realizzato per il recupero degli Obblighi formativi aggiuntivi (OFA) di diversi corsi di laurea triennali dell'Università di Pisa.

2.1. *Gestione*

Il corso è stato realizzato e viene erogato grazie ai finanziamenti di Ateneo per Progetti speciali per la didattica dell'Università di Pisa. La motivazione per tale sostegno è stata la ricerca di una soluzione alternativa ai corsi OFA erogati in presenza. Questi ultimi, infatti, anche in periodo pre-pandemico si sono rivelati spesso complessi da gestire a livello organizzativo per diversi CdS, soprattutto a causa della difficoltà di inserirli all'interno dell'orario degli studenti del primo anno e della scarsa disponibilità di aule; inoltre, spesso si svolgono in un arco di tempo troppo limitato (una o due settimane) per avere effetti significativi sulle carenze individuate.

La prima versione del corso è stata realizzata ed erogata nel 2018 per gli studenti della laurea triennale in Informatica umanistica dell'Università di Pisa. Le versioni successive, con miglioramenti sul materiale didattico, sono state poi ripetute per lo stesso corso di studi in tutti gli anni accademici successivi, mentre per due anni, in periodo pandemico, sono state erogate anche per altri corsi di laurea dell'Università di Pisa.

¹ Università di Pisa. Ringrazio la dottoressa Chiara Mandosso per le osservazioni su questo contributo e, soprattutto, per il suo lavoro attento e attivo per l'erogazione del corso.

In tutti i casi, il corso si è svolto sostanzialmente da ottobre a dicembre, con una verifica finale tenuta a dicembre o gennaio. Le date di inizio sono state sempre definite, oltre che in base alle necessità didattiche, in rapporto agli adempimenti necessari per l'assegnazione degli incarichi di tutorato.

In alcuni anni le modalità di assegnazione degli OFA hanno portato ad aggiungere nuovi scaglioni di studenti a corsi iniziati; queste modalità, non sempre ordinate, sono state per fortuna superate nel corso del tempo.

2.2. Pubblico di riferimento

Il corso si rivolge a studenti con italiano L1, ma, in modo quasi accidentale, coinvolge anche diversi studenti con italiano L2/LS. I corsi di laurea per cui è stato erogato chiedono infatti a tutti gli studenti in arrivo di sostenere i test per l'accertamento delle competenze. Tuttavia, i test non sono pensati per studenti stranieri, ma solo per studenti con italiano come L1. Ciò fa sì che anche studenti con buone capacità di comprensione del testo nella propria L1 o in altre lingue possano ottenere un punteggio insufficiente ai test in italiano e ricevere quindi l'indicazione di recuperare il debito tramite la frequenza del corso. Questa inclusione, per quanto non programmata sotto il profilo didattico, ha fornito una base per le ipotesi descritte nel paragrafo 5.

Tabella 1. *La partecipazione al corso*

Corsi di studio	Anno	Iscritti	Assolto OFA	Percentuale di completamento
Informatica umanistica	2018	19	13	68,4%
Informatica umanistica	2019	25	19	76,0%
Informatica umanistica	2020	23	12	52,2%
Scienze del servizio sociale	2020	22	14	63,6%
Scienze politiche	2020	34	24	70,6%
Totale 2020		79	50	63,3%
<i>Totale corsi conclusi</i>		<i>123</i>	<i>82</i>	<i>66,7%</i>
Informatica umanistica	2021	12		
Lettere	2021	33		
Scienze del servizio sociale	2021	15		
Scienze politiche	2021	5		
Totale 2021		65		
<i>Totale complessivo</i>		<i>188</i>		

Nelle prime versioni del corso gli studenti stranieri sono stati numerosi. Tuttavia, nel 2020 e nel 2021 il loro numero si è molto ridotto, in evidente rapporto con le limitazioni di spostamento e le incertezze del periodo pandemico, e ciò ha ridotto le difficoltà connesse.

In totale, al 31 dicembre 2021 al corso hanno partecipato 188 studenti, distribuiti nel modo esposto nella Tabella 1. Gli studenti sono stati suddivisi in classi in base al corso di studi di appartenenza, creando, se necessario, più classi per ogni corso di studio, con un limite massimo di 25 partecipanti per classe.

3. CARATTERISTICHE DI EROGAZIONE DEL CORSO

Il corso è progettato per l'erogazione in tutorato asincrono, mediata da *forum*. Agli studenti vengono richiesti diversi tipi di partecipazione, interazione e studio, tutti mediati dal testo:

- Interazione con il docente
- Lettura e studio di testi di presentazione e inquadramento
- Esecuzione di esercizi di vario tipo

I materiali sono presentati su Moodle nel modo visibile, per esempio, nelle Figure 1 e 2. Altre possibilità sono state scartate in base alle caratteristiche generali del corso. Per esempio, il fatto che i test OFA misurino la competenza passiva rende poco appropriato progettare attività di scrittura autonoma – che del resto sarebbero rese complesse dalle circostanze esterne. Particolarmente curata è stata la gestione della comunicazione interna ed esterna, basata sull'invio di informazioni chiare, semplici e operative e sulla riduzione di distrazioni. Rientra in questa categoria, per esempio, l'impiego frequente di file PDF, che gli studenti sono invitati non solo a consultare sui propri dispositivi ma a stampare su carta.

Figura 1. Una sezione della pagina principale del corso

Comprensione delle parole

Questa sezione presenta le attività di comprensione delle parole, inclusi gli esercizi sul dizionario e sul lessico della conoscenza. La sezione contiene i materiali e gli esercizi da usare nei giorni dal 9 al 20 novembre.

Lessico

Spunta come completato

Per prima cosa, leggi questo testo. Il testo presenta informazioni sul lessico e sull'uso dei dizionari.

Domande sul lessico

Spunta come completato

Il quiz contiene 50 domande sul significato delle parole. Va eseguito in un'unica sessione. Esegui il quiz entro il 13 novembre.

Il tempo previsto per il completamento del quiz è di circa 45 minuti.

I risultati del quiz saranno usati per valutare il livello medio di conoscenza del lessico da parte della classe.

Lessico da contesto

Spunta come completato

Il quiz comprende 5 domande in cui occorre provare a capire il significato di una parola sulla base del contesto.

Il tempo previsto per lo svolgimento del quiz è di circa 15 minuti.

Figura 2. *Un esercizio del corso*

Trascina nel testo le parole mancanti, inserendole nella giusta posizione:

È importante tenere presente che nelle piccole imprese la pianificazione e l'esecuzione dei lavori possono svolgersi contemporaneamente. Il che la fase di pianificazione viene generalmente indicato come "Piano generale di revisione". Sinteticamente, si tratta di un memorandum che le caratteristiche dei controlli dei revisori alle modalità di svolgimento.

formalizza bibliografia documento associa

Un'ovvia controindicazione a una simile impostazione è il fatto che gli studenti che hanno difficoltà con la comprensione del testo sono ovviamente gli studenti che trovano più difficile gestire attività online presentate attraverso testi. Tuttavia, in fase di progettazione è stato giudicato che la comunicazione diretta tramite video o simili fosse ancora più problematica da gestire – valutazione come minimo non smentita dagli eventi del periodo pandemico, in cui diversi osservatori hanno descritto le difficoltà incontrate, almeno per alcuni aspetti, nell'uso di simili strumenti da parte degli studenti più deboli (per esempio: Tsankova et al., 2022). In periodo pre-pandemico, un beneficio aggiuntivo di questa scelta era inoltre il fatto che permettesse agli studenti di familiarizzare in modo guidato con l'impiego di Moodle come piattaforma didattica, impiego diffuso presso molti corsi di laurea dell'Università di Pisa.

Il bilancio, come mostrato nella Tabella 1, può essere considerato ampiamente positivo. Le cause della dispersione degli studenti, valutate attraverso contatto diretto con chi abbandonava il corso, sembrano soprattutto esterne (cambiamento di corso di studi, variazioni di progetto negli studi, abbandono del percorso di studi...), senza rapporto, per esempio, con possibili difficoltà con la piattaforma e le istruzioni.

Tutti i corsi si sono svolti e si svolgono in tutorato (condotto da una tutrice, che in tutte le edizioni è stata la dottoressa Chiara Mandosso, o dall'autore del contributo). Il compito dei tutori è stato quello di proporre attività e invitare alla discussione, sollecitando anche – attraverso diversi canali di comunicazione, incluso il contatto per posta elettronica – gli studenti inattivi.

Va notato che, come peraltro immaginato anche in fase di progettazione, i contributi alla discussione presentati su forum sono stati pochi. Soprattutto, anche se lo strumento lo permetteva, nei forum non si è mai sviluppata una comunicazione tra studenti, ma solo tra tutore e studenti.

4. PRESUPPOSTI DIDATTICI

La progettazione di un corso compatto di comprensione del testo, da portare a termine in un periodo limitato, si scontra con un'ovvia difficoltà di base: le capacità di comprensione del testo *non* si acquisiscono in un arco di tempo circoscritto e attraverso attività specifiche. Si sviluppano invece per tutto l'arco della vita, in un modo che ancora oggi si può sintetizzare con il rinvio alla II delle *Dieci tesi* del GISCEL:

lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità.

Tuttavia, sembra possibile presentare e rafforzare in un periodo relativamente breve almeno *alcune* di queste capacità, scelte in base alla loro utilità nel percorso di studi. La progettazione ha dunque selezionato alcune competenze da proporre agli studenti, e in particolare:

- la riflessione sulla possibilità di capire il significato delle parole in un testo in base al contesto;
- l'addestramento all'uso di strumenti per la comprensione lessicale (dizionari e lessici specializzati);
- la riflessione sul lessico della conoscenza;
- la pratica della scomposizione del testo, con la suddivisione di frasi lunghe e di capoversi lunghi.

Come punto di riferimento sono stati usati più i lavori sulla competenza alfabetica degli adulti (IALS – ALL) che quelli sulla didattica scolastica. Il corso è quindi in buona parte centrato sugli aspetti lessicali della comprensione, che sono anche tra i meno formalizzati. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020; d'ora in poi VC), per esempio, si limita a notare che «l'ampiezza del lessico si acquisisce generalmente leggendo moltissimo» (VC: 142). D'altra parte, numerosi studi recenti (una sintesi, per l'inglese, in Nagy, Townsend 2012: 91) insistono sul ruolo cruciale della conoscenza del lessico accademico per il successo negli studi.

I riscontri soggettivi forniti dagli studenti sono stati molto positivi: alcuni esempi sono riportati nell'Appendice 1. Tuttavia, un riscontro positivo di questo tipo è facile da raggiungere con qualunque tipo di iniziativa, o quasi. Sarebbe più interessante, come sempre, misurare in modo oggettivo i risultati in rapporto alle competenze rinforzate: su questo punto si tornerà nelle Conclusioni.

4.1. *Il rapporto con l'apprendimento L2/LS*

Il grande interesse di cui è stato oggetto in questi anni l'apprendimento dell'italiano come L2/LS fa sì che in diversi casi, incluso questo, sia utile applicare alcune delle riflessioni fatte in quell'ambito anche alla L1. Ciò rende anche possibile e spesso utile un confronto con i descrittori del QCER, con l'osservazione di punti di contatto e differenze.

Per gli studenti in ingresso al corso, tenendo conto del fatto che competenze a livello inferiore renderebbero praticamente impossibile la fruizione, si può indicare come livello minimo quello dell'apprendente B1, cui corrisponde questo descrittore per la Comprensione generale di un testo scritto: «È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse, raggiungendo un sufficiente livello di comprensione» (VC: 57).

Gli obiettivi formativi corrispondono in parte al livello B2, mirando ad accompagnare l'apprendente al raggiungimento di alcune tra le competenze corrispondenti:

È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti (VC: 57).

In parte, invece, gli obiettivi corrispondono a quelli di livello C1:

È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.

È in grado di comprendere una grande varietà di testi tra cui testi letterari, articoli di giornale o di riviste e pubblicazioni accademiche o professionali, a condizione di poterli rileggere e di avere accesso a degli strumenti di riferimento (VC: 57).

In questa prospettiva, la differenza tra L1 e L2/LS sembra particolarmente marcata per quanto riguarda il «patrimonio lessicale». Nel VC l'«ampiezza del lessico» viene presentata sotto la competenza linguistica, dichiarando inoltre che riguarda «sia la ricezione sia la comprensione». Di fatto, la maggior parte delle capacità descritte, come si vede dalla Tabella 2, riguarda la competenza attiva.

Tabella 2. *L'ampiezza del lessico in base ai livelli del QCER (VC: 142-143)*

Ampiezza del lessico	
C2	Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
C1	Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. È in grado di scegliere tra più possibilità lessicali in quasi tutte le situazioni, utilizzando dei sinonimi anche per parole/segni non comuni. Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali; è in grado di fare dei giochi di parole/segni con facilità. È in grado di comprendere e utilizzare in modo appropriato il lessico tecnico e le espressioni idiomatiche proprie del suo campo di specializzazione.
B2	È in grado di comprendere e di utilizzare la terminologia tecnica generale del campo di specializzazione, quando ne discute con altri specialisti. Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni. Nella maggior parte dei contesti è in grado di inserire in modo abbastanza sistematico le parole/i segni appropriati. È in grado di comprendere e utilizzare una gran parte del lessico relativo al suo campo specialistico ma ha delle difficoltà con la terminologia specialistica di altri settori.
B1	Ha un buon repertorio di lessico relativo ad argomenti familiari e situazioni quotidiane. Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.

Una differenza vistosa tra L1 e L2/LS riguarda però il rapporto tra il lessico relativo al campo specialistico (definito in vari modi nel VC: per esempio «il lessico tecnico e le espressioni idiomatiche proprie del [...] campo di specializzazione») e le «espressioni idiomatiche e colloquiali». Nel caso degli apprendenti L2/LS, la padronanza del lessico relativo al campo specialistico viene acquisita prima (B1) di quella relativa alle espressioni idiomatiche e colloquiali (B2); nel caso degli apprendenti L1 il rapporto è verosimilmente inverso. Un esempio di questo disallineamento, con un'alta rilevanza a livello didattico, è quello relativo al lessico della conoscenza, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

5. UN CASO PARTICOLARE: IL LESSICO DELLA CONOSCENZA

Il concetto di «lessico della conoscenza» è oggi consolidato negli studi sulle competenze lessicali. In sostanza, con questa etichetta ci si riferisce a «un insieme di parole trasversali agli ambiti disciplinari, vitale per accostarsi fruttuosamente a trattazioni monografiche universitarie e idoneo inoltre a generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi» (Ferreri, 2005: 133).

Per l'italiano, sul modello di Coxhead (2000) per l'inglese, Ferreri (2005: 135-138) ha proposto una lista di 255 parole. La lista è espressamente rivolta a studenti L1 come tappa conclusiva di un percorso di apprendimento del lessico, e include per esempio le parole presentate nella Tabella 3:

Tabella 3. Un estratto (parole 60-72) della lista del Lessico della conoscenza presentata in Ferreri (2005: 136)

Dato
Dedurre
Deduttivo
Definire
Definizione
Democrazia
Denotare
Densità
Derivare
Derivazione
Determinismo
Dialettica
Differenziare

Stefania Spina (2010) ha proposto una lista alternativa, denominata AIWL (*Academic Italian Word List*). Questa seconda lista è stata ottenuta individuando i lemmi più usati in un *corpus* di testi di ambito accademico ed eliminando sia quelli che non erano distribuiti in modo abbastanza uniforme all'interno delle tre aree tematiche che componevano il *corpus* sia quelli inclusi nel Vocabolario di Base. L'ultimo passaggio descritto definisce naturalmente la lista in rapporto alle competenze degli apprendenti L1.

Il rapporto tra lessico della conoscenza e la didattica L2/LS è stato poi trattato, per esempio, da Francesca Gallina (2015) nel contesto scolastico – con invito all'insegnamento esplicito di questa parte del lessico.

Per il confronto tra L1 e L2/LS va tuttavia tenuto presente che le parole del lessico della conoscenza italiano sono, ovviamente, molto simili alle parole corrispondenti in molte altre lingue europee (e non solo), incluso l'inglese come frequente lingua veicolare – anche se la situazione va verificata lingua per lingua. È il caso evidente, per esempio, di aggettivi come *biologico* o *strategico*, inclusi nell'AIWL.

Nel caso dei corsi OFA, osservazioni individuali di singoli studenti con L1 diversa rispetto all'italiano hanno confermato quanto supposto a priori: a livello universitario, le parole del lessico della conoscenza, più che una difficoltà, rappresentano un aiuto per studenti stranieri dotati di buone competenze nella propria L1 o in una L2, se almeno una di tali lingue include il tipico lessico accademico delle lingue europee. Non si possono quindi applicare a tali studenti osservazioni come quelle sulla maggiore difficoltà del lessico della conoscenza per gli studenti non L1 che stanno portando avanti la propria formazione nel sistema scolastico italiano (Gallina 2014; Gallina 2019:34).

In altri termini, una parte del lessico italiano sembra più facilmente accessibile a studenti stranieri con buone competenze nella propria L1 o altre L2 che a studenti italiani con un ridotte competenze di comprensione del testo. Le indicazioni ottenute finora sono state aneddotiche, ma un approfondimento in questo senso potrebbe fornire dati più solidi e interessanti.

6. CONCLUSIONI

Le attività didattiche presentate sono state progettate in modo consapevole e i riscontri soggettivi ottenuti sono stati incoraggianti. Tuttavia, quasi ogni descrizione di questo tipo lascia in sospeso un punto essenziale: quale effetto ha avuto realmente il corso sulle competenze degli studenti che vi hanno partecipato?

La risposta a una domanda del genere richiederebbe risorse e strutture adeguate. Tuttavia, è auspicabile che – non solo ai fini di questo corso, naturalmente – l'erogazione della didattica preveda più sistematicamente una sua valutazione in uscita. Una verifica a posteriori, sistematica e attenta, avrebbe senz'altro interessanti ricadute su diversi ambiti di ricerca, incluso il rapporto tra apprendimento del lessico in L1 e in L2/LS in ambito universitario.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bernini G. (2003), "Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2", in *ITALS Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 1, 2, pp. 23-47.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico. Impararlo e insegnarlo*, Guerra Editore, Perugia.
- Coxhead A. (1998), *An Academic Word List*, Victoria University of Wellington, Wellington.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

- Gallina F. (2014), “La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza”, in *L’italiano per capire*, a cura di Colombo A., Pallotti G., Roma, Aracne, pp. 209-221.
- Gallina F. (2015), “Il lessico della conoscenza e l’insegnamento dell’italiano a stranieri”, in *Italiano a stranieri*, 19, pp. 8-11.
- Gallina F. (2019), “Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 29-44: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11842>.
- Gallina V. (a cura di) (2001), *La competenza alfabetica in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Invalsi (2011), *Quaderno 3: guida per la costruzione di prove per la valutazione di competenze funzionali*, Erickson, Trento.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension: Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nagy W., Townsend D. (2012), “Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition”, in *Reading Research Quarterly*, 47, pp. 91-108.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistic Analysis of Textual Data: Proceedings of the 10th Conference JADT*, Editrice Universitaria Led, Milano.
- Tsankova I. et al., (2022), “Emergency online school learning during COVID-19 lockdown: A qualitative study of adolescents’ experiences in Italy”, in *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02674-8>.

APPENDICE

CAMPIONI DI GIUDIZI ESPRESSI DAI PARTECIPANTI

Il corso è stato strutturato molto bene, la ringrazio per la disponibilità mostrata in ogni occasione.

Aspetto i risultati del test che spero siano positivi grazie a questo corso che mi ha aiutato molto!

Ho eseguito la prova finale, e ho riscontrato già da subito un notevole miglioramento nella comprensione del testo, grazie agli esercizi svolti in questi mesi.

Questo corso è strutturato molto bene e mi ha dato la possibilità di risolvere alcune lacune.

Ho appena terminato la prova finale, ringrazio per la disponibilità e per lo svolgimento di questo corso che sicuramente mi ha aiutata tanto e mi sarà utile per il mio percorso universitario e non. Trovo le attività assegnate molto divertenti e istruttive. Piuttosto avevo il timore di aver accumulato ritardo nelle consegne.

Vi ringrazio per queste prove, le ho trovate molto utili e ben organizzate.

Con riferimento alla prova di valutazione su testo, ho trovato l'argomento molto interessante e le domande decisamente sfidanti. Ragionare su alcune di esse è stato molto impegnativo e stimolante, e personalmente ritengo che anche il momento della revisione finale sia un ottimo modo per riflettere sugli errori commessi e cercare di capire il motivo di tale sbaglio.

Dopo aver svolto i quattro esercizi sul lessico, posso ritenermi soddisfatto dei risultati che ho ottenuto.

Per svolgerli ho utilizzato due dizionari: Treccani e Garzanti Linguistica.

Tra gli errori che ho fatto ci sono i seguenti vocaboli: “discreti”, “granulare” e “attendibile”.

Quello che più mi ha colpito è stato sicuramente il vocabolo “granulare”, infatti nell'esercizio in questione ho sia selezionato “Separare” che “Fatto a granelli “. Pensavo dunque che il verbo Separare fosse un sinonimo di “granulare” (nel contesto in cui si trovava).

Per il momento non ho altri dubbi in merito.

Devo ammettere che il lessico non è il mio punto forte e nonostante ciò sono riuscito ad ottenere un risultato discreto e ciò mi rende più sicuro di me stesso in queste situazioni. A dir la verità, non ero a conoscenza di molte parole (come Rancio, Muezzin, Tafferuglio etc) ma ho provato ad arrivarci a senso e con la logica.

ALTRE PROSPETTIVE, ALTRI SGUARDI

LE CERTIFICAZIONI DI LINGUA CINESE (HSK): CONFRONTO CON IL QCER

Clara Bulfoni¹

1. INTRODUZIONE

Sono ormai decine di milioni gli studenti di lingua cinese nel mondo che affrontano una o più prove dell'esame di certificazione per ottenere una attestazione. Come riportano Zeng e Xiao (2021: 116)

At present, 75 countries in the world have incorporated Chinese into their national education system and over 4,000 foreign university offer Chinese course. According to statistics, 25 million foreigners are studying Chinese and an ever-increasing number of learners are taking various Chinese examination.

Le certificazioni sono diversificate come segue:

- HSK base, acronimo della trascrizione fonetica di *Hanyu Shuiping Kaoshi* 汉语水平考试 (letteralmente: esame di livello della lingua cinese);
- HSKK, acronimo della trascrizione fonetica di *Hanyu Shuiping Kaoshi Kouyu* 汉语水平考试口语 (letteralmente: esame di livello della lingua cinese orale);
- YCT, acronimo dell'inglese Youth Chinese Test (in cinese *Zhongxiao Xuesheng Hanyu Kaoshi* 中小学生汉语考试 (letteralmente: esame di lingua cinese per studenti di scuola primaria e secondaria);
- BCT, acronimo dell'inglese Business Chinese Test (in cinese *Shangwu Hanyu Kaoshi* 商务汉语考试 (letteralmente: esame di lingua cinese per il business).

Nel presente contributo verrà analizzata solo la storia e l'evoluzione delle certificazioni HSK alle quali partecipano ogni anno centinaia di studenti delle scuole secondarie di secondo grado, degli atenei italiani, di privati cittadini e delle associazioni culturali italiane e cinesi presenti sul territorio lombardo. Infatti è necessario ricordare che ormai sono numerosissimi i giovani cinesi di seconda e terza generazioni che, nati o cresciuti in Italia, il sabato frequentano le scuole istituite da loro connazionali per apprendere la lingua ufficiale della Repubblica Popolare Cinese, ovvero il *putonghua* 普通话 (letteralmente: lingua comune).

Partecipano all'esame HSKK i candidati che vogliono presentare domanda per la borsa di studio offerta dal governo cinese per soggiorni di sei mesi o di un anno presso università cinesi. Infatti, per poter partecipare alla selezione, è necessario essere in possesso dei due diplomi, HSK e HSKK².

¹ Università degli Studi di Milano.

² Dal 2020, anno della pandemia, non è più possibile frequentare un corso in Cina e, anche se da parte cinese sono stati creati siti per lezioni a distanza, la mancanza della *full immersion* ha fatto sì che la partecipazione sia esigua.

Numerosi sono anche i giovanissimi che partecipano all'esame YCT, soprattutto studenti delle scuole cinesi, studenti di scuole internazionali dove si apprende la lingua cinese già dalle primarie e studenti che seguono lezioni private a casa.

L'esame BCT, per affrontare il quale sono stati editi due manuali in collaborazione con l'Istituto Confucio dell'Università degli Studi di Milano³, al contrario, non ha avuto successo – almeno in Italia – poiché la certificazione non è riconosciuta dalle aziende italiane e quindi il numero di partecipanti è veramente esiguo.

2. STORIA DELLE CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE CINESI

2.1. *Certificazioni HSK 1.0*

È necessario qui specificare perché vengano usate denominazioni come HSK 1.0, HSK 2.0 e HSK 3.0: l'esame di certificazione originario è stato – come vedremo – poi sostituito da quello definito fino a poco tempo fa “Nuovo HSK”, al quale subentrerà nei prossimi anni l'ultima versione.

L'elaborazione del progetto di creare le certificazioni di lingua cinese è stata avviata dal Centro HSK dell'allora Istituto di Lingue di Pechino⁴ e dall'Ufficio della Commissione di Stato per l'Istruzione⁵ nel 1984, prendendo spunto da esami di valutazione linguistica esistenti in altri paesi, come il TOEFL e il Japanese Language Proficiency Test.

I lavori di ricerca e di sviluppo sono continuati fino al 1989. Dopo l'approvazione degli esperti, con la ratifica da parte della Commissione di Stato per l'Istruzione, nel febbraio 1990 è stata riconosciuta la validità dell'esame HSK in Cina e la prima sessione ufficiale si è tenuta a Pechino, Tianjin, Shanghai e Dalian con la partecipazione di 1.934 candidati. Contemporaneamente, l'esame è stato pubblicizzato all'estero, dove è stata autorizzata l'apertura di alcune sedi d'esame. Il primo esame all'estero si è tenuto nel 1991 a Singapore, in Australia e in Giappone, con un totale di 449 partecipanti.

Nel 1992 la Commissione di Stato per l'Istruzione ha stabilito che l'esame HSK è l'unico esame, internazionalmente riconosciuto, volto a valutare il grado di conoscenza della lingua cinese e nel 1994 ben 11 paesi esteri avevano istituito Centri HSK. Nel giugno dello stesso anno si sono svolte le prime sessioni di esami in Europa, e precisamente ad Amburgo in Germania, a Parigi in Francia e presso l'Università degli Studi di Milano, prima sede italiana, con la partecipazione di 54 candidati⁶.

L'esame originario era chiamato HSK Elementary-Intermediate (*chu-zhong deng* 初、中等), al quale si sono aggiunti, rispettivamente, l'esame HSK Advanced (*gaodeng* 高等) nel 1993 e l'esame HSK Basic (*jichu* 基础) nel 1997.

³ Si tratta dei manuali di preparazione e simulazione d'esame *Business Chinese Test (A)* e *Business Chinese Test (B)*, entrambi editi nel 2015 da Unicopli, Milano.

⁴ L'Istituto di Lingue di Pechino è stato fondato nel 1962, il primo centro ad accogliere studenti stranieri. Dal 1996 è stato trasformato in Università ed ha assunto il nome di *Beijing Yuyan Daxue* 北京语言大学 Università di Lingue di Pechino, abbreviata in cinese in *Beiyu* 北语, mentre in inglese è chiamata *Beijing Language and Culture University* (BLCU). Cfr. <http://www.blcu.edu.cn/col/col15806/index.html>.

⁵ Si tratta dell'attuale Ministero dell'Istruzione della Repubblica popolare cinese istituito nel 1949 che, dal 1984 al 1998 è stato ribattezzato “Commissione di Stato per l'Istruzione”. Il suo titolo *Ministry of Education* (MOE) è stato riassegnato durante la ristrutturazione del Consiglio di Stato nel 1998. Cfr. <http://www.moe.gov.cn/>.

⁶ L'Università degli Studi di Milano è stata l'unica sede di certificazioni fino al 2001 quando anche l'Università Ca' Foscari di Venezia è diventata sede, seguita nel 2004 dalla Sapienza di Roma, nel 2005 dall'Orientale di Napoli e poi via via gli altri atenei (Xu, Bulfoni, 2007: 608). Attualmente le sedi in Italia sono una quindicina (Cfr. <http://www.chinesetest.cn/goKdInfoOrPlan.do>).

L'esame prevedeva i seguenti livelli:

- Basic: 1-3
- Elementary: 3-5
- Intermediate: 6-8
- Advanced: 9-11

I livelli non corrispondevano, quindi, a nessun tipo di certificazioni esistenti in altri paesi, ed era quindi giunto il momento di riformare il sistema. Il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (QCER) non è stato concepito per le lingue non-europee: ecco quindi che il repertorio di descrittori delle competenze linguistiche non è interamente appropriato ed applicabile per l'insegnamento e per l'apprendimento della lingua cinese in Europa (Bulfony, 2008: 148).

Qui di seguito si riportano i dati relativi alla partecipazione agli esami presso il Centro HSK dell'Università degli Studi di Milano in cui si evince come l'introduzione dell'esame HSK Basic, molto più semplice e alla portata anche dei principianti, abbia avuto grande successo:

- HSK Elementary-Intermediate (periodo 1994-2009): 394
- HSK Basic (periodo 1999-2009): 883
- HSK Advanced (nel 2009): 7

2.2. Certificazioni HSK 2.0

Nel luglio 2005 si è tenuta a Pechino la “Wconstituire con orld Chinese Conference”, a cui ha partecipato anche la scrivente che ha presentato, insieme a Xu Yumin, una relazione, poi pubblicata, sullo sviluppo dell'esame HSK in Italia.

Nel corso della conferenza, affollata da linguisti cinesi e stranieri, la neoelitta direttrice di Hanban⁷, Xu Lin, ha presentato le riforme da apportare alle certificazioni di lingua cinese e ha escluso l'Università di Lingue di Pechino, sino allora responsabile dell'elaborazione dei test e della correzione degli stessi, dal nuovo progetto, suscitando vive ed esplicite disapprovazioni e proteste (Bulfony, 2014: 110).

Il progetto è proseguito con la partecipazione di studiosi cinesi e stranieri, compresa la scrivente: nell'aprile 2008 a Pechino è stato presentato lo *Standard internazionale di competenza della lingua cinese* (*Guoji hanyu nengli biaozhun* 国际汉语能力标准), in cinese e in inglese (*Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*); successivamente, sempre a Pechino, nell'agosto 2009 sono stati discussi, modificati e alla fine approvati il Nuovo HSK (quello che ora è chiamato HSK 2.0), il Nuovo YCT e il Nuovo BCT. I partecipanti all'incontro sono stati divisi in gruppi di lavoro e i rappresentanti dei centri dell'Europa occidentale, di cui sono stata incaricata di essere la portavoce, hanno sollevato obiezioni soprattutto per quanto riguarda l'esame HSK per il grado di facilità dei primi tre livelli, in particolare il primo e secondo che prevedono esercizi in cui, oltre ai caratteri, è inclusa anche la trascrizione fonetica (*pinyin* 拼音). La risposta a queste obiezioni è stata “*guli laoren* 鼓励老人” ovvero [per] “incoraggiare le persone anziane”, e ciò perché allora

⁷ Abbreviazione di *Zhongguo guojia hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi* 中国国家汉语国际推广领导小组办公室, ovvero *The Office of Chinese Language Council International*. Dal 2020, Hanban è stato sostituito dal *Center for Language Education and Cooperation* (CLEC) (in cinese: *Zhong wai yuyan jiaoliu hezuo zhongxin* 中外语言交流合作中心, abbreviato in *yu he zhongxin* 语合中心), un nuovo ente affiliato al Ministero dell'Istruzione, creato per diffondere l'insegnamento della lingua cinese all'estero (Cfr. <http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/mainpage>).

gli Istituti Confucio nel mondo si stavano sviluppando rapidamente e le lezioni di lingua proposte erano, e sono tuttora, rivolte a persone di ogni età. Infatti «[HSK 2.0] serves Confucius Institute and Confucius Classroom to adapt to the development of international Chinese language promotion and communication» (Zheng, Xiao, 2021: 120).

Questi nuovi esami sono entrati in vigore a partire dal gennaio 2010 presso tutte le sedi.

Il nuovo esame HSK (HSK 2.0) è suddiviso in due parti distinte e indipendenti: una prova scritta (HSK) e una prova orale (HSKK)

La prova scritta comprende 6 livelli, la prova orale comprende 3 livelli, come da tabella qui di seguito:

Prova scritta	Prova orale
HSK livello 6 HSK livello 5	HSKK Advanced
HSK livello 4 HSK livello 3	HSKK Intermediate
HSK livello 2 HSK livello 1	HSKK Elementary

Questa corrispondenza, tra prova scritta e prova orale, è stata disattesa dai candidati: infatti, pur avendo partecipato a prove scritte corrispondente ai livelli 3 o 4, hanno quasi sempre preferito non correre il rischio e quindi hanno partecipato alla prova orale *elementary*. Da parte cinese non sono state sollevate obiezioni.

È stata anche fornita una tabella di corrispondenza tra l'esame HSK e il QCER:

Nuovo HSK	vocaboli	Standard cinese	Standard QCER
HSK livello 6	oltre 5000	livello 5	C 2
HSK livello 5	2500		C 1
HSK livello 4	1200	livello 4	B 2
HSK livello 3	600	livello 3	B 1
HSK livello 2	300	livello 2	A 2
HSK livello 1	150	livello 1	A 1

Per i livelli 1 e 2 la prova consiste in due parti, comprensione scritta e comprensione orale, ed è superata se il totale è \geq a 120 punti.

Per i livelli 3, 4 e 5 la prova consiste in tre parti e, oltre alla comprensione scritta e alla comprensione orale, comprende anche l'abilità di scrittura ed è superata se il totale è \geq a 180 punti.

Da sottolineare il fatto che la somma del punteggio delle prove previste non prevede, come nel vecchio HSK, una deviazione standard con un valore di 20: si tratta quindi della mera somma raggiunta in ogni prova.

Riguardo alla eccessiva facilità delle prove scritte, puntuale ed esaustivo, il 1° giugno 2010, è stato inviato a tutti i responsabili dei centri di certificazione lo “Statement of the

Fachverband Chinesisch e.V. (Association of Chinese Teachers in German Speaking Countries) on the new HSK Chinese Proficiency Test”, redatto in lingua tedesca, cinese e inglese, di cui si riportano alcuni brani:

The Fachverband welcomes the new HSK Chinese Proficiency Test that was published by the People’s Republic of China (PRC) earlier this year, especially insofar as it certifies elementary knowledge of Chinese for beginners with a vocabulary of 150 to 300 lexical units on the basis of the *Hanyu Pinyin* transcription system. It thus serves as a valuable motivator for students of Chinese.

However, in the interests of a proper and realistic assessment of Chinese language proficiency, we at the Fachverband Chinesisch, after examining the documents, consider it our duty to categorically deny the linking between the new HSK levels, as set out in the official HSK documents, and those of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR):

[...] The Fachverband Chinesisch considers that the CEFR standards for Chinese proficiency set by the HSK officials are counterproductive in the effort to develop an adequate appreciation in Europe of the depth and complexity of the Chinese language.

[...] In the light of test results with the new HSK we recommend that the benchmarks of the Fachverband Chinesisch, are adopted by all sides in the interests of a realistic assessment of Chinese language proficiency and for the development of course programmes and the implementation of Chinese teaching in schools.

Non è pervenuta, almeno ufficialmente e a divulgazione internazionale, risposta dalla controparte cinese, ma dopo alcuni anni è iniziato il lavoro di revisione e di riforma dell’esame HSK.

2.3. *Certificazioni HSK 3.0*

In un documento del 21 maggio 2020, pubblicato dal Ministero dell’Istruzione e dalla Commissione per la lingua e scrittura sul sito ufficiale HSK di Twitter, si afferma che, a partire dal 2022, l’esame HSK subirà delle modifiche di adeguamento ai nuovi standard di livello di conoscenza della lingua cinese.

La transizione dal sistema a 6 livelli a quello a 9 livelli avverrà gradualmente nei prossimi anni, pertanto gli esami HSK svolti nel 2021 e nel 2022 non hanno subito alcun cambiamento. Inoltre, gli attestati conseguiti prima del 2024 rimarranno validi fino al termine delle modifiche.

Nel 2022 è stato innanzitutto aggiunto ufficialmente il test per i livelli 7-9 (l’esame è unico e il livello viene stabilito, in base al punteggio, secondo il *format* “un test per tre livelli” *yi juan san ji* 一卷三级). I nuovi livelli Avanzati di HSK 7-9 potranno essere richiesti da alcune Università cinesi per l’accesso a corsi di alto livello come Master o Dottorati e sono dunque primariamente rivolti a sinologi e specialisti.

I livelli 1-6 non subiranno variazioni di struttura e contenuti fino al 2024, e verranno poi modificati sulla base dei nuovi standard di livello.

Grado	Livello	Numero e tot. progressivo caratteri	Numero e tot. progressivo caratteri scrittura a mano	Numero e tot. progressivo parole	Numero e tot. progressivo punti grammaticali
初等	一級	300	300	500	48
	二級	300 (600)		772 (1272)	81 (129)
	三級	300 (900)		973 (2245)	81 (210)
初中等	四級	300 (1200)	400 (700)	1000 (3245)	76 (286)
	五級	300 (1500)		1071 (4316)	71 (357)
	六級	300 (1800)		1140 (5456)	67 (424)
高等	七級	1200 (3000)	500 (1200)	5636 (11092)	148 (572)
	八級				
	九級				

(<https://www.tuttocina.it/nuovo-hsk/>)

Ogni diverso grado (*basic, elementary-intermediate e advanced*) è suddiviso in tre livelli in cui sono state elencate in ordine progressivo le competenze richieste. A tutt'oggi sono stati forniti gli elenchi dei vocaboli e dei punti grammaticali, ma non è stato ancora fornito nessun testo per la simulazione d'esame.

Il cambiamento è legato alla decisione di adattare l'esame HSK al sistema QCER, utilizzato dal Consiglio d'Europa e il più usato al mondo. L'incremento dei livelli non è la sola modifica: infatti anche i test saranno soggetti a cambiamenti. In primo luogo, mentre fino ad oggi per HSK 1 e 2 è richiesta solo la conoscenza della trascrizione fonetica (*pinyin* 拼音), con le nuove modifiche sarà necessario saper scrivere un determinato numero di caratteri già dal livello più basso.



Foto ufficiale del gruppo di lavoro che ha elaborato l'*International Chinese Language Education Chinese Proficiency Standards* e che ora, si presume, elaborerà i testi d'esame.

3. NUOVE COMPETENZE RICHIESTE

Il nuovo HSK (o HSK 3.0) richiede agli studenti di padroneggiare cinque abilità di comunicazione: comprensione all'ascolto e alla lettura, produzione orale e scritta, traduzione. Gli studenti devono essere in grado di applicare queste cinque abilità per parlare di argomenti diversi in varie situazioni. Il test, inoltre, richiede agli studenti di

essere in grado di copiare i caratteri richiesti nei livelli 1 - 3 e persino di impostare una velocità minima nel copiarli. In particolare, per il livello 1 è richiesta la scrittura di minimo 10 caratteri/minuto; per il livello 2 minimo 15 caratteri/minuto; per il livello 3 minimo 20 caratteri/minuto⁸. Quindi, imparare a scrivere i caratteri cinesi sarà ora un *must* anche per coloro che non erano interessati all'apprendimento della scrittura in caratteri cinesi.

Per tutti gli studenti e i partecipanti al test certificare il proprio livello di competenza nella lingua cinese sta diventando sempre più difficile. Ci sono più vocaboli, nozioni grammaticali e contenuti generali richiesti per ogni livello, ma il nuovo metodo di certificazione è anche più adatto al mondo attuale. Sono state aggiunte parole nuove e di uso comune ma anche specialistico, mentre alcuni termini obsoleti o usati raramente sono stati eliminati, il che significa che è aggiornato e utile per gli studenti nella vita reale; sarà più facile per gli studenti utilizzare le stesse abilità linguistiche nella vita quotidiana e anche a livello accademico. Ciò che è ancora più importante è che il processo di apprendimento diventerà più divertente e pratico con materiali didattici moderni, dei quali, è necessario però sottolineare, siamo ancora in attesa.

Perché l'esame di certificazione è stato reso più difficile? Diverse sono le motivazioni: innanzitutto, poiché sono sempre più numerose le persone che studiano la lingua cinese e la precedente tipologia di esame non poteva più soddisfare i requisiti di apprendenti in costante crescita. In secondo luogo, questa nuova versione è più precisa e classifica ulteriormente le capacità linguistiche degli studenti. E, per ultimo, ma non meno importante, era necessario allinearsi al Quadro Europeo. Infatti, uno dei problemi principali con l'attuale test HSK ancora in vigore è che – come è stato già sottolineato – non corrisponde ai livelli del QCER. Ad esempio, l'attuale esame HSK 2.0, livello 6, non è neanche lontanamente vicino al livello C2 “quasi nativo”. Pertanto, le nuove certificazioni dovrebbero aiutare a dare all'HSK un calibro migliore sulla scena internazionale.

Il 1° marzo 2021 è stato pubblicato sul sito del MOE (Ministry of Education)⁹ il seguente documento, riportato qui di seguito nella traduzione in inglese:

Approved by the State Language Commission's Language and Writing Standard Examination and Approval Committee, “International Chinese Language Education Chinese Proficiency Standards” (GF0025-2021) (hereinafter referred to as the “Standard”) was recently released by the Ministry of Education and the National Language and Writing Committee as the language of the State Language Commission. The text specification will be officially implemented from July 1, 2021.

In recent years, the role of Chinese in international exchanges has become increasingly prominent, and the demand for Chinese learning has continued to expand. International Chinese education urgently needs a set of scientific norms, inclusive, open, and easy-to-implement norms to guide Chinese learning, teaching, testing and evaluation. Links to promote the quality and effectiveness of education and teaching. The “Standard” is the first normative standard of the State Language Commission for foreign Chinese learners, which comprehensively describes and evaluates the learners' Chinese language skills and level. The release and implementation of the “Standard” is an important symbol of the further improvement of the language norm standard system, and will provide strong support for the development of international Chinese education.

⁸ Cfr. <https://improvementmandarin.com/new-hsk/>.

⁹ Cfr. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210329_523304.html.

The “Standard” was organized and developed by the Chinese-Foreign Language Cooperation and Exchange Center of the Ministry of Education. It drew on more than 10 influential international language standards, and conducted a review of the actual situation of international Chinese education and teaching in universities, primary and secondary schools and other educational institutions at home and abroad. Extensive research, fully soliciting opinions and suggestions from domestic and foreign experts and other relevant parties, was completed after repeated demonstrations and repeated revisions.

The “Standard” divides learners’ Chinese proficiency into “three grades and nine levels”, and uses the four basic elements of syllables, Chinese characters, vocabulary and grammar to form a “four-dimensional benchmark”, which is formed by verbal communication ability, topic task content and language quantitative indicators. The three evaluation dimensions take Chinese listening, speaking, reading, writing and translation as the five language skills, so as to accurately calibrate the Chinese level of learners.

The Standard applies to the learning, teaching, testing and evaluation of international Chinese education, and provides a normative reference for various schools, institutions, enterprises and institutions that carry out international Chinese education. The release of the “Standards” will become the basis for the proposition of international Chinese-related standardized and standardized language tests and the basic basis for various innovative evaluations of Chinese teaching and learning. Teaching and curriculum testing will provide reference, and will also provide an important basis for the construction of various new models and new platforms for international Chinese education in the “Internet +” era.

In allegato alla dichiarazione viene fornito il link per poter prendere visione – solo per consultazione, come indicato dal watermark – del documento in PDF di 260 pagine in cui sono specificati e approfonditi tutti i punti della riforma con evidenziate, per ogni livello, le competenze linguistiche richieste. Seguono gli elenchi dei vocaboli richiesti e gli argomenti grammaticali, sempre per ogni livello, che i candidati dovranno conoscere.

4. CONFRONTO CON IL QCER

È possibile allo stato attuale fare un confronto? Le cinque abilità ora richieste dall’HSK 3.0 (comprensione all’ascolto e alla lettura, produzione orale e scritta, traduzione) non corrispondono completamente al *Companion Volume* del QCER¹⁰ presentato nel corso del Convegno *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze*, organizzato da Centro Linguistico dell’Università degli Studi di Milano i giorni 16 e 17 novembre 2021.

Come riportato nel volume sopracitato (2020: 20-21):

Questa pubblicazione è il prodotto di un progetto della Divisione delle politiche educative del Consiglio d’Europa. Questo progetto aveva la funzione essenziale di aggiornare i descrittori del QCER:

- ▶ evidenziando alcune aree innovative del QCER per le quali non erano state fornite scale di descrittori nell’edizione del 2001, ma che sono diventate sempre più rilevanti negli ultimi vent’anni, in particolare la mediazione e la competenza plurilingue / pluriculturale;

¹⁰ Council of Europe (2020).

- ▶ tenendo conto delle implementazioni del QCER e della sua evoluzione, ad esempio definendo con maggiore precisione i “livelli plus” (o potenziati) e il nuovo livello “Pre-A1”;
- ▶ rispondendo alle richieste di descrittori della comprensione orale e scritta più dettagliati rispetto alle scale esistenti e di nuovi descrittori per altre attività comunicative quali l’interazione on line, l’uso delle telecomunicazioni, la fruizione e la comprensione/ interpretazione di testi creativi e letterari;
- ▶ arricchendo la descrizione del livello A1 e dei livelli C, in particolare del livello C2.
- ▶ adattando i descrittori per renderli neutri dal punto di vista del genere e in modalità inclusiva (e quindi applicabili anche alle lingue dei segni), a volte cambiando i verbi e a volte offrendo le alternative “parlante/segnatore”.

Analizzando i due documenti (quello pubblicato dal MOE sopra citato e il presente volume *Companion*), si può evincere che, per quanto riguarda le certificazioni HSK 3.0, non si riportano punti come la mediazione, l’interazione *online*, la lingua dei segni, mentre, come abbiamo visto, ogni livello viene suddiviso in tre gradi, forse corrispondenti ai “livelli plus”. Sono stati invece arricchiti i descrittori dei vari livelli.

Non potendo usufruire di un testo d’esame, non è possibile, in questa sede fornire maggiori confronti, confronti che saranno analizzati non appena verranno pubblicate e rese pubbliche simulazioni d’esame.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bulfoni C. (2008), “Quadro di riferimento per la lingua cinese: standard europeo e standard cinese”, in Bulfoni C. (a cura di), *Studiare la Cina oggi: società, politica, lingua e cultura*, FrancoAngeli, Milano, pp. 145-157.
- Bulfoni C. (2014), “Non solo lessico: i contenuti del nuovo HSK riflettono la Cina del XXI secolo?”, in Bulfoni C., Pozzi S. (a cura di), *Atti del XIII Convegno dell’Associazione italiana di studi cinesi*. Milano 22-24 settembre 2011, FrancoAngeli, Milano, pp. 110-122.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Xu Y.M., Bulfoni C. (2007), “HSK在意大利汉语教学发展进程中的作用— HSK 在意大利米兰的12年 (Il ruolo dell’esame HSK nel corso dello sviluppo della didattica della lingua cinese in Italia: 12 anni di esami HSK a Milano)”, in Lu J.M. (a cura di), *第八届国际汉语教学讨论会论文集 (Raccolta degli interventi al 8th International Symposium on Chinese Language Teaching* (Pechino, 23-25 luglio 2005), pp. 604-612.
- Zeng Y, Xiao J. F. (2021), “Review on Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education”, in *Frontiers in Educational Research*, 46, 6, pp. 116-121: <https://francispress.com/papers/4220>.

BEYOND MONOLINGUALISM: A VIEW FROM THE PAST

*Andrea Nava*¹

1. INTRODUCTION

In a recent article, Leung and Valdés (2019) claim that a «multilingual turn» (May, 2014) seems to have taken hold in applied linguistics, although they are cautious about the impact that this theoretical perspective has yet had on the practical business of language teaching (Cenoz, Gorter, 2020). The authors' tentative attitude hints at the sea change such a turn – if it is indeed poised to become the new orthodoxy – would unleash, particularly within the Anglo-dominated applied linguistic contexts, where a «monolingual paradigm» (North, Piccardo, 2016: 7) was the undisputed framework of reference in both linguistics and language teaching throughout the 20th century (Cook V., 2001; Cook G., 2010). Despite applied linguists' dictats and methodological fads issuing from Inner Circle countries (Kachru, 1985) in the past century, reflection on and practice in English language teaching in Expanding Circle contexts such as the Italian one never really discounted the fact that languages are not learnt as isolated entities and for non-infant learners in particular, their L1 may be a bedrock from which they can build the acquisition of other languages (Butzkamm, Caldwell, 2009; Cook G., 2010).

In keeping with the recent revival of interest in applied linguistics/language teaching historiography (e.g. Smith, 2016; McLelland, Smith, 2018; Vicentini, Lombardini, 2019; San Vicente, 2019), this article aims to cast a historical glance at English language teaching materials in the Italian context in order to ponder whether (and how) the learners' L1 has been used as a bridge to the acquisition of English.

The article is organized as follows. I will first touch on a few key issues associated with the current multilingual turn and the 20th century monolingual paradigm. I will then introduce the corpus of English language materials I have investigated and the methodology of the study. The findings from both the quantitative and the qualitative analysis of the corpus will then be presented and discussed.

2. MULTILINGUALISM OR MONOLINGUALISM: A LONG-STANDING DEBATE

For the purpose of this article, monolingualism is defined as the view that language learning should aim at making learners approximate as much as possible the native speakers of the target language and this is best accomplished if the target language is conceived of and learned as an isolated entity. One major corollary of this tenet is that use of/reference to the learners' L1 in second language teaching is at best a waste of time and at worst a pernicious practice that needs eradicating. The hold that this paradigm had over applied linguistics and language teaching, particularly in Inner Circle countries, for most of the 20th century is nicely encapsulated by the terms «dogma» and «professional neurosis» used by Leung and Valdés (2019: 6) to refer to monolingualism.

¹ Università degli Studi di Milano.

Although the word ‘dogma’ hints at the fact that monolingualism is often taken up by language teachers as an article of faith, the monolingual framework rests on well-known (applied) linguistic theories and language teaching methodological approaches, which have been discussed at length in recent works (e.g. Cook G., 2010; Hall, Cook G., 2012, Leung, Valdés, 2019). Some of the key arguments made in support of banishing the use of the L1 in language teaching are summarised below:

- the ‘mimetic’ (Howatt, 2009) fallacy – the idea that the conditions underlying the acquisition of one’s L1 should be reproduced in the acquisition of another language;
- the ‘compartmentalization’ fallacy – the L1 and other languages are assumed to be separate compartments (Cook V., 2001);
- the ‘subtractive’ fallacy – the idea that the L1 represents «an unwelcome barrier to new language input and use» (Hall, Cook G., 2012: 294); as input is key to acquisition, the use of the L1 hampers the maximization of L2 input, thus robbing learners of learning opportunities.

One corollary of the monolingual framework is that translation as a learning/teaching activity (Widdowson, 2014; Pym, Ayvazyan, 2017) is usually frowned upon, although some methodologists do not rule out a limited use of translation from the second language into the native language (Stern, 1992).

While monolingualism was not just the default paradigm but also a «practical expediency» (Cook G., 2010: 18) in language teaching in the 20th century, at a time when an increasing number of monolingual native speaker teachers were to be found in all corners of the world, multilingualism has a longer, albeit chequered, history. The latest stage of this process is the enthusiastic adoption of a view of language learners as «plurilingual, pluricultural beings» (Council of Europe, 2020: 30) in the 2020 *Companion* to the CEFR, where mediation as the fourth language activity envisioned by the framework is finally given a set of fully developed descriptors².

Multilingualism as the use of the L1 (and translation) in the learning/teaching of another language has traditionally been associated with the Grammar Translation method. For example, in a recent well-documented article, Kirk (2018: 22) lists it as the first distinctive feature of the method. It has, however, been argued (Cook G., 2010; Siefert, 2013) that descriptions of this method in language teacher education materials are often partial and inaccurate, based as they are on second-hand information, while hardly ever relying on the close scrutiny of actual teaching materials. This may have contributed to the «mythologizing» of the method, with «claims about the detriment of using the mother tongue» being «a dominant component of the myth» (Siefert, 2013: 32). Close analyses of language teaching materials have revealed that the L1 is used in different ways and to different degrees by different authors associated with the Grammar Translation method, and translation is not necessarily conceived of as just a painful exercise of turning artificial sentences in the L1 into the L2 (Siefert, 2013, Pym, Ayvazyan, 2017).

As convincingly shown by Butzkamm (2003, 2007) and Butzkamm and Caldwell (2009), extending the time span of their investigation to before the advent of the Grammar Translation method, multilingual language teaching materials also viewed the L1, and translation, as a way to foster the learners’ understanding of lexis and structures of the L2 quickly and efficiently, thus reducing the need for lengthy metalinguistic explanations, which are routinely viewed as one of the major shortcomings of the method. Different approaches were to be found in textbooks which relied on combinations of

² It should be noted in passing that, according to North and Piccardo, 2016, it was the monolingual *dogma*, still prevalent in the 1990s, that led to the fact that mediation was underdeveloped in the original 2001 CEFR.

literal and freer translation of L2 input texts – a non-exhaustive list of options (based on Butzkamm, Caldwell, 2009: 60-62) is shown below:

- the L2 text is accompanied by a literal translation as well as a free translation;
- the L2 text is accompanied by a line-by-line parallel literal translation – the layout enables the learner to spot correspondences in sentence parts between the L2 and the L1 texts;
- parallel translation of the L2 text is provided without explicit signalling of correspondences between sentence parts in the L2 and the L1 texts;
- only free translations are provided of texts students are already familiar with in their L1;
- translation takes account of the progress made by the learners: «Literal translation aids (usually in brackets) are only added where the languages deviate structurally and the student does not understand these deviations yet» (Butzkamm, Caldwell, 2009: 62).

Irrespective of the specific approach taken by each textbook author, Butzkamm and Caldwell (2009) stress the fact that, in these multilingual materials, the L1 is used both as a linguistic and a psychological ‘bridge’ easing the learners into the L2 – a form of scaffolding (Wood, Bruner, Ross, 1976; Donato, 1994) whose use gets reassessed by the author/teacher as learners progress in their language study. The two authors go on to show us how language teaching material writers from the past can provide useful insights for current language teachers who teach in contexts where students have at least one shared language which can be used as a foundation to build on their knowledge of another language. In particular, the advantages of the «sandwiching» technique are highlighted, whereby quick episodes of free translation provided by the teacher follow the presentation of new L2 input. This fosters the process of «deforeignization» of the L2 and the efficient decoding of a message. While meaning is taken care of, the L1 can also be a help in the process of learners’ ‘noticing’ (Schmidt, 2001) the form of the L2 input (Gallagher, Colohan, 2017). What they dub «mother tongue mirroring» is the use of literal translation «with a view to making the foreign structures salient and transparent to learners» (Butzkamm, Caldwell, 2009: 106). The L2 input is thus «reforeignized» – a literal translation highlights the constructional differences (i.e. in word order) between the L2 and the L1. As was mentioned above, these ways of providing scaffolding need to be adapted as learners become more proficient; for example, it is pointed out that «in order to work well as a didactic device, literal translations must become less literal as learners progress, and be restricted to those structures which they are about to learn» (Butzkamm, Caldwell, 2009: 107).

Recent surveys of language students, teachers and teacher trainers (Gallagher, Colohan, 2017; Wach, Monroy, 2020; Gallagher, Geraghty, 2021) show that the main stakeholders in the language learning enterprise seem to have growing awareness of the possible benefits of a judicious use of the L1 in L2 language learning. Teachers and teacher trainers appear to be aware of the advantages of L1 use for both «medium-oriented» (e.g. providing metalinguistic explanations) and «framework-oriented» (e.g. classroom management, providing instructions) purposes (Rolin-Ianziti, Varshney, 2008). Findings from survey research, however, also point to the fact that attitudes may be affected by sociocultural and institutional contexts. For example, the Spanish teacher trainees in Wach and Monroy’s (2020) investigation appeared to be less in favour of L1 use than their Polish counterparts – perhaps as a reaction to having personally experienced, as L2 learners themselves, what they considered unsuccessful monolingual teaching. Within the rigid context of the CELTA training programme, with its overarching monolingual philosophy, the teacher trainers who took part in Gallagher and Geraghty’s (2021) investigation, and

in particular the non-native English speaking trainers, often «articulated ways in which the L1 plays a part in second language acquisition while at the same time strongly recommending monolingual approaches as best practice» (Gallagher, Geraghty, 2021: 18).

3. L1 USE IN ITALIAN TEXTBOOKS OF ENGLISH

The sources quoted in the previous section are mainly Anglo or Central European scholars targeting language teaching practices and materials mostly originating in Inner Circle countries. The aim of the rest of the paper is to shift the focus to the Italian context and the teaching of English as a foreign language, as historical research into English language teaching materials published in Italy is still in its infancy, although some progress has been made in the last few years (e.g. Vicentini, Lombardini, 2019).

For the purposes of this study, a diachronic corpus of English language teaching materials has been gathered, spanning over a century. Details of the corpus are provided in Table 1. All of the materials were intended as coursebooks rather than reference books and feature both theoretical explanations and practical parts. The authors were academics or in some way affiliated with Italian institutions of higher education and thus are supposed to have been familiar with contemporary scholarship in English language description and language teaching. A specific readership of university language students is explicitly targeted only by the more recent materials, viz. those published in the 1970s-1990s. As was the custom until the last few decades of the 20th century, language teaching textbooks in the Italian context tended to cater to an undifferentiated audience of secondary and post-secondary students, adults enrolled in evening courses and self-study.

Table 1. *Corpus of 20th century English language teaching materials published in Italy*

1872, T. Cann, <i>Grammatica teorico-pratica della lingua inglese</i>
1933, M. Hazon, <i>Corso di lingua inglese moderna</i>
1957, A. Zanco, G. Caliumi, <i>Grammatica della lingua inglese</i>
1964, E. Chinol, <i>Grammatica dell'inglese moderno</i>
1973, J. Garrett, J. A. Turnbull. <i>Primo anno di inglese per studenti italiani</i>
1991, J. Jenkins, <i>La parola degli inglesi.</i>

The analysis of the corpus involved two stages. In the first stage, I tried to gauge to what extent the students' L1 (Italian) was used in the materials. I identified (cf. Table 2) six main 'sites' in the materials where the L1 showed up: in the grammatical/metalinguistic explanations, in the presentation of examples (i.e. examples are provided with Italian translations), in the instructions for the practical part (e.g. exercises), in the presentation of lexis (lexis is presented through bilingual lists, featuring the Italian equivalents of English terms), in the translation exercises (students are asked to translate sentences/texts from the L1 as well as into the L1), in the dictionary (i.e. a bilingual dictionary is provided as part of the material). The results of the analysis are shown in Table 2. 'I' refers to the use of Italian, 'E' to the use of English. Jenkins (1991) does not feature sections specifically aimed at the presentation of lexis. The practice of providing a bilingual dictionary as part of the coursebook materials is adopted in two materials only, and seems to have been fallen into disuse by the second half of the century.

Table 2. *L1 use in English language teaching materials published in Italy*

	Explanations	Examples	Instructions	Lexis	Translation	Dictionary
Cann, 1872	I	I	I	I	I	I E
Hazon, 1933	I	I	I	I	I	–
Zanco Caliumi, 1957	I	I	I	I	I	I E
Chinol, 1964	I	I E	I	I	I	–
Garrett Turnbull, 1973	I E	I E	I E	I	I	–
Jenkyns, 1991	I	I E	I E	–	I	–

What emerges from this preliminary analysis is that until at least the last few decades of the 20th century, English language teaching scholars working in Italy wrote teaching materials which featured extensive use of the L1. This is despite the hold that the monolingual approach appears to have had on English applied linguistics and language teaching in Inner Circle contexts over the same period of time. The L1 is exploited consistently across the corpus to provide metalinguistic explanations (except in Garrett, Turnbull [1973] where some explanations are also provided in English). Relying on the L1 ‘to talk about the L2’ is commonly associated with the Grammar Translation method, which – somewhat unfairly, as pointed out above – is routinely criticized for prioritizing lengthy and unnecessarily detailed L1 metalinguistic explanations, thus robbing learners of opportunities to be exposed to the L2. In keeping with what survey research into English language teachers’ attitudes has shown, the L1 is also frequently used in this corpus of English language teaching materials for ‘framework’ purposes – in particular, to provide instructions for practice activities. Where lexical lists are provided, these are always accompanied by Italian translations. Translation from the L1 into the L2, i.e. where the source texts are in the L1, also shows up consistently across the corpus. On the other hand, in the more recent books in the corpus, examples are often provided with no Italian equivalents.

In order to attempt to uncover the rationale behind L1 use in the historical corpus of English language teaching materials published in Italy, I will now attempt a finer grained analysis of a restricted sample of coursebook extracts.

3.1. *L1 as a mediation tool*

The notion of ‘mediation’ plays a key role in applied linguistics theories and approaches in the 21st century and takes pride of place in the 2020 *Companion* Volume. I will borrow definitions and categorizations of mediation underpinning the *Companion* to try to make sense of some of L1 use practices in my historical corpus.

An overarching definition of the mediation process stresses the act of ‘bridging’ engaged by mediation: «[...] the aim of the mediation process, defined in the most general

terms, is to reduce the gap between two poles that are distant from or in tension with each other» (Coste, Cavalli, 2015: 12). North and Piccardo (2016) identify different forms of mediation: linguistic, cultural, social and pedagogical. All of these forms of mediation are taken to apply both interlinguistically (between languages) and intralinguistically (within the same language). Linguistic mediation involves not only translating and interpreting (e.g. from the L1 into the L2) but also rephrasing or summarizing a text (with source and outcome being in the same or in different languages). Cultural mediation entails developing cultural awareness of an L2 as well as one's L1 (e.g. awareness of use of «idiolects, sociolects and of links between styles and textual genres», North, Piccardo, 2016: 9). Social mediation focuses on the social element involved in «helping two or more persons to communicate who are unable to communicate alone because they cannot understand each other» (North, Piccardo, 2016: 10), but extends its remit to conflict prevention or resolution more generally. Finally, pedagogic mediation concerns both the more cognitive aspect of mediation, whereby knowledge creation is fostered by scaffolding or collaborative interaction in the classroom and the teacher-led process of creating the conditions for cognitive mediation to take place.

Examples of the L1, being exploited for the purposes of pedagogic/cognitive mediation, are provided by the metalinguistic explanations in the historical corpus of English language teaching materials. I will first comment on three extracts from Chinol (1964). In the first extract, Chinol focuses on the difference between *no* and *none*: «Il corrispondente pronominale di *no* è *none*, che vale 'non uno', 'neppur uno', 'nessuno'» (Chinol, 1964: 50). The author resorts to L1 translation to highlight not only the meaning of *none*, but, what is more important, to hint at the pragmatic connotation of this pronoun ('neppur uno'), which has a more marked/emphatic value than the construction *not ... any*. It could be argued that the use of carefully chosen translation equivalents (not one, but three possible equivalents are provided) is more effective in conveying subtle metalinguistic features than what would necessarily be a lengthy explanation.

The second extract focuses on the morphophonological alternation for the plural of nouns in English: «Se il singolare termina in [s] ..., il plurale termina in [iz] (con 's' dolce come in 'sdegno')» (Chinol, 1964: 24). In this case, the author is trying to mediate the realization of a phoneme represented in the book through the technical convention of IPA transcription. This is done through an L1 example featuring the same phoneme («'sdegno'») alongside a non-technical remark («con 's' dolce»).

The third extract highlights a difference in usage between Italian and English: «In italiano si dice indifferentemente 'lo vedo ogni giorno' e 'lo vedo tutti i giorni'. Con tali espressioni di tempo in inglese si usa sempre *every*, mai *all*» (Chinol, 1964: 59-60). The Italian examples alert the learner to the fact that *every* and *all* are not usually interchangeable, unlike what is often the case in Italian. Like in the first extract, resorting to L1 exemplification saves the author from providing a long metalinguistic explanation on the different uses of *all* and *every* in English.

I would like to argue all three uses to which the L1 is put in the above extracts (providing translation equivalents, clarifying technical knowledge, highlighting interlinguistic similarities and differences) represent instances of cognitive mediation. The learner is first asked to focus on what is already familiar ground (their L1), honing their metalinguistic awareness – an instance of intralinguistic mediation – e.g. learning that a grapheme may have more than one realization in Italian (<s> may or may not be realised as 'dolce'), and then led into unfamiliar territory, using their heightened language awareness to make sense of English lexicogrammar.

Besides cognitive mediation, the L1 is also exploited in the corpus with a view to fostering cultural mediation, again involving both inter- and intralinguistic awareness. As

an example, I will draw on an extract from the introductory sections of Hazon's (1933: 29) coursebook:

L'effetto dello *slang*, nell'udirlo, è simile a quello prodotto da un italiano che, parlando nell'idioma gentile, senta il bisogno, nella foga del discorso, di aiutarsi con qualche espressiva locuzione dialettale. Lo *slang* è spesso vivace e pieno del caratteristico humour anglo-sassone.

The author is trying to do two things here. On the one hand, he needs to convey to the learners what slang is and what role it plays in the Anglo-Saxon sociocultural context of the time. On the other, he needs to justify his choice of introducing a limited number of examples of slang in his coursebook – at a time when even English grammar books aimed at native speakers tended to focus exclusively on literary, formal language (Anderwald, 2016). In order to 'deforeignize' the Anglo-Saxon sociolinguistic situation, Hazon turns the learners' attention to their own context. Even the well-educated audience which Hazon's book targets were apt to rely on code switching or code-mixing in more informal situations – intermingling Italian with lexicogrammatical constructions or lexical items from their local 'dialect' for pragmatic purposes. The learner is thus led to reflect on the fact that language use does not occur in a vacuum, and appropriacy of language choices depend on the context and the purposes of communication. If slipping in a word or two in dialect is perfectly acceptable within the right communicative context in Italy, the same goes for slang in the Anglo-Saxon context. A cultural 'bridge' is hence built between the two contexts, and this is made possible by the critical awareness (North, Piccardo, 2016) that learners are led to develop about their own language use.

The coursebook extracts I have commented on in this section point to the fact that the use of the L1 in historical English language materials published in Italy is often aimed at bridging a gap – not only linguistic but also cultural and cognitive – between the two poles represented by the L1 and the L2. Not unlike the view of mediation underpinning the recently compiled *Companion* to the CEFR, such bridging process entails developing both intra- and interlinguistic awareness.

The L1 as a mediation tool is exploited consistently in the books in the corpus, all of which feature extensive sections in the L1. Starting from the second half of the 20th century, some of the authors appear to feel the pressure of the prevailing monolingual paradigm. In the preface to his *Grammatica*, Chinol (1964: 4) explicitly refers to the 'tyranny' exerted by the L1 on the L2, referring in particular to the practice of viewing English grammar exclusively through the lens of the Italian one:

Il punto di partenza non è più la domanda: come si traduce questo e quello, come si traduce 'ne' o 'che' o non so che altro. Il punto di partenza sono le strutture della lingua straniera.

What the author is advocating is not a ban on the L1, which he skillfully relies on as a mediation instrument in his book, as was shown above, but viewing the L2 not as a mere deviation from the L1 but as a self-standing system. Echoes of structural linguistics and the audiolingual approach can be detected in Hazon's proposal of using «*patterns e drills*» (Chinol, 1964: 5) as a way of introducing students to the English language on its own terms.

I would like to briefly mention another aspect with regard to the tension between the bilingual and the monolingual paradigms. While all but one of the authors of the books published in the first half of the 20th century are Italian, the authors of the two more recent books hail from Inner Circle countries. A distinctive feature of the 20th century monolingual paradigm was the view that the native speaking L2 teacher is superior to the

non-native speaking L2 teacher, if only because they ‘own’ the language and have a more natural command of it (Phillipson, 1992; Cook G., 2010). Reference to this ideological view of the native speaker teacher is clearly made in the introduction to Garrett and Turnbull’s (1973: 1) coursebook:

[...] Essendo scritto da professori inglesi, qualificati e di una notevole esperienza didattica, la parte inglese è idiomaticamente esatta ed aggiornata.
[...] Contiene molte domande in inglese che, poste da insegnanti inglesi, aiuteranno a parlare spontaneamente la lingua e a pronunciarla correttamente.
[...] Sono questi i vantaggi [...] che non offre alcun libro scritto in Italia da un italiano [...].

In the above extract, the authors claim that their book is superior to any other English language teaching coursebook written by Italian authors as a result of their ‘Englishness’. This is taken to be a guarantee of the fact that the English it features is ‘authentic’ – it mirrors the idiomatic use of the language made by native speakers. While the learners targeted by the book are still exclusively Italian speakers, the teachers who the authors are ideally addressing are English native speakers like themselves. In keeping with the native speaker ideology, they alone are thought to be capable of providing opportunities to practise spoken English in authentic contexts and offer correct pronunciation models.

4. CONCLUSION

In this article, I have sketched a broad-brush picture of two ways of viewing language learning and teaching, which, following G. Cook (2010), I have called monolingualism and multilingualism, with the former having been the default approach (or rather the one which gained the most support) in the 20th century, at least in the Western world. While multilingualism seems to have become the dominant paradigm in the 21st century – at least in applied linguistics, if not yet in language teaching – historical analyses of language teaching textbooks which view the learners’ L1 as a resource rather than a hindrance show that there may be lessons to be learnt from the past and help us to debunk ‘myths’ handed down from careless language teaching historiography.

In the Italian context, the L1 seems to have been used extensively in English language materials published in Italy across most of the 20th century, although there is no gainsaying the fact that pressure to conform to the prevailing monolingual paradigm started to be felt by authors and publishing houses in the last few decades of the century. While historical English language teaching materials are often simplistically associated with the Grammar Translation method, and hence viewed as of little value to the modern English language teacher and scholar, the study presented in this article, albeit small-scale and exploratory, has uncovered instances where the L1 is exploited not as a mere ‘crutch’ or as the default lens through which the L2 is viewed, but as a mediation tool – in ways not dissimilar from what is envisaged under the umbrella term of mediation as a fifth communicative activity in the recently published *Companion* to the CEFR.

REFERENCES

- Anderwald L. (2016), *Language between description and prescription. Verbs and verb categories in nineteenth-century grammars of English*, Oxford University Press, Oxford.
- Butzkamm W. (2003), "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", in *Language Learning Journal*, 28, pp. 29-39.
- Butzkamm W. (2007), "Native language skills as a foundation for foreign language learning", in Kindermann W. (ed.), *Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann-Brennecke*, Lit Verlag, Berlin, pp. 71-85.
- Butzkamm W., Caldwell J. (2009), *The bilingual reform: a paradigm shift in foreign language teaching*, Narr, Tübingen.
- Cann T. C. (1872), *Grammatica teorico-pratica della lingua inglese. Nuovo corso completo ad uso degli italiani*, Libreria Bettini, Firenze.
- Cenoz J., Gorter D. (2020), "Teaching English through pedagogical translanguaging", in *World Englishes*, 39, pp. 300-311.
- Chinol E. (1964), *Grammatica dell'inglese moderno*, Napoli, Liguori.
- Cook G. (2010), *Translation in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Cook V. (2001), "Using the first language in the classroom", in *Canadian Modern Language Review*, 57, 3, pp. 402-423.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*, Council of Europe, Strasbourg. (Trad it. a cura di Scaramella S., *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *ItalianoLinguaDue* 11, 1, 2019): <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877/11127>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020): <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Donato R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in Lantolf J., Appel G. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 33-56.
- Gallagher F., Colohan G. (2017), "T(w)o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom", in *The Language Learning Journal*, 45, pp. 485-498.
- Gallagher F., Geraghty C. (2021), "Exploring mono/multilingual practices on the CELTA course: what trainers say", in *Language Teaching Research*, pp. 1-27.
- Garrett J., Turnbull J. A. (1973), *Primo anno di inglese per studenti italiani*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano.
- Hall G., Cook G. (2012), "Own-language use in language teaching and learning", in *Language Teaching*, 45, 3, pp. 271-308.
- Hazon M. (1933), *Corso di lingua inglese moderna*, Garzanti, Milano.
- Howatt A. P. R. (2009), "Principles of approach", in Knapp K., Seidlhofer B. (eds.), *Handbook of foreign language communication and learning*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 467-490.
- Jenkyns J. (1991), *La parola degli inglesi*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Kachru B. (1985), "Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle", in Quirk R., Widdowson H. (eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 11-36.

- Kirk S. (2018), "Grammar-Translation: tradition or innovation?", in McLelland N., Smith R. (eds.), *The history of language learning and teaching II: 19th - 20th century Europe*, Legenda, Oxford, pp. 21-33.
- Leung C., Valdés G. (2019), "Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world", in *The Modern Language*
- May S. (2014), "Disciplinary divides, knowledge construction and the multilingual turn", in May S. (ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge, New York, pp. 7-31.
- McLelland N., Smith R. (eds.) (2018), *The history of language learning and teaching II: 19th - 20th century Europe*, Legenda, Oxford.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Pym A., Ayzvazyan N. (2017), "Linguistics, translation and interpreting in foreign-language teaching contexts", in Malmkjær K. (ed.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics*, Routledge, London, pp. 393-407.
- Rolin-Ianziti J., Varshney R. (2008), "Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use", in *The Canadian Modern Language Review*, 65, pp. 249-273.
- San Vicente F. (ed.) (2019), *Grammatica e insegnamento linguistico: approccio storiografico: autori, modelli, espansioni*, CLUEB, Bologna.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Siefert T. R. (2013), *Translation in foreign language pedagogy: the rise and fall of the grammar translation method*, Doctoral dissertation, Harvard University, Harvard.
- Smith R. (2016), "Building 'applied linguistic historiography': rationale, scope, and method", in *Applied Linguistics*, 37, 1, pp. 71-87.
- Stern H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Vicentini A., Lombardini H., (eds.) (2019), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, CLUEB, Bologna.
- Wach A., Monroy F. (2019), "Beliefs about L1 use in teaching English: a comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees", in *Language Teaching Research*, 24, pp. 855-873.
- Widdowson H. G. (2014), "The role of translation in language learning and teaching", in House J. (ed.), *Translation: a multidisciplinary approach*, Palgrave Macmillan, London, pp. 222-240.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976), "The role of tutoring in problem-solving", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 2, pp. 89-100.
- Zanco A., Caliumi G. (1957), *Grammatica della lingua inglese*, Cisalpino-La Goliardica, Milano.

IL “LINGUAGGIO FACILE TEDESCO”, IL “LINGUAGGIO FACILE ITALIANO”: UNA PROSPETTIVA SULLE STRATEGIE DI MEDIAZIONE

Valentina Crestani¹

1. INTRODUZIONE

Nel presente articolo viene tematizzato il “linguaggio facile”, la cui analisi dalla prospettiva delle discipline linguistiche è, specialmente per quanto riguarda la lingua italiana, ancora in ombra. Il “linguaggio facile” rappresenta, tuttavia, un oggetto potenzialmente interessante per la ricerca linguistica nelle sue varie sfaccettature scientifiche, *in primis* la psicolinguistica (le regole del “linguaggio facile”, ad esempio la scrittura dei composti in tedesco con il punto mediano oppure con il trattino, sono efficaci? Una specifica regola è adatta ai vari gruppi² di destinatari primari e destinatarie primarie?), la linguistica delle varietà (quali sono i rapporti fra il “linguaggio facile” e le altre varietà?), la grammatica in generale (le regole del “linguaggio facile” possono influenzare la lingua standard e portarla ad un impoverimento oppure a deviazioni grammaticali?)³ e la linguistica contrastiva. Per quanto concerne la linguistica contrastiva, molti sono i motivi a favore di analisi sul “linguaggio facile” che evidenziano la necessità e al tempo stesso i benefici di studi interlinguistici. Partendo dalle necessità e focalizzando la coppia linguistica tedesco – italiano, si nota che per il tedesco non solo vi è una ricchezza testuale quantitativamente superiore a quella italiana, giustificata anche da spinte normative esistenti in Germania (cfr. Lang, 2020) e mancanti in Italia⁴, ma anche una

¹ Università degli Studi di Milano.

² Cfr. paragrafo 2.1, nota 9.

³ Questo quesito è rilevante: una delle critiche mosse al “linguaggio facile” è quella di depauperare il linguaggio dal punto di vista morfologico (es. divieto d’uso del caso genitivo in tedesco), sintattico (es. prevalenza di frasi principali, limitazioni all’utilizzo dei connettivi), lessicale (es. ricorso a parole semplici), testuale (es. presenza ridotta delle riprese anaforiche nel testo). Tale critica si scontra, tuttavia, con le funzioni cardine del “linguaggio facile”, ossia la funzione partecipatoria, la funzione didattica e la funzione ponte, descritte da Bredel, Maaß (2016: 56-58) (per una descrizione in italiano cfr. Crestani, 2020: 591), oltre che con i suoi principi etici, fra cui quello di evitare l’utilizzo di un tedesco errato e non conforme alle regole grammaticali (cfr. Maaß, 2015: 82-84).

⁴ L’uso della *Einfache Sprache* (“linguaggio semplice”) e l’uso della *Leichte Sprache* (“linguaggio facile”) sono espressamente menzionati nell’attualizzazione del *Behindertengleichstellungsgesetz* (“Legge federale sull’uguaglianza per le persone con disabilità”) del 2018 (la legge costituisce un’importante differenza rispetto alla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, ratificata sia dalla Germania sia dall’Italia nel 2009, che richiama l’obbligo di utilizzo del *plain language*, ossia del “linguaggio semplice”, ma non del “linguaggio facile”): in particolare, si deve ricorrere alla *Leichte Sprache* se la *Einfache Sprache* non è sufficiente. Inoltre, la *Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung* (BITV 2.0), la cui ultima versione risale al 2019, prevede che nella homepage dei siti *web* degli enti pubblici devono essere fornite le seguenti spiegazioni nella lingua dei segni tedesca e in *Leichte Sprache*: informazioni sui contenuti essenziali; note sulla navigazione; spiegazione dei contenuti essenziali della dichiarazione di accessibilità, riferimenti a ulteriori informazioni disponibili nel sito *web*, prodotte nella lingua dei segni tedesca e in *Leichte Sprache*. Di conseguenza, i siti degli enti pubblici offrono una sezione in *Leichte Sprache*. Nella legislazione italiana (per esempio nella *Legge 5 febbraio 1992 n. 104* e nel *Decreto Legislativo 10 agosto 2018* sull’accessibilità dei siti *web*) il “linguaggio facile”

maggiore attenzione alla ricerca linguistica accademica: numerosi sono gli studi (manuali, monografie, curatele, articoli in rivista) rivolti sia al “linguaggio facile tedesco” in generale sia alle sue peculiarità⁵, i Centri di ricerca *ad hoc* (fra cui la *Forschungsstelle Leichte Sprache* dell'*Universität Hildesheim*)⁶ fondata nel 2014 e i convegni dedicati⁷. Conseguentemente si pone attenzione alla formazione di traduttori / traduttrici specializzati/e nella resa in “linguaggio facile” (ad esempio, dal 2018 l'*Universität Hildesheim* propone nella sua offerta formativa il corso di laurea magistrale *Barrierefreie Kommunikation* ‘Comunicazione senza barriere’ con insegnamenti dedicati al “linguaggio facile”). Lo studio del “linguaggio facile” non è, tuttavia, solo necessario per colmare una lacuna scientifica e per far sì che la ricerca sull’italiano, in una prospettiva di confronto fra le “linguistiche” e le “scienze traduttive” delle varie lingue, sia paritaria a quella su altre lingue, ma può apportare anche benefici per la didattica in ambito traduttivo del tedesco come lingua straniera, in particolare (ma non esclusivamente) per i corsi di studio in “Mediazione Linguistica e Culturale” (cfr. Rocco, 2022b). La scrittura in “linguaggio facile”, ampiamente studiata e definita in ottica traduttologica (cfr. ad esempio Maaß, 2020), si colloca, nel quadro concettuale, quale effettivo processo di mediazione intralinguistica (caso prototipico di resa in “linguaggio facile”), interlinguistica (situazione molto meno diffusa, ma già realizzata in alcuni casi concreti come quello del sito della Provincia di Bolzano⁸) e intersemiotica (caso prototipico, già discusso in un saggio precedente – Crestani, 2020: 592-594 – e, quindi, in questo contributo solamente menzionato). La mediazione è considerata nell’accezione fornita nel *Quadro Comune Europeo Di Riferimento Per Le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione - Volume Complementare* (2020: 100), insieme alla valorizzazione del ruolo agentivo di chi usa o apprende la lingua che «agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all’interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all’altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all’altra (mediazione interlinguistica)».

Partendo da questa panoramica introduttiva, i paragrafi seguenti sono dedicati ad un inquadramento teorico sul “linguaggio facile tedesco” e sul “linguaggio facile italiano” (§ 2) e ad un’esemplificazione concreta di analisi di testi in “linguaggio facile” (§ 3). L’inquadramento teorico comprende la definizione del “linguaggio facile” sulla base di una comparazione fra alcune delle definizioni fornite nella ricerca sul tedesco, che si ritiene indispensabile quale arricchimento degli studi fino ad ora condotti sull’italiano, e un confronto terminologico fra le denominazioni in tedesco, in italiano e in inglese. L’esemplificazione concreta si focalizza sul “linguaggio facile” come varietà diamesica:

non è nominato. Generalmente, nei siti *web* degli enti pubblici manca, pertanto, una versione in “linguaggio facile”.

⁵ Il seguente elenco non ha certamente pretese di esaustività, ma intende mostrare la vivacità della ricerca tedesca sulla *Leichte Sprache* (con il limite, tuttavia, che la quasi totalità delle ricerche è condotta in ottica intralinguistica e dunque solo sul “linguaggio facile tedesco”): Maaß (2015); Bredel, Maaß (2016); Bock, Fix, Lange (2017); Gutermuth (2020); Hansen-Schirra, Maaß (2020); Deilen (2021); Husel (2022).

⁶ <https://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/forschungseinheiten-des-instituts/leichtesprache/>.

⁷ Si segnalano: *KLAAARA 2019 Conference on Easy-to-Read Language Research* (settembre 2019, University of Helsinki, <https://www2.helsinki.fi/en/conferences/klaara-2019-conference-on-easy-to-read-language-research>); *1st International Easy Day Conference – IELD* (maggio 2021, Universität Mainz, <https://traco.uni-mainz.de/ield-2021/>); *KLAAARA 2021 – 2nd Conference on Easy-to-Read Language Research* (agosto 2021, Fachhochschule Olten, <https://www.klaara.ch/>).

⁸ <https://leichte-sprache.provincia.bz.it/default.asp>; <https://lingua-facile.provincia.bz.it/default.asp>. Il sito costituisce un interessante caso di studio traduttologico, dato che la versione in “lingua facile italiana” è la traduzione dalla versione in *Leichte Sprache* (cfr. Crestani, 2022), come spiegato dai traduttori stessi (Okay – Ufficio per la lingua facile dell’associazione *Lebenshilfe Onlus*) durante un colloquio avuto con loro a maggio 2021.

questo aspetto è stato considerato solo in minima parte dalle precedenti ricerche, dato che il “linguaggio facile” è un linguaggio normato e codificato, le cui regole sono orientate al testo scritto, come, del resto, evidenzia il termine inglese *Easy-to-read* focalizzante l’attività di lettura. Se è pur vero che i testi in “linguaggio facile” sono principalmente scritti, bisogna, però, tenere conto della diffusione, avvenuta negli ultimissimi anni, di testi multimediali nel *web* sia in siti istituzionali sia in piattaforme dedicate (come *YouTube*).

2. QUADRO TEORICO

2.1. Definizione di “linguaggio facile”

Il “linguaggio facile” è una varietà linguistica diastratica e diafasica: è una varietà diastratica perché i testi, redatti idealmente secondo le regole dei manuali (cfr. sotto), si rivolgono a gruppi ristretti di destinatari primari⁹, rientrando in una situazione comunicativa di asimmetria. Esso non è utilizzato da tutti i componenti della comunità linguistica, ma principalmente da coloro che hanno scarso o nessun accesso alle informazioni dei testi in lingua standard: generalmente (cfr. nota 11) i produttori dei testi non sono allo stesso tempo i destinatari (come accade, per esempio, nei linguaggi specialistici). Il “linguaggio facile” è una varietà diafasica perché ha una specifica funzione di mediazione, che, tuttavia, non è delimitata ad un settore (come succede, invece, nei linguaggi specialistici). Sulla base di questa ampiezza comunicativa che coinvolge sia concetti quotidiani sia concetti specialistici, Bock (2015: 121) definisce il “linguaggio facile” come varietà parallela in grado di comprendere tutte le altre varietà¹⁰.

Visti i numerosi contributi nella ricerca sul tedesco, il seguente paragrafo offre una panoramica sulle definizioni fornite per il “linguaggio facile tedesco”, seguendo un criterio cronologico ascendente e tenendo presente che le prime pubblicazioni su tale varietà risalgono a una decina di anni fa. La seguente panoramica si riferisce, quindi, alla *Leichte Sprache* (termine ampiamente utilizzato nella ricerca tedesca e di seguito abbreviato come LS) ed è da considerarsi come un *excursus* senza pretese di completezza, anche considerando che molti degli autori e molte delle autrici hanno dedicato numerosi lavori a tale varietà negli ultimi anni: lo scopo è sintetizzare i punti in comune e le diversità fra vari tentativi definitori.

Uno degli aspetti evidenziati nelle definizioni è la funzione partecipatoria dei testi in LS collegata ai concetti di accessibilità e di comprensibilità. Kellermann (2014), definendo la LS sulla base della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, sottolinea l’obiettivo della partecipazione sociale e politica permesso, in linea ideale, dalla

⁹ Per una descrizione approfondita delle persone per cui sono specificatamente redatti i testi in “linguaggio facile” si confrontino Bredel, Maaß (2016: 139-180) che annoverano fra di esse: persone con difficoltà di apprendimento, persone con disabilità intellettive, persone affette da demenza, persone affette da sordità prelinguale, persone affette da afasia, analfabeti e analfabete funzionali, apprendenti di tedesco L2. Nonostante le notevoli differenze, ciò che accomuna tutti questi gruppi target è l’aver problemi con la complessità linguistica e/o referenziale dei testi: non riescono, infatti, ad accedere a testi in lingua standard su temi generalisti o specialistici. La categoria degli apprendenti di tedesco L2 è particolarmente interessante per il presente saggio, tenendo, però, in considerazione che le due autrici intendono con L2 il tedesco come seconda lingua (*DaZ* ossia *Deutsch als Zweitsprache*, dunque, ad esempio, tedesco di e per soggetti immigrati che devono affrontare la realtà quotidiana in modo attivo), anche se non escludono che i testi in “linguaggio facile” possano essere adatti anche per chi apprende il tedesco come lingua straniera (*DaF* ossia *Deutsch als Fremdsprache*). L’adeguatezza dell’uso dei testi in “linguaggio facile” con apprendenti *DaF* è, invece, assolutamente esclusa da Heine (2017).

¹⁰ Per un approfondimento sul “linguaggio facile” come varietà cfr. Bredel, Maaß (2016: 29) e Linz (2017: 149-150).

LS al gruppo *target*. Questo è caratterizzato dall'autore in senso ampio (persone con difficoltà di lettura). La LS non deve essere confusa con il linguaggio per i bambini, soprattutto perché il linguaggio per i bambini alfabetizzati è più complesso e segue rigorosamente le regole della grammatica tedesca. I testi scritti in LS seguono altresì le regole del tedesco (tuttavia con alcune differenze sostanziali, fra cui la rinuncia, ove possibile, all'uso di forme al genitivo), oltre ad altre indicazioni (fra cui spiegazione di parole difficili, caratteri tipografici chiari, uso di illustrazioni semplici). Anche Bock (2014) pone un esplicito collegamento fra la LS e l'accessibilità, essendo la LS rivolta a persone con difficoltà di apprendimento. Nonostante questa caratterizzazione positiva della LS, Bock sottolinea i problemi e le contraddizioni associati a questa varietà: si suppone che essa sia in grado di realizzare potenzialmente tutte le funzioni dei molti tipi di testo, in modo da fornire un accesso universale, e, tuttavia, si suppone che si avvalga di una selezione di determinati mezzi linguistici che non sono differenziati in base al contesto d'utilizzo. L'autrice ipotizza otto tesi sulla LS, di cui alcune dedicate alle caratteristiche della stessa. Essa è:

- una varietà avente come obiettivo la mediazione (*Vermittlung*);
- una forma linguistica transitoria, essendo un mezzo che supporta lo sviluppo delle competenze;
- una varietà che modifica l'espressione linguistica, il contenuto e la funzione testuale;
- una barriera linguistica se non svolge la sua funzione di mediazione.

Le altre tesi sono più orientate a una descrizione deontica della LS, dunque ai suoi potenziali sviluppi, ai benefici e alle strategie quali obiettivi obbligatori:

- la LS deve concentrarsi sulla promozione della competenza linguistica (livelli di difficoltà), preparando contenuti adeguati ai destinatari e alle destinatarie e alle loro esigenze di miglioramento delle competenze, alla situazione e all'argomento;
- vi è necessità di diffusione in termini di pratica;
- bisogna chiedersi quale tipo di semplificazione dei contenuti e del linguaggio sia appropriata;
- l'adeguatezza dei testi in LS deve essere descritta e ponderata in un modello multidimensionale, che deve essere applicabile, oltre che fondato teoricamente.

La categorizzazione della LS come varietà è presente anche nella definizione di Maaß (2015) che evidenzia la riduzione sistematica nella struttura frasale, nel lessico, nelle conoscenze fattuali che si presuppongono per la lettura dei testi e le peculiarità della presentazione visiva dei testi in LS (tipicamente corredati da raffigurazioni). In una monografia recente (2020: 50), la linguista definisce la LS, secondo una scala decrescente di comprensibilità, come "the variety with maximally enhanced comprehensibility", evidenziando così il grado più elevato di comprensibilità rispetto al "linguaggio semplice" (*plain language*), al linguaggio standard e ai linguaggi specialistici. Nella stessa monografia, Maaß offre una riflessione terminologica, scaturita anche dagli sviluppi dei testi prodotti in LS: benché sottolinei ancora la realizzazione prevalentemente scritta della LS, l'autrice coglie la ristrettezza del termine *Easy-to-Read*, ampiamente diffuso nella letteratura anglosassone e traslato anche nella terminologia italiana con "linguaggio facile da leggere e da capire" (cfr. Sciumbata, 2020, 2021, 2022), e propone in alternativa *Easy Language*, termine più ampio che non pone il *focus* sulla lettura dei testi.

Linz (2017), concentrandosi sugli aspetti pragmatici dell'uso della LS come varietà scritta, si focalizza, similmente a Kellermann, sulla netta differenziazione della LS dal linguaggio per i bambini e sulla sua origine parzialmente artificiale, essendo una varietà non evolutasi naturalmente (aspetto sottolineato anche da Bock). La LS non ha, inoltre,

alcuna funzione creativa identitaria, in quanto la fruizione dei testi avviene in modo ricettivo ma non produttivo¹¹.

Da questa breve panoramica definitoria si nota che la LS è caratterizzata comunemente dalla sua normatività e codifica, dalla sua realizzazione scritta incardinata in obiettivi di accessibilità e di comprensibilità perseguiti *in primis* tramite strategie di riduzione e di semplificazione (anche se occorre considerare che non sempre la riduzione va a beneficio della semplificazione). Uno dei pochi autori che non esclude l'uso della LS dall'oralità è Schubert (2016). Pur essendo utilizzabile nel contesto orale, essa resta, nella letteratura tedesca sull'argomento, una varietà scritta o che, perlomeno, dovrebbe essere utilizzata come tale. Anche nel caso di un utilizzo orale (es. lettura di un testo ad alta voce) non è adeguato ricorrere al termine "gesprochene Leichte Sprache" / "linguaggio facile parlato", come sottolineano Rink, Zehrer (2015), in quanto il linguaggio parlato si realizza tipicamente in situazioni comunicative non pianificate, mentre la LS è una varietà pianificata: «Hierbei handelt es sich jedoch gerade nicht um gesprochen Leichte Sprache, deren Prototyp der ad hoc, in der Situation produzierte Gesprächsbeitrag wäre. Vielmehr ist der Text vorab schriftlich geplant und realisiert worden, und wird dann lediglich medial mündlich dargeboten» (*ibid.*).

Oltre alle definizioni fornite in ambito scientifico, si devono considerare le definizioni presenti nei manuali di regole sulla LS: il manuale di *Inclusion Europe* (2009a) ed il manuale del *Netzwerk Leichte Sprache* (2013). Come si vede dagli anni di pubblicazione, la LS è stata in realtà prima definita nella prassi (insieme ad una serie di regole) e nell'ambito normativo e successivamente in quello scientifico. Il manuale di *Inclusion Europe* (2009a: 41), che non contiene molte indicazioni specifiche per il tedesco, definisce la *Leichte Sprache* come segue: «Leichte Sprache bedeutet: Es werden einfache Worte benutzt. Und die Sätze sind kurz. Leichte Sprache bedeutet auch: Bilder erklären den Text». La definizione, redatta in LS, è orientata a criteri di utilizzo ed è volta a evidenziare il processo: essa sottolinea le peculiarità lessicali (parole semplici), sintattiche (frasi corte) e figurative (raffigurazione come mezzo esplicativo dei testi). Il manuale del *Netzwerk Leichte Sprache*, dedicato specificatamente alla lingua tedesca, pur non fornendo una definizione nominale per la LS, ne delinea l'effetto principale, contrapponendo la *schwere Sprache*, letteralmente linguaggio difficile, alla LS sulla base di un criterio di migliore comprensione per tutti i lettori / tutte le lettrici: «Leichte Sprache verstehen alle besser».

Mentre nella ricerca accademica tedesca il quadro teorico è contrassegnato da una concordanza definitoria arricchita da focalizzazioni sui vari aspetti della LS, la ricerca italiana è indebolita alla base da un'assenza legislativa che ha ricadute evidenti sulla mancata realizzazione (o sulla realizzazione tardiva rispetto ad altri paesi) di:

- a) manuali di regole con l'eccezione del manuale di *Inclusion Europe* (2009b), tuttavia contenente poche specificità per l'italiano, e del manuale di Sciumbata (2022a), frutto di una ricerca scientifica (dunque comparabile al manuale di Maaß, 2015, le cui regole sono pubblicate nel sito¹² della *Forschungsstelle Leichte Sprache*);

¹¹ Questo non significa che ai destinatari primari e alle destinatarie primarie sia tolto qualsiasi coinvolgimento attivo nella produzione dei testi. Essi/e svolgono un ruolo importante nella verifica dei testi: tale ruolo è previsto dai manuali di *Inclusion Europe* (2009a) e del *Netzwerk Leichte Sprache* (2013). Il coinvolgimento è, tuttavia, problematico per due aspetti, il primo di carattere sociale, il secondo, conseguenza diretta del primo, di carattere metodologico: 1. un'ampia cerchia di destinatari è necessariamente esclusa (altrimenti il controllo dovrebbe essere effettuato da molte persone e diventerebbe un'attività difficilmente realizzabile); 2. può succedere che il controllo della comprensione del testo sia effettuato su una base prevalentemente orale: il testo viene letto al gruppo di verifica ad alta voce. Si tratta di una lettura frase per frase e non nel suo complesso così che il processo di controllo è intaccato sia per la differente modalità diamesica in cui il testo viene riprodotto sia per la parcellizzazione del testo.

¹² Cfr. <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/ueber-leichte-sprache/leichte-sprache/>.

- b) contenuti in LS con rare eccezioni, se si osserva la disponibilità di materiali presenti nel *web*, fra cui il già menzionato sito della Provincia di Bolzano e alcune guide orientative pubblicate da *Anffas Onlus*¹³ su svariati temi (fra cui alimentazione, risparmio energetico, cura del corpo).

Una delle poche definizioni fornite nella ricerca italiana è quella proposta da Sciumbata (2020: 1) nella sua tesi di dottorato: «modalità di scrittura semplificata finalizzata a facilitare la lettura per le persone con disabilità intellettive, oltre che per altre categorie con difficoltà dovute a patologie o condizioni fisiche o neuropsichiatriche». Anche questa definizione evidenzia l'utilizzo del “linguaggio facile” per i testi scritti, considerandolo, tuttavia, come una modalità e non come varietà, e indicando come destinatari le persone con disabilità intellettive o con difficoltà di lettura. Sciumbata evidenzia, infatti, l'obiettivo del “linguaggio facile”, connettendolo al concetto di barriera intellettuale e individuandone un ampio utilizzo: «L'EtR (n.d.a. *Easy-to-read*) rappresenta un buon esempio di eliminazione delle barriere intellettive e può essere impiegato in diversi mezzi di comunicazione, dai documenti su carta a quelli su schermo, dai testi letterari alle ricette, dalle istruzioni alle guide turistiche, passando anche per altri supporti come il materiale sonoro delle audiodescrizioni o quello video sotto forma di sottotitoli» (*ibidem*: 15). Si noti che l'autrice utilizza il concetto di «eliminazione delle barriere»¹⁴.

2.2. Una panoramica terminologica: tedesco, italiano ed inglese

Nel presente saggio si adottano i seguenti termini: in tedesco *Leichte Sprache*, in italiano “linguaggio facile” o “lingua facile”, in inglese “Easy Language”. Si osservi che, per il tedesco, l'iniziale dell'aggettivo anteposto a *Sprache* è maiuscola per differenziare la varietà dalla *leichte Sprache* (iniziale minuscola) che, pur essendo orientata a un criterio di semplificazione, non deve necessariamente seguire i principi della *Leichte Sprache*. I vari saggi e volumi scientifici che trattano l'argomento utilizzano la lettera maiuscola anche in contrapposizione con altre varietà – in primis la *einfache Sprache* (in italiano “lingua semplice” o “linguaggio semplificato”, in inglese “plain language”), che è scritta da alcuni autori con la “e” minuscola, da altri con la “E” maiuscola. Nei testi concreti redatti in LS, l'uso è invece maggiormente incoerente: si ritrovano, infatti, testi che, pur essendo scritti in LS, presentano la dicitura *leichte Sprache*¹⁵.

L'utilizzo o meno della lettera maiuscola è, tuttavia, un problema minore rispetto alle connotazioni che l'aggettivo porta con sé. Maaß (2020: 51) evidenzia diversi problemi legati sia ai termini tedeschi sia a quelli inglesi che sono estendibili anche agli aggettivi italiani *facile* e *semplice*. Le connotazioni evocate dagli aggettivi *leicht* / *facile* / *easy* e *einfach* /

¹³ Alcuni esempi:

Consigli sull'alimentazione

<http://www.anffas.net/dld/files/Documenti%20Versione%20Facile%20fa%20leggere/Documenti%20facili%20da%20leggere/Consigli%20per%20una%20buona%20alimentazione.pdf>;

Guida sul risparmio di energia e acqua negli usi domestici

http://www.anffas.net/dld/files/RISPARMIO%20DI%20ENERGIA%20E%20ACQUA%20NEGLI%20USI%20DOMESTICI_def.PDF.

¹⁴ In tedesco, Schubert (2016) differenzia i verbi *abbauen*, *überwinden* e *umgehen*. Solo le persone interessate possono abbattere (*abbauen*) una barriera: ad esempio, imparano una lingua straniera per abbattere la barriera linguistica. Le istituzioni, i traduttori e tutti gli attori esterni alla persona con disabilità possono superare (*überwinden*) le barriere: ad esempio, i traduttori superano la barriera del linguaggio specialistico quando traducono un testo medico in “linguaggio facile”. Le barriere sensoriali possono essere aggirate (*umgehen*), comunicando attraverso altri sensi (è il caso dei sottotitoli per non udenti).

¹⁵ Si confronti, ad esempio, il video *Zivilcourage erklärt in leichter Sprache*.

<https://www.youtube.com/watch?v=vwCNSz16910>.

semplice / plain tendono a sminuire lo sforzo di chi produce i testi, veicolando l'erronea idea che chiunque può scrivere in queste varietà perché è un processo facile. Del resto, anche i siti *web* ufficiali come quello del *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (Ministero Federale Tedesco degli Affari Sociali) contribuiscono a favorire questo approccio, poiché si avvalgono di slogan come «einfach machen», interpretabile in due modi: 'fare le cose in modo semplice' e 'fare le cose semplicemente (senza pensarci troppo)'. Inoltre, il concetto di 'facile' può suggerire che i testi redatti in tale varietà siano poco rilevanti rispetto alla versione in linguaggio standard e che costituiscano un esempio di decadimento linguistico che agisce a tutti i livelli, in primis quello informativo.

Nella lingua italiana (utilizzata nei testi prodotti e nei saggi scientifici) si ritrovano vari termini corrispondenti a *Leichte Sprache*, la cui diversificazione non è giustificata dal fattore diatopico: "lingua facile" (utilizzato in Alto Adige e in Svizzera¹⁶), "linguaggio facile" (utilizzato in Alto Adige¹⁷), "linguaggio facile da leggere" (utilizzato nel resto d'Italia¹⁸), "linguaggio facile da leggere e da capire" (Sciumbata, 2020 e 2022b; Magris, 2022), "linguaggio semplice da leggere e da capire" (Magris, Ross, 2015: 13). Dato che sia la ricerca sia la pratica sono molto più giovani di quella tedesca, è ancora aperta la necessità di chiarificazione terminologica. Anche la ricerca in ambito tedesco non è, tuttavia, chiusa a ridiscussioni terminologiche e a nuove proposte (con ricadute anche sulla concezione della varietà stessa): soprattutto per ridurre i rischi di stigmatizzazione sia della lingua stessa sia dei destinatari si è proposto il termine *Leichte Sprache +*, corrispondente all'inglese *Easy Language +* (cfr. Maaß, 2020b: 227-275): questa varietà ha un elevato livello di comprensibilità, benché meno elevato rispetto a quello della *Leichte Sprache*.

3. ANALISI DI TESTI IN "LINGUAGGIO FACILE"

3.1. Premessa: testi in "linguaggio facile" e mediazione

La stigmatizzazione menzionata nel paragrafo 2.2 per la mediazione e la traduzione in LS intacca, in realtà, la traduzione in generale percepita come qualcosa di artigianale e non accademico (Hansen-Schirra, Maaß, 2019). Le lacune nella ricerca accademica che si sono create anche sulla base di questa percezione 'materialistica' della disciplina devono essere colmate attraverso studi sistematici sul ruolo della traduzione interlinguistica e intrasemiotica – ossia sulla traduzione prototipica definita da Jakobson (1959) con "translation proper" – e sui possibili sviluppi della traduzione e della didattica sulla traduzione. Il processo che porta alla produzione dei testi in LS dimostra che il "translation proper" non riflette più adeguatamente il profilo professionale necessario del traduttore nel suo ruolo di mediatore e di chi intende intraprendere il percorso accademico in questo ambito e successivamente il percorso professionale. Partendo dalla definizione fornita nel *QCER-Volume Complementare* (Council of Europe, 2020: 100), la mediazione è intesa nel presente saggio in senso ampio: chiunque si serva della lingua svolge attività di

¹⁶ A titolo esemplificativo si confronti il già menzionato sito della Provincia di Bolzano (<https://lingua-facile.provincia.bz.it/default.asp>)

e il sito del Dipartimento Federale dell'Interno svizzero

(<https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/ufpd/informationen-in-leichter-sprache.html>).

¹⁷ A titolo esemplificativo si confronti il sito di *People First*: <https://www.peoplefirst.bz.it/it/cosa-e-il-linguaggio-facile>.

¹⁸ A titolo esemplificativo si confrontino il sito di *Anffas Onlus* (<http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/linee-guida/>) e di *Fobap Onlus*

(https://www.fobap.it/progetto/facile_da_leggere/#:~:text=Il%20linguaggio%20Easy%20To%20Read,i ntellettiva%20e%20loro%20famiglie).

mediazione, dunque la riflessione che si deve fare per una rinnovata didattica accademica riguarda non solo gli studenti e le studentesse dei corsi di laurea in Mediazione, ma anche chi è iscritto/a a corsi di laurea che prevedono insegnamenti linguistici obbligatori: «Come mediatore, chi usa/apprende la lingua può dover fare da ‘ponte’ tra le persone, i testi, i tipi di discorso e le lingue, le varietà o le modalità, in funzione del contesto di mediazione» (QCER-Volume Complementare, Council of Europe, 2020: 127).

La traduzione interlinguistica è, tuttavia, ancora fortemente percepita come prototipica sia negli studi sulla traduzione sia nella società, soprattutto se si confronta la situazione in Germania e in Italia. In Germania, dove il mercato traduttivo è mutato e sta mutando, si è sviluppata una ricca pratica di traduzione in LS, anche se la professionalizzazione è ancora agli albori (cfr. Maaß, 2020a): molti di coloro che producono testi in LS non hanno una formazione specializzata in tale varietà (*ibid.*: 280). Differentemente dalla realtà tedesca, in Italia i cambiamenti nel mercato traduttivo sono alla fase iniziale e, di conseguenza, sono per lo più sconosciuti e poco chiari per i non addetti e ancora poco studiati dai linguisti e dalle linguiste che si occupano di traduzione¹⁹. Sono, quindi, emerse lacune nella ricerca che auspicabilmente saranno colmate: le domande a cui rispondere riguardano il ruolo della traduzione interlinguistica e intersemiotica e lo sviluppo futuro della traduzione. Come già segnalato, in Germania le nuove esigenze dettate anche dalle richieste normative hanno portato ad una innovazione nella didattica della traduzione a livello accademico. Non è, infatti, sempre possibile definire la produzione di testi in LS come traduzione, in quanto molte definizioni di traduzione si basano su un concetto interlinguistico. La resa in LS è per lo più intersemiotica, intralinguistica e intraculturale (cfr. Crestani, 2020: 592-593). Tuttavia, essa può anche essere interlinguistica se il testo di partenza è in un'altra lingua (ad esempio un testo di partenza in lingua tedesca viene tradotto in “linguaggio facile italiano”) e interculturale se i destinatari dei testi in LS appartengono a una cultura diversa.

Il risultato del processo di mediazione in LS è un testo in senso lato. Considerando l'offerta presente nel *web*²⁰ (soprattutto per la lingua tedesca), occorre distinguere fra tre macrocategorie di testi reperibili *online*, per cui il produttore dichiara il loro *status* di testi in “linguaggio facile” (ad esempio tramite il titolo del testo, in cui è presente la dicitura *in Leichter Sprache* oppure tramite specifici loghi, ad esempio il logo di *Inclusion Europe*²¹): testi scritti, testi orali²² e testi audiovisivi. Benché la tipica realizzazione della LS si ritrova nello scritto, negli ultimi anni sono stati realizzati e pubblicati online prodotti multimediali etichettati come video in LS, soprattutto per quanto concerne la lingua tedesca: per questo

¹⁹ Un ulteriore problema è che la produzione dei testi in LS da parte di mediatori e mediatrici e la ricerca accademica sugli stessi sono, almeno ancora in parte, separate. Si segnalano, tuttavia, gli eventi online organizzati da maggio 2022 in poi da *OKAY - Büro für Leichte Sprache / Ufficio per la lingua facile* (Bolzano) e da *Pro Infirmis* (Bellinzona) quali luogo di scambio fra chi redige testi in LS e studiosi/e che lavorano nella ricerca accademica: tali incontri costituiscono un'opportunità di discussione sui vari aspetti della LS.

²⁰ Nel loro studio sull'uso dei media da parte delle persone con disabilità, Bosse e Hasebrink (2016) mostrano che radio e televisione sono significativamente preferite da gruppi con diversi profili di disabilità, tra cui quelli con disabilità intellettive. Quasi la totalità degli intervistati e delle intervistate utilizza regolarmente la televisione, mentre poco meno della metà dichiara di ricorrere con regolarità alle risorse online, fra le quali emergono come preferenza i contenuti audiovisivi (come i video presenti su *YouTube*), mentre le homepage dei siti istituzionali (dove sono fornite informazioni in LS) non figurano tra gli usi frequenti. Sulla base di quanto segnalato dai due studiosi sul ruolo di Internet nelle loro conclusioni (“Das Internet spielt für die gleichberechtigte Teilhabe an Medien und Kommunikation eine bedeutende Rolle”), il focus del presente contributo è sull'offerta testuale nel *web*.

²¹ <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/>.

²² I testi orali sono stati realizzati soprattutto per la comunicazione di notizie, ad esempio quelle relative a temi altamente rilevanti quali le elezioni (cfr. ad esempio: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/leichte-sprache/index.html>). Si noti, però, che i testi sono disponibili anche in versione scritta.

nelle definizioni bisognerebbe tenere presente anche tale evoluzione e individuare criteri per capire come categorizzare i prodotti multimediali etichettati come LS, quali considerare come effettivamente appartenenti a questa varietà e quali regole fornire per la realizzazione di una comunicazione orale in LS. A loro volta, i testi scritti e i testi audiovisivi sono suddivisi in ulteriori sottocategorie a seconda delle loro caratteristiche formali e traduttive:

- testi scritti: questi possono essere integrati nel sito stesso (un esempio è quello dei siti che presentano una sezione apposita in “linguaggio facile”²³) oppure costituire allegati scaricabili²⁴. I testi scritti²⁵ possono essere il risultato di:
 - a) mediazione intralinguistica scritta: sulla base di un testo di partenza in linguaggio standard o in linguaggio specialistico si produce un testo di arrivo in “linguaggio facile” che costituisce un testo connesso²⁶ al testo di partenza;
 - b) mediazione intralinguistica scritta senza la presenza di un unico testo di partenza per arrivare ad un testo di arrivo in “linguaggio facile”²⁷;
 - c) traduzione interlinguistica: a fronte di un testo di partenza in “linguaggio facile” in una lingua A si produce un testo di arrivo in “linguaggio facile” in una lingua B. Il testo in “linguaggio facile A” e il testo in “linguaggio facile B” fungono da testi paralleli.
- testi audiovisivi: questi possono essere video che presentano generalmente la componente orale (con alcune eccezioni, in cui il video è costituito esclusivamente dalla componente visiva, non verbale) ed immagini statiche o in movimento. Tendenzialmente essi offrono anche la presenza di sottotitoli aperti oppure sottotitoli chiusi (si segnala, però, la presenza di testi audiovisivi privi di sottotitoli²⁸). La componente orale può realizzarsi come:
 - a) monologo non spontaneo (riproduzione ad alta voce di un testo scritto in LS);
 - b) dialogo parzialmente spontaneo o spontaneo.

La quasi totalità dei video presenti su *YouTube* rientra nella categoria “orale non spontaneo”, dato che la LS è una varietà pianificata.

Sia per i testi scritti sia per i testi audiovisivi esiste una realtà differente per il tedesco e per l'italiano. Mentre per il tedesco sono reperibili testi nelle varie forme appena descritte, per l'italiano l'offerta è molto limitata e si concentra fundamentalmente su testi scritti (per lo più in formato PDF quali i testi prodotti da *Anffas Onlus*) o, in minor misura, su testi audiovisivi (con esempi di oralità non spontanea in forma monologica quali i video

²³ Alcuni esempi:

<https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache;>

[https://www.bmbf.de/bmbf/de/service/leichte-sprache/leichte-sprache_node.html.](https://www.bmbf.de/bmbf/de/service/leichte-sprache/leichte-sprache_node.html)

²⁴ Ne sono esempi i documenti in formato PDF reperibili nel sito di *Anffas Onlus*:

[http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/.](http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/)

²⁵ Un esempio di analisi di testi nelle tre forme di produzione descritte è riportato in Crestani (2022: 140-165).

²⁶ Si preferisce non definire il testo di arrivo come testo parallelo viste le numerose differenze che si inseriscono nei vari livelli (morfologico, sintattico ecc.).

²⁷ Un esempio è il sito *CORONA LEICHTE SPRACHE - WISSEN ÜBER CORONA IN LEICHTER SPRACHE* prodotto nella sua interezza in *Leichte Sprache*: <https://corona-leichte-sprache.de/page/6-startseite.html>. Cfr. Crestani (2022).

²⁸ Alcuni esempi: *Wählen ist leicht - Moni und Tom lernen alles über den Bundestag*:

<https://www.youtube.com/watch?v=eB5wVT6MFmk&t=138s;>

Wählen ist leicht - Moni macht Brief-Wahl: [https://www.youtube.com/watch?v=PMWSeKYsHqQ.](https://www.youtube.com/watch?v=PMWSeKYsHqQ)

proposti da *Anffas Onlus* nel 2020 per l'emergenza corona virus²⁹): in entrambe le forme, essi sono esito di una mediazione intralinguistica per temi di attualità (ad esempio, risparmio energetico, salute) o competenze pratiche (ad esempio, cucire un bottone). Vi sono, inoltre, esempi di testi paralleli in “linguaggio facile tedesco” e in “linguaggio facile italiano”: questi sono il risultato di una traduzione interlinguistica tedesco – italiano. Si tratta sia di testi scritti (a) sia di testi audiovisivi (b e c):

- a. intere sezioni di sito dedicate alla LS, fra cui il già menzionato sito della Provincia di Bolzano e il sito del *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige*³⁰;
- b. i video *NIUS - Nachrichten für ALLE zum Internationalen Tag für die Leichte Sprache 2022 / NIUS - Notizie per TUTTI nella Giornata della lingua facile 2022*³¹ prodotti in occasione del 28 maggio 2022 per la Giornata internazionale della lingua facile (orale non spontaneo in forma monologica);
- c. il sito *YouTube* del *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige*, nei cui video vi sono brevi dialoghi (durata massima di circa tre minuti) fra chi presenta il Museo e chi visita lo stesso (orale non spontaneo e parzialmente spontaneo)³².

3.2. *Analisi: metodologia e corpus*

Nei paragrafi seguenti, si propone l'analisi esemplificativa della mediazione intralinguistica e della traduzione interlinguistica in “linguaggio facile” con una prospettiva specifica sulle strategie di mediazione descritte nel *QCER Volume complementare* (Council of Europe, 2020: 101; 127-132) che si distinguono in due sottogruppi:

1. strategie per spiegare un nuovo concetto (richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse; adattare la lingua; semplificare un'informazione complessa);
2. strategie per semplificare un testo (sviluppare e rendere fruibile un testo denso; semplificare un testo).

Per la mediazione intralinguistica si propone una breve analisi a titolo esemplificativo di un testo in tedesco tratto dal sito della *Bundesregierung*. Il *corpus* di analisi per la mediazione interlinguistica è composto da testi paralleli (circa 3.150 *tokens* per il tedesco e circa 3.400 per l'italiano):

- testi scritti: si prende in considerazione il sito del *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige* in LS e in “linguaggio facile italiano” (settembre 2022);
- testi audiovisivi: si considerano il video *NIUS* in “lingua facile tedesca” e in “lingua facile italiana” (maggio 2022); i dodici video del *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige* in LS e in “lingua facile italiana” (aprile 2022).

Le domande di ricerca per l'analisi interlinguistica, tenuto conto che sia i testi del Museo sia i video del Museo presentano il logo europeo facile da leggere di *Inclusion Europe*, sono: i concetti considerati come nuovi sono gli stessi nelle due versioni linguistiche? In

²⁹ Un esempio è *10 consigli per stare bene e affrontare la paura anche in quarantena in linguaggio facile da leggere* (https://www.youtube.com/watch?v=I7jcl5q_og&t=67s). Cfr. Crestani (2022: 167-182).

³⁰ <https://www.natura.museum/de/leichte-sprache> (tedesco);

<https://www.natura.museum/it/linguaggio-facile/> (italiano).

³¹ https://www.youtube.com/watch?v=MN0-YJ9C8Nk&list=PLFhW_1oF6Ok4jTpVXkH31xfzC5x7COR7u (tedesco);

<https://www.youtube.com/watch?v=-Zink5uI-Rs> (italiano).

³² https://www.youtube.com/playlist?list=PLdi3fTp_UhVgCnGTH8rv_E8wX5gkMzXj (LS).

https://www.youtube.com/playlist?list=PLdi3fTp_UhVaa6tEGIglu8A6ErZvvLQZ (“lingua facile italiana”). Dato che i video sul Museo sono proposti sia in LS sia in “lingua facile italiana”, si tratta di un effettivo processo di traduzione interlinguistica.

caso di differente selezione dei concetti nuovi, quali sono le conseguenze sulla strutturazione sintattica, lessicale e informativa?

3.2.1. *Mediare nei testi scritti*

3.2.1.1. *Mediazione intralinguistica*

Il testo analizzato è tratto dal sito della *Bundesregierung* e riguarda le attività del *Bundes-Kanzler*³³ (per un'analisi più dettagliata cfr. Crestani, 2022). Il testo in LS è una versione ridotta dal punto di vista informativo e nel contempo ampliata del testo di partenza. Un'informazione tralasciata è la citazione dell'art. 64 del *Grundgesetz*. Un'informazione aggiunta è la spiegazione del *Bundes-Kabinett* tramite una strategia di concretizzazione (descrizione dei suoi componenti).

Tabella 1. *Testo in lingua standard e testo in Leichte Sprache tratto dal sito della Bundesregierung*

Testo in lingua standard

Aufgaben des Bundeskanzlers

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sieht für das Amt des Bundeskanzlers eine starke Position vor: So hat der Bundeskanzler nach Artikel 64 Grundgesetz das Recht, das Bundeskabinett zu bilden.

Olaf Scholz ist der neunte Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland.

Der Kanzler schlägt dem Bundespräsidenten die Kandidatinnen und Kandidaten für die Ministerämter vor, und damit die Mitglieder des Bundeskabinetts. Auf gleiche Weise ist die Entlassung der Bundesminister möglich. Außerdem hat der Bundeskanzler den Vorsitz im Bundeskabinett und leitet die Kabinettsitzungen.

Testo in *Leichte Sprache*

Aufgaben von dem Bundes-Kanzler

Der Bundes-Kanzler hat sehr viel zu sagen.

Er hat eine starke Position.

Das regelt das Grund-Gesetz.

Der Bundes-Kanzler hat das Recht das Bundes-Kabinett zu bilden.

Das Bundes-Kabinett sind die Ministerinnen und Minister.

Olaf Scholz ist der neunte Bundes-Kanzler der Bundes-Republik.

Der Bundes-Kanzler schlägt dem Bundes-Präsidenten die Mitglieder für das Kabinett vor.

Genauso können die Minister auch entlassen werden.

Der Bundes-Kanzler ist der Chef im Kabinett.

Und er leitet die Kabinett-Sitzungen.

La strategia di semplificazione di un'informazione complessa produce differenze a tutti i livelli:

- Livello morfologico: i costituenti dei composti nominali (ad esempio, *Bundes-Kanzler*, *Bundes-Kabinett*, *Grund-Gesetz*) sono marcati visivamente tramite i trattini fra modificatore e testa (si noti, tuttavia, che si tratta di scritture non conformi alle regole ortografiche e morfologiche del tedesco standard). Le forme al genitivo sono sostituite da altre forme (ad esempio le costruzioni con *von*): *des Bundeskanzlers* → *von dem Bundes-Kanzler*.

³³ <https://www.bundeskanzler.de/bk-de/content/aufgaben-bundeskanzler-1974320>;
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache/bundes-kanzler/aufgaben-des-bundes-kanzlers>.

- Livello sintattico: le frasi lunghe vengono suddivise in due o più frasi.
- Livello lessicale: parole più brevi e semplici sostituiscono le parole più complesse: *sieht [...] vor* → *reguliert*; *hat [...] den Vorsitz* → *ist der Chef*.

3.2.1.2. Mediazione interlinguistica³⁴

Il testo scritto analizzato è costituito dalla sezione in LS del sito del *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige*. Nonostante le numerose similarità strutturali ed informative, fra le due versioni linguistiche si notano alcune differenze, dovute a diversità strutturali fra le due lingue, oltre che a scelte linguistiche differenti. Alcuni esempi:

- Livello ortografico: la versione tedesca presenta la scrittura dei composti con il punto mediano (es. *Internet·seite*, *Natur·museum*, *Sonder·ausstellung*), mentre la versione italiana contiene un solo composto scritto con il punto mediano (*sotto·terra*);
- Livello morfologico: la versione italiana (Tabella 2) ricorre al maschile generico nella parte iniziale sia al singolare (*Benvenuto*) sia al plurale (*Benvenuti*). Il maschile generico non è, però, utilizzato nella restante parte del testo: in un passaggio successivo, alla forma doppia tedesca *Geologinnen und Geologen* viene fatta corrispondere la forma doppia italiana *geologhe e geologi*. Nella versione tedesca, l'eventuale problema dell'utilizzo di un linguaggio sensibile al genere (peraltro tematizzato dai manuali di *Inclusion Europe* 2009a, del *Netzwerk Leichte Sprache* 2013 e da Maaß, 2015, ma con indicazioni differenti) non si crea, essendoci le formule di benvenuto *Willkommen* e *Herzlich willkommen*, prive di marche di genere. L'alternanza fra singolare e plurale pone, però, problemi a livello testuale, proseguendo nel testo in italiano: questo ricalca, infatti, il testo tedesco, traducendo il pronome personale *Sie* tramite l'equivalente forma di cortesia *Lei* e creando di fatto un'incongruenza fra il plurale *Benvenuti* e il singolare *Lei*.

Tabella 2. Testo in LS e testo in “linguaggio facile italiano” (parte iniziale del sito del Museo)

Testo in <i>Leichte Sprache</i>	Testo in “linguaggio facile italiano”
Willkommen	Benvenuto
Herzlich willkommen auf der Internet·seite vom Natur·museum Südtirol.	Benvenuti sul sito internet del Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige.
Hier finden Sie Informationen zum Natur·museum in Leichter Sprache.	Qui Lei trova informazioni sul Museo di Scienze Naturali in linguaggio facile.

Il testo ricorre a strategie di mediazione per spiegare concetti che potrebbero essere nuovi o sconosciuti ai lettori e alle lettrici, stabilendo collegamenti con conoscenze pregresse. All'inizio del testo viene spiegata la funzione del museo: *In einem Museum sind wichtige Dinge gesammelt / I musei raccolgono cose importanti*. Si noti che tedesco ed italiano ricorrono, a livello sintattico, a due costrutti differenti: il tedesco presenta la forma passiva di stato (*sein-Passiv*)³⁵ *sind...gesammelt* (si noti che tutti i manuali vietano l'uso del passivo,

³⁴ Nei paragrafi seguenti la terminologia adottata per l'italiano (“linguaggio facile” o “lingua facile”) riflette la scelta dei testi.

³⁵ <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/355>.

intendendo, però, il *Vorgangspassiv* o *werden-Passiv*³⁶, con la sola eccezione del manuale di *Inclusion Europe* 2009a che pone un divieto da seguire se possibile). Le difficoltà che le frasi passive possono causare³⁷ a chi legge non sono principalmente riconducibili al fatto che il lettore / la lettrice non capisce la costruzione passiva dal punto di vista grammaticale, ma piuttosto al fatto che mancano informazioni che contribuiscono alla comprensione di quanto scritto (Maaß, 2015: 104). L'italiano evita, invece, la forma passiva, ponendo *i musei* come soggetto in apertura della frase. A livello lessicale, entrambe le versioni fanno uso della parola *Dinge / cose*, ripetuta anche nelle parti successive (Tabella 3). Il testo italiano presenta nello stesso tempo un apporto aggiuntivo, inserito per superare un presupposto problema, e una problematicità, in quanto esso adotta una strategia di mediazione, fornendo la definizione per *cose esposte* (in realtà, la definizione è rivolta alla sola spiegazione del participio *esposte*), e utilizza la parole *cose* in due accezioni riportate dal *Dizionario Il Nuovo De Mauro*³⁸ come segue: a. «qualsiasi oggetto concreto o astratto, reale o immaginario, materiale o immateriale (che spesso non si può o non si vuole indicare con precisione)» (nel testo *guardare le cose*); b. «ciò che si dice, si ascolta, si pensa, si conosce» (nel testo *imparare cose*). Il tedesco diversifica, invece, fra *Dinge anschauen* (guardare le cose esposte) e *Neues lernen* (imparare cose nuove).

Tabella 3. Testo in LS e testo in “linguaggio facile italiano”

Testo in *Leichte Sprache*

Die Menschen können dann im Museum:

- Die Dinge anschauen.
- Und Neues lernen.

Testo in “linguaggio facile italiano”

Così nei musei le persone possono:

- Guardare le cose esposte.
Le cose esposte significa: le cose che il museo mostra.
- E imparare cose nuove.

Per incoraggiare la lettura, sia il testo tedesco che quello italiano ricorrono a domande³⁹ non tanto al fine di attivare conoscenze pregresse quanto piuttosto di stimolare il proseguimento della lettura e persuadere il lettore / la lettrice a visitare il museo (*Warum gibt es Berge in Südtirol? Perché ci sono le montagne in Alto Adige?*). Ulteriori domande vengono poste nella versione tedesca secondo la strategia proposta da Maaß (2015: 110) e Bredel, Maaß (2016: 391-393), ossia rendere una frase ipotetica introdotta da *wenn* in forma interrogativa per ridurre la complessità⁴⁰. La veridicità della frase rimane, in questo modo, in sospeso. Ad esempio: *Bewegt der Mensch seine Hand?* La risposta dovrebbe garantire che la conseguenza è vera solo se alla domanda si può rispondere in modo affermativo: *Dann bewegt sich der gemalte Elefant wie ein echter Elefant*. La versione in italiano utilizza la stessa strategia: *La persona muove la sua mano? Allora si muove anche l'elefante sulla mano*.

Proseguendo nel testo, si trovano ulteriori differenze fra tedesco ed italiano, ad esempio le scelte sulla spiegazione delle parole potenzialmente difficili: questa differenza è direttamente collegata alle scelte terminologiche adottate. Ad esempio, il tedesco ricorre

³⁶ <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/290>.

³⁷ Si confronti, però, Bock (2017).

³⁸ <https://dizionario.internazionale.it/parola/cosa>.

³⁹ Le domande sono vietate dal manuale del *Netzwerk Leichte Sprache* (2013: 20) a meno che non si tratti di titoli, tuttavia anche nel caso dei titoli, il manuale pone una limitazione all'uso: “Vermeiden Sie Fragen im Text. [...] Fragen als Überschrift sind manchmal gut.” Traduzione: ‘Evitate le domande nel testo. [...] Le domande come titolo vanno a volte bene.’ Le regole di *Inclusion Europe* (2009a) non contengono indicazioni in merito.

⁴⁰ Questa regola non è, invece, menzionata da *Inclusion Europe* (2009a).

alla parola *Bilder* (registrata nel dizionario di Tschirner, Möhring, 2020 che raccoglie le 5.000 parole più frequenti del tedesco), mentre l'italiano utilizza la parola *opere* che può avere svariati significati, fra cui quello di “attività” e quello di “prodotto di un’attività intellettuale o artistica”⁴¹ e il cui significato nel testo viene riportato come: *Opere significa per esempio: disegni e dipinti*. La strategia di inserimento di spiegazioni, se presente negli stessi passaggi in entrambe le lingue, non è sempre adottata in modo equivalente dal punto di vista informativo. Si confronti il seguente passaggio (Tabella 4), in cui si nota una differente mediazione del concetto *vom Aussterben bedroht / rischiano di estinguersi*: il testo tedesco concretizza questo aspetto, segnalando la presenza di pochi animali per alcune specie (*Es gibt nur mehr wenige Tiere von manchen Arten*) e successivamente la vita difficile per questi animali (*Und das Leben für diese Tiere ist sehr schwer*).

Tabella 4. Testo in LS e testo in “linguaggio facile italiano”

Testo in <i>Leichte Sprache</i>	Testo in “linguaggio facile italiano”
<p>Viele Tiere auf der Welt sind vom Aussterben bedroht. Das heißt: Es gibt nur mehr wenige Tiere von manchen Arten. Und das Leben für diese Tiere ist sehr schwer. [...] Wird das Leben für diese Tiere nicht besser? Dann verschwinden diese Tiere für immer von der Welt.</p>	<p>Tanti animali rischiano di estinguersi. Questo significa: per gli animali di tante specie la vita è diventata molto difficile. Gli elefanti o i panda per esempio sono delle specie di animali. [...] Così questi tutti gli animali di queste specie rischiano di morire. Per questo bisogna proteggere questi animali.</p>

La versione italiana connette in modo sequenzialmente più diretto il significato di ‘rischiano di estinguersi’ alle difficoltà che questi animali trovano nel vivere. Il tralasciare l’informazione quantitativa, pur se vaga, sul numero ridotto di animali di certe specie (in tedesco *Es gibt nur mehr wenige Tiere von manchen Arten*) è consapevolmente stata compensata da chi ha redatto il testo tramite un’esemplificazione della polirematica *specie di animali*: *Gli elefanti o i panda per esempio sono delle specie di animali*. Tale concretizzazione è assente nel testo tedesco, anche se questo utilizza *Tiere von manchen Arten*. Nelle poche righe successive, il tedesco ricorre nuovamente alla strategia di domanda (*Wird das Leben für diese Tiere nicht besser?*) e risposta consequenziale (*Dann verschwinden diese Tiere für immer von der Welt.*), che non trova un equivalente nella versione italiana (a differenza di quanto osservato sopra): mentre la versione tedesca propone una prospettiva sulle conseguenze (gli animali spariranno per sempre dalla terra), quella italiana si focalizza sulla necessità espressa da un rapporto di causa – conseguenza – necessità: scarsità di spazio, acqua e aria inquinate (causa) – rischio di morte (conseguenza) – protezione (necessità).

Non sempre è il testo italiano a presentare definizioni esplicative: in un passaggio successivo, il testo tedesco riporta la domanda *Aus welchem Gestein sind Berge?* a cui segue la definizione del termine *Gestein* (*Gestein heißt: Diese Steine sind sehr groß.*), che, reso in italiano con *roccia*, non presenta alcuna spiegazione. La mediazione di certi concetti non è solo affidata al puro piano lessicale tramite la selezione di certi lessemi, ma anche alla scelta di forme verbali. Si veda, ad esempio, come viene veicolato il concetto di ‘morte di piante e animali’ nell’acquario nel seguente passaggio (Tabella 5): nel testo tedesco si ricorre alla forma analitica del futuro (*werden sterben* ‘moriranno’) che pare più adeguata rispetto al tempo presente a cui ricorre la versione italiana, dato che non si tratta di un evento

⁴¹ <https://dizionario.internazionale.it/parola/opera4>.

imminente. Il futuro risulta, però, una forma deviante rispetto alle regole della *Forschungsstelle Leichte Sprache* (Maaß, 2015: 123), che indicano di evitare tendenzialmente il futuro, essendo questo meno usato e meno conosciuto rispetto al presente. Le regole di *Inclusion Europe* (2009a) non menzionano nulla sull'uso dei tempi con eccezione delle forme al passato.

Tabella 5. *Testo in LS e testo in “linguaggio facile italiano”*

Testo in <i>Leichte Sprache</i>	Testo in “linguaggio facile italiano”
In diesem Glas leben Tiere und Pflanzen. [...] In vielen Jahren werden diese Pflanzen und Tiere sterben.	E in questa vasca vivono piante e animali. [...] Negli anni queste piante e questi animali muoiono.

La mediazione concettuale non è svolta solo a livello linguistico, ma anche a livello figurativo: nel sito sono presenti fotografie che raffigurano visivamente gli aspetti linguistici salienti del testo.

3.2.2. *Mediare nei testi audiovisivi*

I testi audiovisivi analizzati si differenziano per un tratto caratteristico fondamentale: i video NIUS sono in forma monologica, mentre i video di presentazione del Museo presentano (con l'eccezione del video dedicato all'introduzione) una componente dialogica, benché guidata. Si differenziano, inoltre, per la salienza informativa riservata al ruolo della LS (Tabella 6): i video NIUS focalizzano l'importanza della LS prima di offrire una serie di notizie in questa varietà e rimarcano la sua funzione partecipatoria, mentre i video del Museo non introducono né la varietà né le sue funzioni. Come punto comune, tutti i video presentano sottotitoli chiusi che riportano, pur con qualche riduzione dovuta alla medialità dello scritto, quanto prodotto oralmente. Le analisi seguenti si basano sui sottotitoli (cfr. Crestani i.c.s. per l'analisi della componente orale).

Nel video NIUS, la mediazione del concetto di *Leichte Sprache* / *lingua facile* ruota intorno a una problematica di fondo ben espressa dal testo (Tabella 6): la scarsa conoscenza della varietà da parte del potenziale pubblico (sia primario che secondario), la funzionalità della LS (importanza per una vita indipendente), l'affidabilità delle notizie riportate (citazione del nome dell'ente che ha reso le notizie in LS). Il testo tedesco e il testo italiano sono paralleli, ma, come osservato in precedenza, alcune informazioni mancano nel testo tedesco o in quello italiano. Il testo tedesco connette la creazione delle notizie in LS dell'ufficio OKAY con la loro importanza tramite una frase con il verbo modale *wollen* (*OKAY will damit zeigen* 'Con questo OKAY vuole mostrare'), non riportata nella versione italiana.

Tabella 6. *Testo in LS e testo in “lingua facile italiana” (video NIUS)*

Testo in <i>Leichte Sprache</i>	Testo in “lingua facile italiana”
Leichte Sprache ist wichtig für ein selbst-bestimmtes Leben. OKAY ist das Büro für Leichte Sprache von der Lebenshilfe Südtirol.	La lingua facile è importante per la vita indipendente. OKAY è l'Ufficio per la lingua facile della Lebenshilfe Alto Adige.

Zum Tag der Leichten Sprache macht OKAY:
 NIUS – Nachrichten für ALLE in Leichter Sprache.
 OKAY will damit zeigen:
 Nachrichten sind für alle Menschen wichtig.
 Deshalb soll es mehr Nachrichten
 in Leichter Sprache geben.

Nella Giornata della lingua facile OKAY fa:
 NIUS – Notizie per TUTTI in lingua facile.
 Le notizie sono importanti per tutte le
 persone.
 E devono esserci più notizie in lingua facile.

Nella resa delle notizie (tre in totale: situazione delle cucitrici thailandesi; anniversario dell'Università di Bolzano; concerto degli Abba) vi sono ulteriori differenze. Nella Tabella 7 si riporta la notizia sull'anniversario dell'Università di Bolzano. Il titolo della notizia è reso in modo differente in tedesco e in italiano. Nel testo tedesco, il titolo evidenzia l'esistenza dell'Ateneo tramite il costrutto esistenziale *es gibt* e l'indicazione temporale, mentre il titolo italiano concettualizza tale esistenza con il tema dell'anniversario e l'uso della collocazione *compiere gli anni* (Urzi, 2019) direttamente collegato all'inizio del testo dove è introdotta la parola *fiesta*. La scelta di tale combinazione lessicale ha conseguenze sulle parti successive: mentre il testo tedesco valorizza e spiega il ruolo delle Università tramite due frasi consequenziali collegate ai concetti di studio e di ricerca (*lernen e forschen*), il testo italiano salta questo passaggio. Interessante dal punto vista sintattico è la concettualizzazione temporale della festa: la concettualizzazione temporale del passato è affidata al *Perfekt* e passato prossimo (*hat es...gegeben; ist ... geworden; ha festeggiato*) e al *Präteritum* e imperfetto (*waren; c'erano*), creando quindi un rapporto di parallelismo verbale fra i due testi (lo stesso parallelismo si ritrova nei passaggi successivi: *hat...gesagt / ha detto*).

Tabella 7. Testo in LS e testo in “lingua facile italiana” (video NIUS)

Testo in *Leichte Sprache*

[Die Universität in Bozen gibt es seit 25 Jahren.]
 Die Universität in Bozen gibt es seit 25 Jahren.
 An einer Universität lernen viele Menschen.
 Und an einer Universität forschen viele Menschen.
 An der Universität in Bozen hat es gestern eine Feier gegeben.
 Die Universität ist nämlich 25 Jahre alt geworden.
 Bei der Feier waren viele Menschen.
 Zum Beispiel:
 Der Rektor der Universität.
 Der Rektor heißt: Professor Paolo Lugli.
 Und die Präsidentin von der Universität.
 Die Präsidentin heißt: Ursula Tappeiner.
 Auch die neuen Professor*innen waren bei der Feier dabei.
 Professor*innen ist ein anders Wort für:
 Lehrer*innen.
 Der Rektor von der Universität hat gesagt:
 An der Universität in Bozen soll nicht nur geforscht
 und gelernt werden.

Testo in “lingua facile italiana”

[L'Università di Bolzano compie 25 anni.]
 L'Università di Bolzano compie 25 anni.
 All'Università di Bolzano ieri c'è stata una festa.
 Infatti l'Università di Bolzano ha festeggiato i suoi 25 anni.
 A questa festa c'erano molte persone.
 Per esempio:
 Il rettore dell'Università di Bolzano.
 Il rettore dell'Università di Bolzano si chiama Paolo Lugli.
 E la presidente dell'Università di Bolzano.
 La presidente dell'università di Bolzano si chiama Ursula Tappeiner.
 Alla festa c'erano anche professori e professoressa.
 Professori e professoressa significa: insegnanti all'università.
 La presidente dell'Università di Bolzano ha detto:
 In questa università noi non facciamo ricerca solo per noi.
 Fare ricerca significa:
 trovare cose nuove.
 In questa università noi vogliamo fare ricerca

Forschen heißt: etwas Neues entdecken.
Die Forschungen sollen auch für
die Menschen in Südtirol
nützlich sein.

anche per tutte le persone in Alto Adige.

Una differenza fra testo tedesco e testo italiano è la resa delle denominazioni di persona in forma sostantivale: i sottotitoli del testo tedesco riportano sostantivi con l'asterisco⁴² (*Professor*innen; Lehrer*innen*), mentre nella versione orale tali forme sono lette come se fossero effettive forme femminili e non come forme inclusive di tutti i generi. I sottotitoli italiani si avvalgono della forma doppia *professori e professoressa* e del sostantivo di genere comune *insegnanti*. Mentre questa differenza costituisce una problematica per il video tedesco, che veicola un'informazione parzialmente errata, più problematica è la divergente resa in tedesco e in italiano del soggetto del verbo *sagen / dire*, nel primo caso reso con *der Rektor (Der Rektor von der Universität hat gesagt)*, nel secondo caso con *la presidente (La presidente dell'Università di Bolzano ha detto)*. Si crea, così, una coerenza testuale errata non dal punto di vista della ripresa esplicita (dato che sia *Rettore* sia *Presidente* sono menzionati nelle frasi antecedenti), ma dal punto dell'informatività: si tratta, quindi, di una coerenza formale con un'attribuzione erronea della referenza. Anche quanto detto dal *Rektor* e dalla *Presidente* è reso in modo differente: *An der Universität in Bozen soll nicht nur geforscht und gelernt werden* sottolinea che all'Università di Bolzano non ci si occupa soltanto di ricerca e di studio (sintatticamente si tratta di un costrutto con verbo modale al passivo), mentre *In questa università noi non facciamo ricerca solo per noi* evidenzia un altro fatto, ossia le ricadute sociali della ricerca e l'inclusività della stessa (si noti qui l'uso esplicito del pronome personale *noi*). Il testo italiano risulta tematicamente più coerente nella consequenzialità delle frasi, essendo incentrato sulla ricerca (ridondanza semantica), e non menziona lo studio (informazione inferibile dal concetto di "professore").

Nelle altre due notizie non vi sono differenze sostanziali a livello informativo come quelle appena descritte. Le differenze sono relative ad altri livelli, fra cui quello dell'espressione delle relazioni causali fra le frasi. Un esempio è riportato nella Tabella 8: la versione italiana, oltre ad inserire una necessaria spiegazione per il sostantivo derivato *cucitrici* (visto il doppio significato, ossia 'macchine' e 'donne che cuciono') mancante nel testo tedesco per *Näherinnen*, crea un collegamento sintattico e semantico latente fra il fatto di ricevere pochi soldi nella prima frase e il lavoro quantitativamente rilevante nella terza frase, mentre il tedesco utilizza il connettivo *deshalb*⁴³.

Tabella 8. Testo in LS e testo in "lingua facile italiana" (video NIUS)

Testo in *Leichte Sprache*

Die Näherinnen in Thailand und vielen anderen Ländern in Asien bekommen für ihre Arbeit sehr wenig Geld.

Die Näherinnen müssen deshalb sehr viel arbeiten.

Testo in "lingua facile italiana"

Le cucitrici in Thailandia e in molti altri Paesi dell'Asia ricevono pochissimi soldi per il loro lavoro.

Cucitrici significa: donne che cuciono i vestiti. Le cucitrici devono sempre lavorare tantissimo.

⁴² Tale strategia non è consigliata da nessun manuale di regole (ed è sconsigliata dalla *Gesellschaft für Deutsche Sprache*, <https://gfds.de/standpunkt-der-gfds-zu-einer-geschlechtergerechten-sprache/>. Cfr. Crestani, 2021: 97-98).

⁴³ <https://grammis.ids-mannheim.de/konnektoren/407094>. Sui connettivi in *Leichte Sprache* cfr. Rocco (2022a) e Crestani (i.c.s.).

In altri casi, i rapporti causali sono espressi tramite differenti mezzi linguistici da quelli riportati nei manuali (Tabella 9): mentre per il tedesco, *deshalb* è indicato come marcatore accettato di causalità e di consecutività nelle regole della *Forschungsstelle Leichte Sprache* (Maaß, 2015: 112; 115) nel focalizzare la causa nella frase antecedente (nella Tabella 8 scarsità di denaro ricevuto a fronte del lavoro svolto; nella Tabella 9 il comportamento illegale dell'azienda) che porta a una conseguenza (nella Tabella 8 lavorare di più, nella Tabella 9 dare più soldi), per l'italiano *allora* (Tabella 9) non è indicato fra i mezzi per esprimere le conseguenze (Sciumbata, 2022a: 58). Fra questi, vi sono *quindi* e *per questo*. La divergenza nella Tabella 9 è, quindi, con le regole non rispettate in italiano (per lo meno con quelle indicate da Sciumbata), mentre i fatti sono riportati secondo rapporti di causa – conseguenza equivalenti nelle due versioni linguistiche.

Tabella 9. *Testo in LS e testo in “lingua facile italiana”*

Testo in *Leichte Sprache*

Die Firma muss den Näherinnen ihr Geld zahlen.
Die Firma hat Verbotenes getan.
Deshalb muss die Firma den Näherinnen noch mehr Geld zahlen.

Testo in “lingua facile italiana”

L'azienda deve pagare le cucitrici.
L'azienda ha fatto una cosa contro la legge.
Allora l'azienda deve dare ancora più soldi alle cucitrici.

I video che presentano il *Museo di Scienze Naturali dell'Alto Adige* (cfr. Crestani, i.c.s.) si sviluppano in un rapporto dialogico fra l'esperta del Museo e il visitatore, collocandosi, quindi, in un'evidente situazione di comunicazione asimmetrica che, però, è situata in un contesto pianificato. Con l'eccezione del video introduttivo, gli altri 5 video, incentrati ciascuno su un aspetto specifico (lupo, bosco, alta montagna, mezza montagna, fondovalle), sono costituiti da domande poste dal visitatore e dalle risposte fornite dall'esperta. Vi sono, tuttavia, alcuni passaggi che sfuggono a una situazione pianificata e si poggiano su un dialogo libero: un esempio è costituito dal video *Talböden / Fondovalle*, dove viene mostrato l'acquario con svariate specie di pesci. Sia nel video in lingua tedesca sia nel video in lingua italiana, il dialogo libero è ricco di forme deittiche locative (*hier, qui*) e pronomi dimostrativi (*dieser, questo*), interpretabili attraverso le scene del video, in cui il visitatore cerca di individuare le specie di pesci nell'acquario descritti nelle tavole esplicative. I video in tedesco e i video in italiano, pur essendo il risultato di un'attività di mediazione a livello concettuale compiuta in modo simile in entrambe le lingue, almeno in linea generale, presentano alcune divergenze informative. Vi sono, infatti, differenze di prospettivizzazione dei contenuti causate da una differente mediazione concettuale e aggiunte di informazioni in una delle due lingue. Si consideri la Tabella 10 (video *Wald / Bosco*) che offre un esempio di rimescolamento della sequenza informativa. Le informazioni riportate sono le medesime, ma portate all'attenzione in sequenza differente. Alla domanda posta dal visitatore (“perché lo scoiattolo si arrampica?”), il testo tedesco dà una motivazione esplicita marcata dalla frase secondaria introdotta da *weil* (lo scoiattolo cerca frutti). Il testo italiano propone, invece, una causalità implicita (risposta non introdotta dal connettivo *perché*), focalizzandosi su un altro aspetto (gli scoiattoli hanno lunghe unghie). Questa informazione è proposta nel testo tedesco solo nelle ultime righe, dove vi è nuovamente una causalità esplicita (*Das Eichhörnchen kann gut klettern, weil es Krallen an seinen Pfoten hat* ‘Lo scoiattolo può arrampicarsi bene perché ha artigli sulle zampe’). La stessa caratteristica è pertanto utilizzata per spiegare fenomeni in una modalità differente: perché lo scoiattolo si arrampica (testo italiano), perché è in grado di arrampicarsi bene (testo tedesco). Il video italiano presenta, inoltre, un'informazione in

più rispetto al video tedesco che esprime un rapporto di causalità esplicita (*perché*) fra due frasi (nei sottotitoli scritte come frasi separate da un punto), la prima contenente l'indicazione sulla presenza massiccia di scoiattoli (linguisticamente concettualizzata tramite il quantificatore vago *tanti*), la seconda la causa (abbondanza di abeti). Quest'informazione è, tuttavia, inferibile dalla rappresentazione stessa della specie animale dello scoiattolo nel Museo, dunque essa non contribuisce a veicolare maggiore conoscenza.

Tabella 10. Testo in “*lingua facile tedesca*” e testo in “*lingua facile italiana*”

Testo in “ <i>lingua facile tedesca</i> ”	Testo in “ <i>lingua facile italiana</i> ”
Warum klettert das Eichhörnchen auf den Baum?	Ma perché lo scoiattolo si arrampica sugli alberi?
Das Eichhörnchen klettert auf den Baum, weil es Früchte sucht.	Gli scoiattoli hanno lunghe unghie. Con le unghie si arrampicano sugli alberi e sanno anche saltare bene.
Es isst gern Eicheln, er isst gerne die Samen von Fichten und deswegen klettert es auf die Bäume.	Gli scoiattoli mangiano i semi degli alberi come ad esempio le ghiande della quercia o i semi degli abeti.
Das Eichhörnchen kann gut klettern, weil es Krallen an seinen Pfoten hat.	Nei nostri boschi ci sono tanti scoiattoli.
Es kann aber auch sehr gut springen von Baum zu Baum.	Perché nei boschi dell’Alto Adige ci sono tanti abeti.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Il “linguaggio facile” è una varietà che presenta caratteristiche simili nelle differenti lingue in cui essa si concretizza in testi, riconducibili ai principi stessi della varietà e alle sue funzioni. Le regole contenute nei manuali per il tedesco e per l’italiano sono solo in parte sovrapponibili: una regola rilevante per la lingua tedesca può non avere la stessa rilevanza per quella italiana. L’esempio emblematico è costituito dalla scrittura dei composti tramite trattino o punto mediano che risulta rilevante per il tedesco vista la produttività della composizione, ma non lo è altrettanto per l’italiano (infatti Sciumbata, 2022a non menziona questa particolarità ortografica). Si può, infatti, parlare di un solo “linguaggio facile” a livello puramente teorico, ma, analizzando i testi soprattutto in contesti comunicativi come quello dell’Alto Adige, si nota la necessità di una differenziazione aggettivale a seconda della lingua utilizzata (“linguaggio facile tedesco”, “linguaggio facile italiano”).

La complessità dei processi di mediazione che portano alla produzione di un testo in “linguaggio facile”, che sono stati mostrati almeno in parte in questo saggio, rende necessario uno studio sistematico nella ricerca linguistica e traduttologica e una concretizzazione nelle pratiche didattiche accademiche. Sia il “linguaggio facile tedesco” sia quello “italiano” presentano peculiarità tali per cui essi sono adatti in un contesto didattico di apprendenti con competenze linguistiche minime di livello B2: si consideri che il processo di mediazione da compiere per passare da un testo in linguaggio standard o specialistico a un testo in “linguaggio facile” è di non poca complessità e richiede capacità di selezione delle informazioni, di riduzione della complessità, di aggiunta e di rielaborazione, oltre che di coscienza sulla responsabilità nella diffusione di informazioni veritiere e complete. Anche l’analisi comparativa del testo di partenza in linguaggio standard e del testo di arrivo in “linguaggio facile” richiede competenze di linguistica.

Mentre nel breve testo analizzato nel contesto della mediazione intralinguistica (paragrafo 3.2.1.1), si è osservato un mantenimento del contenuto delle informazioni proposte, l'analisi dei testi in tedesco e in italiano (paragrafo 3.2.1.2) ha mostrato contenuti informativi almeno in parte differenti, se non contrastanti. La mediazione concettuale, pur orientandosi a un principio di equivalenza in linea generale, può avvenire in modo differente nelle due versioni linguistiche, tuttavia non per mancanza di mezzi linguistici adeguati, ma per scelte differenti di mediazione (si veda, ad esempio, la mancanza dell'informazione sullo studio nel video NIUS in italiano per quanto concerne la descrizione dell'Università di Bolzano). Questo vale sia per i testi scritti (Museo) sia per i testi audiovisivi (Museo e video NIUS) e può almeno in parte dipendere dalla minore diffusione del “linguaggio facile italiano” e delle regole specifiche sullo stesso (che, si ricordi, sono state pubblicate a febbraio 2022). Soprattutto a livello formale, il testo italiano scritto (sito *web* del Museo) è fortemente legato a quello tedesco. Ad esempio, il pronome *Sie* è reso con *Lei* (cfr. Crestani, 2022: 164-165; Magris, 2022b), creando così un'aderenza alle regole della *Forschungsstelle Leichte Sprache*, per cui per i destinatari e le destinatarie in età adulta si utilizza la forma di cortesia (Maaß, 2015: 136), ma andando almeno in parte contro quanto esemplificato da Sciumbata (2022a: 49-51) che in teoria propone l'uso dei pronomi *tu*, *lei* e *voi*, ma di fatto solo per sottolineare i vantaggi del rivolgersi direttamente a chi legge. Mentre per Maaß la forma di cortesia e il suo uso convergono con i principi etici della LS, per Sciumbata l'essenziale è evitare le forme impersonali, tenendo anche conto che il pronome personale soggetto non è obbligatorio in italiano (la persona è visibile nel verbo finito: *Potete preparare il pranzo, Puoi venire in ufficio alle 9*).

Occorre, inoltre, considerare l'interrelazione fra componente visiva non verbale e componente verbale, dove rilevante per la comprensibilità (ad esempio, nel video NIUS non vi sono elementi visivi aggiuntivi a supporto di quanto riportato oralmente, trattandosi di una lettura di notizie, mentre il sito *web* del Museo e i video sul Museo presentano elementi visivi importanti). In questo saggio, si è preferito, tuttavia, focalizzare la componente verbale, già di per sé molto complessa, come sintetizza bene il titolo del saggio di Seitz (2014): “Leichte Sprache – keine einfache Sache” (traduzione: “Linguaggio facile, non una cosa semplice”).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bock B. M. (2015), “Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Gruppen. Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von «Leichter» und «einfacher Sprache»”, in *Linguistik Online*, 73, 4, pp. 115-137.
- Bock B. M. (2017), *Das Passiv- und Negationsverbot „Leichter Sprache“ auf dem Prüfstand – Empirische Ergebnisse aus Verstehenstest und Korpusuntersuchung*, in *Sprachreport*, 1 Jahrgang 33, pp. 20-28.
- Bock B. M., Fix U., Lange D. (a cura di) (2017), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*, Frank & Timme, Berlin.
- Bosse U., Hasebrink I. (2016), “Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen”: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf.

- Bredel U., Maaß C. (2016), *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*, Dudenverlag, Berlin.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Crestani V. (2020), “Mediare in “Leichte Sprache” in tedesco e in italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 586-602: <https://hdl.handle.net/2434/753998>.
- Crestani V. (2021), “Genere e denominazioni di persona: fra linguistica e diritto, fra lingue e leggi”, in Brambilla M., D’Amico M., Crestani V., Nardocci C. (a cura di), *Genere, disabilità, linguaggio. Progetti e prospettive a Milano*, FrancoAngeli, Milano, pp. 91-108, <https://hdl.handle.net/2434/901000>.
- Crestani V. (2022), *Die periphere Übersetzung Deutsch – Italienisch: audiovisuell und Leicht*, FrancoAngeli, Milano.
- Crestani V. (i.c.s.), “I connettivi nella “Leichte Sprache” tedesca e nella “lingua facile” italiana: la comunicazione museale fra oralità e sottotitoli”, in *RITT – Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*.
- Deilen S. (2021), *Optische Gliederung von Komposita in Leichter Sprache. Blickbewegungsstudien zum Einfluss visueller, morphologischer und semantischer Faktoren auf die Verarbeitung deutscher Substantivkomposita*, Frank & Timme, Berlin.
- Gutermuth S. (2020), *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*, Frank & Timme, Berlin.
- Hansen-Schirra S., Maaß C. (2019), “Translation proper: Kommunikationsbarrieren überwinden”: <https://traco.uni-mainz.de/publications/>.
- Hansen-Schirra S., Maaß C. (a cura di) (2020), *Easy Language Research: Text and User Perspectives*, Frank & Timme, Berlin.
- Heine A. (2017), “Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ”, in Bock B. M., Fix U., Lange D. (a cura di), „*Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*, Frank & Timme, Berlin, pp. 401-414.
- Husel E. (2022), *Leichte Sprache in der Verwaltung. Was? Wer? Wie?*, Frank & Timme, Berlin.
- Inclusion Europe (2009a), *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/DE_Information_for_all.pdf.
- Inclusion Europe (2009b), *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti*: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/IT_Information_for_all.pdf.
- Jakobson R. (1959), “On linguistic aspects of translation”, in Brower R. A. (a cura di), *On translation*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 232-239.
- Kellermann G. (2014), “Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition”, in *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9-11, pp. 7-10: <https://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfache-sprache>.
- Lang K. (2020), “Die rechtliche Lage zu Barrierefreier Kommunikation in Deutschland”, in Maaß C., Rink I. (a cura di), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*, Frank & Timme, Berlin, pp. 67-93.
- Linz E. (2017), “«Leichte Sprache ist nicht Kindersprache» – Zur sozialen und pragmatischen Relevanz stilistischer Aspekte in Leichte-Sprache-Texten”, in Bock B. M., Fix U., Lange D. (a cura di), „*Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*, Frank & Timme, Berlin, 2017, pp. 147-162.

- Maaß C. (2015), *Leichte Sprache. Das Regelbuch*, LIT Verlag, Berlin.
- Maaß C. (2020a), “Übersetzen in Leichte Sprache”, in Maaß C., Rink I. (a cura di), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*, Frank & Timme, Berlin, pp. 273-302.
- Maaß C. (2020b), *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability*, Frank & Timme, Berlin.
- Magris M., Ross D. (2015), “Barrierefreiheit auf Webseiten von Gebietskörperschaften”, in *trans-kom*, 8, 1, pp. 8-39:
http://www.trans-kom.eu/bd08nr01/trans-kom_08_01_02_Magris_Ross_Barrierefrei.20150717.pdf.
- Magris M. (2022), “Il linguaggio facile da leggere e da capire in Alto Adige”, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/inclusione/2_Magris.html.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013), *Die Regeln für Leichte Sprache*: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf.
- Rink I., Zehrer C. (2015), “Leichte Sprache als gesprochene Varietät des Deutschen?”: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Antworten_zu_Leichter_Sprache__Forschungsstand/2_Leichte_Sprache_als_Varietaet.pdf.
- Rocco G. (2022a), “Leichte Sprache und einfache Sprache. Syntaktische Aspekte im Vergleich”, in Wieners U., Reichmann T., Sergio L. (a cura di), *Syntax in Fachkommunikation*, Berlin, Frank & Timme, pp. 155-173.
- Rocco G. (2022b), “‘Leichte Sprache‘ und ‘Einfache Sprache‘ als Bestandteil der Sprachmittlerausbildung in Italien? ”, in *L’Analisi Linguistica e Letteraria*, 30, 1, pp. 239-254:
<https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/447>.
- Schubert K. (2016), “Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung”, in Mälzer N. (a cura di), *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis*, Frank & Timme, Berlin, pp. 15-33.
- Sciumbata F. C. (2020), *Il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive: nuove linee guida per l’italiano e applicazione a testi di promozione turistica del Friuli-Venezia-Giulia*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Udine:
<http://hdl.handle.net/11390/1185919>.
- Sciumbata F. C. (2021), “Dal plain language all’easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione”, in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 199-213.
- Sciumbata F. C. (2022a), *Manuale dell’italiano facile da leggere e da capire*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Sciumbata F. C. (2022b), “Il linguaggio facile da leggere e da capire: che cos’è, come funziona e quanto è diffuso in Italia? ”:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/inclusione/3_Sciumbata.html.
- Seitz S. (2014), *Leichte Sprache? Keine einfache Sache*, in *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9-11, pp. 3-6: <https://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfachesprache>.
- Tschirner E., Möhring J. (2020²), *A frequency dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*, Routledge, London, New York.
- Urzi F. (2019), *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*:
<http://combinazioni-lessicali.com/dizionario/dizionario-online/>.

TEMA O TESI? MEDIAZIONE E STRATEGIE DI MEDIAZIONE COME SUPPORTO AL RICONOSCIMENTO DEI TESTI ARGOMENTATIVI*

Michela Dota¹

1. INTRODUZIONE

Tra le attività incluse nei laboratori di scrittura offerti dall'Università degli Studi di Milano per la facoltà di Studi Umanistici (Prada, 2004), e in particolare tra quelle preliminari alla stesura del saggio argomentativo in 5 capoversi, è prevista una lezione dedicata al reperimento delle fonti e alla loro schedatura: i/le partecipanti devono individuare almeno quattro documenti (saggi, articoli, materiali in Internet ecc.) inerenti al microtema scelto; è richiesto che le fonti selezionate abbiano un impianto argomentativo. La stessa scheda di lettura indica, tra i campi da compilare, le voci *Tema*, *Tesi*, *Argomenti (di supporto alla tesi)*, *Presupposti (principi, leggi, teorie, valori, convinzioni di metodo... espliciti o sottesi)*. Eppure, non di rado, alcune/i partecipanti, in luogo degli attesi testi con funzione argomentativa, schedano materiali di carattere eminentemente espositivo, confondendo la nozione di tesi con quella di tema o topic del discorso: lo dimostrano i casi di compilazione del protocollo in cui alla voce *Tesi* compare il topic o tema (o argomento) del testo e, di conseguenza, nel campo *Argomenti (di supporto alla tesi)* sono trascritte le informazioni o le parole chiave che lo sviluppano. Si riproducono di seguito gli stralci di due protocolli, tratti dal laboratorio tenuto da chi scrive nel primo semestre dell'a.a. 2020/21:

- (1) *TEMA*: L'editoria digitale, il futuro del libro.

TESI: Che cos'è l'editoria digitale? Il libro si è evoluto in nuovi formati tecnologici e l'editoria si basa su questo principio.

ARGOMENTI (di supporto alla tesi):

- Editoria digitale
- Formati digitali e software di lettura per ebook
- L'editore e l'impaginatore
- Libro vs ebook.

[il campo *PRESUPPOSTI* non è compilato]

- (2) *TEMA*: Il sentimento comune verso uno sport o una squadra cancella le differenze.

TESI: Il Leicester City vince il campionato inglese per la prima volta nella sua storia.

ARGOMENTI (di supporto alla tesi):

- Un sogno che diventa realtà

* Per gli atti del congresso si è scelto di incentrare il contributo sulla mediazione, punto focale delle tematiche convegnistiche. Le questioni affrontate in occasione dell'intervento congressuale sono state riprese ed approfondite in un altro lavoro, pubblicato sul numero precedente della presente rivista.

¹ Università degli Studi di Milano.

- La cavalcata trionfale
- Gli uomini chiave
- La festa finale

PRESUPPOSTI (principi, leggi, teorie, valori, convinzioni di metodo... espliciti o sottesi):

- Nessuno parte sconfitto
- Mai sottovalutare l'avversario

Le due schede sono di mani diverse, tra le quattro che hanno commesso errori simili, su ventisei partecipanti. La loro incidenza non è (ancora) drammatica; è però significativa visto il contesto universitario. Casi analoghi sono emersi nelle altre due edizioni del laboratorio coordinate da chi scrive, tenutesi durante il secondo semestre del medesimo a.a. e il primo semestre dell'a.a. 2017/2018.

Non si può dire che i/le partecipanti ignorino i caratteri costitutivi dei due tipi di testi, comprese le mosse comunicative (Della Casa, 2003) che tipicamente costituiscono l'esposizione e l'argomentazione: se non possono affidarsi alle (presumibili) nozioni scolastiche, l'insegnamento di linguistica italiana e le dispense teoriche dello stesso laboratorio vengono in loro soccorso. Eppure, all'atto pratico, non sempre riescono a discriminare un tipo di testo dall'altro e, conseguentemente, possono credere di aver prodotto un saggio argomentativo quando invece hanno formulato una mera esposizione di dati di fatto inerenti a un dato tema. Se queste manifestazioni approdano e persistono all'università, è auspicabile che si intervenga sin dalla scuola, dove pure (almeno sul piano normativo) è riservato uno spazio per la presentazione, la spiegazione e la pratica delle diverse tipologie testuali, in particolare al grado superiore (cfr. Lugarini, Dota, 2018: 644-653, che offre una panoramica delle *Indicazioni nazionali* relative alla lingua italiana per tutte le tipologie di scuola secondaria superiore).

Ma come rendere abile lo/la studente/essa a riconoscere, in testi autentici e non necessariamente prototipici, lo schema teorico a loro noto? E dunque, quando si chiede loro di produrre un testo argomentativo, non ne allestiscano uno espositivo?

Nei prossimi paragrafi si cercherà di rispondere a queste domande, individuando dapprima le cause dei fraintendimenti citati (par. 2) e ricorrendo, per la proposta operativa, ad alcuni spunti offerti dal QCER, e in particolare dal Volume complementare (par. 3). Ciò non significa che le proposte riguardino solo gli/le apprendenti di italiano come L2 (e del resto gli esempi succitati sono produzioni di madrelingua): le indicazioni del Volume complementare possono essere produttive anche per contesti di soli nativi.

2. LE POSSIBILI CAUSE DELLA CONFUSIONE

Gli estratti citati mostrano come alcune/i studenti/esse non abbiano interiorizzato gli schemi prototipici delle due tipologie testuali, in modo da riconoscerle in testi autentici e riprodurle all'occorrenza. L'operazione dovrebbe essere agevolata dal fatto che, secondo la classificazione di Werlich (1982²), le due tipologie sarebbero l'esito dell'attività di due matrici cognitive distinte: la comprensione di concetti in modo analitico o sintetico, per la tipologia espositiva, e la soluzione di problemi e la valutazione, per la tipologia argomentativa.

Secondo un modello precedente di classificazione dei testi, ossia la classificazione tripartita di De Beaugrande e Dressler (1973), il discrimine tra testo espositivo e testo argomentativo non sarebbe altrettanto marcato: considerando il campo di referenza come parametro di classificazione, l'espositivo diviene «parente stretto dell'argomentativo» (Lavinio, 2000: 5), poiché concerne la dimensione concettuale, non trattando di esperienze situate nel tempo e nello spazio (che lo apparenterebbero rispettivamente ai testi narrativi

e descrittivi; cfr. Colombo, 1992a: 6-7). Al testo espositivo mancherebbe, inoltre, uno schema globale che sia facilmente riconoscibile, al pari di quelli che strutturano i testi descrittivi, narrativi e argomentativi (Marinetti, 2022: 567).

Si può ipotizzare che nei/nelle discenti succitate/i sia (inconsapevolmente) dominante la tipologia di classificazione appena menzionata, che sovrappone testi espositivi e argomentativi in quanto entrambi contraddistinti da un «elevato contenuto intellettuale» (Colombo, 1992a: 6) e implicati prevalentemente con la manipolazione di idee (cfr. *ibid.*). D'altro canto, questa concezione adombra l'aspetto pragmatico dei testi (Colombo, 1992b), ossia ciò che quei testi si propongono di fare e provocare nei/nelle destinatari/e per mezzo della dimensione concettuale; in altre parole, sfuggono gli scopi che un testo propriamente argomentativo possiede, a differenza del congenere espositivo: dimostrare la veridicità di un'idea o di un'opinione e/o persuadere i fruitori della sua validità (o quantomeno, spingerli ad esprimere un accordo o un disaccordo), esponendo tra l'altro dati, fatti, informazioni tendenzialmente note e consolidate.

Nella preferenza che studenti e studentesse accordano, più o meno consapevole, alla concezione tripartita dei tipi testuali potrebbe incidere la frequente esposizione al genere del commento, tipo testuale concreto di confine tra le due tipologie pure (Colombo, 1992a: 7); esso, infatti, è diffusissimo nei social network e sempre in auge nei media più datati (stampa, radio e televisione), dove proliferano gli opinionisti – non necessariamente esperti di un argomento, soprattutto in un contesto nel quale vige la retorica dell'«uno vale uno». I commenti sono apertamente soggettivi, come lo è un testo argomentativo, ma non pongono una questione come una controversia e spesso non motivano l'opinione (*ibid.*), esponendola come un dato di fatto.

Se dunque lo schema testuale sotteso al genere del commento è lo schema di riferimento e di interesse prevalente per il/la lettore/trice (Corno, 1991), o il primo che viene richiamato alla memoria quando si fruisce un testo, con esso probabilmente ci si rapporterà alla maggior parte dei testi e si replicherà all'atto della produzione.

A fronte della situazione riepilogata, quali possibilità di intervento ha il/la docente per educare a discriminare le due tipologie testuali e quindi fissare degli schemi di riferimento distinti?

Di seguito si offre uno spunto per un'attività, desunto dall'apparato teorico del Volume Complementare del QCER, in particolare dalle sezioni incentrate sull'abilità di mediazione testuale e sulle strategie di mediazione. Mediare a livello testuale non implica, infatti, la presenza di due o più lingue: si può mediare anche tra «varietà o modalità della stessa lingua, registri differenti della stessa varietà o qualsiasi combinazione di tutte queste opzioni. Tuttavia possono anche essere identiche: nel QCER 2001 si specifica che la mediazione può avvenire anche in una sola lingua» (QCER-Companion Volume, 2020 [2018]: 104). Inoltre, la mediazione di un testo non implica esclusivamente che se ne trasmetta il contenuto ad altre persone: nel Volume complementare «la nozione di mediazione di un testo è stata ulteriormente sviluppata per includere la mediazione di un testo per se stessi» (QCER-Companion Volume, 2020 [2018]: 102).

3. UN PROTOCOLLO DI SEMPLIFICAZIONE

Un primo suggerimento operativo consiste nel convertire la modalità scritta della fonte originale nella modalità orale: il testo puramente espositivo si presta, meglio del testo argomentativo, alla conversione in un monologo, laddove il testo argomentativo, per «la sua intrinseca plurivocità» (Colombo, 1996: 3; cfr. Marinetti, 2022), avrebbe uno sbocco naturale nel dibattito a due o più voci. Tuttavia, non tutti/e percepiscono questo tratto costitutivo, mostrando «una certa resistenza ad ammettere che in uno stesso testo siano

compresenti opinioni opposte» e tendendo quindi «a collocare tutte le asserzioni su uno stesso piano, ignorando la dinamica argomentativa» (Colombo, 1996: 3).

Può allora venire in aiuto una delle strategie di mediazione suggerite nel Volume complementare, cui tutti/e ricorriamo spontaneamente per favorire la comprensione di un nostro messaggio che non sia stato compreso dal nostro interlocutore o interlocutrice alla prima enunciazione: la strategia di semplificazione. Come da QCER, anche questa strategia è scalata su più livelli; si riportano gli estratti utili al presente discorso (neretti miei):

B1+: È in grado di **semplificare un breve testo** di istruzioni o **informativo**, presentandolo sotto forma di **elenco con punti** distinti.

B2 (superiore): È in grado di semplificare **un contenuto complesso**, **presentando separatamente** le diverse **componenti** dell'argomento trattato.

C2: È in grado di facilitare la comprensione di un **contenuto complesso**, **spiegando le relazioni tra le parti** di un testo e **con il suo insieme** e promuovere diversi modi per affrontarlo.

La progressione tra i livelli intermedi e avanzati si gioca tanto sulla tipologia dei testi considerati, quanto sulle operazioni metatestuali e di manipolazione che l'apprendente è in grado di compiere: al grado inferiore considerato (B1⁺) lo/la studente/essa sa semplificare – e perciò preliminarmente comprende – brevi testi informativi (e quindi espositivi²), di cui è in grado di isolare, in forma di elenco, le singole informazioni; al livello successivo (B2 superiore) tra i “contenuti complessi” si annoverano senz'altro anche i testi argomentativi³; su questi l'apprendente è in grado di individuare le singole porzioni e solo all'ultimo livello riesce a spiegare le relazioni tra le varie porzioni del testo e tra queste e il suo insieme.

Se da un lato la gradualità dà conto delle difficoltà implicate nella mediazione testuale in altre lingue, necessariamente vincolata ai rispettivi livelli di competenza linguistica posseduti dall'apprendente, dall'altro lato rende conto della progressione della complessità cognitiva soggiacente a ciascuna delle operazioni citate: solo al grado più elevato l'apprendente sarà in grado di rilevare, per esempio, le relazioni di composizione che possono strutturare i singoli blocchi di un testo espositivo (motivazione, conclusione, confronto, generalizzazione, specificazione ecc.; cfr. Ferrari, 2014), così come le relazioni che governano la struttura del testo argomentativo (tipicamente: introduzione, tesi, prove a sostegno della tesi, antitesi, confutazione, conclusione con riaffermazione della tesi).

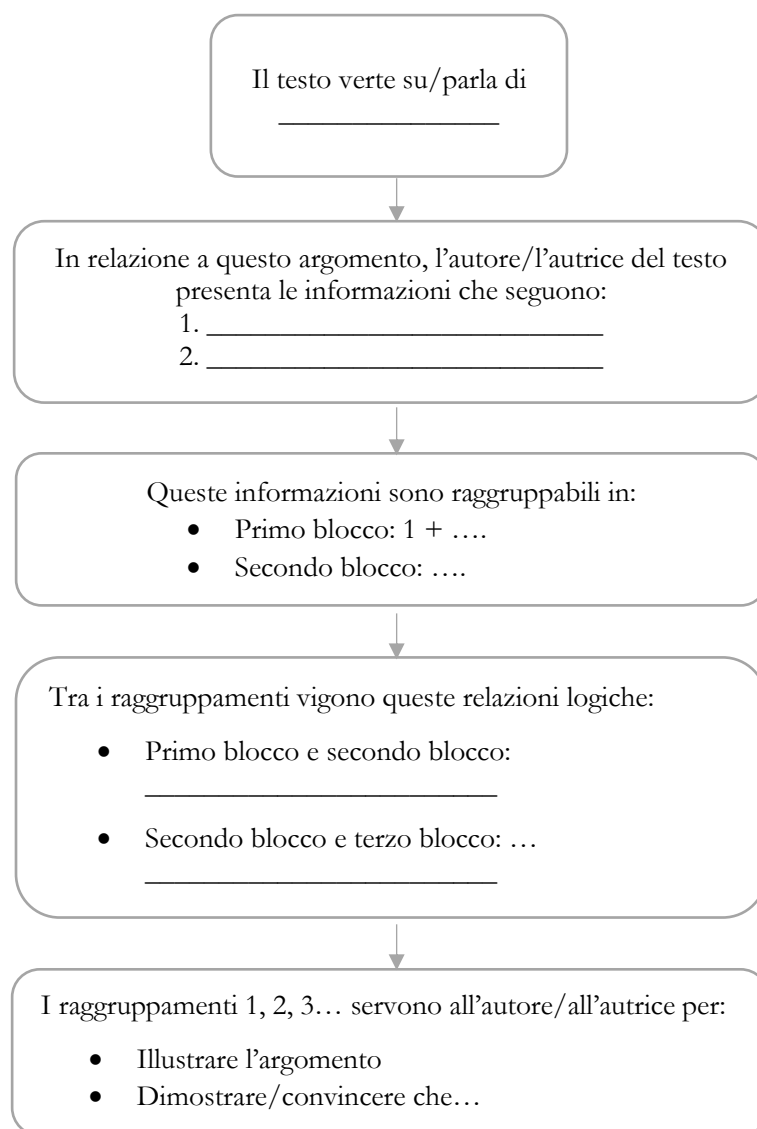
Si potrà allora costruire un protocollo di guida alla semplificazione del testo che espliciti ciascuna delle operazioni e rispetti la progressione di complessità. Il protocollo potrà essere usato autonomamente dall'apprendente che applicherà, in ordine, queste strategie di semplificazione per rendersi conto autonomamente, attraverso una mediazione di servizio del testo, in modalità orale (eventualmente supportata da appunti scritti), se è di fronte a una mera esposizione o a una argomentazione con (inevitabili) inserti espositivi. Di seguito si propone un diagramma di flusso esemplificativo (Figura 1),

² L'equivalenza tra testi informativi ed espositivi è già nel modello di Werlich. Le due tipologie si confermano come apparentate nella successiva classificazione pragmatica di Sabatini (1988, 1999), dove costituiscono la sottoclasse che concreta il gruppo dei testi mediamente vincolanti.

³ Tra i descrittori della comprensione scritta per il livello B2 si trova infatti: «È in grado di riconoscere quando un testo fornisce informazioni fattuali o quando cerca di convincere i lettori di qualcosa» e «È in grado di riconoscere diverse strutture in un testo discorsivo: argomenti in antitesi, presentazione della soluzione di un problema e relazioni di causa e effetto» (QCER – Volume complementare, 2020 [2018]: 60).

che l'utente potrà usare per verbalizzare a se stesso/a il contenuto del testo letto e che l'insegnante potrà previamente presentare in aula, chiedendo di applicarlo ad alcuni campioni testuali:

Figura 1. Diagramma di flusso per riconoscere il tipo testuale argomentativo attraverso la mediazione testuale



Il diagramma di flusso richiede al/alla lettore/trice di attivare dapprima una comprensione globale e progressivamente più analitica. L'ultimo campo ("i raggruppamenti servono all'autore/all'autrice per dimostrare/convincere che") sarà compilabile solo per i testi argomentativi, il cui intento dimostrativo-persuasivo sarà già emerso nel riquadro precedente, al momento di identificare le relazioni tra i blocchi informativi (e probabilmente una o più stringhe di testo isolate, che costituiranno la tesi). Nel caso dei testi argomentativi, l'ultimo riquadro richiede quindi di esplicitare la tesi contenuta nel testo, a cui il/la lettore/trice è arrivato attraverso un processo di ricostruzione del testo di tipo *bottom-up*, cioè elaborando l'input e trasferendo (auspicabilmente) il risultato di questa elaborazione nella memoria a lungo termine; il processo inverso, *top-down*, infatti, è adottato dal/dalla lettore/trice esperto/a, che riconosce immediatamente la tipologia testuale e poi analizza le singole componenti, cioè

dalla memoria a lungo termine si muove verso l'input, confrontandolo con quanto già conosce (cfr. Lavinio, 2004: 137-140); solo in quest'ultimo caso sarà quindi in grado di compilare il protocollo presentato nel par. 1 (o adempiere a una richiesta simile) senza commettere svarioni. Nella peggiore delle ipotesi, una volta giunto al termine del diagramma di flusso, il/la lettore/trice inesperto/a inferirà di trovarsi di fronte a un testo espositivo non potendo compilare l'ultimo campo.

La traccia di semplificazione proposta non riguarda dunque il contenuto, bensì la procedura di decodifica del testo: essa esplicita, isola e ordina le operazioni di decodifica di un testo che il/la lettore/trice esperto/a, che ha introiettato diversi schemi o gli schemi prototipici dei generi testuali, compie invece in automatico.

4. ALTRE SPIE SUPERFICIALI DELL'ARGOMENTAZIONE

In quanto deputato alla difesa di una opinione e alla prova della sua fondatezza, il testo a vocazione argomentativa, più del testo espositivo, tendenzialmente esibisce una soggettività più spiccata. Se è vero che la maggior parte della saggistica argomentativa prototipica, come i pure i testi espositivi prototipali, preferisce l'impersonalità e adotta tendenzialmente uno stile neutro, altri tipi di saggistica argomentativa, come quella storico-letteraria, possono propendere per

uno stile brillante, cioè volutamente espressivo e originale, che per certi versi la avvicina a quelli che alcuni studiosi hanno definito testi misti, cioè testi nei quali si alternano sapientemente – segno di una scrittura esperta – modi colloquiali e allusioni o citazioni colte, in una prosa moderna e spigliata, un po' come avviene negli articoli dei più affermati giornalisti. (Gualdo, Raffaelli, Telve, 2014: 74)

Spesso le soluzioni colloquiali si configurano come esempi di linguaggio pregiudizievole, ossia per la scelta di termini «connotati emotivamente per suggerire un giudizio di consenso o dissenso» (Boniolo, Vidali, 2002: 99). Per coloro che li sappiano riconoscere, sono indizi eloquenti sull'emersione del pensiero dell'autore/dell'autrice⁴ e dunque sull'obiettivo persuasivo del testo.

I rilievi più recenti sulla competenza linguistica di studenti e studentesse dei cicli di istruzione superiore non sono confortanti in questo senso: lo scritto *factotum* (Lubello, 2017; 2020; Ruggiano, 2020), sostenuto dal generale appiattimento di tutte le varietà di italiano su una medietà indistinta (D'Achille, 2016), non agevolano questa operazione. Ciò riconferma – se ce ne fosse ancora bisogno – la necessità che la didattica dell'italiano insista (anche) sugli aspetti varietistici: insieme ad altre componenti, favoriscono il consolidarsi negli/nelle apprendenti di solidi schemi testuali di riferimento per discriminare, nella varietà dei testi autentici, l'esposizione dall'argomentazione.

⁴ Si veda, ad esempio, l'analisi delle scelte lessicali di un paragrafo del volume *L'utilità della storia* di Pietro Bevilacqua, contenuta in Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 74-75).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boniolo G., Vidali P. (2002), *Strumenti per ragionare*, Mondadori, Milano.
- Colombo A. (1992a), “Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi”, in Id. (a cura di), *I pro e i contro*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 59-84 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-II-testo-argomentativo-Presupposti-pedagogici-e-modelli-di-analisi.pdf>].
- Colombo A. (1992b), “Per una definizione e analisi pragmatica dei testi argomentativi”, in Gobber G. (a cura di), *La linguistica pragmatica*. Atti del XXIV Congresso Internazionale di Studi (Milano 4-6 settembre 1990), Bulzoni, Roma, pp. 475-500.
- Colombo A. (1996), “Due o tre modi di non capire. Difficoltà di comprensione di testi argomentativi”, in Colombo A., Romani W. (a cura di), “È la lingua che ci fa uguali”. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 189-208 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Adriano-Colombo-Due-o-tre-modi-di-non-capire-Difficolt%C3%A0-di-comprensione-di-testi-argomentativi.pdf>].
- Corno D. (1991), “Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-II-ragionar-testuale-il-testo-come-risultato-del-processo-di-comprensione.pdf>].
- D’Achille P. (2016), “Architettura dell’italiano di oggi e linee di tendenza”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 165-189.
- De Beaugrande R.A., Dressler W.U. (1973/1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all’insegnamento della composizione*, La Scuola, Brescia.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all’università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, pp. 125-144 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>].
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un’educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto *factotum* dei nativi digitali”, in *Lingue e culture dei media*, 1 (2017), 1, pp. 143-146.
- Lubello S. (2020), “Digito, ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell’analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-156.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell’italiano: fondamenti e metodi per l’insegnamento e l’apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Marinetto P. (2022), “Introduzione. Leggere per capire, capire per scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, 14 (2022), 1, pp. 559-581.
- Prada M. (2004), *Laboratorio di scrittura: documenti, esercizi, test di autovalutazione per i laboratori di scrittura italiana dell’Università degli studi di Milano*, LED, Milano.

- QCER-Volume Complementare (2020 [2018]) = Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 12 (2020), 2, pp. 1-285: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Ruggiano F. (2020), “Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. Un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell’italiano”, in *Italiano Lingua Due*, 12 (2020), 1, pp. 111-121: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13984>.
- Sabatini F. (1988), *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa: in memoriam Maria-Elisabeth Conte*: atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen 5-7 febbraio 1998), pp. 141-172.

SCRIVERE, COLLABORARE E APPRENDERE IN UN CONTESTO MULTIMODALE.

LA NARRAZIONE NEI GIOCHI DI RUOLO TESTUALI COME RISORSA PER LA DIDATTICA

Giovanni Urraci¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende proporre un percorso didattico, da integrarsi nel curriculum di Lingua e letteratura italiana, indirizzato agli studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. La proposta prevede la partecipazione dei discenti a sessioni di gioco di ruolo (GdR)², aventi un'ambientazione *fantasy*³, da svolgersi tramite Internet in forma scritta e in modalità semi-sincrona; tale attività comporterà l'esperienza di forme non canoniche di scrittura collaborativa, e sarà realizzata all'interno di un contesto caratterizzato da una forte e pregnante dimensione multimodale, capace di importanti riflessi sul piano linguistico oltre che sulla produzione e l'interpretazione dei testi. L'attività è progettata per configurarsi come una esercitazione, associata quindi a una valutazione formativa e non sommativa (Rossi, 2014: 161), il cui principale obiettivo consiste nel rafforzamento di differenti competenze associate alla produzione di testi scritti; si ipotizzano inoltre interventi volti a stimolare la riflessione esplicita sulla variazione linguistica e a consolidare varie altre abilità: i GdR costituiscono uno strumento versatile, adattabile alle esigenze e alle peculiarità degli specifici gruppi classe, il percorso formativo risulterà pertanto indirizzabile a una molteplicità di scopi differenti.

2. I GIOCHI DI RUOLO TESTUALI

Il ricorso al GdR in ambito didattico è ben attestato e testimoniato, e certamente non rappresenta un elemento di novità: trova efficace applicazione nell'insegnamento perché

¹ Università degli Studi di Padova.

² Il concetto di "gioco di ruolo", in sé intuitivo, racchiude espressioni ed esperienze assai diversificate, e ciò rende quasi impossibile formulare una definizione capace di abbracciarne le molteplici declinazioni; ci limitiamo pertanto a segnalarne i tratti prototipici che, seguendo Hitchens, Drachen (2008: 5), possono essere così riassunti: «the role-playing experience is undoubtedly one in which immersion, the assumption of a role and the involvement of the player are central». Estese trattazioni al riguardo sono reperibili, tra gli altri, in Giuliano (1997) e Zagal, Deterding (2018); Deterding, Zagal (2018) dedica invece ampio spazio alla descrizione delle peculiarità che contraddistinguono le diverse tipologie di GdR, ossia *tabletop*, *live-action*, *single-player*, *multi-player online* e *online freeform role-playing*.

³ Impiegheremo il termine *fantasy* in quella che è la sua accezione più diffusa, e ce ne serviremo quindi per indicare un'ambientazione fantastica che introduce elementi magici, folklorici e mitici sullo sfondo di un medioevo europeo stereotipato e anacronistico (Konzack, Dall, 2008: 272); tutti aspetti che, nello specifico contesto del GdR, possono essere innestati in nuova mitologia, parte di un mondo internamente coerente, oppure disordinatamente giustapposti (Konzack, Dall, 2008: 279). Un'acuta analisi della definizione di *fantasy* come genere letterario è offerta da Suvin (2009), che ne indaga anche i non banali rapporti con la fantascienza; per una panoramica più ampia si veda invece Mathews (2002).

costituisce uno strumento divertente e creativo, capace di rafforzare la motivazione dei discenti, e perché offre una esperienza finalizzata e concreta che consente un approccio attivo all'apprendimento al tempo stesso agendo positivamente sullo sviluppo della socialità⁴. Inusuale è invece la proposta di integrare nella didattica un'ambientazione fantastica, rinunciando quindi alla simulazione di situazioni reali, e, a quanto ci è dato sapere, è del tutto inedita l'ipotesi di introdurre a scuola la specifica tipologia dei GdR testuali.

Con l'etichetta "gioco di ruolo testuale" identifichiamo una tipologia di GdR svolta *online* in forma scritta e consistente nella realizzazione di un testo narrativo, composto secondo una peculiare modalità collaborativa che prevede l'immedesimazione tra autori e personaggi: i partecipanti si ritrovano sul *web* per creare e vivere delle storie all'interno delle quali interpretano un personaggio, di cui recitano il parlato e descrivono le azioni in maniera coerente con la caratterizzazione scelta; «l'agire è prettamente verbale e si realizza all'interno di un mondo creato dalla fantasia e dalle parole dei giocatori stessi: tutto è racconto, e la successione dei messaggi inviati produce una narrazione scritta a più mani» (Urraci, 2017: 252). L'attività scrittoria si dipana all'interno di un sistema di stanze interconnesse, ognuna delle quali ospita una finestra di *chat* corrispondente a un luogo differente, rappresentato mediante una immagine e una breve descrizione: le schermate non sono semplici contenitori di testo ma simulano un contesto spaziale (Urraci, 2017: 252), si configurano come luoghi virtuali dal cui intreccio scaturisce una complessa e credibile geografia capace di contenere il racconto; la metafora spaziale, comunque estesa sul *web*, ne risulta esasperata, un fattore che, al pari dell'interpretazione ruolistica, costituisce il cardine dei GdR testuali. Non è pertanto secondario, né trascurabile, il fatto che la navigazione simuli un percorso che attraversa *chat* associate a luoghi considerati tra loro contigui, con uno spostamento definito secondo coordinate geografico-spaziali e proiettato su una rappresentazione cartografica; similmente, l'importanza della spazialità si evidenzia nella pregnanza della deissi, indispensabile per porre in relazione tra loro personaggi, oggetti ed azioni. La creazione di una presenza, la sensazione di immergersi in una realtà alternativa, è essenziale: sostiene l'immedesimazione e, conseguentemente, favorisce la spontaneità delle azioni raccontate, anzi vissute.

Oltre allo svolgimento *online* e al ricorso esclusivo alla modalità scritta, contribuisce a caratterizzare e contraddistinguere i GdR testuali la natura debolmente strutturata e tendenzialmente autogestita delle sessioni di gioco. Di norma il GdR è diretto da un *game master* la cui funzione è quella di guidare i partecipanti attraverso snodi narrativi almeno in parte predeterminati; nei GdR testuali, invece, agli utenti sono garantite straordinarie autonomia e libertà creativa⁵. Parallelamente, vi è una quasi completa assenza di regole esplicite, sostituite da pochi macro-concetti comunque labili. In assenza di vincoli stringenti e di una chiara gerarchia, l'attività ludica richiede una costante negoziazione volta a definire sviluppi ed esiti della narrazione e, più in generale, a discernere

⁴ Un'ottima sintesi delle qualità del GdR è proposta in Guidone (2013: 68-69): «possiede gli aspetti positivi del lavoro di gruppo e del *cooperative learning*, rafforza l'autostima e il senso di autoefficacia, valorizza i diversi stili portando ciascuno a esprimere sé stesso liberamente, ha il grande vantaggio di contenere in sé l'autovalutazione operata dal soggetto e allo stesso tempo la riflessione condivisa nel gruppo». Le potenzialità dei GdR in ambito pedagogico sono esaminate in numerosi studi; ci limitiamo qui a segnalare Sidoti (2003), Paglieri (2003), che si sofferma in particolare sul modo in cui favorisce il pensiero complesso, e Hammer *et al.* (2018), quest'ultimo degno di nota per la messa a fuoco di diversi contesti educativi.

⁵ Non sarebbe corretto affermare che la figura del *game master* è del tutto assente. Non di meno, il suo ruolo è decisamente ridimensionato: solo sporadicamente, e in circostanze particolari, interviene in maniera visibile esercitando un'autorialità secondaria che lo porta ad agire direttamente sullo svolgimento della storia; usualmente assolve la sola funzione di autore primario, e si limita dunque a creare un'ambientazione all'interno della quale i giocatori possono agire in quasi assoluta libertà. Per la distinzione tra autore primario, secondario e terziario nei GdR cfr. Hammer (2007).

comportamenti corretti e scorretti, accettabili e inaccettabili – un processo alla base di una forte interattività cognitiva che favorisce coinvolgimento e partecipazione (Lombardi, 2019: 70).

Le tipologie testuali praticate nelle comunità osservate sono primariamente creative, ossia narrative (i racconti) e descrittive (le schede-personaggio e le schede-oggetto⁶); trovano spazio anche scritture funzionali, ovviamente riferite a contesti simulati, che si concretizzano in verbali, cronache e testi regolativi di varia natura. I racconti prodotti sono

carichi di quotidianità, incentrati su esperienze quali appuntamenti in una taverna, visite dal fabbro, allenamenti nel cortile di una fortezza o allestimento di spettacoli teatrali; non di meno, improvvisi e inattesi, da premesse semplici possono svilupparsi eventi complessi: una semplice serata in una locanda può condurre a un rapimento o a un assassinio sui quali si dovrà poi investigare, un diverbio al mercato può trasformarsi in una faida che coinvolgerà numerosi personaggi, è possibile improvvisare furti e combattimenti, e sempre grande importanza ha la componente romantica (Urraci, 2017: 260).

In chiusura di questa presentazione riteniamo utile esemplificare la scrittura propria dei GdR testuali. Trascrivere nella loro interezza testi prodotti durante le sessioni di gioco è impossibile a causa della loro eccessiva lunghezza: si compongono di decine o persino centinaia di messaggi; ci limitiamo pertanto a riportarne un breve estratto attraverso il quale intendiamo mostrare, in scala ridotta, struttura e veste linguistica dei racconti ideati dai giocatori di ruolo.

Margot (Ingresso N.E. | Volo): *A cavallo di Isyan, la propria ramazza in legno d'arancio, si muove in volo al seguito di Lily e delle altre STREGHE verso il Presidio. La Guardiana indossa un paio di pantaloncini di pelle nera, corti, ed una camicia grigia dalle maniche recise rozzamente, completamente abbottonata. Ai piedi indossa un paio di scarponcini di cuoio dall'aria vagamente consumata ma resistente. La Chiave di Goldran del Fuoco le pende al collo, mentre invece la bacchetta risulta occultata al disotto della camicia, incastrata di sguincio nel bordo dei pantaloni. Ha entrambe le mani sul manico della ramazza che si mostra piuttosto recalcitrante a seguire quel volo lineare assieme alle altre. Con un sorrisino sghembo ammicca a Rauni prima di sfrecciare poco più avanti e poi riprendere a muoversi alla stessa andatura del proprio gruppo.*

Melissa (Ingresso N.E. | Volo): *Vola assieme a Lily, Rauni, Margot ed Annaven in direzione del Presidio. E' in sella a Ruah, una ramazza dal manico bruno-argenteo e flessuoso, le saggine biondo cenere strette al fusto di legno da un anello d'oro da cui si dipartono due staffe su cui la Motacj tiene poggiati i piedi, assumendo una posa piuttosto comoda, con le ginocchia sollevate e flesse strette contro la ramazza, la schiena appena inclinata in avanti e le mani che guidano il manico nella giusta direzione. Mantiene una velocità discreta, un'andatura lineare, a 30 metri circa dal suolo e occhieggia i dintorni con un'espressione attenta. Porta i capelli ricci raccolti in una coda, così sono visibili un po' di lividi, graffi e segni di morsi sulle sue spalle nude e sul collo che vanno schiarendosi. Indossa, infatti, una gonna e un corpetto, ciondoli al collo e la bacchetta nella fodera legata alla gamba*

Lily (Ingresso N.E. | Volo): *«Inclina il manico della ramazza verso il suolo, scendendo di quota man mano che si avvicina al VARCO nord-est: lo tira a se, il manico, raddrizzando la schiena, quando è praticamente frontale alla cancellata - si mantiene ad una quota di circa cinque metri dal suolo e dedica un'occhiata alle STREGHE alle sue*

⁶ Cfr. 4.3.2 e 4.3.3.

spalle» Non ci siamo perse nessuno, giusto? «Una rapida perlustrazione delle ramazze, quindi rivolge lo sguardo innanzi a se, ad Hadogam» Felis Vobiscum! «Lo riabbassa a Sabiriel e Losindil; per il primo ha un cenno del capo, ma alla seconda rifila un sorriso ampio» C'era bisogno della fine del mondo per porterci rivedere, eh Comandante? «Ha il tono leggero, ilare»

Hadogan (Ingresso N.E. | Volo): «*Alterna lo sguardo tra i PLANTONI ai lati della cancellata - priva di feritoie, a parte quella del Passo Pedonale, posto di lato; un sospiro che si unisce all'afoso vento. Però, dopo il saluto di Losindil, l'Elfo mira rapidamente il CANCELLO. alla finestrella del Passo Pedonale*» Non sento questa voce da diverso tempo, ma è difficile dimenticarsene «*Arriaccia la bocca carnosa in un sorriso sbilenco. Sposta l'attenzione sulla zucca luminosa della ramazza di Lily e su Margot, Annawen, Melissa e Rauni, poi su Sairbieh*» AveLOT! Comandante Losindil, Lily, ben riviste. Siete in compagnia, apro il Passo Pedonale, così potremo parlarci senza impedimenti. Un attimo.

Margot (Ingresso N.E. | Volo): «*Solleva appena le sopracciglia alla domanda di Lily e, dopo averla ascoltata, volta velocemente la testa verso le altre STREGHE presenti, per poi tornare sul Ministro*» Pare di no, siamo tutte e cinque! «*Annuisce brevemente prima che lo sguardo piombi verso il basso e i vari presenti, adocchiando prima Losindil alla quale sorride brevemente, per poi andare a puntare Hadogam*» Felis Vobiscum «*Lo saluta così, ed è un saluto che in realtà estende anche al resto dei PRESENTI, per poi scendere a sua volta, raggiungendo una QUOTA di CINQUE METRI da terra. Lancia un'occhiata a Rauni, ancora una volta, per poi rimanersene semplicemente in attesa*»

2.1. Giochi di ruolo testuali, MUDs e online freeform role-playing games

Le pratiche afferenti al GdR sono estremamente varie e diversificate, potrà dunque essere utile inquadrare più nel dettaglio i GdR testuali ponendoli in relazione ad altre esperienze affini. Essi possono essere considerati una realtà intermedia tra gli ormai desueti MUDs⁷ (Aarseth, 1997: 142-161; Giuliano, 1997: 87-117; Crystal, 2001: 171-194; Chen *et al.*, 2018) e il fenomeno che Hammer (2018) definisce *online freeform role-playing games*. Dai primi riprendono il ruolo chiave della *chat*, riducendo però al minimo l'interazione uomo-macchina e rafforzando la componente multimodale; non meno importante è il completo assorbimento nella dimensione ruolistica, che porta ad aborrire e vietare i riferimenti alla realtà esterna – normali invece nei MUDs (cfr. Ryan, 2004: 355)⁸. Li accomuna ai secondi la natura distribuita del gioco, che si estende su più canali complementari (*chat*, diari, *forum*, messaggi privati, ecc.) pur mantenendo, a differenza dei *freeform role-playing games*, la centralità della comunicazione sincrona, da considerarsi il punto di convergenza di tutte le iterazioni ludiche; inoltre, nei *freeform role-playing games* è usuale che i personaggi siano contemporaneamente presenti in più luoghi, mentre ciò non è ammesso nei GdR testuali al fine di non incrinare la percezione di una realtà coerente. Chiudiamo questa breve nota terminologica segnalando che, per riferirsi all'entità oggetto della nostra indagine, conosce una certa diffusione, e viene adottata da vari portali, l'etichetta “gioco di ruolo play by chat”; preferiamo però non adottare tale definizione dato che non rende conto delle propaggini del gioco su canali differenti.

⁷ Nati nel 1979 e popolari per tutti gli anni '90, i MUDs si presentano come degli ambienti virtuali costituiti da un insieme di *chat* interconnesse; riprendendo l'essenziale ma chiara definizione di Turkle (1995: 181): «MUDs are a text-based, social virtual reality».

⁸ Gli elementi di continuità e le divergenze tra MUDs e GdR testuali sono esaminati in maniera più distesa in Urraci (2017: 253-255).

2.2. Le comunità di riferimento e la loro ambientazione

I GdR testuali compongono una galassia di pianeti per lo più popolati da una ristretta cerchia di frequentatori abituali; le comunità più longeve, come Extremelot (www.extremelot.eu) e DreamALOT (www.dreamalot.it)⁹, a cui il presente contributo farà specifico ed esclusivo riferimento, sono però capaci di accogliere migliaia di utenti, con diverse centinaia di giocatori contemporaneamente attivi nelle taverne, nelle piazze e nei castelli che compongono questi mondi virtuali. Le ambientazioni proposte sono molteplici e differenti, spaziano dal fantastico al fantascientifico accogliendo anche, sebbene più raramente, scenari dotati di maggiore verosimiglianza. Sia Extremelot sia DreamALOT mostrano una caratterizzazione prettamente *fantasy*, a fondamento della quale pongono una storia e una mitologia sostenute da un coerente sistema di strutture sociali, valori e consuetudini¹⁰ che costituiscono un ricco repertorio costantemente attinto, e necessariamente rispettato, nei singoli racconti. Un'ambientazione affine è a nostro avviso da preferirsi anche in prospettiva didattica, non per una sua intrinseca primazia bensì in virtù di alcuni importanti implicite linguistici che considereremo nelle prossime pagine. In ogni caso, il ruolo dell'ambientazione non deve essere sottovalutato in quanto essa è molto più di uno sfondo, non è una cornice ma una struttura, pervasiva e persistente, che permea la scrittura, che vincola e guida i giocatori imponendo un sistema di norme implicite e fissando i limiti delle loro azioni e dei loro comportamenti, anche linguistici.

3. LE POTENZIALITÀ DIDATTICHE

Prima di procedere con un più dettagliato esame dell'attività è doveroso interrogarsi sulla sua effettiva utilità, tanto più che, in assenza di applicazioni pregresse, la sua efficacia non può costituire un assunto. Il GdR testuale è senz'altro poco noto ai docenti e la sua trattazione nella letteratura scientifica è assai ridotta, risulta inoltre alieno alle aule scolastiche e alle consuetudini scritte in esse praticate; pertanto, l'illustrazione delle dinamiche e delle prassi che possono rappresentare un valore aggiunto per la didattica costituisce, all'interno del presente contributo, un'assoluta necessità. Tali aspetti verranno affrontati assumendo quale bussola i principi espressi nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER) e nel *Volume complementare* (Vc), a partire dai quali si cercheranno di dimostrare vantaggi e facilitazioni che possono scaturire dall'integrazione in una unità didattica dei GdR testuali, di cui si esaminerà quindi il vasto, e attualmente largamente inesplorato, potenziale.

⁹ La comunità di Extremelot è stata fondata nel 1998 e, mentre si appresta a compiere 25 anni di vita, conta oltre 4.000 personaggi attivi e una media di circa 400 presenze negli orari di maggiore affluenza. DreamALOT nasce nel 2005 da una costola di Extremelot, ed è attualmente popolato da quasi 2.000 giocatori. Le consuetudini linguistiche proprie di queste comunità, segnate dal plurilinguismo e da una esasperata ricerca dell'inusitato, sono analizzate in Urraci (2017, 2018); Isabella (2006) propone invece uno studio di Extremelot condotto secondo una prospettiva più propriamente sociologica.

¹⁰ Entrambi i portali mettono a disposizione degli utenti un'ampia biblioteca ricca di documenti che descrivono l'ambientazione e ne illustrano storia, struttura sociale, geografia e razze, queste ultime considerate in tutti i dettagli anatomici e comportamentali oltre che nei sistemi di credenze.

3.1. *Un compito finalizzato portato a termine interagendo online*

Come si è poco sopra suggerito, le potenzialità dei GdR testuali possono essere in primo luogo lette alla luce della rispondenza alle indicazioni veicolate dal QCER e dal Vc, documenti che, grazie alle loro ricchezza e lungimiranza, rappresentano un bacino di riflessioni e suggerimenti la cui validità si estende ben oltre la didattica delle lingue seconde: costituiscono un'ampia e comprensiva guida al rinnovamento della pedagogia (North, 2020: 550), a cui indirizzano non imponendo delle risposte preconfezionate ma identificando alcune questioni fondamentali (North, 2020: 550-551) e mettendo a disposizione gli strumenti idonei ad affrontarle consapevolmente; riassumono dunque quella che è, per certi versi, una filosofia dell'educazione linguistica (North, 2020: 555), di proficua applicazione anche nell'ambito dell'insegnamento L1: il QCER e il Vc non si limitano a fornire elenchi di competenze, ma racchiudono un insieme di buone pratiche, spunti, stimoli e suggerimenti. Più nel dettaglio, la modalità didattica proposta nel presente contributo fa propri ed esalta, grazie alla peculiare struttura dei GdR testuali, due pilastri del Vc: il primo, l'attribuzione al discente di una significativa autonomia e di un ruolo attivo nell'apprendimento (Vc, 2020: 26); il secondo, la realizzazione di attività dotate di un chiaro obiettivo extralinguistico e aventi quale proprio cardine dinamiche collaborative (Vc, 2020: 28). Il tutto, ovviamente, nella prospettiva di una interazione *online*¹¹ innestata in una realtà spiccatamente multimodale (cfr. Benedetti, Cinganotto, Langé: 2020).

Nonostante l'ambientazione fantastica e il filtro costituito dall'interpretazione di un personaggio, il fulcro del GdR è l'interazione: si tratta di un'attività primariamente comunicativa che richiede la mobilitazione di competenze generali e l'attivazione di specifiche strategie linguistico-comunicative per portare a termine un compito complesso, ossia la scrittura a più mani di una storia. In una eventuale adozione scolastica la richiesta di produrre un racconto pluri-autoriale non risulterebbe quindi un'imposizione arbitraria, bensì si sovrapporrebbe alle dinamiche ludiche e costituirebbe un compito finalizzato e ben situato, indissolubilmente intrecciato alla interpretazione ruolistica; in altri termini, la lingua verrebbe impiegata per raggiungere degli obiettivi specifici mediante un'attività collaborativa basata sulla costruzione condivisa del senso, in maniera del tutto coerente con quanto previsto dal modello azionale del QCER (Piccardo, 2020: 571).

Quello proposto è, evidentemente, un approccio orientato all'azione che guarda all'apprendente come un attore sociale (Vc, 2020: 26, 30-31), il quale, comunicando, si pone in relazione con altre persone¹²: il *focus* esplicito non è l'esercitazione su aspetti della lingua bensì la costruttiva interazione tra i partecipanti, chiamati a instaurare rapporti che, in virtù della forte immedesimazione associata al GdR, verranno percepiti come reali, vivi nonostante l'ambientazione *fantasy*. Il progetto poggia sul convincimento che i concetti linguistici possano emergere, e le competenze svilupparsi, attraverso l'interazione sociale, con i discenti che hanno dunque un ruolo attivo grazie al quale possono realizzare forme più o meno pure di *collaborative learning*: si vuole promuovere una forma di apprendimento tra pari che consenta agli studenti di offrire il proprio contributo secondo una dinamica che, come vedremo, è connaturata ai GdR testuali, all'interno dei quali sono comuni

¹¹ Particolarmente pertinenti appaiono le competenze individuate dalla scala "Transazioni e collaborazione *online* finalizzate a uno scopo", che possono essere rielaborate per ricavare una guida utile alla preparazione e alla gestione di un percorso di insegnamento L1.

¹² L'*action-orientated approach* è centrale nel QCER, ed è stato ulteriormente chiarito ed espanso nel Vc (North, 2020: 554). «[Il QCER] propone una visione degli apprendenti come attori sociali che mobilitano tutte le proprie competenze - comprese le competenze generali, non linguistiche - e le strategie per portare a termine dei compiti (*tasks*) complessi che implicano attività comunicative diverse in cui varie combinazioni di modalità di comunicazione si attivano» (Piccardo, 2020: 565). La proposta didattica qui presentata ambisce a concretizzare tale prospettiva.

proposta, selezione e promozione di tratti che, complessivamente, contribuiscono alla maturazione del gruppo mediante quello che è, a tutti gli effetti, un processo imitativo.

Tutto ciò si traduce nella necessità, per il docente, di rivolgere l'attenzione propria e del gruppo classe ai fenomeni che emergeranno spontaneamente dall'interazione e dalle esigenze connaturate all'esperienza ludica: come riconosciuto dal QCER, «people do not learn effectively unless they can personally engage with and shape what is being learnt, relating it to their needs and interests» (North, 2020: 549).

3.2. L'importanza della motivazione

Come ormai ampiamente dimostrato, e come constatato quotidianamente dai docenti (cfr. Cucinotta, 2017: 155), la motivazione¹³ è una variabile fondamentale nell'apprendimento. Riteniamo che l'attività proposta possa agire in maniera incisiva proprio sulle dinamiche connesse alla motivazione, in particolare influenzando positivamente sul tempo che gli studenti sono disposti a dedicare alla scrittura e, più in generale, sull'impegno profuso. Ciò grazie al forte coinvolgimento che scaturisce dal GdR e all'intreccio di molteplici altri fattori che possono focalizzare l'attenzione del discente sui significati veicolati e sull'efficacia comunicativa.

Tra gli aspetti capaci di generare motivazione, e di consolidarla, quello più evidente è indubbiamente il piacere associato alla componente ludica che, insieme alla pervasività della dimensione interazionale, può aiutare a trovare una motivazione interna che invogli alla partecipazione. Intrinsecamente stimolanti sono inoltre la diversificazione delle pratiche didattiche (Lombardi, 2019: 142) e l'integrazione delle nuove tecnologie (Rossi, 2014: 124-125; Viale, 2019: 13), innovative nel contesto scolastico ma radicate nella quotidianità dei discenti; un modo per coinvolgere i “nativi digitali”, e catturarne l'attenzione, può essere allora proprio la trasposizione di un'attività tradizionale, quale la produzione di testi complessi, in un contesto a loro più familiare, ossia il *web*, e in una dimensione profondamente connotata da ipertestualità e multimodalità: «avvalersi della familiarità dei ragazzi con i canali multimediali e la tecnologia è certamente uno dei mezzi più efficaci in mano al docente» (Onesti, 2010: 216).

Altamente motivanti sono poi l'autonomia e la libertà creativa garantite al discente, che lo rendono agente attivo nel processo di apprendimento: la scrittura non si realizza in dipendenza da stringenti indicazioni fornite del docente ma risponde, in primo luogo, a obiettivi, interessi e aspettative fissati per sé e il proprio personaggio, con i soli vincoli determinati dalla necessità di negoziare, con gli altri giocatori, la propria agentività. La stessa componente linguistico-comunicativa risulta indissolubilmente intrecciata alla specificità delle situazioni autonomamente e volontariamente costruite, ed è fortemente dipendente dal profilo del personaggio interpretato, a sua volta prodotto di un processo di autodeterminazione. La libertà è ulteriormente sostenuta dall'ambientazione fantastica e dalla mediazione di quello che è a tutti gli effetti un *avatar*, due circostanze che rendono più confortevole la sperimentazione linguistica allentando i vincoli e attenuando i timori:

¹³ Il concetto di motivazione è assai complesso e dibattuto, le sue ramificazioni abbracciano questioni sociali, psicologiche e cognitive, e penetrano in profondità la dimensione pedagogica. La disamina della natura e delle manifestazioni della motivazione esula dagli scopi del presente contributo, ci riferiremo pertanto ad essa nella sua accezione più ampia e condivisa, considerandola un fattore che coinvolge «the direction and magnitude of human behaviour [...]. Motivation is responsible for why people decide to do something; how long they are willing to sustain the activity; how hard they are going to pursue it» (Dörnyei, Ushioda, 2021: 4). Per ulteriori trattazioni in una prospettiva glottodidattica cfr. Balboni (2015: 82-86) e Cucinotta (2017); Lombardi (2019) analizza invece la motivazione con specifico riferimento alla didattica ludica.

questa dinamica, che è al tempo stesso sociale e psicologica, emerge con chiarezza nei testi prodotti dai giocatori di ruolo, ed è da loro stessi apertamente riconosciuta.

In aggiunta, la componente ruolistica può rendere l'esperienza di scrittura meno frustrante perché «raccontare la storia del personaggio è più facile che scrivere un altro testo narrativo: la difficoltà è superata grazie al coinvolgimento emotivo e alla sensazione di partire da un vissuto personale anziché da un'elaborazione astratta» (Sidoti, 2003: 20-21; cfr. anche Urraci, 2017); inoltre, i giocatori stimolano reciprocamente la propria creatività: lo scrivente non è solo davanti a una pagina bianca ma parte di un mondo virtuale in continuo divenire, dalla cui evoluzione può essere trascinato e ispirato.

Infine, si deve considerare che i testi prodotti non verrebbero indirizzati al solo docente, ma sarebbero condivisi con l'intera classe, una circostanza assai rilevante poiché «un pubblico più vasto di lettori influisce psicologicamente sullo scrivente che [...] revisiona più attentamente il proprio elaborato» (Lenoci, 2019: 108).

3.3. *Collaborare a un progetto condiviso*

In ambito scolastico, ormai da molti anni, si propongono con crescente frequenza attività didattiche che promuovono o richiedono la cooperazione tra più alunni, ben accolte in quanto la collaborazione è capace di influenzare positivamente l'esito dell'apprendimento (Lombardi, 2019: 137-139); inoltre, orientare gli studenti verso un medesimo obiettivo può contribuire a rafforzare la coesione del gruppo classe (Lombardi, 2019: 143) e a responsabilizzare l'individuo. Largamente diffuse sono anche le pratiche basate su forme di scrittura collettiva e collaborativa, la cui adozione è oggi favorita dall'accessibilità delle tecnologie informatiche¹⁴; da queste esperienze, considerate nella loro struttura prototipica, la proposta qui avanzata si distingue però significativamente, sia per una certa compartimentazione del lavoro di scrittura, in virtù della quale ogni autore opera autonomamente sui frammenti testuali di propria competenza, sia per la preponderanza della componente ruolistica, che rende impalpabile la barriera tra autore, narratore e personaggio.

Nei GdR testuali la dinamica collaborativa non rappresenta né una declinazione potenziale né un elemento accessorio, bensì è connaturata all'esperienza e ne costituisce l'essenza stessa: in quest'ambito, «l'agire del singolo ha [...] senso solo se inserito all'interno di un agire comune» (Isabella, 2006: 46). Il raggiungimento degli obiettivi prefissati, dunque il positivo svolgimento dell'attività ludica, è subordinato all'efficace innesto dei contributi individuali nella narrazione collettiva, e la cooperazione tra i giocatori è prerequisito necessario alla possibilità di vivere una storia avvincente in un contesto immersivo. In conseguenza di questa ineludibile esigenza ogni partecipante è chiamato a cedere parte della propria *agency*, adeguando quindi aspettative e intenzioni alle prospettive palesate dagli altri utenti, che non possono essere prevaricati attraverso l'imposizione di una visione narrativa individuale¹⁵.

Tutto ciò comporta un costante processo di comunicazione, confronto e mitigazione delle istanze del singolo, a cui si correlano le competenze individuate dai descrittori

¹⁴ Si vedano, tra gli altri, Bellinzani (2014) e Lenoci (2019). Di grande interesse sono anche le proposte per una didattica della scrittura declinata in forma collaborativa promosse da Tivosanis (2020, 2021).

¹⁵ Particolarmente osteggiate sono quelle che vengono definite azioni autoconclusive. Citiamo dal regolamento di DreamALOT: «Errori comuni di Gioco: dare un esito alla propria azione qualora questa influisca sugli altri PG, ovvero compiere azioni autoconclusive. Per esempio attaccare un personaggio e dichiarare di averlo ferito o ucciso. A noi sta descrivere al meglio l'azione, coerentemente con ambientazione, caratteristiche di razza e realismo. Agli altri, dare l'esito della nostra azione, con obiettività».

elaborati dal Vc per la “mediazione”¹⁶, ovviamente considerata in una prospettiva intralinguistica. Il Vc riconosce infatti la pregnanza della co-costruzione dei significati nella comunicazione e l’importanza dell’interfaccia individuale-sociale nell’apprendimento (VC: 35), due aspetti continuamente esercitati nei GdR testuali. La scrittura praticata si fonda su un processo di negoziazione che spinge a mobilitare un complesso di competenze generali e linguistiche: ai giocatori viene chiesto di riconoscere suggestioni e suggerimenti impliciti nei testi prodotti da quelli che sono a tutti gli effetti dei co-autori, di formulare inferenze relative alle loro aspettative e intenzioni e, in definitiva, di contribuire consapevolmente alla comunicazione di gruppo formulando interventi appropriati al raggiungimento degli obiettivi condivisi¹⁷; in altri termini, i giocatori sono chiamati a creare le «condizioni per comunicare e cooperare, affrontare e stemperare con successo situazioni delicate e eventuali tensioni» (Vc, 2020: 102).

Analizzare le specifiche forme linguistiche in cui la mediazione si concretizza esula dallo specifico intento di questo contributo, e costituirebbe una lunga digressione; pertanto, per una trattazione specifica circa la particolare fisionomia dell’autorialità plurima e le modalità che realizzano la narrazione collaborativa, rimandiamo a Urraci (2017), da cui riprendiamo anche gli esempi proposti in chiusura del presente paragrafo; ci limitiamo qui a sintetizzare alcune delle strategie di negoziazione identificate in tutte le comunità osservate al fine di offrire ai docenti interessati una guida minima utile al loro riconoscimento. Nei GdR testuali la cooperazione tra i giocatori si sviluppa secondo modalità sia esplicite sia implicite, con una netta prevalenza di queste ultime dettata dalla generale assenza di una riflessione metanarrativa condivisa e, quindi, di fasi specificamente preposte alla ricerca di accordo-mediazione-sintesi (cfr. Urraci, 2018: 418); nelle applicazioni didattiche, tuttavia, sarebbe opportuno suggerire un preventivo accordo indirizzato all’individuazione di un canovaccio, utile per snellire e velocizzare l’esperienza consentendole di assumere forme consone al tempo che gli studenti potranno essere effettivamente disposti a dedicarle. Non di meno, l’assoluta autonomia nella composizione delle singole parti dovrà essere preservata e, conseguentemente, i partecipanti dovranno essere in grado di adeguarsi in tempo reale ai *feedback* provenienti dagli altri giocatori, dato che sarà impossibile condurre un aperto confronto su ogni minimo snodo del racconto. A questa configurazione della comunicazione i giocatori di ruolo si adeguano introducendo nei loro enunciati specifici indicatori metanarrativi¹⁸, che fungono da collante tra i singoli contributi garantendo una costruzione veramente collaborativa dei significati e un testo il più possibile coeso e coerente; si tratta, in prevalenza, di enunciati nei quali viene esplicitata quella che si ritiene essere la reazione più probabile a quanto narrato (*si avvicina al bancone, tentando di scatenare una reazione da parte dei presenti; un ghigno sul suo volto: ormai Blominid dovrebbe sentirsi intorpidito a causa del sonnifero versato nella sua coppa; il tono per lei è basso seppur, presa dall’enfasi di quei pensieri, sia in realtà un tono normale, e potrebbe essere per qualcuno fastidioso*), di aggettivi, avverbi e sintagmi che esplicitano il valore delle

¹⁶ Il concetto di “mediazione” è il motore della più recente evoluzione del QCER, e ha consentito il cambio di paradigma sotteso al passaggio da un approccio comunicativo a uno azionale (Piccardo, 2020: 571). Nell’ambito dei GdR testuali appaiono pertinenti specialmente i suggerimenti estrapolabili dalle indicazioni circa la mediazione a livello testuale e quella a livello concettuale; non trascurabile è anche la frequenza con cui ai giocatori viene chiesto di mediare diverse modalità.

¹⁷ Queste competenze, come ha recentemente ben dimostrato Fratter (2021), consentono anche l’esercizio di molte *life skills* legate primariamente alle tecniche di comunicazione non direttiva, alla gestione dei conflitti, all’assertività e, più in generale, all’empatia.

¹⁸ «Agendo al di sotto del livello letterale del testo, gli indicatori metanarrativi sono veicolo di una incessante comunicazione criptata tra gli autori; soddisfano la necessità di un confronto abbozzando una progettualità e consentendo di esprimere le proprie riflessioni sul racconto. [...] possono apparire come segnali discorsivi legati all’interfacciarsi dei personaggi [...], ma in realtà la loro funzione è assolutamente differente e intrinsecamente metanarrativa» (Urraci, 2018: 285).

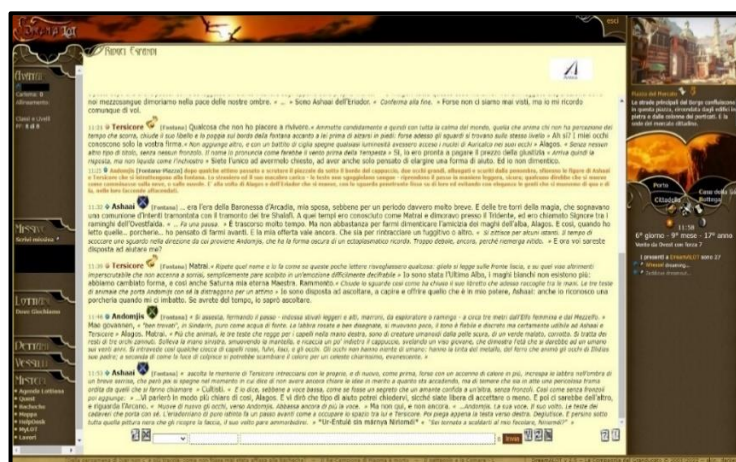
azioni compiute (*ma è proprio sugli ultimi gradini che si sofferma, desiderosa di intralciare il passaggio a chi, come lei, si appresta a scendere; sfodera un sorriso che mostra tutti i denti, forzato; rapido si avvicina al bancone, un passo aggressivo e minaccioso*) e, infine, di più generici segnali di *back-channel* mimetizzati nella narrazione (*nonostante siano ostili, dalle sue parole traspare che accetta di lasciar decidere le prossime mosse a Desierv; non dà a vederlo ma ha compreso dove le azioni di Omediars vogliono andare a parare; sussulta: le intenzioni di Invernet le sono chiare, sa cosa dovrà fare*).

4. UNO SPAZIO MULTIMODALE

Nei GdR testuali le parole possiedono uno straordinario potere creativo che consente loro di porsi quale impalcatura della realtà virtuale; un cyberspazio (Pecchinenda, 2010: 82), generato appunto verbalmente, all'interno del quale i giocatori interagiscono e tessono relazioni sociali complesse seppur mediate dai ruoli interpretati. All'emersione di questa dimensione alternativa, alla sua verosimiglianza e al coinvolgimento che è in grado di produrre contribuisce grandemente il potenziale multimediale intrinseco alle piattaforme digitali, che nei GdR testuali viene sfruttato per produrre testi caratterizzati da una eccezionale *modal complexity* (Norris, 2014), intesa come articolato intreccio di molteplici modi¹⁹. La multimodalità è innanzitutto determinata dall'ubiqua presenza della lingua scritta e delle immagini, a cui si affiancano suoni e semplici animazioni che, nel complesso, contribuiscono a formare e veicolare i significati, la cui ricca poliedricità è indispensabile alla resa della stratificazione di un mondo virtuale immersivo e credibile; non meno importanti sono ulteriori risorse, tra cui il *layout* delle pagine, elementi funzionali e vari oggetti che attivano la modalità iconica, alcuni interattivi e dinamici altri statici.

Per approfondire gli aspetti a cui si è fatto cenno può essere utile osservare e analizzare una schermata di gioco, ponendo particolare attenzione agli elementi che dovranno essere preservati nella trasposizione didattica al fine di non depauperare, o compromettere, la pratica scrittoria. La Figura 1 apre una piccola finestra su un GdR testuale, nello specifico DreamALOT, mostrando la sezione denominata "Piazza del mercato", nella cui struttura si può riconoscere un *layout* a tre colonne tutt'altro che inusuale nel *web* in virtù della sua efficacia nella visualizzazione e nella gerarchizzazione dei contenuti.

Figura 1. Schermata di gioco ripresa da DreamALOT



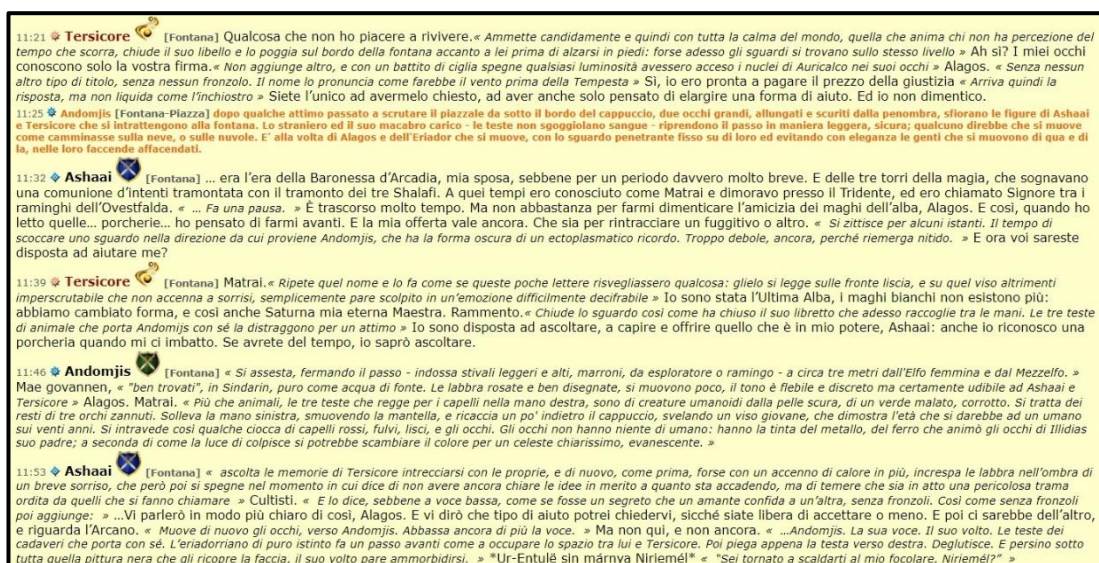
¹⁹ Con "modo" intendiamo «a socially shaped and culturally given resource for making meaning» (Kress, 2014: 54); "multimodalità" indica invece «la caratteristica di un artefatto o di una situazione comunicativa in cui siano operativi più modi» (Prada, 2022: 227).

Ci soffermeremo principalmente sulla colonna centrale e su quella di destra, non esamineremo invece i contenuti della parte sinistra in quanto relativi a funzionalità non riproducibili negli eventuali usi scolastici, e comunque non essenziali nella costruzione del gioco. A margine, segnaliamo che nella parte bassa della schermata è presente anche una fascia contenente un testo scorrevole che, riprendendo i titoli dei messaggi pubblicati nella bacheca di gioco, trasmette una sorta di notiziario relativo ai principali avvenimenti del mondo di gioco.

4.1. Colonna centrale

Indubbia è la preminenza attribuita alla colonna centrale che, occupando quasi l'80% della pagina, cattura immediatamente l'attenzione. Questo spazio è quasi interamente riservato alla chat, un chiaro segnale della gerarchia tra i modi coinvolti: in un testo digitale, infatti, il *layout* e le risorse accessibili condizionano, eventualmente vincolano, le azioni e le interazioni possibili, di conseguenza determinando quali sono le funzionalità principalmente utilizzate²⁰; nel caso osservato, la strutturazione della schermata e il diverso peso degli elementi che la compongono delineano una evidente configurazione multimodale (Norris, 2014; Prada, 2022: 234) all'apice della quale si colloca la lingua scritta, una circostanza che orienta gli utenti verso un sistema di aspettative incardinato su produzione e fruizione della narrazione.

Figura 2. Dettaglio di una finestra di chat estrapolata da DreamALOT



I messaggi digitati dai giocatori sono visualizzati nell'ordine in cui vengono ricevuti dal server, e la pagina scorre automaticamente per mostrare sempre le stringhe più recenti. Nella chat (Figura 2) si possono notare, in grassetto, i nomi dei personaggi interpretati dai diversi narratori e, accanto, i testi da loro inviati, contenenti parti sia descrittivo-narrative, in cui sono esplicitati mimica, gesti ed azioni dei personaggi, sia dialogiche, queste ultime indirizzate ad altri utenti con i quali si instaura quindi quella che è a tutti gli effetti una

²⁰ «Un sito web, ad esempio, suggerisce, con il suo funzionamento, la sua struttura, con gli oggetti che include e con ciò che rappresenta, alcune possibilità di utilizzo per determinati fini e frappone allo stesso modo alcuni ostacoli per altri» (Prada, 2022: 228).

conversazione. Le parti didascaliche risaltano per l'utilizzo del corsivo, automaticamente assegnato a quanto posto tra parentesi tonde (dal sistema convertite in caporali)²¹: si tratta di un espediente rilevante in quanto, anche visivamente, separa e contraddistingue i diversi livelli testuali, responsabilità, rispettivamente, del narratore e del personaggio. In grigio, una scelta di colore che, insieme alla collocazione tra parentesi quadre, ne rappresenta l'estraneità rispetto alla componente prettamente narrativa, viene esplicitata la specifica collocazione del personaggio all'interno della realtà virtuale²²; tale puntualizzazione rafforza il radicamento spaziale del testo e impone l'utilizzo di riferimenti deittici precisi e coerenti, due fattori che a loro volta consolidano l'illusione del ciberspazio e sostengono la sensazione di co-presenza ad esso correlata: per poter effettivamente interagire due personaggi devono trovarsi in una condizione di prossimità²³. Sempre con riferimento all'aspetto del testo, e alla sua capacità di trasmettere significati, sottolineiamo la presenza, in Figura 2, di una stringa di *chat* che fa uso del colore arancione e di caratteri in grassetto: si tratta di una peculiare formattazione attribuita dal sistema ai messaggi preceduti dal segno "+", impiegato per introdurre frammenti testuali privi di parti dialogiche e che includono quindi esclusivamente una componente descrittivo-narrativa. I giocatori se ne servono frequentemente per esprimere le azioni con cui accedono agli ambienti o per raccontare gli spostamenti all'interno di essi.

Una funzione rilevante viene svolta dai simboli che rappresentano la razza di appartenenza dei personaggi, collocati a sinistra del nome, e da quelli che ne illustrano il ruolo all'interno della comunità, posti sulla destra; anche il colore impiegato veicola significati: il blu nel simbolo di razza denota un personaggio maschile, il rosa uno femminile. Così, Tersicore è un'elfa e ha la carica di Keter, ossia guida, degli Artefici dell'oltre – un clan di arcanisti; Ashaai e Andomjis, come suggeriscono le due spade incrociate, sono invece dei combattenti, rispettivamente un elfo dell'Oceano profondo e un mezzelfo delle Terre selvagge, due differenti organizzazioni a carattere territoriale. Simili informazioni, dai frequentatori più assidui decifrabili a partire dalla sola icona, sono rese più facilmente accessibili mediante un *pop-up* testuale che garantisce l'efficace trasmissione di questi dati, cruciali perché determinano il modo corretto di relazionarsi al proprio interlocutore, anche in una prospettiva diafasica, e, indirettamente, offrono stimoli e suggestioni circa le interazioni che è possibile perseguire.

Completa la colonna centrale il riquadro in cui vengono digitate le stringhe di *chat*²⁴. Si tratta di una casella angusta all'interno della quale riletture e revisione dei testi sono estremamente difficoltose, ragione per cui alcuni utenti preferiscono scrivere i propri messaggi su un supporto differente e successivamente trasferirli mediante una procedura di copia-incolla.

²¹ È questa una scelta contro-intuitiva e difficilmente spiegabile, in quanto rovescia la convenzione per cui, di norma, le virgolette racchiudono le parti dialogiche.

²² La finestra di *chat* riprodotta nelle figg. 1 e 2 corrisponde alla "Piazza del mercato", uno spazio la cui ampiezza rende necessario chiarire l'esatto luogo d'incontro tra gli *avatar*; nello specifico, le interazioni registrate si sono svolte nei pressi della fontana centrale.

²³ L'interazione tra i personaggi non risulterebbe verosimile, ad esempio, se si trovassero in stanze differenti di un medesimo edificio, anche nel caso in cui ad esse dovesse corrispondere un'unica *chat*.

²⁴ In fondo alla colonna centrale è collocata anche una serie di elementi il cui raggruppamento lungo l'asse orizzontale ne suggerisce l'associazione funzionale; si tratta di sette pulsanti che consentono diverse interazioni con la *chat*: svolgimento di un'azione, utilizzo di un oggetto, elenco dei presenti, *refresh*, lancio di dadi (il risultato compare automaticamente nella *chat*), funzionamento della *chat* e segnalazione alla moderazione. Non ne approfondiremo gli usi in quanto non rilevanti in una prospettiva didattica.

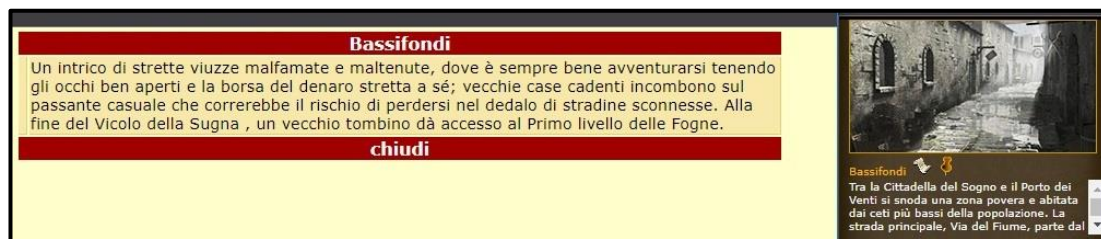
4.2. Colonna di destra

Nella colonna di destra preminenza viene attribuita alla raffigurazione del luogo corrispondente alla finestra di *chat*: in Figura 1 si riconosce chiaramente una piazza, mentre la fig. 3, che ritaglia parte di una finestra di gioco, riporta l'immagine di un vicolo derelitto; lo sguardo viene guidato verso tali raffigurazioni mediante espedienti topologici, ossia la loro collocazione nella parte alta della schermata e la presenza di una cornice che le fa emergere tra gli altri oggetti che popolano la pagina. Il nome del luogo risalta grazie alla scelta dell'arancione, e l'immagine si accompagna a una didascalia che sintetizza fisionomia e atmosfera di quello specifico angolo del mondo di gioco, una didascalia che si espande in un *pop-up* (Figura 4) in cui sono esplicitati ulteriori dettagli e che offre una più completa illustrazione della scenografia che accoglie le vicende narrate. Le scelte compiute nella strutturazione della pagina manifestano l'importanza attribuita al codice iconico; non di meno si rileva l'esigenza di approfondire i significati comunicati facendo ricorso alla lingua scritta, fulcro di un rispecchiamento motivato tanto dall'imprescindibilità, nei GdR testuali, del codice linguistico, quanto dalla necessità di garantire una efficace trasmissione delle informazioni.

Figura 3. Dettaglio della colonna di destra di una schermata di gioco. *DreamALOT*, "bassifondi"



Figura 4. *Pop-up che espande la didascalia associata all'immagine dell'ambientazione. DreamALOT, "bassifondi"*



Completano la colonna di destra i *link* alle *chat* corrispondenti ai luoghi immediatamente raggiungibili dalla zona in cui ci si trova, ossia quelli ad essa contigui nel mondo virtuale (nell'esempio di Figura 1: Porto, Casa della salute, Cittadella e Bottega), e ulteriori elementi funzionali e iconici di variabile importanza; tra questi, portiamo l'attenzione sulle indicazioni meteorologiche²⁵ (in Figura 3 sintetizzate con un sole) e su quelle relative alle fasi lunari (primo quarto in Figura. 3), entrambe comunicate mediante immagini ed esplicitate, ancora una volta, tramite *pop-up* che ne rimarcano verbalmente il significato. Al pari della raffigurazione dell'ambientazione, questi elementi sono parte integrante della narrazione e, dunque, devono essere tenuti in debita considerazione sia durante la stesura del testo sia nella sua lettura: costituiscono una componente inalienabile del processo di costruzione del senso.

4.3. *Ramificazioni ipertestuali della multimodalità*

Oltre a permeare le finestre di *chat*, la multimodalità si delinea lungo percorsi ipertestuali che sono, a tutti gli effetti, parte integrante della scrittura e della fruizione dei racconti. Le didascalie e i *nickname* dei partecipanti, i simboli di razza e quelli che esprimono le diverse affiliazioni, oltre a vari altri oggetti distribuiti nella pagina, sono dei portali verso ulteriori schermate, a loro volta caratterizzate dal connubio tra parola e immagine, nelle quali vengono raffigurati e descritti i personaggi, gli ambienti e gli oggetti coinvolti nella narrazione. Pur esterni alle *chat*, questi materiali non sono affatto collaterali e accessori bensì salde fondamenta dello spazio ruolistico: assolvono una triplice funzione ludica, informativa e immersiva, espletata mediante la comunicazione di contenuti che consentono ai giocatori di collaborare in maniera coerente e consapevole allo sforzo narrativo. All'interno di un racconto in continuo divenire, queste pagine costituiscono delle entità persistenti a cui i partecipanti possono ancorare i propri testi: nel loro complesso compongono lo scheletro inter-autoriale (Urraci, 2018: 271) al quale le vicende narrate si intrecciano, formano una base condivisa tra i co-autori il cui rispetto garantisce che i contributi individuali si sviluppino in maniera coerente con la realtà complessivamente disegnata.

Queste tipologie di contributo sono riconducibili a tre categorie principali, ossia schede-luogo, schede-personaggio e schede-oggetto; le esemplificheremo brevemente al fine di estrapolare e segnalare gli aspetti che sarà essenziale proporre nella ricreazione didattica del GdR testuale, senza dunque proporre un'analisi linguistico-testuale per cui rimandiamo a Urraci (2017; 2018).

²⁵ Le condizioni meteorologiche possono riflettersi anche nell'immagine che rappresenta l'ambiente di gioco mediante filtri che rendono gli effetti di sole, pioggia, neve, eccetera.

4.3.1. Schede luogo

A ogni scenario di gioco, a ogni piazza, taverna, foresta o bottega, è associata una scheda-luogo, ossia una pagina che comprende una o più immagini e una descrizione dell'ambiente rappresentato; un testo, di lunghezza variabile, accorto nel bilanciare precisione ed evocatività: la prima è utile alle dinamiche ludiche, la seconda è indispensabile per assorbire i giocatori nell'illusione creata dal GdR. Le schede-luogo riprendono e dettagliano le informazioni topografiche visualizzate ai margini delle *chat*, e pongono grande cura nella costruzione di un sistema complesso di relazioni spaziali da cui l'ambientazione di gioco possa emergere in tutta la sua ricchezza e verosimiglianza.

Figura 5. Rappresentazione della "Piazza del mercato" in *Extremelot*



La Figura 5 esemplifica parte di una scheda-luogo riproducendo l'immagine che, nel mondo di Extremelot, illustra visivamente la "Piazza del mercato"; un punto di ritrovo assai popolare, uno spazio denso e brulicante di vita e attività, tutte caratteristiche che vengono comunicate dall'immagine stessa, senza bisogno di ricorrere alla parola. La scheda individua, e numera, una serie di spazi all'aperto e vari edifici che si affacciano sulla piazza: si possono riconoscere una fontana, che è il punto focale dello spiazzo, vie e vicoli dalla toponomastica trasparente, una taverna, un fabbro, l'emporio degli agrari e vari altri

esercizi commerciali; tutti luoghi che costituiscono un riferimento fondamentale per situare gli enunciati nello spazio, e che si pongono dunque come coordinate di un complesso sistema deittico: non sono semplici etichette ma entità riconosciute e riconoscibili a cui la comunità guarda per radicare nel ciberspazio le vicende raccontate e che, in tal modo, mediano la relazione tra la scrittura individuale e la costruzione collettiva del mondo virtuale.

Nella scheda-luogo associata alla “Piazza del mercato”, al di sotto dell’immagine riportata in Figura 5, si trovano varie descrizioni relative alla piazza nella sua totalità e ai singoli luoghi che la compongono; non essendo qui possibile riprodurre la scheda nella sua interezza, ci limitiamo a trascrivere, a titolo puramente esemplificativo, tre testi: il primo presenta il complesso della piazza, trasponendo quindi in parole quanto mostrato dall’immagine, mentre il secondo e il terzo sono riferiti a due negozi, ossia la “Bottega stregata”, corrispondente al numero 16 sulla mappa, e lo “Scrigno del mercante”, identificato con il numero 10.

Piazza del mercato

Centro nevralgico dell’economia cittadina la piazza del mercato è raggiungibile dalla via del Fumo direzione sud e da altri vicoli laterali, quali il vicolo del pesce e il vicolo ombroso. Il giorno ventiquattro del mese quarto dell’anno quinto dalla fondazione, la piazza fu quasi completamente rasa al suolo dai Draconici, umanoidi dalla pelle rossastra ed altri dalla pelle verde con artigli affilati. In quel frangente molte forze si unirono contro l’invasione: i signori dei draghi della luce ed i draghi delle tenebre capitanati rispettivamente dal Lord Sbarzo e Lord Redo. Cittadini comuni, soldati, il contributo di Lady Vilidia e Lady Koshiatar e molti altri.

Alla fine della battaglia cruenta la piazza era completamente rasa al suolo. La piazza fu ricostruita nelle forme architettoniche che oggi conosciamo. Grosse pietre, provenienti dalle cave dei monti delle nebbie furono innalzate fino a formare gli attuali edifici a due piani fuori terra, la piazza lastricata in pietra ed il bellissimo porticato con la pavimentazione in ammattonato posato a lisca di pesce. Al centro la fontana ed i suoi gradoni in pietra di pandrias. Le botteghe furono ricostruite e la vita economica riprese. L’ampia piazza, che ha dimensioni di circa cinquantacinque braccia lottiane per cinquantacinque è il luogo ideale per le vendite estemporanee dei mercanti, degli ambulanti e ,si presta per le aste di beneficenza e spettacoli. Sopra al porticato vi sono abitazioni. Al piano terreno, oltre che le botteghe e l’accesso alle abitazioni, si trovano ubicati numerosi magazzini. La piazza è illuminata, nelle ore dopo il calar del sole, da torce inserite in portatorce finemente lavorate in ferro battuto dall’abile fabbro di Lot ancorate alle colonne in pianta circolare del colonnato. Alle colonne sono inoltre presenti degli anelli in ferro, per legare i cavalli ed altri animali. In alcuni punti della piazza si trovano delle caditoie in ferro, per lo scolo delle acque piovane direttamente collegate con le fogne di Lot.

Piazza del Mercato - La Bottega Stregata (esterno)

Fulcro delle attività commerciali della Congrega delle Streghe, la Bottega Stregata si trova al civico 4/a della Piazza del Mercato. E’ un edificio di due piani soppalcato, con una cantina nel piano interrato, fatto interamente di solida pietra e con tetto a spiovente coperto di tegole rosse, dal quale sbucca un ampio comignolo in mattoncini. Situata nella porzione nord della Piazza, fa angolo tra la stessa Piazza e la Via del Fumo; su quest’ultima infatti affacciano la porta di servizio che conduce al retrobottega, una finestra (sulla quale è stata installata una trappola affettadita) e una vetrina espositrice.

L'edificio confina ad ovest con la pescheria ed affaccia sul Portico Nord tramite una vetrina espositrice (anch'essa munita di trappola affettadita) ed il portone d'ingresso; quest'ultimo, sormontato da un'insegna di ferro battuto nero a forma di Strega china su un paiolo, è fatto in legno e vetro, ad un solo battente, ma piuttosto grande. La parte superiore è di vetro trasparente, quella inferiore di massiccio legno d'acero; ha una maniglia argentata e una porticina basculante che permette il passaggio dei Familiar della Congrega ed è dotato all'interno di una catenina dorata che ne permette l'apertura parziale.

Piazza del Mercato - Lo scrigno Del Mercante

L'esterno, molto sobrio, presenta una facciata in grossi blocchi di pietra lievemente bugnate, su cui troneggia una grande insegna a forma di testa con turbante ed un cartello con scritto: Lo scrigno Del Mercante. L'interno è interamente affrescato ed è costituito da una vasta sala aperta al pubblico in cui, esposte in varie maniere, si trovano le materie prime per la vendita al pubblico. Entrando dalla porta d'ingresso si nota, sulla destra, una piccola vetrina che consente di esporre piccoli oggetti, visibili anche ai passanti. Appena entrati la sala, con volta a botte, si presenta di forma rettangolare con l'asse maggiore perpendicolare all'ingresso.

Sulle due pareti laterali e su quella d'ingresso vi sono delle scaffalature in legno per l'esposizione delle materie prime. A circa 2/3 dell'asse minore vi è un bancone posizionato parallelo alla porta d'ingresso che divide la zona pubblica da quella commerciale. Alle spalle del bancone si trovano due porticine, una fornisce l'accesso, tramite un piccolo vestibolo, ad una latrina, l'altra introduce ad uno studiolo, per trattative private e delicate, nel quale vi è anche una branda. Dallo studiolo, infine, si accede al magazzino in cui le merci vengono stoccate e in cui è presente una seconda porta di accesso alla bottega, utilizzata, esclusivamente, per il carico e lo scarico delle merci. Inoltre, come meglio evinto nella planimetria, vi potete trovare altre botteghe tra cui la bottega degli Agrari, la bottega stregata della congrega delle streghe, la bottega degli erboristi, la tenda delle indovine della congrega delle streghe ubicata tra il Vicolo del Pesce e il Vicolo Ombroso, nella parte, oltre i portici, in cui non affacciano botteghe, il Circolo del Gambero con accesso dal vicolo del pesce.

Gli esempi trascritti, seppur limitati nel numero, consentono alcune cursorie osservazioni relative alla presenza di tratti funzionali allo svolgimento del gioco. In particolare, nella presentazione de "La bottega stregata" è pertinente la notevole cura con cui viene descritta l'esatta posizione nella geografia della piazza, espressa attraverso una serie di richiami alle vie e alle strutture circostanti in un gioco di intrecci che produce una tridimensionalità virtuale (*si trova al civico 4/a; situata nella porzione nord della Piazza, fa angolo tra la stessa Piazza e la Via del Fumo; confina ad ovest con la pescheria ed affaccia sul Portico Nord*); non meno rilevanti sono alcuni riferimenti, solo in apparenza banali, dietro ai quali si celano preziosi spunti per l'interazione: i rimandi alle trappole affettadita²⁶ (*una finestra (sulla quale è stata installata una trappola affettadita); una vetrina espositrice (anch'essa munita di trappola affettadita)*), ad esempio, ipotizzano, e quindi suggeriscono, possibili tentativi di furto, offrendo così agli aspiranti ladri un elemento di interazione verbale e un aggancio tra i racconti che produrranno e la rappresentazione del luogo. Questa dinamica è ancora più evidente nella descrizione de "Lo scrigno del mercante", in cui risaltano la citazione dello studiolo per le trattative riservate (*alle spalle del bancone si trovano due porticine, una fornisce l'accesso, tramite un piccolo vestibolo, ad una latrina, l'altra introduce ad uno studiolo, per trattative*

²⁶ Interagendo con il nome si viene rimandati a una pagina contenente la scheda-oggetto che rappresenta, e descrive nel dettaglio, il meccanismo (Figura 8).

private e delicate), la specificazione della presenza di un magazzino e le indicazioni su come accedervi (*dallo studiolo, infine, si accede al magazzino in cui le merci vengono stoccate e in cui è presente una seconda porta di accesso alla bottega, utilizzata, esclusivamente, per il carico e lo scarico delle merci*) e, infine, l'illustrazione degli spazi per l'esposizione delle merci (*entrando dalla porta d'ingresso si nota, sulla destra, una piccola vetrina che consente di esporre piccoli oggetti, visibili anche ai passanti; sulle due pareti laterali e su quella d'ingresso vi sono delle scaffalature in legno per l'esposizione delle materie prime*); tutti spunti narrativi a cui la scrittura individuale potrà ancorarsi in virtù della loro pre-esistenza e comune accettazione.

4.3.2. Schede personaggio

Come il nome stesso suggerisce, la scheda-personaggio racchiude l'immagine che raffigura l'*avatar* e una sua presentazione, necessariamente breve perché possa essere facilmente fruibile durante le sessioni di gioco; una necessità, questa, assistita anche dalla possibilità di richiamare facilmente tale scheda mediante un semplice click, all'interno delle *chat*, sul nome del personaggio o sul simbolo di razza. L'importanza di questo testo, e dunque la sua ponderata compilazione e l'attento bilanciamento tra parola e immagine, non devono essere sottovalutati: le schede-personaggio delineano e determinano l'identità *online* dell'utente, di cui il giocatore deve vestirsi per poter partecipare alla realtà narrata e che funge quindi da «tramite tra il mondo della vita ordinaria nel quale vive [...] e il mondo fantastico (o virtuale) in cui è proiettato» (Isabella, 2006: 70); ciò ha ineludibili effetti sulla sperimentazione del Sé (Pecchinenda, 2010: 106) e si riflette persino sull'attività scrittoria, tanto nell'ideazione dei contenuti quanto nella forma linguistica: «ogni frase pronunciata e ogni gesto compiuto deve essere coerente con la caratterizzazione scelta per il proprio personaggio, dunque l'identità virtuale degli autori influenza direttamente la narrazione riemergendo nello svolgimento delle vicende e in alcune scelte stilistiche» (Urraci, 2018: 273).

Figura 6. Esempio di scheda personaggio, e dettagli. DreamALOT

Svanir

Scheda - Inventario - Abilità - Avanti - Storia - Destino Titoli
Diario - OFF

DESCRIZIONE FISICA: La barba è un mal curata e lo sguardo un poco malinconico accentua l'espressione stanca del viso. È questo ciò che spicca in Svanir ad una prima occhiata, forse perfino di più del suo essere una vera e propria montagna di muscoli. Taciturno e schivo, le poche volte in cui si riesce a strappargli qualche parola queste hanno un timbro baritonale. Il viso è segnato dalle rughe e sia la barba che i capelli scuri, son sporcati da evidenti tracce di grigio. Ha le mani grande e callose, con le nocche inspescite dai continui traumi tipici dei combattenti e dei pugili. [Orso] Occhi: Grigi, Capelli: Castano Scuro, Età: 38, Altezza: 194, Peso: 128kg [<http://dhar.altervista.org/bearWarriorSvanir.jpg>]

NOME ESTESO:
SESSO: Maschio
RAZZA: ♣ MANNARI
SEGNO: Il Ladro
ARALDICA: CITTADINO EMERITO
CARISMA: 232,74

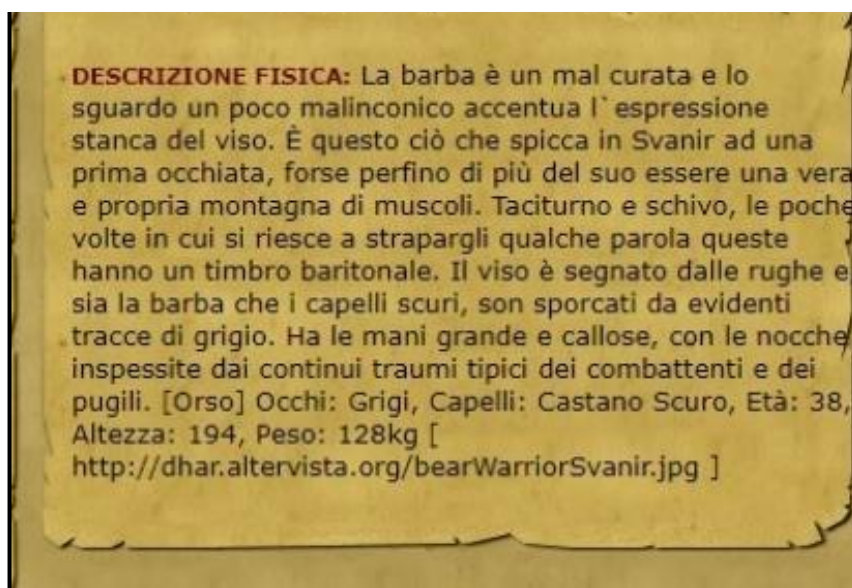
MESTIERE: Combattente (Terre Selvage)
CLAN: Ritrovato (La Luna Nascente)

ESPERIENZA (Classe): 75
ESPERIENZA (Razza): 125
ALLINEAMENTO: Crepuscolo

AMICIZIE: - nessuna -
PARENTI: - nessuno -

A DREAMALOT DAL: anno 8°, mese 9°, 26° giorno
LOTTIANO DAL: 26 Set 2013
[Aggiungi a MyLOT]

Invia una Missiva



Con riferimento alla scrittura collaborativa, invece, il ruolo svolto dalle schede-personaggio non è dissimile da quello riconosciuto per le schede-luogo: poiché esistono al di fuori delle singole storie e a prescindere da esse, si pongono come un assunto aprioristicamente accettato da tutti i giocatori e, conseguentemente, sostengono la coerenza narrativa, favoriscono la generazione di un mondo verosimile e stimolano la creatività offrendo una base di partenza per le interazioni tra i personaggi.

Figura 7. Esempio di scheda personaggio, e dettagli. Extremelot

Avatar di ALMAS della Land Extremelot

Info Personaggio Base di record Storia

Informazioni Ufficiali dai Registri di LOT



Nome: Almas /
Casata: NordenHur (/Cava Spezzata)
Razza: NANI Sesso: Maschio
Forza: 100/100 Mente: 22/22
Carisma: 2.338.19 Esperienza: 0
Araldica: LORD
Mestiere: Corpo delle Guardie Ducali
Gilda: Cadetto delle Guardie Ducali
Clan: Ungrim-Throng

Descr. fisica
Alto 123 cannello
Peso circa 69 rubbi
Circa 218 primavere passate.
Capello rossastro sulla parte posteriore del capo.
Folta barba intrecciata.
Naso pronunciato.
Occhi castani.

Genetliaco 27 Novembre

Stato Civile

Cittadinanza Cittadino di Norengard

Indirizzo Vicolo del Pesce, 1/b

Magazzino Isola di Nubi, 5

Vascello Fiore di Loto

Note temporanee del Fato

Dati da scoprire in gioco

Allocazione NEUTRALE
Capo Clan Wradlar (sopraggiato il 30 Settembre 2021)
Moglie nel Clan Solida dell'Ungrim-Throng (Mortua)
Parentela La miniera è creata durante i lavori di scavo, eliminando qualunque parentela pochi giorni dopo la nascita.
Affetti
Amicizie I Cuigni e Vidano
Professione Mineratore e cercatore continui di Diamanti.
Piccoltempo Diffida dell'oro che buccia senza rema né lantena

Note Personali Diffida dell'oro che buccia senza rema né lantena

Dati non di gioco

A LOT dal 20 Agosto 2021
Ultima Gilda 2 Maggio 2022
Razza attuale dal 20 Settembre 2021

Il Morte

E' una bella prigione, il mondo

Nome	Almas /		
Casata	NordenHur (/Cava Spezzata)		
Razza	NANI	Sesso	Maschio
Forza	100/100	Mente	22/22
Carisma	2.338.19	Esperienza	0
Araldica	LORD		
Mestiere	Corpo delle Guardie Ducali: Cadetto delle Guardie Ducali		
Gilda			
Clan	Ungrim-Throng		

Avatar di

Info Personaggio

Informazioni Ufficiali dai Registri di LOT

Descr. fisica Alto 123 cannello
Peso circa 69 rubbi
Circa 218 primavere passate.
Capello rossastro sulla parte posteriore del capo.
Folta barba intrecciata.
Naso pronunciato.
Occhi castani.

Genetliaco 27 Novembre

Stato Civile

Cittadinanza Cittadino di Norengard

Indirizzo Vicolo del Pesce, 1/b

Magazzino Isola di Nubi, 5

Vascello Fiore di Loto

Note temporanee del Fato

Dati da scoprire in gioco

<i>Dati da scoprire in gioco</i>	
Allineamento	NEUTRALE
Capo Clan	Wrabdur (assegnato il 30 Settembre 2021)
Ruolo nel Clan	Sodale dell' Ungrim-Throng [Hertoraz]
Parentele	La miniera è crollata durante i lavori di scavo, eliminando qualunque parentela pochi giorni dopo la nascita.
Affetti	
Amicizie	I Cugini a Valruna
Professione	Minatore e cercatore continuo di Diamanti.
Passatempo	
Note Personali	Diffida dell' oro che luccica senza runa né lanterna
<i>Dati non di gioco</i>	
A LOT dal	20 Gennaio 2021
Ultima Gilda	2 Maggio 2022
Razza attuale dal	29 Settembre 2021

Le Figure 6 e 7 mostrano come le schede-personaggio sfruttano la complementarità dei codici iconico e verbale per manifestare l'identità virtuale del giocatore; similmente, la musica che accompagna la permanenza sulla pagina ribadisce, tramite un canale differente, non visivo ma sonoro, carattere e temperamento del personaggio. Nonostante alcune differenze nella strutturazione, nella composizione e nella distribuzione degli oggetti i due esempi riportati sono funzionalmente equivalenti e veicolano le stesse fondamentali informazioni: entrambi riservano uno spazio significativo all'immagine dell'*avatar*, alla cui destra, in una continuità di lettura, vengono riportati dati "anagrafici" quali sesso, razza, professione e clan di appartenenza, oltre alla data d'ingresso nel mondo di gioco – ossia d'iscrizione. L'autopresentazione mediante cui i giocatori delineano il proprio *avatar* possiede grande rilievo non solo perché ne racchiude l'identità virtuale, ma anche perché si tratta di un testo all'interno del quale gli altri partecipanti possono reperire indicazioni funzionali alla costruzione di interazioni dettagliate e dunque realistiche: l'inserimento nella narrazione di riferimenti ad aspetti quali la minore o maggiore altezza del proprio interlocutore, che può quindi sovrastare o essere sovrastato, o alle sensazioni e ai pensieri evocati dal suo aspetto, possono contribuire grandemente all'immersività del racconto e, di conseguenza, dell'esperienza ruolistica. Di seguito proponiamo alcune descrizioni, riprese da entrambe le comunità considerate, utili a esemplificare i possibili approcci scrittori che, come si vedrà, compongono un *continuum* ai cui poli si collocano da un lato l'asettica oggettività di poche indicazioni essenziali, dall'altro testi maggiormente complessi e articolati, attenti anche a risvolti psicologici di cui l'aspetto fisico è non di rado riflesso²⁷.

Ahongas

A: 195 cm

P: 85 kg

138 anni

Capelli di color rossastro, lunghi fino le spalle; barba folta, anch'essa rossiccia, ed occhi smeraldo.

²⁷ Un'analisi linguistica delle descrizioni prodotte dai giocatori di DreamALOT ed Extremelot, caratterizzate da un insieme circoscritto di stilemi ricorrenti, è condotta in Urraci (2018: 272-276).

Fisico ben allenato, dalla muscolatura lineare, spalle larghe e vita stretta; orecchie leggermente a punta nella parte superiore: questa particolarità potrà sembrare distintiva e caratterizzante solo ad occhio attento.

Palmi delle mani e parte sinistra del volto, da zigomo a mento, ustionati.

Riadu di Rastaban

Mezzosangue dalle origini sconosciute ~ Alto poco meno di 1.85 ~ Fisico estremamente magro ~ Pallido, e antico ~ Barba e capelli bianchi, raccolti sempre in una treccia ~ Scuri occhi a mandorla; occhiali di cristallo a mezzaluna ~ Volto scavato e scarno, zigomi pronunciati ~ Zoppo, si muove con un bastone da passeggio ~ Indossa vesti semplici, bianche, ornate di glifi dorati. Di solito, si copre con un tabarro scuro ~ Due bracciali di auricalco sui polsi

Aristarchos Sebain

Uomo di 34 anni, alto circa 185 cm e di corporatura media. Capelli biondo cenere e una minuscola treccia incorniciano un volto leggermente abbronzato. Due occhi azzurri intensi, scuri, a volte malinconici, quasi corrucciati, fanno da contraltare ad uno spirito che si rivela leggero nel pensare e nel ridere. Una barba, tenuta corta. Sul petto ha una cicatrice, ricordo di una lama traditrice di un antico Mago Nero.

Naramis Eth Seith

Un pirata più vicino ai quaranta che ai trenta, sebbene la natura meticciosa lo nasconda a dovere. È un individuo di media statura, condannato ad una corporatura scarna, modellata da una muscolatura scattante. La carnagione cinerea ben si sposa con le tonalità castane dei lunghi capelli disordinati, mentre una folta barba sfilacciata gli incornicia la parte bassa del volto, il mento appuntito e le labbra screpolate. Gli occhi scuri danno vita ad uno sguardo acuto e penetrante, in combinazione con un'alternanza di pigli severi a ghigni beffardi. La sua pelle è livida di tatuaggi e ricca di cicatrici.

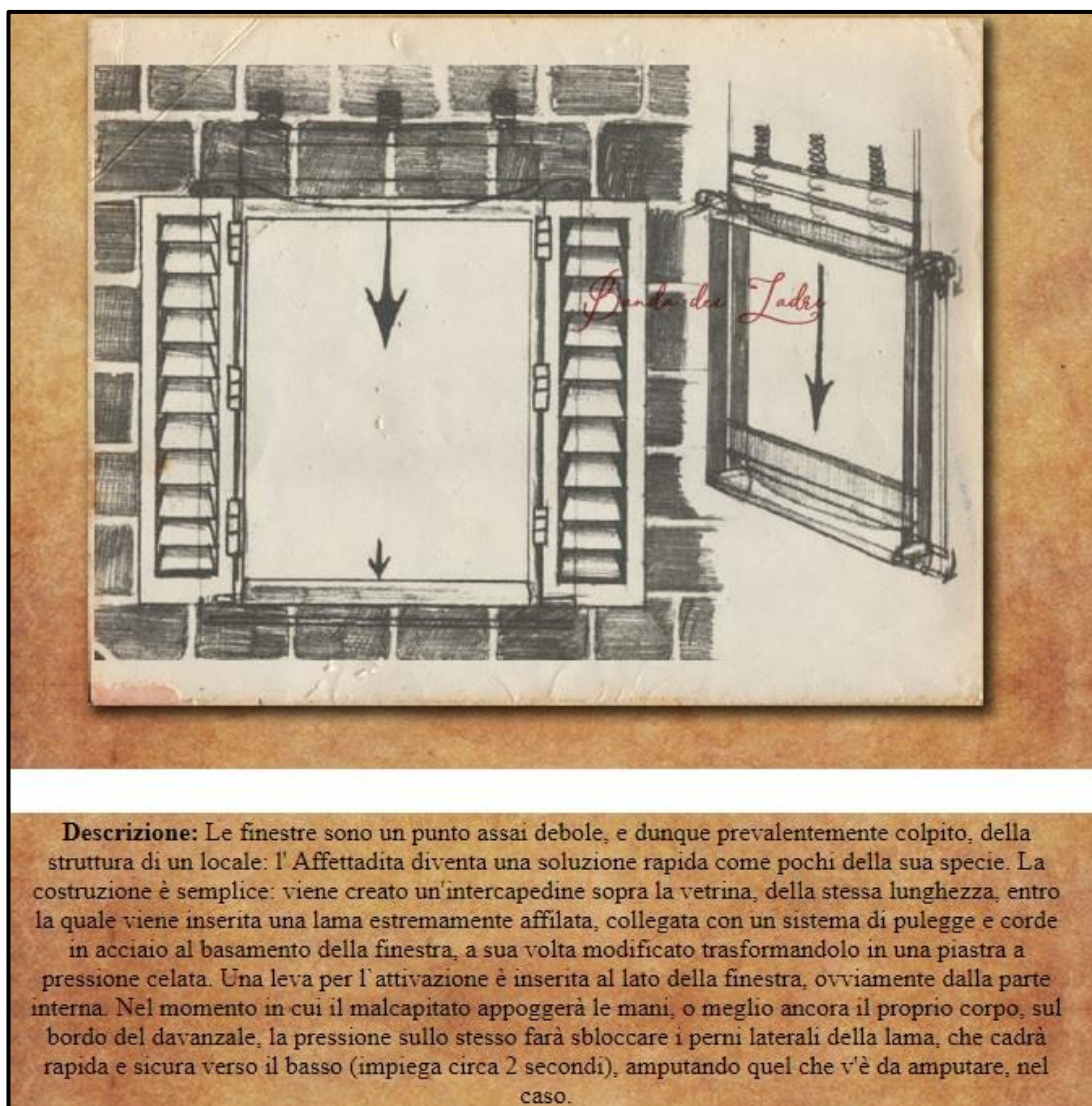
Ramutha Velx Gahr

Una vecchia e rugosa megera votata al Male, che ha appena siglato un Patto demoniaco senza ritorno. Il corpo settantenne è divenuto solido come un tronco e dai suoi 167 centimetri si è alzato di una spanna con la violenta nascita di un paio d'orridi zoccoli di capra. Ha una lingua biforcuta che scivola fuori da labbra secche e violacee, a compagnia di un'invidiata gamma di denti storti, marci, dorati o mancanti. Coaguli di necroplasma si ammassano sulle punte delle dita e sulla cicatrice nera in piena fronte. Gli occhi sono chiari, ma nessuno li guarda, sotto il disordinato sfilciamento di capelli neri. Cupa e solitaria, offre a tutti raccapriccianti e non richiesti consigli. Analfabeta.

4.3.3. Schede oggetto

Le Figure 8 e 9 esemplificano due schede-oggetto: la prima appare eccezionalmente breve e schematica, veicolo di indicazioni minime circa l'aspetto dell'oggetto e i suoi possibili utilizzi – un avvertimento per i co-autori, una chiamata all'azione per il proprietario; la seconda, invece, si presenta assai più particolareggiata, esibisce una maggiore complessità che scaturisce non tanto dalla estensione del testo quanto dall'illustrazione dei processi con cui il pugnale è stato creato, un'autentica esibizione di competenza artigiana (prettamente teorica) rafforzata dall'impiego dell'appropriata terminologia tecnica (*codolo, filo, forte, medio*).

Figura 8. Esempio di scheda-oggetto. “Trappola affettadita”, Extremelot



Le schede-oggetto, similmente a quelle associate ai luoghi virtuali, sono composte da una immagine, topologicamente preminente, e da una didascalia. Si riferiscono a una varietà potenzialmente illimitata di entità, la cui natura è vincolata alla sola fantasia dei giocatori: dagli abiti ai gioielli, dalle armi alle armature, dai cavalli alle carrozze, senza dimenticare utensili, manufatti e marchingegni – ne offre un esempio la figura 8, relativa alla “trappola affettadita” citata nella descrizione de “La bottega stregata”. In maniera del tutto affine alle schede-luogo e alle schede-personaggio, le schede-oggetto offrono un supporto esterno alla narrazione consentendo di sviluppare riferimenti precisi e contestualizzati, condivisi e persistenti che sono alla base di ricchezza, profondità e, soprattutto, credibilità dell’esperienza ludica. Pertanto, esse devono essere considerate, a tutti gli effetti, parte dei testi prodotti: completano i significati espressi e specificano i referenti (virtuali) chiamati in causa.

Figura 9. Esempio di scheda-oggetto. "Anello del veleno", Dream.ALOT

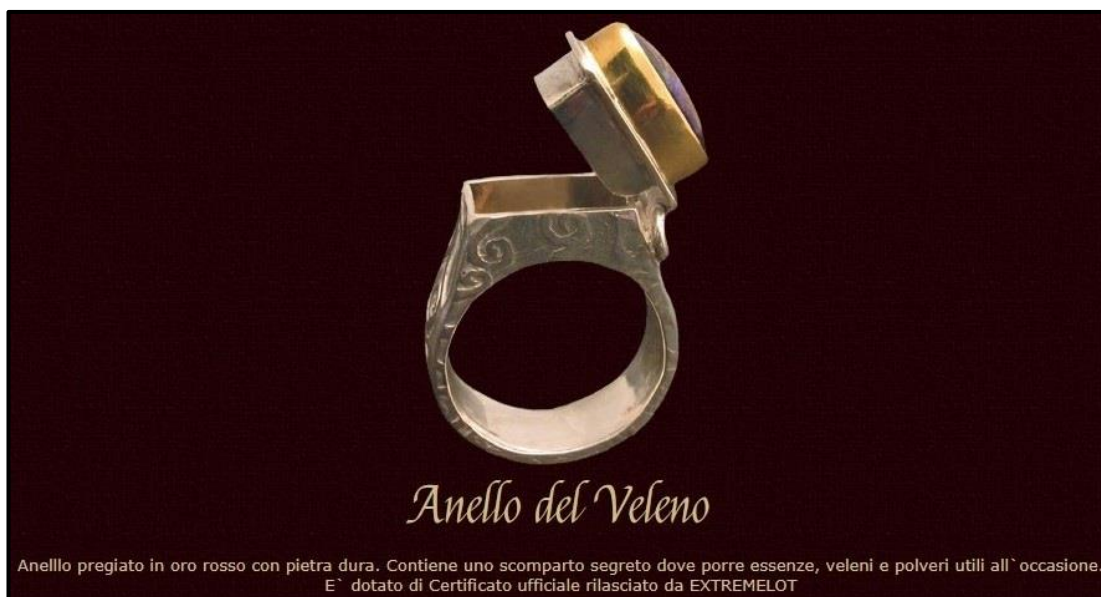


Figura 10. Esempio di scheda-oggetto. "Pugnale Spina Argentata", Dream.ALOT



4.4. Osservazioni conclusive sulla multimodalità

I GdR testuali mettono a disposizione molteplici risorse semiotiche: il codice linguistico, le immagini, i suoni, i colori, la formattazione dei caratteri e riteniamo possa essere considerata tale anche la possibilità di tracciare percorsi ipertestuali, in quanto la scelta di connettere tra loro più elementi, e quali, è in sé portatrice di significato e condiziona l'interpretazione del testo. Ne scaturisce una densità modale (Norris, 2014) che porta i giocatori a muoversi incessantemente tra la *chat* e un complesso di didascalie, menu contestuali e file audio, e a consultare frequentemente le rappresentazioni degli ambienti, le raffigurazioni degli oggetti indossati o utilizzati dai personaggi e i loro profili; non trascurabile è poi l'attenzione rivolta ad ulteriori stimoli sensoriali, in apparenza minori, quali la musica che può riempire l'ambiente di una taverna o l'effetto-pergamena posto quale sfondo dei messaggi privati, appropriatamente definiti "missive", che genera l'illusione di trovarsi di fronte a un documento cartaceo, quasi a evocare una sensazione tattile; similmente, la percezione di abitare uno spazio fisico è accentuata dal tubare di un piccione che accompagna la ricezione della posta, dalla sovrapposizione di effetti meteorologici alle immagini dei luoghi e dal rintocco delle campane che scandisce lo scorrere del tempo. Tutte queste risorse non operano in isolamento, e nemmeno si limitano ad affiancarsi o rispecchiarsi, bensì instaurano una relazione intersemiotica (Jewitt, 2014: 25-26) da cui emerge una stratificazione modale che è più della semplice somma delle sue parti²⁸. L'intersezione di più modi agisce sulla costruzione collettiva del senso e permette di interfacciarsi con la realtà virtuale, è fondamento di una comunicazione poliedrica indispensabile alla trasmissione di stimoli complessi che siano capaci di rafforzare il coinvolgimento di cui si nutre l'interpretazione ruolistica²⁹, a sua volta alla base di una certa spontaneità di racconto e azione che ispira la creatività, facilita la scrittura e spinge l'evoluzione della narrazione. Nonostante ciò, è innegabile che il fulcro dell'attività sia costituito dalla lingua scritta: funge da collante tra le molteplici risorse mediali impiegate, ad essa vengono rivolti gli sforzi maggiori ed è alla sua pratica che la più ampia parte del tempo è dedicata.

In definitiva, i testi prodotti nei GdR testuali fanno pieno uso delle risorse del *web* e, conseguentemente, nonostante l'indiscussa centralità del codice linguistico, sono assai distanti dagli elaborati scritti normalmente realizzati in ambito scolastico: la multimodalità non è accessoria ma definisce la stessa esperienza ludico-narrativa. Ne consegue che, nella produzione e nella fruizione dei testi, i partecipanti devono saper coniugare modi differenti, ponderandone attentamente l'uso e innestandoli nello scheletro costituito dalla lingua scritta, declinata in forme lessicalmente, sintatticamente e stilisticamente complesse, attraverso un processo che coinvolge sia l'alfabetizzazione digitale sia l'alfabetizzazione tradizionale (cfr. Tivosanis, 2021); una circostanza, questa, evidentemente dotata di grande potenziale in prospettiva didattica.

5. PIANIFICAZIONE E SVOLGIMENTO DEL PERCORSO DIDATTICO

I GdR testuali non sono strumenti appositamente sviluppati per finalità educative, bensì costituiscono un'attività ludica che si intende trasferire in classe, realizzando così un

²⁸ Si veda, al riguardo, anche il *resource integration principle* formulato in Baldry, Thibault (2006: 18-19). Prada (2022) propone alcune esemplari analisi di testi multimodali attente a cogliere le forme in cui si attua la combinazione tra più risorse rappresentazionali.

²⁹ Per una specifica analisi di come il concorso di modi differenti può sostenere il GdR cfr. Koechli, Glynn (2014).

percorso formativo che, ispirandosi ai dettami della glottodidattica ludica³⁰, mira a rinsaldare la motivazione degli apprendenti al tempo stesso favorendo lo sviluppo di specifiche abilità e competenze (cfr. Lombardi, 2019). A fronte di indubbi vantaggi, un simile approccio rende necessari degli adattamenti finalizzati a facilitare il raggiungimento degli obiettivi preposti e impone inoltre alcune cautele volte a evitare che la componente ludica sovrasti quella educativa. Questi aspetti saranno sinteticamente considerati nel presente capitolo.

5.1. Fase preliminare

In primo luogo, il docente dovrà individuare una piattaforma *online* adatta ad ospitare l'attività. Verosimilmente non sarà possibile riprodurre tutte le funzionalità proprie dei GdR testuali tecnicamente più complessi, una restrizione comunque non deleteria e che potrà anzi favorire l'opportuna messa a fuoco dei processi scrittori e rendere più agili gestione e personalizzazione della struttura informatica. A nostro avviso, si dovrebbe propendere per la creazione di un *forum* e non di un portale che ospiti molteplici finestre di *chat*: i vantaggi insiti in una simile scelta sono numerosi.

- Diversi servizi *online* consentono la creazione, anche gratuita, di *forum*³¹, i quali risultano inoltre altamente personalizzabili mediante l'inserimento di immagini, suoni e altre risorse;
- i *forum* vengono percepiti come un canale semi-sincrono, il che li rende in grado di preservare nei partecipanti la sensazione di telepresenza imponendo però esigenze di rapidità ben più blande rispetto alle *chat*: ciò favorisce una più attenta rilettura dei messaggi prima del loro invio;
- la conformazione dei *forum* semplifica la composizione dei testi: poiché si tratta di piattaforme progettate per accogliere messaggi medio-lunghi vengono messi a disposizione spazi idonei a una comoda digitazione ed è garantita grande flessibilità nella strutturazione dei contenuti;
- è consentita l'integrazione di più modi all'interno dei singoli messaggi ed è possibile tracciare facilmente percorsi ipertestuali;
- l'estrapolazione dei testi e il loro successivo esame in classe risulta agevolato, in quanto i *forum* non condividono la natura effimera delle *chat*;
- al loro interno è di solito possibile integrare almeno una finestra di *chat*: i giocatori potranno servirsene per pianificare, chiarire e mediare la scrittura narrativa.

Il passo successivo consiste nella scelta dell'ambientazione. Nell'individuarela sarà bene tener presente che i GdR testuali perseguono l'intrattenimento primariamente mediante il distacco dalla mondanità della realtà ordinaria, distacco che implica un chiaro rifiuto della simulazione di situazioni potenzialmente esperibili. Conseguentemente, nella loro trasposizione scolastica si dovrà rinunciare a pratiche volte allo sviluppo di competenze psico-sociali associate a contesti reali, comuni nelle applicazioni didattiche dei GdR, e si

³⁰ La glottodidattica ludica si rivolge usualmente all'insegnamento di L2/LS; riteniamo i suoi principi e le sue metodologie siano però pienamente validi anche in un contesto L1. La prospettiva propria della glottodidattica ludica è differente da quella che caratterizza la *gamification*, ossia «the use of game design elements in non-game contexts» (Deterding et al., 2011: 10): la prima è uno strumento attraverso cui perseguire obiettivi specifici dell'educazione linguistica, mentre la seconda si serve di meccaniche proprie del gioco nell'ambito di una strategia prettamente motivazionale (Lombardi, 2013: 659).

³¹ Optando per simili servizi, il docente avrà cura di impostare le opportune limitazioni atte a consentire l'accesso ai soli studenti.

dovrà piuttosto proporre uno scenario fantastico; preferibilmente *fantasy*, in virtù degli usi linguistici che tale ambientazione è solita evocare, ai quali soggiace un'aspirazione aulica particolarmente consona a intercettare riflessioni e interventi sulla lingua. Poiché, come crediamo di aver dimostrato, il concorso di più modi contribuisce significativamente alla creazione di una realtà alternativa, il docente dovrà mettere a disposizione degli studenti uno spazio che, servendosi di appropriati colori, immagini e icone, risulti idoneo a ospitare l'interpretazione ruolistica; ciò a iniziare dall'atmosfera evocata dal *forum* stesso, che dovrà quindi vestirsi di un tema adatto a riprodurre uno scenario *fantasy*³².

La predisposizione della piattaforma sarà completa con la compilazione, sempre ad opera del docente, di quelle che abbiamo in precedenza definito "schede-luogo", mediante le quali si plasmerà il mondo che i discenti andranno successivamente a popolare; un mondo avvincente, adeguatamente ampio ma non dispersivo, che sappia mettere a disposizione un terreno fertile per la crescita dei racconti.

Ogni sezione del *forum* dovrà corrispondere a un luogo differente, e il primo messaggio, da impostare in modo che rimanga sempre visibile, conterrà la scheda-luogo: il docente potrà al suo interno facilmente inserire i necessari testo e immagini e, se lo riterrà utile, suoni o musica; nel *post* troveranno inoltre spazio le indicazioni meteorologiche, illustrate visivamente e da aggiornarsi periodicamente così da incrementare la varietà delle situazioni.

La configurazione delle schede-luogo è stata esaminata in precedenza, e il loro ruolo discusso; ci limitiamo qui a rimarcare l'utilità di individuare dei punti di riferimento geografici intorno a cui le vicende possano svilupparsi, adeguatamente vari ma non troppo numerosi per non rendere potenzialmente confusa, e inutilmente farraginoso, l'interazione. Cautele per certi versi simili richiede anche la scrittura delle didascalie, che dovranno offrire appigli alla narrazione senza però soffocarla, lasciando quindi ai giocatori la possibilità di espandere ed arricchire la realtà virtuale: il docente dovrà saper offrire spunti e stimoli evitando di imporre vincoli stringenti che inficerebbero la motivazione degli studenti e il risultato dell'attività, nello svolgimento della quale – lo ribadiamo – libertà e autonomia sono essenziali.

5.2. *La presentazione dell'attività*

L'insegnante, in virtù della sua conoscenza del gruppo classe, saprà illustrare l'attività nella forma più consona a garantirne la corretta interiorizzazione e secondo modalità che suscitino attenzione e interesse; in proposito avizzeremo pertanto solo poche considerazioni, non volendo sconfinare in quelle che sono prerogative del docente, relative a dinamiche e fenomeni che, comunque, non possono essere definiti aprioristicamente e universalmente. Nell'ottica di un consolidamento della motivazione sarà fruttuoso porre l'accento sia sulla pregnanza della dimensione ludica sia sull'autonomia nella gestione dell'attività, che dovrà rispondere solo alle norme interne al gioco, primariamente dettate dal rispetto dei co-autori e delle finalità collettivamente stabilite. Parallelamente, nell'eventuale presentazione di testi e schermate ripresi dai GdR testuali l'insegnante dovrà mantenere una posizione defilata e non esprimere giudizi che possano influenzare l'atteggiamento con cui gli alunni si approcceranno al gioco o condizionare forme e tipologia dei testi prodotti. Da ultimo, in questi passaggi iniziali sarà bene comunicare la durata prevista per l'attività che, per ottimizzare l'impatto sulla motivazione, dovrà estendersi per un periodo ben delimitato e non troppo lungo

³² In questo saranno d'aiuto il vasto catalogo di *template* disponibili *online* e la possibilità di intervenire su tutti gli elementi della pagina, che andranno coerentemente ricondotti all'ambientazione scelta.

(Lombardi, 2019: 136): suggeriamo una durata complessiva di dieci settimane, fermo restando la possibilità, per gli studenti che lo vorranno, di continuare a giocare anche successivamente.

La prima richiesta indirizzata agli studenti sarà quella di ideare il proprio personaggio, a cui daranno vita mediante la compilazione di un'apposita scheda coincidente con il loro profilo personale all'interno del *forum*³³; individueranno dunque un'adeguata raffigurazione e la assoceranno a una descrizione che potrà essere prettamente fisica oppure più complessa e includere anche riferimenti a passioni, obiettivi e storia che rendono unico il loro *alias*. La scelta di una razza, tra quelle convenzionalmente *fantasy*, dovrà avvenire nella consapevolezza dei riflessi che essa avrà sui comportamenti attesi; simili accortezze richiede anche l'individuazione di una professione, non necessariamente limitata ai ruoli canonici: non solo maghi e cavalieri popolano i GdR ma anche, tra gli altri, fabbri, osti, medici e mercanti, protagonisti di attività in apparenza banali che, trasposte in una realtà fantastica, si accendono di originalità e possono essere fonte di diletto per chi le compie e per chi ad esse prende parte.

Questi passaggi sono di cruciale importanza: la scheda-personaggio, oltre a sostenere l'interazione ludica, è utile al giocatore per meglio comprendere il proprio *alter ego* e svilupparne i comportamenti (cfr. Dracup, 2012: 20), aiuta infatti a proiettarlo nel mondo di gioco e, conseguentemente, se ben sviluppata, può essere un sussidio all'ideazione creativa. Gli studenti saranno chiamati a produrre, inoltre, almeno due schede-oggetto³⁴, composte, come si è visto negli esempi precedenti (Figure 8, 9 e 10), da una immagine e dalla relativa didascalia; esse dovranno racchiudere oggetti il cui possesso è compatibile con il personaggio ideato: un combattente potrà ad esempio descrivere la sua arma prediletta e lo scudo che porta appeso alle spalle, mentre un chierico avrà modo di dare risalto al proprio peculiare abbigliamento e al misterioso tomo che lo accompagna in ogni circostanza.

Per completare il compito sarà certamente sufficiente una settimana, al termine della quale gli alunni saranno invitati a presentare in classe il proprio personaggio; motiveranno le loro scelte e discuteranno aspettative ed obiettivi da esse conseguenti, conversando con i propri compagni in un confronto che potrà rivelarsi costruttivo per il perfezionamento del proprio *alias* oltre che per una pianificazione preliminare delle sessioni di gioco. Giunti al termine di questa fase introduttiva gli studenti saranno invitati, semplicemente, a giocare; un invito nel quale si sottolineeranno, ancora una volta, libertà e autonomia nello svolgimento dell'attività, priva di vincoli stringenti se non la partecipazione stessa. Non di meno, ai discenti potranno essere indirizzati alcuni suggerimenti.

- Si formulerà un invito, forte, al pieno utilizzo delle risorse offerte dal *web*, e dunque all'inserimento di immagini e di quant'altro riterranno utile per ribadire o espandere i significati. Potrebbe rivelarsi necessario un incoraggiamento in questa direzione, anche attraverso l'esempio fornito dalle schede-luogo create dal docente, dato che simili elementi sono normalmente estranei alla prassi scolastica e, quindi, gli studenti potrebbero temerne l'impiego;
- un valido consiglio è quello di approcciare l'attività senza necessariamente aspirare al racconto di vicende di portata epica; sarà anzi preferibile concentrarsi sulle relazioni tra i personaggi, anche all'intero di contesti quotidiani: partendo da simili interazioni, circoscritte e naturali, le vicende si svilupperanno in maniera spontanea;

³³ Potrà essere valutato l'inserimento di una sintesi della scheda-personaggio anche nella firma automaticamente inserita dal sistema in chiusura di ogni messaggio.

³⁴ Le schede-oggetto verranno caricate su appositi servizi di *hosting* o compilate in specifiche sezioni del *forum*; i *link* potranno essere inseriti nel profilo personale e/o in firma.

- i giocatori devono essere istruiti a evitare, rigorosamente, le azioni autoconclusive (cfr. nota 14);
- affinché gli studenti siano preparati ad affrontare gli ineludibili ostacoli connaturati alla scrittura collaborativa, sarà bene palesare la concreta possibilità che emergano incongruenze narrative, quali quelle determinate da contrasti logici o cronologici tra quanto scritto dai diversi autori: si tratta di circostanze non rare nei GdR testuali, che i discenti dovranno imparare a risolvere mediando e negoziando il proprio contributo e le proprie idee. Si tratta di una questione di primaria importanza, in quanto la mancanza di coerenza intacca la sospensione dell'incredulità su cui l'intera esperienza si fonda (cfr. Urraci, 2018).

Segnaliamo, da ultimo, che, sulla base della risposta della classe, sarà possibile pianificare a priori le sessioni di gioco oppure lasciarle all'organizzazione degli studenti. Si potrebbe optare anche per una soluzione ibrida, che affianchi alle normali sessioni di gioco sporadici eventi organizzati dal docente, che agirebbe quindi come un *game master*, svolti in orari prefissati e indirizzati a un nucleo predeterminato di giocatori – ma comunque aperti a tutti.

5.3. *Il debriefing*

L'importanza di stimolare autonomia e apprendimento tra pari è indubbia, un percorso efficace non può però prescindere da una componente di insegnamento diretto (Colombo, 2002: 6), necessaria a esplicitare la metacognizione e a fissare, chiarire ed eventualmente orientare quanto emerso nel corso delle attività autonome, evitando così il perpetrarsi di errori e il consolidarsi di usi non adeguati. Il docente deve muoversi con cautela per evitare che il gioco schiacci le finalità didattiche, ed è pertanto preferibile sviluppare un'attività ibrida che integri il lavoro autonomo da casa, svolto su piattaforma digitale, e l'interazione in classe, guidata appunto dall'insegnante, combinando in tal modo le potenzialità offerte dalla scrittura *online* e dal confronto verbale in presenza³⁵.

Il lavoro in aula potrà svolgersi con cadenza settimanale e dovrà assumere modalità dialogiche che promuovano il confronto tra/con gli studenti: perché sia efficacemente complementare alla dimensione ludica non può configurarsi come una tradizionale lezione frontale, bensì deve presentarsi come un *debriefing* e muovere dunque dalla rivisitazione delle vicende esperite nelle fasi di gioco; un approccio certamente produttivo in quanto sfrutta la propensione dei giocatori di ruolo a discutere quanto avvenuto nelle sessioni ludiche: il desiderio di raccontare la propria esperienza favorirà una partecipazione attiva che, opportunamente gestita, potrà essere orientata verso obiettivi linguistici. In concreto, sulla LIM verranno proiettati i testi multimodali prodotti nel corso della settimana precedente e si promuoverà la discussione su di essi mediante domande volte a far emergere considerazioni circa la coerenza del testo, da misurarsi in relazione all'adesione all'ambientazione e all'adeguatezza degli usi con riferimento a contesto, personaggio e interlocutori: l'intento è quello di promuovere una lettura analitica che

³⁵ La metodologia descritta è fondata sul *blended learning*, ossia «the organic integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches» (Garrison, Vaughan, 2008: 148); perché sia efficace non deve prevedere «una semplice giustapposizione di presenza e di mediazione tecnologica, ma piuttosto una loro alternanza ben studiata, tesa a valorizzare al massimo le varie componenti e a disegnare contesti di lavoro efficaci sia per gli studenti che per i docenti» (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006: 18). Per un esame dei vantaggi offerti da questo approccio e un interessante studio di caso si veda anche Baccari (2015).

valuti l'efficacia dei testi sulla base del rispetto delle aspettative³⁶ dei co-autori e che proponga, per i passaggi giudicati manchevoli, interventi volti a un'appropriata resa linguistica dello stile ricercato e delle situazioni comunicative simulate. Una simile impostazione supporta forme di *peer assessment* e, auspicabilmente, la crescita della capacità di autovalutazione, dinamiche rispetto alle quali l'insegnante è chiamato ad assolvere il ruolo di facilitatore: dovrebbe agire nei casi in cui l'apprendimento tra pari risulta insufficiente o non adeguato, senza però esprimere giudizi di valore sulle scelte dei partecipanti così da non inibire libertà creativa e desiderio di sperimentazione³⁷; piuttosto, consoliderà le buone pratiche spontaneamente emerse e proporrà interventi migliorativi utili a un più efficace raggiungimento degli scopi interni, ossia gli obiettivi comunicativi e testuali emersi durante l'attività ludica.

Da tutto ciò consegue che la selezione delle tematiche da affrontare non può essere effettuata a priori, ma deve scaturire dalle aspirazioni degli studenti: gli argomenti pertinenti emergeranno organicamente dalla discussione e si svilupperanno a partire dall'esigenza di maturare strumenti idonei a produrre una caratterizzazione linguistica del personaggio coerente con le intenzioni dello scrivente e uno stile appropriato alle sue ambizioni; in estrema sintesi, l'obiettivo primario dovrebbe essere quello di aiutare i discenti a realizzare quanto si erano prefissati. In un secondo momento, a partire dalla esemplificazione estrapolata dai testi prodotti e dalle riflessioni di cui saranno oggetto, si potrà risalire a fenomeni e norme di carattere generale, seguendo quindi un modello di educazione linguistica basato sul *focus on form* (Long, 1991; Loewen, 2018; Martari, 2019: 23-25); al riguardo, è importante che il docente favorisca un *transfer* delle conoscenze (Shepherd 2018), in modo che esse possano essere agevolmente impiegate nella realizzazione di differenti tipologie testuali, contribuendo così a una più generale comprensione delle dinamiche della lingua: per raggiungere questo scopo si consiglia di proporre frequenti paralleli con i contesti di scrittura tradizionali, rispetto ai quali evidenziare le similarità.

6. AMBITI D'INTERVENTO

Sia il rafforzamento della motivazione sia lo svolgimento di attività collaborative sono, come si è visto (cfr. 3.2 e 3.3), elementi correlati ai GdR testuali capaci di giovare alla didattica. L'aspetto più rilevante per quanto concerne la loro integrazione nell'educazione linguistica è però certamente l'atteggiamento che sembra accomunare la totalità, o quasi, dei giocatori, i quali esibiscono una forte propensione a misurarsi con i registri alti della lingua e aspirano a produrre testi dotati di un qualche valore formale, o comunque di una non trascurabile ricercatezza stilistica. Non si limitano ad aborrire i tratti più marcatamente colloquiali e a respingere ogni forma di scrittura liquida propria del *web* (Fiorentino, 2011), ma inseguono attivamente parole, costrutti e strategie in grado di elevare stilisticamente i testi prodotti; ciò nel tentativo di conformarsi all'ideale linguistico associato all'ambientazione *fantasy*, basato su un modello che è espressione di una peculiare idea di medioevo ed eleganza, di linguaggio aulico e forbito, e mossi dall'esplicita volontà di migliorare le proprie produzioni attribuendo loro una qualità letteraria.

³⁶ Prada (2016: 239-240) segnala la difficoltà spesso esibita dai discenti nell'interiorizzare l'esistenza, nei propri interlocutori, di un sistema di attese (socio)linguistiche. Non deve quindi essere trascurata la possibilità di promuovere un confronto tra le intenzioni dello scrivente e la reazione dei destinatari della comunicazione, anche se riferita a contesti virtuali e non reali.

³⁷ In particolare, l'educatore dovrà cercare di non sostituirsi ai giocatori nell'interpretazione delle esperienze vissute (cfr. Paglieri, 2003: 144-145).

Il piacere per lo “scrivere bene” appare inatteso, perché costituisce uno sviluppo collaterale: usualmente, come dimostrano le interviste ai giocatori, l’avvicinamento ai GdR è motivato dal desiderio di socializzazione e dal fascino dell’interpretazione ruolistica; l’interesse per la scrittura matura solo in un secondo momento, in conseguenza del suo utilizzo in forme stimolanti, originali e soddisfacenti. Inoltre, l’ideale linguistico assunto a modello non è frutto di una imposizione, ma si sviluppa spontaneamente attraverso l’immersione nel mondo virtuale e nella sua ambientazione, secondo dinamiche che non potranno che giovare all’apprendimento. Più nello specifico, l’auspicio è che introdurre il GdR a scuola possa accendere anche in alcuni alunni lo stesso amore per la scrittura, o quanto meno che li aiuti a riscoprire la sacralità della parola scritta, superandone così sia la sempre più frequente banalizzazione sia la tendenza a curarsene esclusivamente nell’ottica della valutazione scolastica: nei GdR la cura riservata alla creazione di un testo scritto non manifesta, come accade spesso a scuola, la sola ricerca di approvazione, bensì risponde al piacere personale dell’autore e si radica in dinamiche che penetrano le relazioni tra i partecipanti.

L’entusiasmo scrittorio manifestato è però un’arma a doppio taglio, in quanto, nel tentativo di raggiungere uno stile superiore alle loro capacità, talvolta i giocatori «ricadono nei banali errori grammaticali e ortografici, nelle costruzioni involute che si smarriscono nei meandri della sintassi, nei non rari ipercorrettismi (*egli/ella* nei casi obliqui, congiuntivo in contesti errati, punteggiatura aberrante) e in esiti sfortunati su cui le aspirazioni auliche si infrangono» (Urraci, 2017: 422); più in generale, a causa della lacunosa identificazione dei confini tra le varietà di lingua, emerge la tendenza a un eccessivo mistilinguismo che accoglie arcaismi, tratti del linguaggio poetico, elementi dell’italiano burocratico e fenomeni del neostandard, sino a giungere a forme sub standard o comunque problematiche³⁸. Il docente ha pertanto davanti a sé un compito non semplice: da un lato deve sostenere la creatività linguistica, dall’altro deve contenerla nei confini di un modello che risponda in maniera convenzionalmente adeguata alle aspirazioni che, si spera, i suoi alunni manifesteranno; in altri termini, dovrà fornire loro gli strumenti idonei a raggiungere l’ideale formale che contraddistingue l’ambientazione *fantasy*.

Nei prossimi paragrafi proporrò due possibili applicazioni del percorso formativo illustrato, corrispondenti ad altrettanti campi d’intervento e basate sulla principale casistica rinvenuta nei testi prodotti dai giocatori di ruolo; nel farlo porrò particolare attenzione a distinguere gli aspetti positivi, di cui la didattica può appropriarsi, da quei fenomeni che richiedono invece cautele o interventi da parte dell’insegnante. Si tratta, ovviamente, di una selezione parziale, proposta a titolo puramente esemplificativo e che non deve essere in alcun modo considerata limitativa; inoltre, gli interventi dovranno essere necessariamente modulati sui fenomeni che si paleseranno nei testi dei discenti – anche se è lecito ipotizzare che risulteranno riconducibili alle medesime categorie individuate nelle comunità di gioco osservate.

6.1. *Ampliamento del lessico*

Tra le debolezze che si segnalano all’ingresso nella scuola secondaria, e che non di rado persistono al termine della stessa, grande rilievo hanno le limitate risorse lessicali talvolta esibite dai discenti, causa di usi inadeguati in una prospettiva stilistica e comunicativa. I GdR testuali possono rappresentare in tal senso un campo d’intervento privilegiato, in quanto in essi la volontà di scrivere bene si manifesta in primo luogo nella straordinaria

³⁸ La mancanza di omogeneità, e dunque la mescolanza di registri differenti, è una criticità frequente nei testi degli studenti: non sorprende ritrovarla nei GdR.

attenzione riservata al lessico, in alcuni casi impiegato in maniera imprecisa ma sempre tenuto in primaria considerazione e, pertanto, oggetto di grande cura, attento a molteplici repertori che vengono scandagliati alla ricerca di forme repute prestigiose o, quanto meno, capaci di suscitare interesse o fascino perché inusuali.

Spogliando i testi prodotti dai giocatori si individua un lessico ricco di termini appartenenti al registro alto della lingua (*anelare, avvedersi, dinoccolato, fugace, ieratico, incedere, obnubilato, onde*³⁹, *profluvio, vetusto*, ecc.) o riconducibili alla tradizione poetico-letteraria (*aere, alma, cemento, ei, gote, indi, nari, ove, pria, principiare, ratto* ‘rapido’, ecc.); non meno rilevanti sono l’attestazione di forme quali *debbo, fãa, saria, veggo* e le occorrenze di parole a cui i giocatori associano una marca diacronica in virtù della quale vengono istintivamente ricondotte al generico immaginario medievale associato all’ambientazione *fantasy*: *alla bisogna, favella, ordunque, periglioso, pusillanime, suvvia* e *venia* sono solo alcuni dei possibili esempi. La densità dei cultismi (o presunti tali) è notevole e caratterizza i contributi di tutti gli autori, che se ne servono per raggiungere il prestigio linguistico spontaneamente anelato⁴⁰. Inoltre, il ricorso alle voci in precedenza elencate, oltre che a nomi quali *atarassia* o *barbaglio*, testimonia da un lato un non trascurabile studio lessicale, dall’altro l’imitazione reciproca tra i giocatori e dunque la circolazione del lessico all’interno della comunità, una propagazione linguistica che realizza quella che è a tutti gli effetti una forma di apprendimento tra pari: le parole introdotte dal singolo, se apprezzate, diventano parte del patrimonio collettivo e vanno dunque ad arricchire il vocabolario a disposizione di tutti i partecipanti.

Il potenziamento lessicale orientato alle varietà alte della lingua è certamente un risultato atteso al termine del percorso didattico. Ad esso potrà a nostro avviso associarsi lo sviluppo di una più generale curiosità nei confronti del lessico che, come dimostra anche la varietà dei vocabolari specialistici attinti, nei giocatori di ruolo è effettivamente molto forte: i tecnicismi che punteggiano i testi sono numerosi, e costituiscono un imprescindibile supporto al realismo del mondo creato e alla credibilità dei personaggi; coinvolgono molteplici settori, dall’alchimia (*alkaest, storta*, ecc.) alla forgiatura (*punzonatura, temprare*, ecc.) passando per la medicina (*anamnesi, cauterizzazione*, ecc.), senza dimenticare armature, armi, equitazione e scherma (*arcione, bipenne, gorgiera, guardia alta, mazzafrusto, piccolo trotto, ricasso, schinieri, stiletto, stoccata*, ecc.), tutti ambiti in relazione ai quali i giocatori possiedono sorprendenti conoscenze, risultato di non trascurabili indagini⁴¹.

Le dinamiche presentate, ossia ricerca del cultismo, apprendimento tra pari e curiosità lessicale, possono diventare parte di un circolo virtuoso. Il docente è però tenuto a vigilare affinché l’imitazione reciproca non porti alla diffusione di usi errati; un fenomeno tutt’altro che raro nei GdR testuali, nei quali, sotto la spinta di un innalzamento stilistico interpretato quale distanziamento dalle forme consuete, un buon numero di termini, preferiti perché ritenuti colti, occorre sistematicamente in contesti insoliti o impropri⁴². Alcuni esempi al riguardo:

³⁹ Una possibile trattazione in prospettiva didattica di *onde* è proposta in Rossi (2021: 395-396). Il contributo, muovendo dai testi lirici, sostiene che l’osservazione di parole desuete può aiutare a illustrare la stratificazione diacronica della lingua: molte delle occorrenze riportate si rinvengono anche nei testi prodotti dai giocatori di ruolo, riteniamo pertanto che si possa trarre spunto dalle considerazioni avanzate.

⁴⁰ In proposito è evidente la differenza con i cultismi innestati negli elaborati degli studenti che, spesso, sono solo funzionali ad attrarre il consenso del docente (cfr. Prada 2016: 242) e non rispondono quindi a un effettivo apprezzamento.

⁴¹ È nota la tendenza dei giocatori di ruolo a documentarsi in relazione a differenti tematiche connesse al periodo storico su cui l’ambientazione si fonda e alle relative tecnologie (cfr. Sidoti, 2003: 23).

⁴² Il perseguimento di un registro alto mediante il ricorso a forme inusitate è un tratto essenziale e distintivo della lingua dei GdR testuali. La questione è trattata nel dettaglio in Urraci (2017), da cui riprendiamo anche gli esempi analizzati nel presente capitolo.

- andate nelle camerate dei marchiatì a prender possedimento del vostro letto;
- trovandosi frontale alla porta potrebbe ostacolare il passaggio degli avventori;
- continua a camminare, e il moto lo deporta verso l'uscita;
- l'Antica carcassa dell'Agarthy non mostra alcuna esegesi d'espressione sul volto levigato;
- uscito dalla cucina, peregrina sino a una panca libera;
- la camicia bianca fa risaltare il contrasto con la sua epidermide baciata dalle Tenebre;
- una tunica bianca [...] aperta al centro del petto ne copre seppur marginalmente l'epitelio.

Si notino, negli enunciati riportati, la sostituzione di *possesso* e *di fronte* con *possedimento* e *frontale*, e gli usi anomali di *deportare* e *peregrinare*; meritevoli di attenzione sono poi quei tecnicismi che, privati della loro connotazione specialistica, vengono impiegati quali varianti alte, come nel caso di *epidermide* ed *epitelio* preferiti al troppo scontato *pelle*: la comparsa di una simile casistica nei testi degli studenti potrà offrire l'opportunità per introdurre una riflessione sulle caratteristiche dei linguaggi settoriali e sul loro rapporto osmotico con la lingua comune.

Le eventuali problematiche andranno ovviamente affrontate nel corso del *debriefing*, avendo cura di trattarle in relazione alle dinamiche ludiche e di contestualizzarle illustrando le conseguenze dell'errore sulla qualità della scrittura, sulla solidità della narrazione o sull'efficacia della recitazione.

Da quanto osservato si ricava che gli obiettivi educativi perseguiti non possono consistere nel solo ampliamento del repertorio lessicale a disposizione degli studenti, bensì dovrebbero associare alla crescita quantitativa una maturazione qualitativa; dovrebbero, in definitiva, indirizzarsi a una maggiore consapevolezza nella scelta delle parole impiegate, secondo una prospettiva non esclusivamente semantica ma attenta anche all'intersezione con le variabili extralinguistiche. In altri termini, la motivazione dei giocatori, la centralità della parola, la spinta verso usi propri di un passato più o meno remoto e, da ultimo, la varietà di situazioni offerte dai GdR testuali possono essere sfruttate per guidare i discenti attraverso lo studio del lessico «in rapporto alla sua evoluzione e alla possibile correlazione degli elementi che lo formano con le dimensioni diatopica, diastratica e diafasica» (Prada, 2013: 17).

Coerentemente con quelle che sono le esigenze e le aspettative che sorgeranno spontanee, si potrà progettare una didattica del lessico strutturata secondo le convincenti modalità proposte in Prada (2013), che prevedono un ricorso sistematico e ragionato agli strumenti lessicografici finalizzato a verifiche semantiche e all'approfondimento di contesti d'uso e connotazione sociolinguistica delle forme, oltre che al riconoscimento della stratificazione diacronica.

Quando la correzione tra pari non si rivelerà sufficiente, il docente potrà segnalare, all'interno dei testi prodotti, quali lessemi non sono adeguati alla situazione comunicativa rappresentata, alla caratterizzazione del personaggio o all'ambientazione, e quali non raggiungono l'ideale stilistico prefissato perché usati in maniera inopportuna o perché portatori di tratti differenti rispetto a quelli ipotizzati; inviterà quindi i discenti a servirsi dei dizionari sincronici, storici e dei sinonimi per reperire delle alternative adeguate: il corretto utilizzo degli appropriati strumenti lessicografici è importante perché consente l'accesso a un ampio repertorio lessicale e promuove inoltre l'autonomia dei discenti, che di questi materiali impareranno a servirsi non solo al fine di migliorare la narrazione e l'interpretazione ruolistica.

6.2. Osservazione, comprensione e pratica della variazione linguistica

Gli aspetti precedentemente citati si intrecciano alla più generale necessità di educare i discenti alla variazione linguistica⁴³, un tema la cui trattazione è nella prassi scolastica insufficiente nonostante i molti tentativi di promuoverla e la sua importanza per adeguare la comunicazione ai differenti contesti (Cantoni, Fresu: 2020). La rappresentazione della variabilità della lingua italiana trova nei GdR testuali uno spazio ideale: al loro interno viene sistematicamente attuato un uso mimetico della lingua, associato alla caratterizzazione dei personaggi e alla eterogeneità delle situazioni ricreate nella finzione del mondo virtuale, un intreccio di elementi che produce una diversificazione diastratica, diafasica e diamesica. In particolare, la variazione diafasica interessa sia i sottocodici sia i registri, mentre quella diamesica (o meglio, micro-diamesica) si lega alle attività svolte (i giocatori scrivono lettere, lasciano messaggi in bacheca, dialogano) e alterna tentativi di resa dell'oralità alla ripresa delle convenzioni proprie della scrittura formale; inoltre, evidente è la percezione della dimensione diacronica della lingua, che si traduce in spesso infelici, ma comunque interessanti, tentativi di riprodurre un ideale di lingua genericamente "medievale"⁴⁴; più limitata, ma comunque degna di nota, è la simulazione diastratica, ancorata alla caratterizzazione dei personaggi e al loro *background*. All'interno del percorso didattico, l'esposizione alle caratteristiche specifiche di diverse varietà di lingua e il loro impiego ragionato renderanno possibile una riflessione sulla norma il cui proposito sia favorire l'inquadramento, e quindi la compartimentazione, dei tratti marcati.

L'illustrazione dell'italiano come insieme di varietà interrelate (Prada, 2016: 246; Cantoni, Fresu, 2020), imprescindibile anche per lo sviluppo di una preziosa competenza alfabetica funzionale (Tavosanis, 2021: 266), può essere efficacemente perseguita attraverso i GdR testuali in quanto essi accolgono un microcosmo variazionale che, essendo contenuto e ben delimitato, simulato ed accentuato, facilita individuazione, illustrazione e analisi dei tratti marcati: la variazione è artificiale, ma proprio per questo più facile da isolare ed esaminare rispetto agli usi reali. Inoltre, fattori non trascurabili sono la propensione per la sperimentazione "varietistica", che emerge spontanea, e il fatto che la richiesta di produrre testi in una determinata varietà di lingua non risulterebbe autoreferenziale bensì troverebbe organicamente spazio nell'interpretazione ruolistica. In conclusione, il GdR si trova nella posizione di consentire la riflessione sulla variazione linguistica al tempo stesso fornendo un laboratorio favorevole alla pratica di nuove forme di espressione, varietà e relativi tratti.

I discenti potranno essere istruiti a porsi domande mirate quali "sto simulando una interazione parlata o scritta?", "in che scenario si sta svolgendo la vicenda, e quali comportamenti sono attesi?", "che relazione c'è tra il mio personaggio e il suo interlocutore?", "come si esprimerebbe il mio personaggio?". In aula, partendo da simili domande, il docente avrà modo di evidenziare i tratti pertinenti quando spontaneamente utilizzati nei testi esaminati, adottando quindi un rinforzo positivo, senza però mancare di segnalare eventuali discordanze; sarà inoltre proficuo mettere a disposizione,

⁴³ Sull'importanza di presentare la lingua come un insieme di varietà si può vedere, tra gli altri, Prada (2016). La prospettiva proposta in questo capitolo, e più in generale nell'intero contributo, cerca di mettere a disposizione dei docenti strumenti, seppur non canonici, che possono essere impiegati per superare una visione della lingua statica e normativa, sostituendola con una concezione funzionalmente dinamica che aiuti i discenti a maturare la capacità di servirsi, consapevolmente, delle risorse dell'intero sistema linguistico (cfr. Prada, 2016: 237)

⁴⁴ Al riguardo, di particolare interesse è l'utilizzo del *voi* per rivolgersi al proprio interlocutore, obbligatorio in molte comunità a prescindere dalla specifica caratterizzazione diafasica delle situazioni. La comparsa di una simile consuetudine, non improbabile in quanto parte dell'immaginario *fantasy*, potrebbe aprire una discussione sugli allocutivi *tu*, *lei* e *voi* e sulle loro vicende storiche.

presentandole come risorse utili al gioco, liste di tratti e parole ricondotte alle principali varietà dell'italiano. I giocatori avranno modo di servirsene, ad esempio, affinché la resa del parlato, che sarà racchiusa in porzioni del testo ben delimitate, non si riduca all'introduzione delle onomatopée e di una punteggiatura espressiva, ma accolga anche, tra gli altri, riformulazioni, costrutti sintattici marcati e appropriati segnali discorsivi⁴⁵; similmente, si segnalerà come l'italiano popolare può essere meglio rappresentato affiancando ai consueti malapropismi fenomeni quali il *che* relativo indeclinato, metaplasmi e casi di mancato accordo⁴⁶; infine, non meno importante sarà approfondire la distinzione tra registro alto e italiano burocratico⁴⁷, eventualmente proponendo dei confronti tra i testi scritti dagli studenti, documenti amministrativi e brani di narrativa *fantasy* che presentino un buon livello stilistico.

7. ESERCIZI DI RISCrittURA

Nei GdR è diffusa consuetudine scrivere e pubblicare resoconti delle vicende vissute, elaborati in forme che si integrano nella finzione ludica e che spaziano dalla cronaca all'atto burocratico, passando per semplici commenti e annotazioni; questi testi, monoautoriali, vengono pubblicati su un *forum* simulando l'affissione in una bacheca e sono di norma aperti a interventi asincroni da parte di chiunque desideri aggiungere una qualsiasi risposta. Di seguito ne proponiamo alcuni esempi ripresi sia DreamALOT sia da Extremelot: il primo riporta una sentenza, il secondo si presenta come un annuncio alla popolazione, il terzo è assimilabile a un riassunto.

Sentenza per Ulvài dei Raine di Briliènne

Sia Nuctemeron

Io, Caerid Lock, Evoker del Crepuscolo, Guardiano di Vestu Molok, nella mia veste di Giudice del Tribunale Arcano, costituitosi nel terzo giorno del quinto mese del diciassettesimo anno alla presenza di sua Eccellenza Am'irr, Shalafi del Crepuscolo, ho emesso la seguente

SENTENZA

Nei confronti del Capitano Ulvài dei Raine di Briliènne

Difeso dalla Maga Esperta Madja

Accusato dall'Autarca del Crepuscolo Astaroth Aglareryn

L'imputato è stato accusato di violazione dell'articolo terzo della Lex Arcana nei confronti della Maga Esperta Kastalya Aglareryn, la cui testimonianza è stata udita, così come quella dell'imputato, raccolta durante l'indagine preliminare.

La colpevolezza dell'imputato è stata accertata nei termini seguenti dal dibattito tra Accusa e Difesa: l'imputato ha operato un'aggressione verso la Maga Esperta Kastalya Aglareryn, tentando con insuccesso di causarle lesioni gravissime e violenza privata.

Questo Tribunale ha valutato che i fatti non si sono compiuti non per mancanza di operosità quanto per imperizia da parte dell'imputato; allo stesso

⁴⁵ L'esposizione di questi fenomeni, che nel *corpus* sono quasi del tutto assenti, potrebbe espandersi in una più ampia trattazione sulla variazione diamesica – oggi a scuola imprescindibile (Prada, 2016: 238).

⁴⁶ L'insegnante non deve temere di introdurre errori e usi bassi: sono un punto di partenza estremamente efficace per sviluppare una più ampia riflessione sulla lingua (cfr. Cantoni, Fresu, 992-993).

⁴⁷ L'italiano burocratico, acriticamente assunto quale modello di varietà alta, permea i testi dei giocatori di ruolo con riprese evidenti nel lessico, in alcune forme cristallizzate e nell'esperata tendenza alla nominalizzazione.

tuttavia si riconosce la seminfermità mentale dovuta all'uso regolare di stupefacenti ed una certa buona volontà dopo l'arresto.

Visto quanto accertato, valutata la pericolosità sociale dell'imputato, con i poteri di cui sono investito

CONDANNO

il Capitano Ulvài dei Raine di Briliènne ad un periodo di rieducazione non inferiore ai mesi tre sotto la tutela di Iala'l dell'Eterno Inverno, nelle cui mani sarà rilasciato; lo condanno altresì ad un'ammenda di ventimila scudi, da versare nelle casse di Vestu Molok: diecimila quale risarcimento per l'Esperta Kastalya e diecimila per la creazione di un fondo per le vittime di violenza.

Sic sit.

Giustizia è stata fatta

Onore,

con la seguente informo la Popolazione tutta che nella sera del 4°Giorno-3°Mese-5°Anno

Giustizia è stata fatta presso la Pubblica Piazza per Volere del Signore del Borgo, Konan de' Rhovanion detto il Cimmero. Dieci Frustate per ogni soggetto, appartenente all'ordine dei Custodi del Segreto di Themis, che si trovava rèo nei confronti della Legge del Borgo e di un Membro dell'Ordine dei Monaci di Simeht. Null'altro v'è d'aggiungere se non metter in luce l'Onore con il quale i quattro Rèi hanno scontato la loro punizione.

Onore al Corpo.

Licron Von Hunter Vice Comandante.

Misteriosa apparizione alla Foresta

Rota Volvitur

sembra che una storia si ripeta e mi premeva di riportarne il sunto per chiunque potesse essere incuriosito.

Ho letto che in un'Osteria una presenza Misteriosa apparve. Ecco, accadde qualcosa del genere oggi alla Foresta.

Mentre noi del Cerchio, Biancospino, Brezza, una volpe che scoprii essere il Sussurro, Kuro e Tempesta, ci trovavamo in una semplice passeggiata nel Cuore della Foresta, qualcosa attirò la nostra attenzione. La Foresta bruciava. Un uomo, apparentemente giovane d'età, ne era il colpevole. L'uomo era avvolto dalle fiamme e queste non recavano nessun danno all'essere. Ma raccontiamo con ordine.

All'improvviso, abbiamo percepito un'aria e odore strani. Addentrandoci, abbiamo constatato che la radura stava bruciando. Preoccupazione ha avvolto, inevitabilmente, le nostre persone e abbiamo cercato il modo di spegnere quelle fiamme. Io ho chiesto aiuto nel mio Elemento "Terra" nel tentativo di circoscrivere il fuoco, Tempesta usò il suo di Elemento "l'Acqua", per spegnere ciò che ne restava.

Mentre io e Tempesta ci supportavamo scoprivamo, insieme agli altri confratelli, che le origini del fuoco non erano affatto naturali, ci rendemmo conto che un uomo, (dopo capimmo essere umano, o comunque un "vivente" alquanto strano, visto che avvolto dalle fiamme non respirava sul serio), era al centro di questo fuoco. Come dissi ne era l'origine. Era molto agitato e ci volle un pò per farlo calmare, (qui ringrazio Brezza col suo fare dolce e rassicurante). Sembrava chiaro come il suo umore fosse direttamente legato alla violenza del fuoco.

[...]

Visto che questi episodi si sono ripetuti, (appena due, ma a me bastano), con esseri alquanto bislacchi, mi permetto di chiedere la massima attenzione. Noi

ne siamo usciti con poche ferite e abbiamo pure ricevuto le scuse da parte di quest'essere fiammeggiante, ma immagino che chi abbia tale potere, possa essere anche molto pericoloso. Essere accorti non guasta mai.
Biancospino

Gli studenti potranno essere invitati a produrre, a margine delle sessioni di gioco, testi simili, mediante i quali mettere a conoscenza dei più recenti accadimenti l'intera classe. Il genere testuale potrà essere scelto liberamente: l'unico vincolo scaturisce dalla necessità di riassumere o espandere quanto raccontato collettivamente. Un simile compito, sia che si indirizzi alla forma del riassunto sia che produca testi funzionali, realizza, di fatto, un lavoro di rielaborazione e riscrittura, e permetterebbe dunque di agire su due ambiti differenti: comprensione e variazione linguistica.

I riassunti, e non solo, coinvolgono in primo luogo la capacità di sintesi, la quale a sua volta richiede una profonda comprensione del testo di partenza: in essa sono implicite la selezione delle unità concettuali pertinenti e la ricostruzione di legami e gerarchie tra di esse (Colombo, 2002a: 11; Gisel Lombardia, 2014: 77). Non deve poi essere sottovalutato il ruolo che le riscritture trasformative possono avere in un modulo di didattica del lessico (Prada, 2013: 108-109), specie con riferimento ad aspetti che si intersecano alla sperimentazione variazionale, la pertinenza della quale è implicata dal fatto che l'esercizio prevede un cambio di genere e destinatario: ovviamente un verbale adopererà una varietà di lingua diversa rispetto al concitato e confuso resoconto di un testimone, ed entrambi si differenzieranno da un articolo di cronaca o da un messaggio sibillino che allude alla scoperta di qualche segreto; e tutte queste tipologie testuali divergeranno in maniera più o meno marcata dal racconto elaborato collettivamente.

8. CONCLUSIONI

Il contributo ha dimostrato il potenziale didattico dei GdR testuali, la cui introduzione in aula potrebbe avere un impatto positivo sulla motivazione grazie alla preponderante componente ludica, alla familiarità dei nativi digitali con le modalità comunicative proposte e alla varietà di strumenti e metodologie implicata. Inoltre, le dinamiche ad essi sottese promuovono la collaborazione e l'apprendimento tra pari, al contempo garantendo agli studenti un significativo grado di autonomia e libertà; altrettanto importante è la messa a disposizione di un'attività finalizzata, orientata verso obiettivi extra-linguistici da perseguire necessariamente con un *focus* sulle dinamiche interazionali *online*. Tutti tasselli, quelli citati, che sono naturalmente parte delle sessioni di gioco e che, nel loro insieme, delineano un'attività didattica coerente con le indicazioni e i suggerimenti alla base della filosofia del QCER.

L'interazione *online* e l'impiego di strumenti digitali consentono poi di educare a un uso consapevole dei testi neomediali, dei quali si potrà illustrare la non banale complessità affrontando i principali temi che dovrebbero essere parte di una didattica multimodale del testo (e del testo multimodale)⁴⁸; ci riferiamo, in particolare, a un deliberato impiego delle tecnologie informatiche, alla selezione di strumenti e modi idonei agli specifici obiettivi comunicativi e all'esercizio di un approccio collaborativo. In termini più generali, ciò è proficuo nell'ottica di una efficace interazione *online*, all'interno della quale, come riconosce lo stesso Qcer, sono di primaria importanza multimodalità, autorialità plurima e co-costruzione del significato in forme che ibridano sincronia e asincronia (Goodier, Picardo, 2020: 22); un intreccio di aspetti che, come si è visto, sono rappresentati nei GdR

⁴⁸ Cfr. Prada (2022: 246).

testuali e li rendono funzionali alla maturazione di una più consapevole fruizione delle risorse offerte dal *web*.

Da ultimo, la ricerca ha evidenziato l'apprezzamento per lo "scrivere bene" manifestato dai giocatori, i quali, parallelamente al coinvolgimento nel mondo di gioco, maturano un certo piacere per la sperimentazione linguistica e l'elaborazione stilistica. Alla luce di tale atteggiamento, tutt'altro che usuale nei ragazzi in età scolare, possiamo affermare che i GdR testuali armonizzano la multimodalità propria degli spazi digitali e la complessità richiesta dai testi di matrice tradizionale; pertanto, come auspicato da Prada (2022) per i testi neomediali in generale, si collocano in una posizione ottimale per «approfondire da una nuova prospettiva tematiche "storiche", didatticamente e teoricamente rilevanti, come quella sulle competenze comunicative o semiotiche, sulle abilità di lettura, sulla natura e sulla forma del testo» (Prada, 2022: 244). Lubello (2017: 144) afferma che nei contesti di formazione «lo scritto digitato si sta insinuando come una sorta di codice *factotum*, depauperando la ricchezza e la varietà dello scritto»; con la nostra proposta auspichiamo di aver messo a disposizione uno strumento capace di contribuire al rovesciamento di questa tendenza: grazie al loro alto grado di elaborazione formale i GdR testuali costituiscono una varietà di scritto digitato attraversata da un'articolata gamma di registri, codici e stili, declinati in contesti simulati ma comunque in grado di esaltare il potenziale poliedrico insito nella lingua – anche quando mediata tecnicamente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

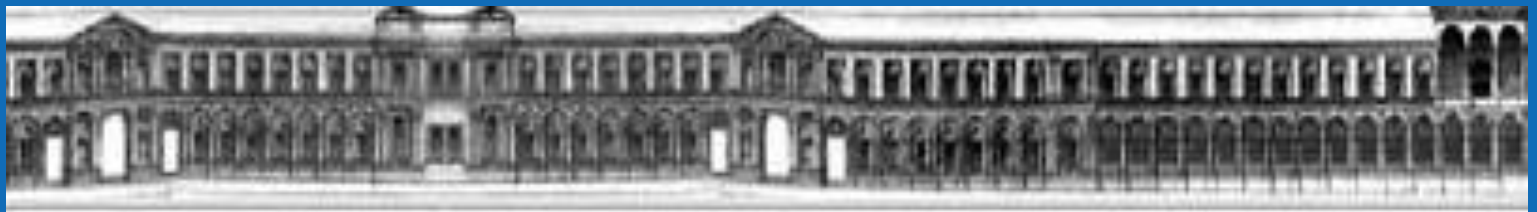
- Aarseth E. J. (1997), *Cybertext. Prospectives on ergodic literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora.
- Baccari D. (2015), "I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza", in *Italiano LinguaDue*, VII, 1, pp. 184-210:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5019>.
- Balboni E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Analysis. A multimedia toolkit and coursebook*, Equinox, Londra.
- Baratto G, Duberti N., Sordella S. (2014), "Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottologia sulla variazione diafasica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 137-162.
- Bellinzani D. (2014), "La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso", in *Italiano LinguaDue*, VI, 1, pp. 163-201:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4232>.
- Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di) (2020), *L'interazione nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, Firenze.
- Cantoni P., Fresu R. (2020), "Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 991-1006:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13969>.
- Chen M. et al (2018), "Multi-Player Online Role-Playing Games", in Deterding S., Zagal J. (a cura di), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 130-153.

- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61.
- Colombo A. (2002a), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Crystal D. (2001), *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cucinotta G. (2017), “La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un'indagine tra i docenti italiani di lingue”, in *Italiano LinguaDue*, IX, 1, pp. 154-174: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8803>.
- Deterding S. et al. (2011), “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’”, in Lugmayr A. et al. (a cura di), *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, The Association for Computing Machinery, New York, pp. 9-15.
- Deterding S., Zagal J. (a cura di) (2018), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2021³), *Teaching and researching: Motivation*, Routledge, London.
- Dracup M. (2012), “Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students”, in *Journal of Learning Design*, V, 2, pp. 12-24.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fratrer I. (2021), “Le *life skills* nel Volume complementare del QCER”, in *Italiano LinguaDue*, XIII, 1, pp. 157-168: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15863>.
- Garrison R. D., Vaughan N. D. (2008), *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Giscl Lombardia (2014), “Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 77-92.
- Giuliano L. (1997), *I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali*, Meltemi Editore, Roma.
- Goodier T., Piccardo E. (2020), “Capturing The Multi-Modality Of Remote Communication – The New CEFR Online Interaction Scales”, in Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di), *L'interazione nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, Firenze, pp. 11-23.
- Guidone M. C. (2013), “Il gioco di ruolo: prospettive formative e sviluppi digitali”, in Fiorentino G., Bruni F. (a cura di), *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, pp. 68-75.
- Hammer J. (2007), “Agency and authority in Role-Playing ‘Texts’”, in Knobel M., Lankashear C. (a cura di), *A new literacies sampler*, Peter Lang Publishing, New York, pp. 67-94.
- Hammer J. (2018), “Online Freeform Role-Playing Games”, in Deterding S., Zagal J. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 159-171.
- Hitchens M., Drachen A. (2008), “The Many faces of role-playing games”, in *International Journal of Role-Playing*, I, pp. 3-21.
- Isabella S. (2006), *Tra gioco e realtà: comunità ed esperienza nei giochi di ruolo online*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza.
- Jewitt C. (2014), “An Introduction to Multimodality”, in Jewitt C. (eds.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, New York, pp. 14-27.

- Koechli L., Glynn M. (2014), “Diving into Lake Devo: Modes of Representation and Means of Interaction and Reflection in Online Role-Play”, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, XV, 4, pp. 43-69.
- Konzack L., Dall I. (2008), “Fantasy and Medievalism in Role-Playing Games”, in Montola M., Stenros J (a cura di), *Playground worlds. Creating and evaluating experiences of Role-Playing Games*, Ropecon ry, Helsinki.
- Lenoci G. (2019), “Esperienze di didattica della scrittura con le nuove tecnologie nella scuola secondaria di primo grado”, in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp. 103-120.
- Ligorio B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning*, Carocci, Roma.
- Loewen S. (2018), “Focus on Form versus Focus on Forms”, in Lontas J. I. (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp. 2750-2775.
- Lombardi I. (2013), “Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e game design”, in *ELLE.*, II, 3, pp. 653-670.
- Lombardi I. (2019), *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, Studi AitLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata), vol. 10, Officinaventuno, Milano:
[https://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/\[eBook\]AitLA_10.pdf](https://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/[eBook]AitLA_10.pdf).
- Long M. H. (1991), “Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology”, in De Bot K., Ginsberg R. B., Kramsch C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 39-52.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto *factotum* dei nativi digitali (e non solo)”, in *Lingue e Culture dei Media*, I, 1, pp. 143-146.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Mathews R. (2002), *Fantasy: The Liberation of Imagination*, Routledge, New York.
- Norris S. (2014²), “Modal density and modal configurations”, in Jewitt C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, New York, pp. 86-99.
- North B. (2020), “The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 549-560:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13945>.
- Onesti C. (2010), “Varietà formali in rete. Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche”, in *Italiano LinguaDue*, II, 1, pp. 206-219:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/640>.
- Paglieri F. (2003), Il gioco di ruolo come sistema complesso: conseguenze pedagogiche e terapeutiche, in Angiolino A., Giuliano L., Sidoti B. (a cura di), *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*, la Meridiana, Molfetta, pp. 137-145.
- Pecchinenda G. (2010²), *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'«Homo game»*, Laterza, Bari- Roma.
- Piccardo E. (2020), “La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 561-585:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>.
- Prada M. (2013), “Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado”, in *Italiano LinguaDue*, V, 1, pp. 5-140:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 2, pp. 232-260:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.

- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- QCER = Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge [Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze].
- Rinaldin A. (2019), “‘Scritti sui banchi’ delle medie: una riflessione sui registri linguistici con analisi di temi e proposte di lavoro”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 287-297.
- Rossi F. (2021), “All’opera! Proposte per una didattica della lingua italiana (L1 e L2) attraverso l’opera lirica”, in *Italiano LinguaDue*, XIII, 1, pp. 387-412: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15873>.
- Rossi S. (2014), *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi. Indicazioni per la scuola seconda di primo grado e per il biennio*, Aracne, Roma.
- Ryan M. L. (2004), “Will new media produce new narratives?”, in Ryan M. L. (eds.), *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*, University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 337-359.
- Shepherd R. P. (2018), “Digital Writing, Multimodality, and Learning Transfer: Crafting Connections between Composition and Online Composing”, in *Computers and Composition*, III, pp. 103-14.
- Sidoti B. (2003), “Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo”, in Angiolino A., Giuliano L., Sidoti B., *Inventare destini. I giochi di ruolo per l’educazione*, la Meridiana, Molfetta, pp. 16-25.
- Suvin D. (2009), “Discorrendo del significato di *fantasy* o ‘narrativa fantastica’”, in *Contemporanea*, VII, pp. 11-48.
- Tavosanis M. (2020), “L’italiano di Wikipedia e la didattica della scrittura”, in *Lingue e Culture dei Media*, IV, 1, pp. 8-26: <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/14060>.
- Tavosanis M. (2021), “Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica”, in *Lingue e linguaggi*, XLI, pp. 265-78.
- Turkle S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon and Schuster, New York.
- Urraci G. (2017), “Romanzieri per gioco. Osservazioni sulla narrazione a più voci nei giochi di ruolo online”, in Gargiulo M. (a cura di), *Lughi della creatività e reti della comunicazione*, Aracne, Roma, pp. 251-290.
- Urraci G. (2018), “Esperienze narrative tra letteratura e socializzazione. L’inusitato nella scrittura dei giocatori di ruolo”, in De Blasi M. et al. (a cura di), *In limine. Forme marginali e discorsi di confine*, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”, Napoli, pp. 417-430
- VC = Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Council of Europe, Strasbourg [trad. it. Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A. (2020), *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, XII, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>].
- Viale M. (2019), “Le tecnologie dell’informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell’italiano”, in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento dell’italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp. 103-120.

Zagal J. P., Deterding S. (2018), "Definitions of 'Role-Playing Games'", in Deterding S., Zagal J. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 19-51.



ISSN 2037-3597