

EL.LE

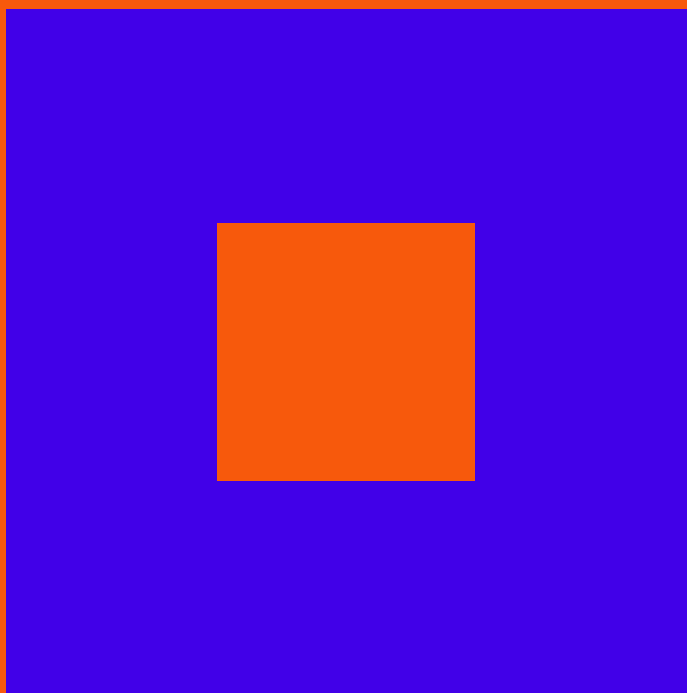
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 11 – Num. 2
Luglio 2022



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Fondazione Università Ca' Foscari

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Ceccoli (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boneca (West University of Timisoara, Romania) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2022 Università Ca' Foscari Venezia

© 2022 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari. Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico	
Marco Mezzadri	139
Analisi degli errori morfosintattici più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani	
Mai Morsy Tawfik Ali	155
A Processability Approach to Instructed Language Learning in Multilingual Contexts	
Developmental Stages from a Receptive Competence Perspective	
Helen Victoria Forsyth	179
Proposte di consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina	
Andrea Consalvi, Laura Viganò	213
Developing Multiliteracies Through Digital Storytelling	
A Case Study on Learners of Italian as a Foreign Language	
Ilaria Compagnoni	225
Il corpus RU_SEAH	
La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni	
Maria Chiara Ferro	245



RECENSIONI

Linda Barone, Bruna Di Sabato, Monica Manzolino

L'educazione linguistica e letteraria

Valentina Pagnanini

269

Simona Bartoli Kucher, Fabrizio Iurlano (a cura di)

***Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema,
didattica e fumetti***

Giulia Isabella Grosso

275

Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract The present work discusses from a historical perspective the influence that the Gestalt Theory has had in Italy on the development of language teaching models from the 1960s to the present day. Different sources have thus been investigated, taking into account in particular the Venetian school of educational linguistics. The second part of the article is devoted to the presentation of a model created for teaching and learning Italian for study purposes, that is a practical proposal also indebted to the Gestalt theory. The model results from the attempt to transfer to the field of educational linguistics both findings made available by psychological research and by neuroscientific studies, in particular those which rely on the embodied nature of language.

Keywords Learning-acquisition unit. Gestalt Theory. Language for academic purposes. Italian as a foreign/second language. Educational linguistics.

Sommario 1 Gli inizi. – 2 Verso un'unità per l'apprendimento-insegnamento della lingua per fini di studio. – 3 Un modello di dispositivo didattico per la lingua dello studio. – 3.1 La motivazione. – 3.2 L'esposizione al testo e la sua comprensione. – 3.3 L'analisi, la riflessione e la sintesi. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2022-03-18
Accepted	2022-07-09
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Mezzadri | 4.0



Citation Mezzadri, M. (2022). "Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico". *EL.LE*, 11(2), 139-154.

1 Gli inizi

Il modello di dispositivo didattico al centro di questo contributo si colloca in un contesto scientifico e culturale specifico: quello della glottodidattica umanistica sviluppatasi in Italia, soprattutto a Venezia, a partire dagli anni Sessanta del '900.

Fissare una data nella storia porta con sé, inevitabilmente, la consapevolezza che ciò che è stato prima di quel punto di inizio contribuisca in larga misura all'evoluzione in atto. In due suoi lavori ai quali rimandiamo per una panoramica più dettagliata ed esaustiva, Paolo Balboni (2015b; 2017) ricostruisce il percorso della glottodidattica umanistica italiana attraverso un'apparente «bibliografia ragionata» che in realtà è una «ineffabile *recherche*» nella propria vita professionale (2015b, 39). Questo approccio, oltre a essere suggestivo, risulta di particolare interesse in quanto può far comprendere alla nuova generazione di studiosi di ambito linguistico-educativo come si sia arrivati all'oggi.

Renzo Titone e Giovanni Freddi, secondo Balboni (2015b, 20) non attendono l'input che proveniva da oltreoceano e che tanto avrebbe modellato la riflessione scientifica in Europa, ma offrono già a partire dal 1960 contributi importanti in grado di porre le basi per uno dei filoni di ricerca più rilevanti, quello relativo alla dimensione psicologica e psico-pedagogica nei processi di apprendimento-insegnamento delle lingue (si veda a tal proposito Titone 1960; 1964). Nel delicato passaggio a una trasposizione applicativa di convinzioni maturate alla luce dei contributi provenienti dalla psicologia, Balboni (2015b, 21) pone l'attenzione sulle figure di C. Rogers, J. Bruner e D.P. Ausubel che ritroviamo diffusamente ripresi negli studi di Titone e Freddi.

Tuttavia, è in particolare la rilettura in chiave glottodidattica della descrizione della percezione umana offerta dalla *Gestalt Theorie* a promuovere lo sviluppo di modelli operativi innovativi che stravolgono il modo tradizionale di organizzare e presentare i materiali nei libri di testo per l'insegnamento di una lingua. Alla sequenza che prevedeva nei metodi e approcci formalistici la descrizione delle regole seguita dall'applicazione delle stesse attraverso esercizi, si sostituisce nella glottodidattica umanistica una struttura opposta che è

ancor oggi utilizzata per la presentazione dell'input nei manuali e nei corsi di lingue: in quegli anni la struttura è sintetizzata nel tritico delle tre 'P', Presentation, Practice, Production, anche se in Italia Titone e Freddi preferiscono i termini della psicologia della Gestalt, Globalità, Analisi, Sintesi. (Balboni 2017, 13)

Tale ristrutturazione della prospettiva didattica ha avuto conseguenze che si riverberano anche nell'ambito dell'insegnamento della lingua per fini di studio, come nel caso del modello descritto nel paragrafo 3.

Tuttavia, pensiamo che un approfondimento sulle origini di questo modo di impostare la riflessione possa permettere di comprendere meglio le differenze evolutive dagli anni Sessanta ad oggi. Per Freddi, il metodo induttivo che egli propone:

ripete nei suoi momenti un itinerario parallelo a quello che la *Psicologia della forma (Gestalttheorie)* descrive nel processo percettivo e del pensiero.

Il *metodo induttivo* parte dai fatti per giungere alla legge, dal concreto per giungere all'astratto e al formale, utilizzando quella forma di pensiero che chiamiamo 'intuitivo'. [...]

La *Gestalttheorie* considera l'intuizione (*Einsicht*) come il fulcro della percezione e del pensiero, presentando nei rispettivi processi una chiara tendenza alla 'figura pregnante'. Ogni aspetto significativo della realtà presenta una sua forma - struttura - che ci si offre inizialmente come un tutto indifferenziato. Quando, grazie all'intuizione, attraverso operazioni di astrazione, confronto e generalizzazione, si definiscono i rapporti tra le parti, tale forma viene compresa e diventa significativa. (Freddi 1970, 134)

Il modello operativo che lo studioso veneziano propone è quello dell'unità didattica che definisce «nuova modalità di accostamento alla disciplina, nel nostro caso la lingua straniera» (1970, 114). Ne sintetizza i momenti in Presentazione, Accostamento globale al testo, Induzione delle strutture morfosintattiche, Esercizi applicativi, Sistemazione delle strutture e prove di controllo, aggiungendo:

il primo momento vuole soddisfare le istanze motivazionali, facendo appello alla sfera dell'affettività: la civiltà come motivazione. I tre momenti che seguono coincidono con quelli descritti dalla psicologia della Gestalt e suggeriti da una corretta applicazione del metodo induttivo. L'ultimo momento tende a favorire il passaggio dall'automatizzazione alla libera, personale espressione, nonché a reperire elementi di valutazione per il passaggio ad una nuova unità. (1970, 115)

Pur se debitore dell'esperienza nordamericana dei decenni precedenti, nello specifico delle elaborazioni di John Dewey e dei progetti elaborati a Dalton da Elena Parkhurst e a Winnetka da Carleton Washburne, Freddi propone una riflessione nuova in continuità per ciò che concerne la centralità dell'esperienza nell'apprendimento, l'operatività, la dimensione individuale fondata sulle diversità tra gli individui, evidenziando nel contempo il comune bisogno di affrontare i percorsi di apprendimento sulla base di abilità che oggi ricomprenderemmo nell'ampia gamma delle *soft skills*, quali il *problem-solving* e il *critical thinking*, già fondamentali nell'esperienza nordamericana.

Dal canto suo, Renzo Titone propone una visione che è ben sintetizzata nel titolo di uno dei suoi volumi principali per quanto concerne la glottodidattica: *Psicodidattica* (1977). Il volume riprende e approfondisce lavori precedenti e sviluppa l'idea di *matema* che definisce «ciclo minimo significativo di apprendimento» (Titone 1974, 105), scomponibile in 'micromatemi' che ne caratterizzano le tre fasi principali: la cognizione, il rinforzo e il controllo (1977, 56). Se la fase del rinforzo è dedicata a esercitazioni di recupero, di consolidamento o di ampliamento, e la fase del controllo prevede momenti e attività di valutazione e di correzione sia condotte autonomamente, sia eterodirette, è la prima fase quella che più chiama l'attenzione. Si tratta della fase che Titone chiama in diversi modi: micromatema incoativo (1973, 4), di base (1974, 106) o della cognizione (1977), ma che in ogni caso corrisponde al momento della percezione e della comprensione che lo studioso suddivide in tre microfasi (1973, 57):

1. percezione globale del tipo di compito e della sua configurazione generale;
2. analisi operativa mirante alla comprensione attiva degli elementi costituenti il compito (la comprensione 'attiva' implica non semplicemente una analisi descrittiva di certe istruzioni verbali ma la messa in opera di meccanismi o procedure particolari relative alla esecuzione del compito o alla interiorizzazione di nozioni);
3. sintesi operativa intesa alla ricostruzione del compito nella sua totalità o alla ristrutturazione cognitiva di un complesso di nozioni.

Titone afferma che questa fase non permette se non «un apprendimento piuttosto superficiale» (1973, 57). La vera assimilazione, come la definisce, si produce nella fase successiva in cui si rafforza l'apprendimento iniziale.

Nel corso dei decenni successivi, i modelli operativi impostati da Freddi e Titone si evolvono, fino all'attuale configurazione dell'unità di acquisizione: si vedano le riflessioni di Balboni (2002, 100-6). Crediamo che la ragione principale della longevità del modello a base gestaltica risieda, almeno in parte, nell'interazione con le dinamiche dei percorsi di educazione linguistica. Infatti, la sequenza gestaltica si sposa con il ruolo centrale attribuito al testo visto come generatore e stimolatore di significative esperienze linguistiche e culturali in grado di favorire la ristrutturazione sotto forma di nuova conoscenza della mappa del mondo del soggetto, inserito in una relazione di costante interazione con l'ambiente. Questo processo, nella Teoria della Gestalt, non è un'esperienza interiore, ma avviene nel «confine di contatto» tra soggetto (organismo) e ambiente. Esso si configura come «il punto in cui si verifica l'esperienza» (Perls, Hefferline, Goodman, 1997, 39), che non separa l'organismo dall'ambiente, ma che piuttosto limita l'organismo, lo contiene e protegge, mantenendo il contatto con l'ambiente.

A ben guardare, si tratta di presupposti che risultano fondamentali nell'elaborazione del modello di unità di apprendimento per la lingua per fini di studio ad alta domanda cognitiva che viene presentata nel paragrafo 3. Il confine di contatto è costituito, nel nostro modello operativo, dall'esperienza che si realizza nella fase della motivazione/globalità 'nel' e 'con' il testo e che si sviluppa ulteriormente nella fase della sintesi.

Un modello d'insegnamento linguistico basato su questa sequenza può fornire pratiche didattiche coerenti e, *in primis*, inclusive, cioè in grado di rispettare le differenze individuali e i diversi stili di apprendimento.

Ne è consapevole Balboni, il quale lungo i decenni ha sviluppato ulteriori riflessioni reinterpretando i modelli operativi alla luce degli input che provenivano dall'esterno, come nel caso dell'incontro da oltreoceano con teorie basate sul funzionamento della mente e del cervello. Ricordiamo il ruolo che hanno avuto J.H. Schumann e M. Arnold nello sviluppo della prospettiva umanistico-affettiva nell'interpretazione proposta da Balboni. A titolo d'esempio, il concetto di *stimulus appraisal* di Schumann (1994; 1997) ha un'influenza determinante sul modello di motivazione introdotto da Balboni dove la componente del piacere risulta essere fondamentale e permea tutta la struttura dell'unità didattica o di acquisizione/apprendimento, sposandosi con le suggestioni derivanti dagli studi sull'emisfericità cerebrale di Danesi (1988) e sulla visione di un soggetto dell'apprendimento 'ricomposto' anche grazie al contributo di Damasio (1994). Lo studioso veneziano ha, così, riletto la prospettiva interna, proveniente dal contesto italiano, proponendo un'evoluzione del concetto di unità didattica che sostituisce con quella rete di unità di acquisizione/apprendimento, senza rinunciare mai a una prospettiva di tipo gestaltico come si evince dal confronto tra le prime (Balboni 2002; 2008) e le successive (2015a; 2018) edizioni di due dei suoi contributi principali editi da UTET. Egli afferma che

ogni dialogo, canzone, video, favola, vignetta, poesia, lettera commerciale, barzelletta, scena di film ecc. che viene presentato allo studente *va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica*: prima in maniera globale, poi in maniera analitica, infine realizzando il più autonomamente possibile una sintesi e una riflessione che permettano all'*apprendimento* di evolvere in *acquisizione*, che portino le nuove informazioni ad accomodarsi nella mente insieme al patrimonio pre-esistente. (2015a, 152-3; corsivi nell'originale)

La citazione riprende un altro dei pilastri della prospettiva glottodidattica di Balboni: S. Krashen con la sua dicotomia *learning-acquisition*, ma anche Piaget e le riflessioni su assimilazione e accomodamento.

L'unità d'acquisizione di Balboni prevede «attività globali di esplorazione del contesto, ipotesi sul significato globale e ricerca di elementi specifici» seguiti da una fase che porta a verificare le ipotesi e ad analizzare i meccanismi di funzionamento delle varie «grammatiche», per poi concludersi nei momenti di «sintesi spontanea e riflessione guidata per formalizzare quanto 'scoperto' in mappe mentali, in 'regole', in schemi di riferimento» (2018, 17).

Questo modello impostato per l'insegnamento delle lingue straniere viene riproposto da Balboni anche per la lingua per fini di studio, dopo averlo arricchito di elementi e riflessioni sulle microlingue (cf. Balboni, Mezzadri 2014). A conclusione di questo paragrafo fortemente intriso del fondamentale contributo offerto da Paolo Balboni alla glottodidattica, ci pare doveroso notare come lo studioso veneziano abbia proposto in anni recenti una ricostruzione storica che in parte integra il lavoro precedente (si veda Balboni 2017; 2022).

2 Verso un'unità per l'apprendimento-insegnamento della lingua per fini di studio

Il nostro modello di dispositivo didattico (unità) destinata allo sviluppo di competenze nella lingua per fini di studio è debitore, come già evidenziato, dei contributi offerti al contesto italiano, in particolare, dai tre studiosi citati nel paragrafo precedente, ma risente in modo rilevante delle ricerche che abbiamo svolto in ambito neuroscientifico in un contesto specifico, quello della Teoria dell'Embodiment. Gli studi alla base muovono da ambiti di ricerca che si richiamano alle scoperte avvenute in contesto italiano sui neuroni specchio. Alcuni recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema sensori-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive. Una delle funzioni cognitive che più ne hanno risentito è il linguaggio. In particolare, la Teoria dell'Embodiment (o del linguaggio incarnato) sostiene, in contrasto con una visione classica amodale, che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive quelle stesse esperienze. In anni recenti, il concetto di linguaggio incarnato è stato largamente trattato e suffragato da evidenze sperimentali (cf. Glenberg 1997; Pulvermüller 2002; Gallese, Lakoff 2005; Zwaan, Taylor 2006; Jirak 2010; per i rapporti tra glottodidattica e Teoria dell'Embodiment, si vedano Buccino, Mezzadri 2013; 2015; Mezzadri 2014). Secondo tale teoria, non esiste facoltà mentale umana che non sia incarnata, cioè radicata nell'esperienza corporea.

Tuttavia, per poter sviluppare una riflessione sull'approccio didattico (e glottodidattico) esperienziale, centrale nella definizione della nostra unità per l'acquisizione della lingua per fini di studio, occorre

volgere ancora una volta lo sguardo al passato, ad ambiti di frontiera tra le scienze della mente e del cervello, e le scienze dell'educazione. Infatti, la ricerca sull'apprendimento, non solo quello linguistico, attraverso l'esperienza ha radici diffuse e profonde: è sufficiente ricordare nomi come quelli del già menzionato John Dewey, convinto che «qualsiasi tipo di apprendimento autentico si realizzi attraverso l'esperienza» (1938, 12; trad. dell'Autore) e che il motore delle idee sia l'esperienza; oppure Maria Montessori con la sua capacità di mettere al centro dei processi educativi il bambino, offrendogli ambienti di apprendimento che stimolano l'autonomia e lo sviluppo di esperienze dirette (cf. l'opera fondamentale: Montessori 1909). In tempi più recenti, l'azione di un educatore come Paulo Freire (cf. Freire 1973) ha stimolato ulteriori spunti circa il rapporto dialettico che si crea tra l'azione e la riflessione. Un altro nome fondamentale è quello di Jean Piaget: la dimensione esperienziale nella sua visione dello sviluppo cognitivo gioca un ruolo determinante, così come lo gioca nel pensiero dello psicologo sociale tedesco Kurt Lewin (cf. Lewin 1936), tra i sostenitori della Gestalt, dal quale viene spontaneo riprendere l'approccio esperienziale in gruppo e ricordarne il *learning cycle*. Nella prospettiva di Lewin l'esperienza concreta è sia l'impulso che lo scopo del processo di apprendimento. Ritroviamo il *learning cycle* di Lewin alla base del modello di David Kolb per il quale l'apprendimento è «il processo attraverso il quale la conoscenza si crea tramite la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza risulta dalla combinazione delle azioni di afferrare e trasformare l'esperienza» (Kolb 1984, 41; trad. dell'Autore).

La Teoria dell'Experiential Learning di David Kolb (cf. Kolb, Kolb 2008; 2009 per un'attenta disamina delle influenze che essa ha avuto e, per un esempio delle controversie che essa ha alimentato, Heron 1992, 193-7) ha prodotto un modello che si struttura in quattro fasi dove il primo momento è costituito dall'esperienza concreta, alla quale fanno seguito l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, per concludersi con la sperimentazione attiva. Secondo Kolb e Kolb (2009, 319), l'individuo deve completamente aprirsi all'esperienza diretta che esiste solamente nell'*hic et nunc* che gli autori definiscono «un momento di infinita profondità ed estensione che non può mai essere completamente compreso» e aggiungono che una modalità «troppo cerebrale» può inibire la capacità di provare e sentire il momento.

Risulta chiaro, dunque, che con questa prospettiva, gli studi di tipo psicologico incontrano la ricerca sul funzionamento del cervello nella prospettiva indicata dall'*embodiment* e insieme forniscono opzioni integrative alle scelte glottodidattiche più votate allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, in una visione che cerca di dare risposte didattiche sempre più adeguate e rispettose di quella conoscenza che il contributo neuroscientifico e quello psicologico mettono a disposizione.

3 **Un modello di dispositivo didattico per la lingua dello studio**

La proposta che segue fa riferimento a un ambito educativo particolare: lo studio della lingua italiana da parte di studenti universitari stranieri. Tuttavia, il modello può essere applicato in altri contesti. Da anni, l'editoria di questa nicchia di settore propone parecchi materiali didattici espressamente realizzati per lo studente universitario straniero, che secondo noi si basano su modelli che peccano spesso di una forte sudditanza nei confronti degli impianti solitamente usati per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana per fini comunicativi generali e non propongono soluzioni espressamente disegnate per il contesto universitario.

Il modello di dispositivo didattico che presentiamo in questa sede, invece, si avvale delle elaborazioni messe a disposizione dal percorso di ricerca *Italstudio* dell'Università degli Studi di Parma e, dunque, dei supporti predisposti all'uso, quali sillabi morfosintattici, delle abilità di studio ecc.¹

Il nostro modello prende spunto dalle elaborazioni della ricerca glottodidattica con la suddivisione ispirata dalle teorie gestaltiche sulla percezione umana affrontate nei paragrafi precedenti.

Benché consapevoli delle riflessioni in merito ai limiti che possono denunciare strumenti ideati per una fruizione estesa lungo l'arco di più lezioni (la classica unità didattica, l'UD) e i benefici che modelli più limitati nel tempo (l'unità di apprendimento o acquisizione, l'UA) offrono, in questa sede ci preme solamente valorizzare le caratteristiche di coesione e coerenza che devono possedere i dispositivi didattici per l'insegnamento della lingua per fini di studio.

Nel modello che proponiamo, le fasi principali sono tre: la globalità, che include la parte iniziale della motivazione, l'analisi e la sintesi. A queste tre parti si aggiunge il controllo e quanto ne consegue.

Vista l'importanza che la motivazione riveste nel modello proposto, pur considerandola parte della globalità, la tratteremo come fase a se stante.

La creazione di strumenti di lavoro per l'apprendimento della lingua per fini di studio presenta caratteristiche in parte diverse rispetto ad analoghi dispositivi realizzati per scopi comunicativi generali. Infatti, per lo più, il docente o l'autore di materiali è chiamato a disegnare strumenti in grado di rispondere a obiettivi disposti su più piani che colloquiano tra loro e che insieme concorrono a sviluppare la competenza discorsiva richiesta per l'inserimento attivo nel contesto accademico di riferimento: un piano linguistico-comunicativo, al cui interno inseriamo anche la dimensione testuale legata al genere

¹ Su questi temi, cf. Mezzadri 2011; Mezzadri, Pieraccioni 2014; Mezzadri 2016; 2017.

e alla tipologia, un piano contenutistico-disciplinare e uno cognitivo e metacognitivo. Quest'impostazione ha particolare rilevanza non solo nel caso di percorsi didattici dedicati allo sviluppo di competenze nell'ambito della lingua dello studio, ma anche in contesti di uso veicolare della lingua straniera come quelli di tipo CLIL.

Sebbene siamo consapevoli, in particolare in contesti di insegnamento della lingua per fini di studio, della difficoltà nel realizzare percorsi didattici tarati su UA indipendenti e concluse in se stesse, ma interrelate con altre con cui formano catene che creano percorsi più estesi (UD e moduli), riteniamo opportuno richiamare l'attenzione sui vantaggi che un disegno di questo tipo propone. Il grande vantaggio dell'adozione di un dispositivo didattico costituito da una catena di UA è riuscire a dare una risposta maggiormente in linea con quanto ci propone la visione gestaltica sulla percezione della realtà. Non è possibile, infatti, immaginare che la mente umana riesca a operare e ad apprendere con una sequenza lineare, prescindendo dalle interruzioni e dagli innumerevoli input a cui il cervello è sottoposto tra una lezione e l'altra. Oltre alla non rispondenza ai processi acquisitivi, insorge, nel caso di unità spalmate su più lezioni, la difficoltà a mantenere viva la motivazione, sia affettiva che cognitiva, alimentata tanto dalle aspettative verso la nuova conoscenza e le nuove competenze proposte nella lezione, quanto dall'attivazione del noto, cioè di quanto lo studente già conosce e sa fare, di quanto già ha esperito.

3.1 La motivazione

La Teoria della Gestalt pone forte attenzione sul modo di interagire tra l'organismo e l'ambiente, enfatizzando le dinamiche che attraverso l'esperienza portano il soggetto a risolvere i problemi che si trova a dover affrontare per rispondere ai propri bisogni, giungendo a un adattamento creativo. Un nuovo problema pone il soggetto di fronte a scelte da compiere, soluzioni da ricercare; sulla base dell'evocazione dell'esperienza pregressa, esso è in grado di riattivare la propria mappatura del mondo e di mettere quanto già conosciuto a disposizione del nuovo compito da affrontare. L'applicazione di strategie e tecniche atte a sostenere questi processi impone la ridefinizione del concetto di motivazione, o più precisamente di fase della motivazione all'interno dell'UA. Non si tratta soltanto, come certa tradizione glottodidattica ha indotto in passato a credere, di un momento di semplice riscaldamento per iniziare le attività in classe, solleticando l'affettività dello studente. È l'affermarsi di una dimensione che possiamo definire cognitiva della motivazione.

In questa fase iniziale il docente cerca di creare un ambiente di lavoro sereno, nel limite del possibile privo di stress e di situazioni

che portano alla creazione di filtri affettivi. Inoltre, si dedica a realizzare le condizioni per un proficuo sviluppo delle fasi successive: può informare lo studente sul lavoro che attende la classe durante la lezione, in un'ottica di responsabilizzazione del discente che diventa partecipe a vari livelli del proprio percorso d'apprendimento. La sua azione si esplica su due fronti: il primo riguarda la cura per gli aspetti legati allo stimolo del piacere nell'apprendere che risulta fondamentale in una dimensione didattica attenta a rispondere ai bisogni anche psico-affettivi dello studente. È quella che definiamo motivazione affettiva che si affianca alla motivazione cognitiva. Per questo secondo fronte, il docente cerca di recuperare quanto appreso in precedenza nel tentativo di attivare quelle conoscenze che, oltre a dare unitarietà ai vari segmenti didattici, permettono di facilitare l'acquisizione delle nuove parti di lingua per lo studio o delle conoscenze disciplinari o lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive, oggetto della UA in svolgimento.

In questo modo di interpretare la realizzazione pratica della motivazione, i due piani, quello affettivo e quello cognitivo, si affiancano e spesso si intersecano, riproponendosi anche in altri momenti dell'unità.

Per creare l'interesse e le condizioni per attivare le conoscenze già in possesso degli studenti, promovendo e anticipando la comprensione iniziale del testo a cui si sta per essere esposti, il docente può lavorare sulle parole e sui concetti-chiave che si incontreranno nel corso dell'UA e può invitare la classe a un momento di brainstorming finalizzato al recupero delle pre-conoscenze.

Allo stesso tempo, può esplicitamente introdurre gli argomenti di cui si tratterà e gli obiettivi della UA.²

3.2 L'esposizione al testo e la sua comprensione

La fase che segue è quella dell'esposizione al testo, il quale si propone di riprodurre, in un contesto che possiamo definire artificiale, le condizioni che si realizzano nei processi reali di comunicazione accademica.

Il soggetto apprendente viene esposto a input complessi che colpiscono di solito contemporaneamente più di un senso. Ad eccezione di quanto avviene in alcune forme di comunicazione, peraltro consuete, quali ad esempio l'input radiofonico, la percezione visiva si associa e aiuta la comprensione di tipo auditivo e viceversa, come nell'uso delle slide durante una conferenza. Lo stesso si può affermare per

² Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della motivazione si veda Mezzadri 2016, 144-5.

l'impiego attivo del paratesto presente nella quasi totalità dei manuali disciplinari.

L'esposizione alla lingua durante la globalità è quindi caratterizzata da un approccio unitario al testo utilizzato, sia esso d'ascolto o di lettura, senza interventi che portano all'analisi e alla frammentazione operati dall'insegnante o prodotti dai materiali impiegati.

È importante rilevare, quindi, che tutto quanto si fa per promuovere la comprensione del testo durante una prima lettura o un primo ascolto in un contesto didattico avviene prima dell'esposizione a esso, ovvero nella fase della motivazione.

Sono le ipotesi formulate sui possibili contenuti del testo che permetteranno un confronto guidato con lo stesso durante l'esposizione. Ciò è particolarmente rilevante nei contesti di apprendimento e insegnamento della lingua per fini di studio, in quanto tra gli obiettivi cognitivi e metacognitivi di vitale importanza per lo studente dobbiamo inserire lo sviluppo di competenze gestionali dell'input. In altri termini, lo studente ha la necessità di acquisire e rendere automatica una serie di comportamenti in grado di metterlo nelle condizioni di affrontare il testo in maniera corretta, indipendentemente dalle scelte del docente o, quanto meno, cercando di fare del proprio meglio per creare le giuste condizioni ambientali, anche quando il docente non si presta a questo.

Per concludere, vale la pena ricordare che in questo momento il testo dovrebbe essere presentato allo studente, almeno nell'ambito della didattica della lingua per fini di studio, nella sua interezza e complessità, con tutti i tratti ridondanti che a poco a poco permettono al discente di predisporre alla comprensione globale, quindi di affinarla e poi di arrivare all'acquisizione degli obiettivi linguistici e culturali dell'UA. Inizialmente si ha un momento di esplorazione in cui lo studente si concentra sugli elementi contestuali più svariati. È il momento di passaggio dalla motivazione alla globalità, in cui da attività di pre-lettura, pre-ascolto ecc. si passa all'esposizione al testo e alla comprensione diretta.

Riteniamo opportuno sottolineare che per quanto riguarda l'approccio metodologico le fasi dell'UA, così come le stiamo descrivendo e proponendo, si basano su atteggiamenti fondamentali della glottodidattica umanistico-affettiva, quale la promozione costante della responsabilità e della partecipazione dello studente al proprio processo di apprendimento. Va quindi ribadito il valore che in questo senso assumono i percorsi che conducono allo sviluppo dei sillabi delle abilità di studio e delle strategie di apprendimento, cioè la dimensione cognitiva e meta-cognitiva.

Il confine tra questa prima parte della fase della globalità e la fase precedente di motivazione risulta quanto mai labile: vi è infatti all'interno della lezione e dell'unità una chiara continuità tra le varie sezioni che porta a non interrompere il processo di acquisizione.

Terminato questo primo momento e in possesso delle ipotesi formulate che gli consentono di prevedere i contenuti del testo o parti di essi, lo studente è pronto per affrontare le attività finalizzate alla comprensione.

Anche in questa sezione si continua a impiegare i meccanismi tipici del *problem-solving*, quindi a formulare ipotesi che cominciano a investire il piano linguistico e culturale: si ascolta, legge o si viene esposti al testo che può essere anche di tipo multimediale, passando da attività il cui obiettivo è una comprensione globale ad attività che mirano a una comprensione più dettagliata.

L'andamento dalla comprensione orientativa alla comprensione dettagliata è un vincolo importante in percorsi impostati in modo *top-down*.³

3.3 L'analisi, la riflessione e la sintesi

Nelle fasi dell'analisi e della sintesi, si lavora ulteriormente al raggiungimento degli obiettivi che un'UA per la lingua dello studio si prefigge: il potenziamento delle competenze linguistico-comunicative, metalinguistica e testuale e delle abilità cognitive e metacognitive a cui si aggiungono le abilità di studio ed euristiche, in particolare quelle che permettono di affrontare una nuova esperienza nella comunità scientifica composta da persone nuove che hanno nuovi modi di comportarsi e che operano con la L2 (cf. Consiglio d'Europa 2002; Council of Europe 2020).

Alla fase dell'analisi si giunge dopo che il testo è stato ampiamente compreso nella fase della globalità, i contenuti manipolati e gli obiettivi dell'UA resi oggetto di un primo utilizzo, ricettivo e anche produttivo.

L'oggetto dell'analisi può interessare tutti o parte dei sillabi che caratterizzano il percorso di apprendimento linguistico, tutti o parte dei contenuti disciplinari contenuti nel testo, e/o obiettivi di tipo cognitivo e meta-cognitivo legati a strategie di apprendimento e ad abilità di studio.

Conclusa, dunque, la fase della globalità e garantito lo sviluppo della comprensione del testo, l'UA conduce lo studente all'analisi di quegli elementi che si sono messi in rilievo e che costituiscono l'oggetto del percorso d'apprendimento. È il momento di passare a lavorare in modo più analitico sul testo.

Da un input globale si passa all'elaborazione di quanto è stato selezionato. Si tratta ora di vedere separatamente, o in parte assieme,

3 Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della globalità si veda Mezzadri 2016, 147-51.

i vari obiettivi e di favorirne l'apprendimento attraverso attività mirate. Il quadro che ne deriva è quello di un lavoro che risulta frammentato, suddiviso per obiettivi: ci si concentra alternativamente su strutture grammaticali, su elementi lessicali, sugli atti comunicativi, o su altri aspetti del percorso di formazione linguistica, ma anche su elementi culturali e disciplinari, o cognitivi e metacognitivi.

Un rischio connesso a quest'impostazione suddivisa per obiettivi è che lo studente avverta un senso di smarrimento e percepisca la lezione come dispersiva. Occorre, in questo caso, che il docente chiarisca fin dagli inizi la pluralità degli obiettivi del percorso didattico, oltre alla natura di questa fase di analisi e che allo stesso tempo inviti ad attendere la fine dell'unità didattica per assaporare la sensazione di una ricomposizione del mosaico che si sta delineando.

La minor estensione dell'UA rispetto all'UD permette di ridurre in maniera significativa questa sensazione dello studente e di portarla sotto controllo, rendendo più coeso il percorso didattico.

La fase dell'analisi porta con sé la riflessione sulla lingua. Il passaggio dalla globalità all'analisi avviene tramite la richiesta agli studenti di rendersi esplicitamente consapevoli degli elementi linguistici su cui si incentra l'analisi. Ciò è possibile se si richiama l'attenzione in modo induttivo su quegli elementi del testo che si trasformano in obiettivi dell'analisi.

Nell'ambito della lingua dello studio gli obiettivi linguistici sono legati prevalentemente al lessico, alle strutture e alle tipologie testuali (scritte e orali) tipiche delle microlingue scientifico-disciplinari.

Questi ambiti possono essere affrontati con le stesse tecniche glottodidattiche impiegate per la lingua per fini generali.⁴

Nella fase dell'analisi vi è lo spazio per affrontare una riflessione su quanto acquisito, per permettere di monitorare le conoscenze e di sistematizzarle. Idealmente alla fine del percorso lo studente sarà in grado di sintetizzare e raccogliere i frutti del lavoro svolto, saprà gestire e utilizzare le conoscenze e le competenze in modo autonomo.

La fase della sintesi è utile per decondizionare la mente dello studente, dopo il coinvolgimento nell'analisi e nella riflessione sui diversi obiettivi, che inevitabilmente ha portato a favorire l'utilizzo di strategie analitiche, votate all'astrazione e alla catalogazione, alla sequenzialità e alla logica, al pensiero paradigmatico e non a quello narrativo, nell'ottica di Bruner (1992; 2002).

Per Bruner il pensiero umano può essere suddiviso in due tipi fondamentali: il narrativo e il paradigmatico. Il primo si fonda sul contesto e cerca di descrivere le situazioni contestualizzandole sulla base dell'esperienza, il secondo le descrive in modo decontestualizzato e astratto. Il primo si esplica principalmente in ambito sociale. La fa-

⁴ Per un approfondimento si veda Mezzadri 2016, 154-5.

se della sintesi deve riportare da una modalità paradigmatica a una narrativa, invitando gli studenti a impegnarsi in compiti significativi in grado di permettere loro di mettere a frutto in modo comunicativo le competenze acquisite in contesti scientifici, simulati o reali.

Le varie sequenze dell'UD e dell'UA, così come i percorsi che portano all'analisi e alla riflessione sui singoli aspetti sono tra loro comunicanti, fanno parte dell'insieme e interagiscono, concorrendo a realizzare la sintesi auspicata. Alla fine, ciò che si sarà compiuto sarà un percorso reticolare più simile a un ipertesto che a un testo sequenziale tradizionale, in sintonia con il modo di funzionare, per associazioni soprattutto, del cervello umano (cf. Minsky, 1977).

A conclusione del percorso didattico, giunge a compimento la ristrutturazione della conoscenza sempre attraverso un approccio *problem-solving* che stimola a introdurre nella sintesi compiti e progetti comunicativi specifici in grado di applicare la conoscenza ristrutturata per produrre una o più possibili soluzioni del problema posto, in termini di contenuti sia disciplinari, sia linguistico-comunicativi.⁵

4 Conclusioni

La riflessione proposta nei paragrafi iniziali del contributo mira a ricostruire in chiave diacronica lo sviluppo della presenza persistente nella glottodidattica italiana del richiamo alla Teoria della Gestalt. Si tratta di una costante in grado di influenzare le proposte operative approntate per rispondere a bisogni di educazione linguistica, in particolare nell'ambito della didattica delle lingue straniere.

La proposta di dispositivo didattico presentata nella seconda parte del contributo mette in luce come si possa strutturare una lezione/unità sulla base di un'attenzione consapevole ad aspetti che richiamano le scienze cognitive e le neuroscienze. Nello specifico, il modello proposto, destinato allo sviluppo delle competenze nella lingua per lo studio, risulta debitore tanto alla prospettiva gestaltica, quanto a quella *embodied* e tenta di trovare una sintesi tra le due prospettive in chiave operativa.

⁵ Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della sintesi e sul controllo si veda Mezzadri 2016, 155-7.

Bibliografia

- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University.
- Balboni P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2015a). *Le sfide di Babele*. 4a ed. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2015b). «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Sessanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di), *Living Roots, Living Routes*. Napoli: L'Orientale, 19-39.
- Balboni P.E. (2017). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 6(1), 7-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P.E. (2018). *Fare educazione linguistica*. 2a ed. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2022). «Thesaurus» di *Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.
- Balboni, P.E.; Mezzadri, M. (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio, I quaderni della Ricerca 15*. Torino: Loescher.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2013). «La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua». *Entymema*, 8, 5-20. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/3047>.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia Oxford.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva italiana.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva italiana.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Glenberg, A.M. (1997). «What Memory is for». *Behavioral and Brain Science*, 20(1), 1-55. <https://doi.org/10.1017/S0140525X97000010>.
- Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. London: Sage.
- Jirak, D.; Menz, M.M.; Buccino, G.; Borghi, A.M.; Binkofski, F. (2002). «Grasping Language: A Short Story on Embodiment». *Conscious Cogn.*, 19(3), 711-20. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.06.020>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Kolb, A.Y.; Kolb, D.A. (2008). *Experiential Learning Theory Bibliography*. Cleveland (OH): Experience Based Learning Systems.
- Kolb, A.Y.; Kolb, D.A. (2009). «The Learning Way: Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning». *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, M. (2014). «Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 245-60.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M. (2017). *Testing academic language proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mezzadri, M.; Pieraccioni, G. (2015). «Dalla teoria alla pratica: esempi di soluzioni glottodidattiche». Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati, 171-85.
- Minsky, M. (1977). «Frame System Theory». Johnson-Laird, P.N.; Wason, P.C. (eds), *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 355-76.
- Montessori, M. (1909). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi.
- Perls F.; Hefferline R.F.; Goodman P. (1997). *Teoria e pratica della terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento nella personalità umana*. Roma: Astrolabio.
- Pulvermüller, F. (2002). *The Neuroscience of Language*. London: Cambridge University Press.
- Schumann, J.H. (1994). «Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Titone, R. (1960). «Per un riesame psicologico dell'insegnamento grammaticale». *Orientamenti pedagogici*, 1, 152-6.
- Titone, R. (1964). *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Roma: Pas.
- Titone, R. (1973). «A Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behaviour and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5(1), 1-23.
- Titone, R. (1974). *Questioni di tecnologia didattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1977). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Zwaan, R.A.; Taylor, L.J. (2006). «Seeing, Acting, Understanding: Motor Resonance in Language Comprehension». *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>.

Analisi degli errori morfosintattici più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani

Mai Morsy Tawfik Ali

Ain Shams University, Cairo, Egypt

Abstract This research aims to examine from an analytical perspective the most frequent morphosyntactic errors that Egyptian students commit while learning the Italian language. The discussion of this topic is not a mere list of students' errors, rather it focuses on the problem of error analysis and on the other related problems, such as the typology, the frequency and, finally, the causes of such errors. We started from the fact that in the learning phases of an SL, most students encounter difficulties especially in written production. The correction of the works produced by learners allows us to study the causes of certain errors and to isolate, analyse and correct them.

Keywords Error analysis. Morphosyntactic errors. Parts of speech. Influence of the Arabic language. Difficulties of the Italian language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Corpus. – 2.1 Descrizione degli informatori. – 2.2 Descrizione dei testi di analizzare. – 2.3 L'ipotesi. – 3 Descrizione degli errori morfosintattici. – 4 Possibili cause degli errori morfosintattici. – 4.1 Errori nell'articolo. – 4.2 Errori nell'aggettivo. – 4.3 Errori nelle preposizioni. – 4.4 Errori nei pronomi. – 4.5 Errori nelle congiunzioni. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted	2021-12-16
Accepted	2022-04-21
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Ali | 4.0



Citation Ali, M.M.T. (2022). "Analisi degli errori morfosintattici più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani". *EL.LE*, 11(2), 155-178.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/002

1 Introduzione

Il presente contributo riprende e approfondisce una linea di ricerca già percorsa in un saggio precedente intitolato «Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani» (Morsy 2021). In questo saggio si propone di analizzare gli errori morfosintattici degli studenti egiziani a partire dall'esperienza diretta con testi da loro prodotti. Si vuole aprire uno spaccato o un punto di osservazione sulle difficoltà morfosintattiche che gli studenti incontrano nell'apprendimento dell'italiano come LS.

La morfologia è il settore della linguistica che «analizza la struttura e la forma delle parole ed i processi che intervengono nella loro formazione o trasformazione» (Beccaria 2004, 516). Vale a dire che la morfologia studia la parola in sé stessa (cioè senza tener conto delle funzioni che può svolgere all'interno del discorso) e analizza le diverse forme e variazioni che una parola può assumere a seconda delle categorie di numero, genere, modo, tempo e persona.

Alla base dello studio della morfologia ci sono nove parti del discorso che si dividono in:

- parti del discorso variabili: quelle che subiscono variazione nel discorso (il nome, il verbo, l'aggettivo, il pronome e l'articolo);
- parti del discorso invariabili: quelle che hanno una forma costante (l'avverbio, la preposizione, la congiunzione e l'interiezione).

Possiamo dunque ricavare che gli errori morfologici sono quelli che interessano la flessione di nomi, verbi, articoli e aggettivi (la costruzione di forme inesistenti, la formazione errata del plurale e del femminile, l'attribuzione di un genere sbagliato a un nome, gli errori nella coniugazione dei verbi, ecc.). In una frase come 'adesso sedo sulla sedia',¹ l'errore morfologico nella coniugazione del verbo irregolare 'sedere' è ben evidente.

Siccome la distinzione tra la morfologia e la sintassi non è sempre netta e chiara, vi è un settore della linguistica che le comprende entrambe e le studia specialmente nelle reciproche connessioni: la morfosintassi si occupa delle relazioni tra la forma e la funzione, tra la forma e il suo uso in unione con altre parole.

In questo contesto si ritiene che ci sia una tipologia di errori che sta a cavallo fra gli errori morfologici e quelli sintattici. Tale tipologia è stata definita 'morfosintattica'. Si tratta di forme linguistiche corrette ma non legittime rispetto al co-testo, ovvero alle relazioni che legano fra loro gli elementi linguistici. Sono di questo tipo, ad esempio, gli errori nell'accordo fra nome e articolo, nome e aggettivo, oppure nella scelta della persona, del modo o del tempo del verbo, ecc. (Cattana, Nesci 2004, 61).

¹ Esempio dell'Autrice.

2 Corpus

2.1 Descrizione degli informatori

Lo studio è stato effettuato su un campione composto da 60 studenti egiziani iscritti al secondo anno del corso di laurea in italiano presso la facoltà di Lingue (Al Alsun) all'Università di Ain Shams. Si tratta, dunque, di studenti il cui contatto con l'italiano avviene in una situazione di apprendimento guidato.

Gli studenti del campione sono tutti di madrelingua arabo-egiziana, hanno un curriculum scolastico di nove anni bilingui, con l'alternarsi di arabo classico e di inglese nelle scuole elementari. Per i primi due anni della scuola elementare hanno ricevuto l'insegnamento solo in arabo classico. L'apprendimento dell'inglese L2, cominciato al terzo anno, è proseguito fino al liceo, in concomitanza con la L1, cioè l'arabo. Inoltre, non si può trascurare la variante dell'arabo dialettale parlata dagli studenti: tutti conoscono il dialetto egiziano. Questo dato è da considerarsi nel momento in cui si cerca di definire l'influenza della L1 nella produzione degli errori in L2. Se l'arabo conosciuto e praticato è prevalentemente quello dialettale, sarà questo tipo di arabo da tenere in considerazione per l'interferenza della L1, più che la variante standard.

Quindi, parlando del profilo linguistico degli studenti, scopriremo un universo complesso in cui si intrecciano più codici: la lingua araba standard che si studia a scuola, il dialetto egiziano che si parla in famiglia ma non si studia, l'inglese e un'altra lingua (francese, tedesco, spagnolo) come lingue straniere imparate a scuola.

Inoltre, allo scopo di garantire al campione una certa uniformità, sono stati selezionati studenti con caratteristiche omogenee quanto a età, lingue conosciute e grado di contatto con la lingua italiana.

2.2 Descrizione dei testi da analizzare

Quando ci siamo posti la questione di quali dati raccogliere per l'analisi degli errori, abbiamo focalizzato la scelta sulla produzione scritta. Parlando della produzione scritta si deve tenere presente la differenza essenziale tra scrittura riproduttiva fatta attraverso esercizi di copiatura o dettati e quella che produce un'unità linguistica autonoma, grammaticalmente accettabile da una parte e stilisticamente elaborata dall'altra. Nel nostro saggio l'analisi si occupa del secondo tipo di produzione scritta, che si considera un'apertura verso l'espressione spontanea e creativa.

Abbiamo sottoposto i 60 studenti alla scrittura di un tema su uno degli argomenti seguenti:

1. Quali sono i cambiamenti che metteresti in atto se venissi eletto/a nel parlamento alle prossime elezioni.
2. Parlate di un/una vostro/a parente che non vi è particolarmente simpatico/a. Raccontate una situazione spiacevole in cui vi siete trovati/e con tale persona.

L'attività è stata svolta per due ore in classe, sotto la sorveglianza di due assistenti ed è stata presentata come esercizio abituale per non creare situazioni psicologiche di disturbo e di ansietà.

2.3 L'ipotesi

L'ipotesi che abbiamo formulato è che nel caso in cui l'apprendente debba elaborare un testo in cui vi sia una grande libertà espressiva, è possibile che appaiano molti errori. Infatti, il fatto che lo studente sia impegnato cognitivamente a creare un testo dal nulla, senza traccia né schemi, può avere come conseguenza che la sua attenzione sia focalizzata sul contenuto piuttosto che sulla correttezza grammaticale. In questa situazione potrebbero emergere gli errori post-sistemici² che negli esercizi più incentrati sulla forma o sulla correttezza grammaticale sarebbero evitati.

3 Descrizione degli errori morfosintattici

Procedendo con ordine, il primo passo dell'analisi del nostro *corpus* è senza dubbio identificare gli errori concentrando l'attenzione su quelli più frequenti. In una fase successiva, cercheremo di segnalare le cause possibili che si nascondono dietro questi errori. Gli errori segnalati saranno analizzati dal punto di vista quantitativo per meglio evidenziare quelli più frequenti e comuni fra gli studenti in questione.

Partendo dagli articoli determinativi e indeterminativi, abbiamo rilevato che gli studenti hanno affrontato difficoltà sia nel capire che cosa sono, sia nell'individuare tutti, sia, infine, nell'usarli in modo appropriato. Dall'esame eseguito sul campione si rileva che il 60% degli studenti ha usato in modo improprio l'articolo; il 42% l'ha aggiunto dove non era necessario, e va sottolineato che il 27% degli studenti l'ha usato erroneamente con i possessivi accompagnati a nomi di parentela; infine, l'errore dell'omissione dell'articolo è stato commesso dal 30% degli studenti. Abbiamo notato che l'omissione dell'articolo riguarda più l'articolo determinativo (23% degli studenti) che quel-

² Gli errori post-sistemici sono quelli che avvengono quando lo studente ha scoperto la regola, ma si dimostra incoerente nella sua applicazione. In questo caso, lo studente è in grado sia di spiegare l'errore sia di correggerlo.

lo indeterminativo (5%) e va sottolineato che il 2% degli studenti ha sbagliato a omettere l'articolo sia determinativo che indeterminativo. Analizzando gli errori relativi all'omissione dell'articolo determinativo abbiamo osservato che si tratta per lo più dell'omissione dell'articolo con gli aggettivi possessivi, errore commesso dal 13% degli studenti.

Va messo in rilievo che talvolta l'aggiunta dell'articolo compromette il significato, come nell'esempio seguente: 'fare la festa' al posto di 'fare festa', in cui 'fare la festa' vuol dire 'uccidere', 'far fuori', è un significato del tutto diverso da quello desiderato 'festeggiare, celebrare'. Lo studente, ignorando che si tratta di frasi fatte che si usano così, senza aggiungere né articolo né un altro elemento, ha commesso questo errore, riscontrato nei temi del 13% degli studenti.

Per quanto riguarda gli errori nell'accordo del genere e del numero tra i nomi e gli aggettivi a essi riferiti abbiamo notato che il 57% degli studenti ha commesso errori nell'accordo del genere e il 43% nel numero. Parlando degli errori riguardanti l'aggettivo vanno sottolineati quelli nella formazione del plurale degli aggettivi terminanti in -co, che si rilevano nel 7% dei temi svolti, ad esempio: 'fresci' al posto di 'freschi', 'bianci' invece di 'bianchi'. Inoltre, abbiamo notato che il 10% degli studenti ha avuto difficoltà nella scelta degli aggettivi possessivi.

Per le preposizioni, gli errori segnalati variano fra omissione, uso superfluo e uso scorretto. L'80% degli studenti ha usato in modo scorretto le preposizioni, il 48% le ha aggiunte dove non era necessario mentre il 38% le ha omesse dove era obbligatorio usarle. Va messo in evidenza che quasi tutti gli errori, sia omissione, sia uso superfluo o uso scorretto, riguardano l'uso delle preposizioni rette da verbi. Inoltre, abbiamo notato che tre studenti hanno sbagliato nella formazione delle preposizioni articolate: *Non so questa situazione è molto brutto a il mio padre; una volta, Parlo con mio padre di il mio futuro; per raccontare di il suo studio alla facoltà di commercio*. L'alta percentuale degli errori ci dà degli indizi che le preposizioni rappresentano aree spinose per i nostri studenti.

Esaminando gli errori nei pronomi troviamo in cima alla lista l'uso improprio nel 52% degli studenti, segue l'aggiunta dei pronomi in cui incorre il 17%, poi l'omissione dei pronomi per il 7%. Nella ricerca accurata degli errori relativi ai pronomi abbiamo riscontrato l'uso sorprendente dei possessivi al posto dei pronomi personali oggetto, ad esempio: *mia cugina è uscita senza mia; lui è venuto da nostro; ho imparato di contare su mio*. Questo tipo di errore è stato riscontrato nei compiti del 5% degli studenti. Un altro errore fatto da due studenti è l'uso del pronome personale soggetto al posto di quello oggetto, ad esempio: *Ma questa ragazza non ama tu; gli insegnante dicono sempre a lei 'tua parente è brava più di Lei'*.

Esaminando le congiunzioni abbiamo rilevato che il 27% degli studenti le ha omesse e il 15% le ha usate in modo improprio. Va chiari-

to che quasi tutti gli errori di omissione riguardano la congiunzione 'che' con valore relativo (23% degli studenti).

4 Possibili cause degli errori morfosintattici

Sebbene l'identificazione dell'errore e la sua descrizione siano momenti inevitabili e importanti nell'analisi degli errori, essi non sono sufficienti per poter escogitare dei rimedi agli errori commessi dagli studenti. Infatti, uno degli obiettivi, sia teorici che pratici, dell'analisi degli errori è la spiegazione di come si verificano tali errori; è necessario formulare ipotesi di spiegazione che spesso si reggono sui processi cognitivi coinvolti nella produzione della L2. Ci proponiamo di approfondire le cause degli errori più frequenti per metterle in relazione con la ricerca nel campo dell'apprendimento della LS e dell'analisi contrastiva tra le lingue in gioco, cioè l'arabo, l'inglese³ e l'italiano.

4.1 Errori nell'articolo

Come abbiamo già dimostrato, le difficoltà riscontrate dagli studenti consistono nel saper individuare gli articoli e usarli correttamente.

Questa difficoltà potrebbe derivare dalla semplicità del sistema degli articoli nella lingua araba. In arabo esiste un solo articolo, quello determinativo, che ha una sola forma per tutti i generi e numeri: 'al'-(ال). L'articolo si attacca alla parola, cioè 'il libro' sarà *al-kitab* (الكتاب). L'indeterminazione invece è data dalla modifica della finale di parola attraverso la 'nunazione', cioè aggiungendo semplicemente una 'n' alla vocale finale della parola stessa (*al-kitâbu* 'il libro' → *kitâbun* 'un libro').

Nella lingua inglese il sistema degli articoli è semplice: l'articolo determinativo è *the* e non ci sono vincoli di genere e numero. Esso ha forma invariata, tranne quando è seguito da una parola che comincia per vocale: in quel caso cambia pronuncia. L'articolo indeterminativo è *a* o *an*: si mette *a* davanti a una parola che comincia per suono consonantico; si mette, invece, *an* davanti a una parola che comincia per suono vocalico.

Rispetto all'arabo e all'inglese, l'italiano presenta un sistema di articoli complesso e diverso. In italiano l'articolo determinativo ha forme diverse per genere e in numero, e all'interno dello stesso genere assume forme differenti a seconda della lettera iniziale del no-

³ Come abbiamo già accennato, l'inglese è prevalentemente la prima lingua straniera nel sistema scolastico egiziano.

me a cui è unito. In italiano gli articoli determinativi sono 'il, lo, l'' per il maschile singolare; 'la, l'' per il femminile singolare; 'i, gli' per il maschile plurale e 'le' per il femminile plurale. Gli articoli indeterminativi sono 'un, uno' per il maschile e 'una, un'' per il femminile. Per esprimere il plurale si possono usare i partitivi.

Dalla comparazione tra le tre lingue coinvolte, l'arabo e l'inglese risultano meno complesse rispetto all'italiano, che invece possiede un maggior numero di forme, determinate dal contesto fonotattico, ovvero dall'insieme di suoni che seguono immediatamente l'articolo.

Si evince, quindi, come siano complesse le forme dell'articolo nella lingua italiana: all'articolo determinativo arabo *al-* (ـال) e a quello inglese *the*, validi per tutti i generi e numeri, corrispondono le varie forme dell'articolo determinativo italiano (il, lo, l', la, l'-i, gli, le).

Infatti, l'uso improprio dell'articolo riflette un'imperfetta conoscenza o un'assimilazione poco chiara delle regole che determinano il genere e il numero dei nomi. In parole più semplici, lo studente non è in grado di discriminare in modo corretto il genere e il numero del nome, e quindi non riesce a scegliere la forma corretta dell'articolo.

Per quanto riguarda il genere e il numero dei nomi si può dire che ci sono delle somiglianze tra l'arabo e l'italiano, in quanto esistono in entrambi le categorie maschile e femminile, singolare e plurale. Unica particolarità da tenere presente è che l'arabo ha anche un duale, che si usa sia per le parti doppie del corpo (per esempio le mani, le narici, le gambe), sia per tutto ciò che viene considerato nel numero di due (due ragazzi, due libri). Ci sono, però, delle particolarità che rendono più vario e complesso il 'come' esprimere le varie categorie: come si formano il femminile e il plurale.

Esaminando gli errori seguenti: *il nostro vita; il responsabilità; una carattere; la problema; un mano; i migliori elezioni; le gente; i miei amiche; i realzione; le notte; le parente; gli altri persone*, si nota l'incapacità dello studente di discriminare correttamente il genere e il numero dei nomi. È, inoltre, evidente che gli errori non si fermano ai casi irregolari ma si estendono anche a quelli regolari.

La ricerca ci ha rivelato che le parole terminanti in -e rappresentano un problema per i nostri studenti, poiché potrebbero essere o maschili singolari o femminili singolari o femminili plurali. La strategia che lo studente spesso mette in atto di fronte a tale problema è quella di considerare queste parole di genere maschile. Si tratta della strategia di ipergeneralizzazione del genere maschile. Una buona parte degli studenti ha fatto errori del tipo: *il maggior parte; il loro legge; del televisione; i loro lezioni; il suo salute; il questione; il educazione; i relazione; un elezione; gli altri persone*.

Va messo in rilievo che la confusione derivata dall'insicurezza nell'uso della forma graficamente corretta e nell'uso dell'articolo da parte dei nostri studenti si potrebbe ricondurre a diverse eccezioni riguardanti il genere di alcuni nomi. Alcuni studenti hanno fatto er-

rori del tipo: *una problema; un mano; il radio*, senza rendersi conto che si tratta di eccezioni che vanno imparate a memoria. È la strategia della regolarizzazione.⁴

Dalla ricerca si è rilevato che alcuni studenti usano 'un' come arciforma⁵ dell'articolo indeterminativo di genere maschile e 'i' come arciforma dell'articolo determinativo di genere maschile plurale. Abbiamo riscontrato errori del tipo: *un zio; un stile; un scherzo; un studente; i sguardi; i amici di paolo*.

L'influenza della lingua araba potrebbe essere una delle cause dell'uso improprio dell'articolo: lo studente, partendo dal genere arabo delle parole, usa scorrettamente l'articolo, come ben mostrano gli esempi seguenti: *un parte; la sua trattamento; la rumore; una problema; un impressione; la scorsa governamento*. Si tratta di parole che hanno un genere diverso in arabo.

Quanto detto rivela che la difficoltà di distinguere il genere e il numero dei sostantivi è dovuta a diverse cause: difficoltà intrinseche alla lingua italiana in quanto c'è una serie molto ampia di eccezioni che mettono in difficoltà lo studente, l'incapacità dello studente di memorizzare correttamente il genere e il numero dei nomi e la differenza rispetto all'arabo e all'inglese che minimizzano le possibilità di associazione mentale.

Va sottolineato che fra gli errori estrapolati dai temi degli studenti c'è l'aggiunta dell'articolo determinativo agli aggettivi possessivi che accompagnano nomi di parentela, errore commesso dal 27% dei nostri studenti. La causa di un simile errore potrebbe essere attribuita al fatto che le regole riguardanti l'uso dell'articolo con gli aggettivi possessivi che accompagnano i nomi di parentela non sono ben precise e presentano moltissime eccezioni.

Osservando quanto indicato da Dardano e Trifone (1995, 158):

l'articolo si omette davanti ai nomi di parentela preceduti da un aggettivo possessivo che non sia *loro: mio padre, tua madre, suo fratello, nostra zia, vostro nipote* (ma *il loro padre, la loro madre ecc.*). Vi sono però alcuni nomi di parentela che ammettono l'articolo, come per esempio *nonno e nonna*; inoltre l'articolo si usa quando i nomi di parentela sono al plurale (*le mie sorelle*), o sono accompagnati da un attributo (*la mia cara moglie*), o sono seguiti dal possessivo (*lo zio suo*). Vogliono l'articolo anche i diminutivi (*la nostra sorellina, la mia zietta*) e gli affettivi (*il tuo papà, la sua mamma, il vostro figliolo*)

⁴ Gli errori di regolarizzazione sono «quelli in cui una marca regolare è aggiunta al posto di una irregolare» (Dulay, Burt, Krashen, 1985, 213).

⁵ Dulay, Burt e Krashen (1985, 214) definiscono arciforme «la selezione di un membro di una classe di forme per rappresentarne altre nella classe», è la forma selezionata dal parlante.

si rileva la difficoltà: per ogni regola c'è una serie di eccezioni che appaiono agli studenti come un labirinto da cui non si può uscire.

La strategia della semplificazione potrebbe essere responsabile degli errori dell'omissione dell'articolo, in quanto lo studente cerca di semplificare, per quanto possibile, il sistema dell'italiano omettendo degli elementi, l'articolo in questo caso. Analizzando gli errori dell'omissione dell'articolo determinativo con gli aggettivi possessivi si riscontra un'interferenza della lingua araba. Veccia Vaglieri (1959, 76) sottolinea che «gli aggettivi possessivi italiani vanno tradotti in arabo mediante i pronomi personali suffissi, non avendo l'arabo né pronomi né aggettivi possessivi». In arabo, il nome cui questo pronome suffisso è attaccato non prende articolo e si considera in stato costruito⁶ e quindi è determinato anche senza articolo. Forse per questo lo studente tende a omettere l'articolo con gli aggettivi possessivi, facendo errori del tipo: *non fanno niente per loro paese; ma mia famiglia e io non la supporta; perche mio insegnante ha domandato un libro; io ho cambiato mio pensiero; servire sua famiglia; e può aiutare suo amico.*

Inoltre, gli errori dell'omissione dell'articolo indeterminativo potrebbero essere influenzati dal dialetto egiziano in cui l'indeterminazione è data dalla semplice parola e non dall'apposizione dell'articolo al nome. Pertanto, concettualmente, per lo studente egiziano la parola priva di articolo è indeterminata. Abbiamo riportato alcuni esempi: *Lui è bravo medico; è studentessa alla facoltà di letteratura; [...] che io sono brutta persona.*

4.2 Errori nell'aggettivo

Una regola da tenere in considerazione è che, sia nell'arabo che nell'italiano, l'aggettivo si accorda nel genere e nel numero con il nome cui si riferisce. Il mancato accordo, sia nel genere, sia nel numero, tra il nome e l'aggettivo (sia qualificativo, sia possessivo, sia dimostrativo) potrebbe talvolta essere attribuito all'incapacità dello studente di individuare correttamente il genere e il numero dei nomi. Analizzando questi esempi: *il nostro vita; fermata vicino; questa anello; vero libertà; due figlie piccoli; tante gente; quel problemi; i miei amiche*, si nota che lo studente ha determinato scorrettamente il genere e il numero dei nomi, il che lo porta a usare aggettivi sbagliati. Alcuni studenti hanno assegnato al nome un genere sbagliato accordando con esso l'aggettivo utilizzando la stessa terminazione, come ben mostrano i

⁶ In arabo, si dice che un nome è 'in stato costruito' quando viene specificato da un nome che lo segue in caso obliquo. Per esempio: *bayt t-tagir* بَيْتُ التَّاجِرِ (la casa del mercante) (Veccia Vaglieri 1959, 62).

seguenti esempi: *molte progette; le mie segrete; tanti cosi; una paese diversa; la sua difetta; una paese non conosciuta.*

Esaminando l'errore: *questa problema, questa una problema*, si nota l'ipergeneralizzazione, cioè, lo studente generalizza la regola della desinenza in -a per i nomi femminili, senza tenere conto che la parola 'problema' è maschile.

Come abbiamo già accennato in 4.1, il genere e il numero dei nomi terminanti in -e rappresentano una difficoltà per i nostri studenti. La generalizzazione del genere maschile è la strategia cui ricorre lo studente per superare tali difficoltà facendo errori del tipo: *questo elezione era un elezione chiaro; il suo opinione; questo situazione; questo decisione; uno di questi persone; il suo salute; alcuni leggi; molti situazioni brutti; molto gente è povero; tanti cose.* Va sottolineato che nei primi cinque esempi l'interferenza dell'arabo potrebbe svolgere un ruolo, in quanto queste parole in arabo sono di genere maschile. Lo studente, trovandosi in difficoltà, ricorrebbe spesso alla sua lingua madre, l'arabo in questo caso. Partendo dal genere dei nomi nella lingua araba, commette tanti errori nell'accordo tra l'aggettivo e il nome. Si vedano gli esempi seguenti: *al primo cosa; lo stesso opinione; la scorsa governamento; nello stesso età; la sua trattamento con gli altri è molto cattiva.*

Benché abbiamo attribuito il mancato accordo tra il nome e l'aggettivo all'incapacità dello studente di individuare correttamente il genere e il numero del nome, ci sono casi in cui alcuni studenti, pur conoscendo il genere e il numero corretti del nome come appare dall'uso corretto dell'articolo, non sono riusciti ad accordare in modo corretto l'aggettivo, come ben mostrano gli esempi seguenti: **della rivolta egiziano; c'era una situazione non è bello; uno stato famosa; le strada più belli; è una persona molto simpatico; la sua voce è molto brutto; della vita severe; questa è una cosa molto strane; lui è una persona strane.**

Osservando l'esempio seguente: *vedo che il futuro di Egitto pieni di punti positivi, piene dell'esperanza e gioia*, si nota che lo studente ha dato agli aggettivi dello stesso nome, nella stessa frase, due generi diversi come se accordasse l'aggettivo con il complemento di abbondanza e non con il nome cui si riferisce.

L'influenza della lingua araba è ben rilevante nell'uso degli aggettivi possessivi. Come abbiamo già accennato in 4.1, nella lingua araba con i pronomi personali suffissi (*aldamayir al-mutasela الضمائر المتصلة*) si traducono gli aggettivi possessivi dell'italiano. Riguardo all'accordo, nell'arabo il pronome suffisso si accorda non con l'oggetto posseduto, ma col possessore. Per esempio *waladuhâ* ولدها, 'il figlio di lei, suo figlio', dove *hâ* è il pronome suffisso al femminile singolare. Nell'italiano, al contrario, l'aggettivo possessivo concorda in genere e in numero con il nome cui si riferisce (non con il possessore): la nostra automobile, il vostro appartamento, i miei gio-

cattoli, le tue penne (Dardano, Trifone 1995, 222). Esaminando gli esempi seguenti:

1. *Mia mamma ha detto alla mia sorella di cercare bene **allo sua zaino**;*
2. *Mia sorella va alla sua camera e fare cercare **al sua anello** e lei è trovato l'anello;*
3. *Shiamaa è molto bella ma **la sua trattamento** con gli altri è molto cattiva perciò io anche comincio a evitare lei.*

si nota che lo studente ha applicato la regola araba, forse perché non ha ancora assimilato quella italiana.

Siccome gli aggettivi possessivi indicano la persona cui appartiene una determinata cosa, la scelta errata dell'aggettivo possessivo rifletterebbe l'incapacità dello studente di specificare la persona del possessore come ben mostrano gli esempi seguenti:

1. *quando ho saputo che lei raccontava tutto quello che gli ho detta alla **tua** amica;*
2. *ogni famiglia qui in Egitto ha l'abitudine di guardare bene **i loro** bambini;*
3. *Mio zio voleva di disperdere tra noi e tra i **loro** figli;*
4. *Ho rinnociato **a suo opinione** e ho accettato di andare (visitare) Grecia;*
5. *ogni paese deve svogliamentare le elezioni ogni 3 o 4 anni secondo **il loro legge**.*

Forse lo studente non ha assimilato le regole relative all'uso degli aggettivi possessivi. Va messo in evidenza che, per una scelta corretta degli aggettivi possessivi, lo studente dovrebbe tenere conto della persona del possessore oltre che della cosa posseduta.

Per gli errori dell'accordo nel numero tra nome e aggettivo, abbiamo riscontrato errori del tipo: *nelle situazioni **difficile**; i luoghi **verde**; deve mettere programmi più **importante** nella tv*. Questo tipo di errore sarebbe dovuto alla difficoltà di distinguere i suoni della vocale 'e' e della vocale 'i', oppure alla memorizzazione incerta della desinenza. Inoltre, l'interferenza della lingua araba potrebbe essere una causa plausibile se si pensa che nell'arabo, quando il plurale fratto designa cose, l'aggettivo si declina al femminile singolare: *Kutub nafeai* كتب نافعة 'libri utili'; *al-shawar'a dayiqā* شوارع ضيقة 'strade strette', dove 'ta' è la marca morfologica del femminile singolare (shūqiy dayf 2003, 126).

Una possibile causa della mancanza dell'accordo è la distanza sintattica degli elementi da accordare. Sono errori del tipo:

1. *C'è una **persona** dei miei parenti non è **simpatico**;*
1. *il **elezioni** legislative [...] sarà **il migliore di tutti**;*
2. *quando sarai una **donna** di politica e sarai molto **famoso**, che cosa farrai?;*
3. *le prossime **elezioni** saranno molto **importante**.*

Questo errore rivela che gli studenti non hanno la capacità di accordare a lungo raggio.

Non possiamo trascurare che ci sono errori che rivelano l'ignoranza della regola da parte dello studente. Lo studente, ignorando che fra gli aggettivi indefiniti ci sono aggettivi invariabili e che questi sono usati solo al singolare (ad esempio 'ogni', 'qualche', 'qualunque', 'qualsiasi', 'qualsivoglia') e quindi il nome che li segue viene sempre usato al singolare, commette errori come: **ogni** persone; **ogni** cose belli; **qualche** giorni; *Dopo qualche minuti*.

Gli errori nella flessione dell'aggettivo terminante in -co sono dovuti all'assimilazione poco chiara del comportamento della lettera 'h'. Infatti, non è facile far capire agli studenti il comportamento di questa lettera: muta, oppure artefice del cambiamento sonoro di alcune consonanti, cioè la 'h' nei digrammi 'ch' e 'gh' serve per indicare la pronuncia 'dura' delle lettere 'c' e 'g' davanti alle vocali 'e' e 'i'. La difficoltà risulterebbe dal fatto che nella lingua araba non ci sono lettere che seguono questo comportamento, nel senso che non ci sono lettere mute. Quindi lo studente nelle produzioni orali tende spesso a pronunciare la lettera 'h', aspirandola, mentre nelle produzioni scritte tende alla sua omissione (Della Puppa 2006, 59).

4.3 Errori nelle preposizioni

Le preposizioni sono un elemento fondamentale della lingua per la loro funzione di collegamento tra le diverse parti del discorso, ma nello stesso tempo definirne con esattezza l'uso e il valore è un impegno tra i più complessi ai fini dell'apprendimento di moltissime lingue straniere.

In parole più semplici, le difficoltà dell'uso delle preposizioni traggono origine da una loro caratteristica specifica: l'assoluta mancanza di un significato univoco. Ogni preposizione può, infatti, svolgere diverse funzioni e quindi cambiare di significato a seconda delle frasi in cui viene usata e della parola a cui è associata. Per esempio, la preposizione 'di' esprime le relazioni di specificazione, quantità, paragone, materia, argomento, qualità, moto da luogo e altro (*figlio di Maria; ritardo di cinque minuti; è più giovane di me; ciascuno di noi; fiori di carta; una tesi di storia; locale di ampie dimensioni; di dove viene?*). Certamente, per i nostri studenti questa pluralità di significati può costituire un grosso ostacolo: può risultare problematico scegliere la preposizione adatta a esprimere il significato desiderato o può essere difficile capire il particolare senso di una frase.

Dalla ricerca si è rilevato che l'aspetto più complesso dell'uso delle preposizioni riguarda la struttura 'verbo + preposizione'. È la più complessa per la varietà di casi in cui ricorre, per il notevole numero di verbi e preposizioni che ne sono coinvolti e, soprattutto, per la

profonda differenza di valore e funzione semantica, lessicale e sintattica che tale struttura rappresenta nella lingua italiana.

Per poter studiare bene la struttura 'verbo + preposizione', è necessario individuare due categorie d'uso:

- verbi che reggono una specifica preposizione
- verbi che reggono più di una preposizione.

Per quanto riguarda la prima categoria, si può attribuire l'errore all'errata memorizzazione o all'imperfetta conoscenza della lingua. Sono errori del tipo: **approfittare da** quei rifiuti; noi **aiutarla di** fare questo; lei **ha cominciato di** trattarmi male; Io **fedava al** governo; Tutti egiziani ha il desiderio di **partecipare nella** vita politica; dipendere **alla** democrazia e **alla** libertà; liberare il paese **del** dittatura, **del** sfruttamento e **della** vita severa. Va messo in evidenza che la maggior parte degli errori fatti dagli studenti sono di questo tipo.

La seconda categoria è più difficile, in quanto dal significato viene determinata la preposizione adatta al contesto, ciò richiede una conoscenza abbastanza sviluppata del valore delle preposizioni. Esaminando gli esempi tratti dal corpus:

1. per **parlare al** mio futuro e **alla** prossima vita;
1. Da prima Io sono contenta di **parlare da** questo atto;
2. si interessa soltanto di **parlare male dagli** altri;
3. Quando ritorniamo dalla scuola, parliamo insieme un po' **di** italiano per migliorare la lingua,

si nota che gli studenti hanno usato preposizioni scorrette con il verbo 'parlare', forse perché questo verbo regge più di una preposizione. La difficoltà sarebbe dovuta al fatto che il significato e la funzione assunti dalle preposizioni sono ricostruiti dal contesto. Per questo non sono facilmente deducibili da uno straniero.

Entrando nel merito degli errori commessi effettivamente dai nostri studenti nell'uso delle preposizioni, abbiamo osservato alcune strategie elaborate dagli studenti per superare le difficoltà. A volte sembra che lo studente cerchi di motivare ciò che è arbitrario: non conoscendo la preposizione automaticamente imposta da un certo verbo, ne cerca una che rappresenti la relazione semantica che ha in mente. Negli esempi: Io aiuterò i giovani **per** trovare un lavoro; ho deciso di aiutarla **per** riamare la gente, forse 'per' voleva rappresentare una sorta di complemento di fine, ma 'aiutare' esige 'a' e la regola non è negoziabile. In modo simile si possono spiegare i seguenti esempi: liberare il paese **del** dittatura, **del** sfruttamento e **della** vita severa; D'altra in avanti non domanda un opinione **da** mia zia; dipendere **alla** democrazia e **alla** libertà; ma poi ho chiesto **da** mio padre di avvertire suo fratello **a** non intervenire nei miei affari; si è scusato **a** lui.

Inoltre, si nota una generalizzazione nell'uso della preposizione 'a' al posto di 'da' per indicare moto verso una persona. Dall'analisi di questi esempi: lui non è venuto **a** noi; poi sono andato **a** lei; sono an-

date **a** mia cugine; Quando andavo **a** lei a visitarla; è andata **alla** sua amica; lei è venuta **a** me nella mia camera, si potrebbe arguire che lo studente ha usato in modo regolare la preposizione 'a' per esprimere moto, ma senza rendersi conto del fatto che si tratta di moto verso una persona che richiede la preposizione 'da' e non 'a'.

Gli studenti confondono l'uso delle preposizioni 'a' e 'in' con i verbi di movimento, facendo errori del tipo: sono andato **alla** campagna; venire **nell'**appuntamento; è andata **alla** cucina; siamo andati **in** cinema. Esaminando gli esempi, si nota che si tratta di frasi fatte i cui componenti sono fissi ed il cui uso viene cristallizzato nella comunità italiana. In parole più semplici, queste espressioni vengono imparate a memoria come sono e non ci sono regole che prevedono l'uso di 'a' o 'in'; si dice: andare in campagna, andare in montagna, andare in biblioteca; andare al cinema, andare a letto, andare a teatro.

Esaminando gli errori dell'aggiunta delle preposizioni, abbiamo riscontrato errori del tipo:

1. *Questa ragazza ha provato di viene a vivere con noi e **vuole di** correggere il suo comportamento;*
2. *Mio zio **voleva di** disperdere tra noi e tra i loro figli;*
3. *quando io **voglio di** partire, lei mi ha detto;*
4. *non **ho potuto a** controllarmi;*
5. *Alla fine, mi ha telefonato e mi ha detto che lei non è **potuta di venire**.*

In questi esempi è ben palese che gli studenti non hanno ancora assimilato nell'applicazione l'uso dei verbi servili, i quali reggono l'infinito senza l'aggiunta delle preposizioni. D'altronde lo studente, forse, generalizzando l'uso delle preposizioni con verbi e costruzioni sinonimi di 'volere' e 'potere' del tipo 'desiderare di', 'auspicare di', 'pretendere di', 'aver voglia di', 'riuscire a', 'essere in grado di', 'essere capace di', ha fatto questo errore aggiungendo delle preposizioni ai verbi 'volere' e 'potere'.

Si riscontra l'influenza della lingua araba nell'aggiunta di alcune preposizioni, come ben mostrano gli esempi seguenti:

1. *nel elezione tutti gli egiziani **esprimervano per** I loro voti con libertà;*
2. *Io non **ascolto delle** sue parole;*
3. *Mia sorella va alla sua camera e fare **cercare al** sua anello;*
4. *come **aiuta al** progresso del paese;*
5. *Quando **mi sento di** questo sentimento.*

Osservando questi esempi, si nota che si tratta di verbi che nella lingua araba richiedono una preposizione per completare il significato:

- *yu'abbiru an* يعبر عن 'esprimere';
- *yastami'u ilā* يستمع الي 'ascoltare';
- *yabḥaṭu an* يبحث عن 'cercare';

- *yusā'idu aliyya/fī* يساعد علي/في 'aiutare';
- *yush'iru bi* يشعر ب 'sentirsi'.

Quindi, il motivo di questo errore è la differenza tra arabo e italiano nella classificazione dei verbi transitivi e intransitivi.

Inoltre, l'interferenza del dialetto egiziano è ben chiara nella tendenza degli studenti a omettere alcune preposizioni commettendo errori del tipo:

1. *Gli egiziani aspirano una* libertà vita;
2. *entrano il club*;
3. *abbiamo deciso pensare a* preparare un programma;
4. *ho chiesto mio nonno* 'perchè shimma letiga con sua mamma';
5. *quando ho fatto questo, lei ha accorto la sua* colpa.

Nel dialetto egiziano con i verbi sopracitati non si usano le preposizioni. Va messo in rilievo che ci sono casi in cui sebbene il verbo richieda una preposizione nel dialetto egiziano, gli studenti l'hanno omessa. Sono errori del tipo: *giocare la palla; non dare la gente soldi; trovare una soluzione quel problema.*

Degna di nota è la scorretta scrittura delle preposizioni articolate: *Non so questa situazione è molto brutto a il mio padre; una volta, Parlo con mio padre di il mio futuro.* Tale difficoltà potrebbe trarre origine dalla lingua araba, in cui la preposizione è sempre semplice, nel senso che l'articolo non si collega alla preposizione, ma sempre al nome.

Gli errori nelle preposizioni risultanti dall'interferenza dell'arabo e del dialetto egiziano confermano quanto sostenuto da D'Addio, Ambroso e Giunchi (1986), ossia che le preposizioni rappresentano un'area in cui l'influenza della lingua materna è ben rilevante.

4.4 Errori nei pronomi

La morfologia dei pronomi personali in italiano è decisamente intricata. Berretta (1986, 329) mette in evidenza le cause delle difficoltà nell'uso dei pronomi affermando che

l'esistenza stessa di un paradigma di pronomi atoni, oltre alla serie tonica, nel sistema dei pronomi personali è un dato di complessità dal punto di vista tipologico: solo alcune lingue hanno una struttura analoga.

L'autrice, inoltre, sottolinea che i clitici in italiano presentano regole sintattiche molto complesse (enclisi; proclisi; risalite; nessi di clitici) che ne rendono l'uso problematico per gli stessi parlanti nativi. Questo può spiegare la frequenza di errori e le incertezze che colpiscono anche gli scriventi esperti.

Prendendo in esame gli errori propriamente commessi dai nostri studenti nell'uso dei pronomi, abbiamo ricavato le osservazioni seguenti.

L'utilizzo di 'l/lo' al posto di 'gli' è presente nei nostri dati in modo massiccio. Si nota che l'utilizzo non è unidirezionale, nel senso che ci sono anche casi in cui viene usato 'gli' invece di 'l/lo'. Riportiamo alcuni esempi dagli elaborati degli studenti:

1. *l'ho detto che non è colpa nostra che mio nonno e mia nonna amano mio padre più di **lei** e loro amano mio padre perché lui **gli** ama troppo, **gli** visita da tanto in tanto e **gli** esiste tutte le cose che gli servono, per tale ragione loro **gli** amano molto;*
2. *mio fratello mi ha chiesto di raccontare una storia che **gli** fa ridere;*
3. *E quando **lo** diceva che lui è spagliato.*

Un altro miscuglio diffuso nei temi da noi studiati è quell'uso di 'l/la' al posto di 'le', e viceversa. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi:

1. *mia cugina [...] mi ha lasciato al club da solo e **l'ho telefonato** [...];*
2. *mia cugina vuole una giacca di mia, ma mia mamma non vuole darla la giacca e ordina a me di dirla che la giacca è sporca;*
3. *mi ha risposto che lei era triste perché una volta aveva una amica che amava molto ma non **le** ha amato e per questo motivo, sentiva che tutta la gente era cattive.*

Le mescolanze nell'uso dei pronomi indiretti al posto di quelli diretti e viceversa rispecchiano l'incapacità dello studente di distinguere i verbi transitivi da quelli ditransitivi. In altre parole, lo studente non ha ancora assimilato le regole che riguardano la distinzione tra il complemento oggetto (diretto) e il complemento di termine (indiretto). L'uso dei pronomi accusativi al posto di quelli dativi potrebbe essere dovuto al fatto che

la serie accusativa si sia sviluppata prima di quella dativa, un fatto legato forse alla natura della relazione che il verbo stabilisce con il proprio argomento accusativo, che forse tende ad essere più stretta di quella stabilita con l'argomento dativo. (Paoli 2009, 4)

D'altronde, esaminando gli esempi seguenti:

1. *quando ho saputo che lei raccontava tutto quello che **gli ho detta** alla tua amica;*
2. *questa ragazza ha provato di viene a vivere con noi e vuole di correggere il suo comportamento ma mio fratello non la vuole di più, ha trovato anche di parlare con me ma io **gli ha detto** [...];*
3. *quando **gli** ho chiesto del cartello, mi ha detto che lei non ha preso nulla da me;*
4. *Quando sono andata a lei e **gli ho detto** questo fatto,*

si rileva che nell'uso dei pronomi indiretti c'è una generalizzazione dell'uso di *gli* al posto di *le*. Questo significa che lo studente non ha ancora assimilato le regole dell'uso dei pronomi indiretti.

Giova, inoltre, mette in evidenza che i problemi fonetici hanno talvolta delle ripercussioni negative sulla grammatica. Osservando l'esempio seguente: *lui mi ha strappato i miei occhiali e gli ha rotto*, si nota che l'uso scorretto del pronome 'gli' al posto di 'li' potrebbe essere dovuto al fatto che entrambi hanno un suono più o meno simile.

Inoltre, abbiamo riscontrato degli errori nell'uso di 'la' al posto di 'lo'. Si nota che l'uso non avviene in un'unica direzione, ma è biunivoco. Si vedano gli esempi seguenti:

1. *per la prima volta vedo omneia tratta con un bambino, la tratta molto bene;*
2. *Questa era la situazione più spiacevole nella mia vita; e non lo dimenticherò;*
3. *ha deciso di non parlare con qualsiasi persona per non amarlo.*

Questa confusione nell'uso dei pronomi potrebbe essere derivata dal fatto che lo studente non è in grado di specificare correttamente il pronome riferito al sostantivo premenzionato. Lo studente è riuscito a specificare correttamente il genere del nome di cui il pronome fa le veci, però non ha usato correttamente il pronome. Forse lo studente non ha ancora assimilato le regole dell'uso dei pronomi.

Va messo in evidenza che l'influenza della lingua araba è ben palese negli errori dell'aggiunta del pronome. Osservando gli esempi seguenti:

1. *Una volta mi ha fatto una situazione che non posso dimenticarlo;*
2. *L'anno scorso, Sara mi ha detto che lei voleva un vistito; che l'aveva visto da due giorni;*
3. *Vi racconto una situazione spiacevole che lui l'ha fatta;*
4. *presenterò automaticamente immediatamente la mia dimissioni per non essere bugiato e per essere fedele alla gente e al mio paese che l'ama molto.*

Si nota che lo studente ha applicato la regola araba in base alla quale quando il pronome relativo è complemento oggetto, bisogna aggiungere al verbo un pronome suffisso riferito all'antecedente, col quale si accorda, prendendo il nome di 'pronome ritornante' (*ḍamīru ā'idin* ضمير عائذ).

Analizzando i temi degli studenti abbiamo notato che alcuni di loro tendono a evitare l'uso dei pronomi alla forma atona per non commettere errori, come mostrano gli esempi seguenti:

1. *Quando vedo lei nella strada, non saluto lei, lascio lei, e continuo la mia strada;*

2. *sono andata a mia madre e ho detto a **lei** questa situazione spiacevole da mia zia;*
3. *Ho cominciato a cercare **lei** in tutto il piano in cui c'era la lezione;*
4. *ma mia mamma non vuole darla la giacca e ordina **a me** di dir-la che la giacca è sporca;*
5. *lui guarda **a me** in modo male e chiude la porta nella mia faccia;*
6. *tratto mia cugina molto bene anche se non **amare me**.*

4.5 Errori nelle congiunzioni

Come in ogni lingua le congiunzioni sono una parte del discorso, piccola ma determinante; esse spesso sono il frutto dell'esperienza e della storia di un idioma. Ma la vera difficoltà per quanto riguarda le congiunzioni è data dalla loro funzione grammaticale: esse uniscono due (o più) proposizioni dello stesso periodo. Se non si conosce esattamente il loro significato e il tipo di proposizione che introducono, non si riesce a creare una frase corretta e comprensibile. Siamo nel punto di passaggio tra la frase semplice e quella complessa, il luogo in cui la lingua si struttura e trova il suo senso.

Esaminando gli errori commessi dai nostri studenti nell'omissione delle congiunzioni, si nota che la congiunzione che subisce maggiormente l'omissione è 'che', con valore sia dichiarativo che relativo. Alcuni esempi tipici sono:

1. *Mio fratello **si è sposato** con una ragazza non è simpatica;*
2. ***c'è** una persona dei miei parenti non è simpatico è mio zio;*
3. *o **posso dire** la maggioranza degli Egiziani non votare;*
4. *mi **ha detto** anche mio nonno e mia nonna **amano** mio padre più di lui.*

Il suddetto errore potrebbe essere derivato dalla mancata assimilazione delle regole che riguardano l'uso dei pronomi relativi. Inoltre, l'omissione della congiunzione 'che' nei casi suddetti potrebbe essere considerata una strategia di semplificazione: lo studente tende sempre a semplificare l'uso delle strutture che gli appaiono difficili da acquisire omettendo degli elementi, in questo caso la congiunzione.

Va messo in rilievo che l'interferenza della lingua araba potrebbe giocare un ruolo in alcuni casi di omissione del 'che'. Riportiamo alcuni esempi:

1. ***voglio conoscervi** ad una situazione spiacevole **mi ha accaduto** da due giorni fa;*
2. *c'è **una cosa molto importante** **ho dimenticato** di citare;*
3. *ci sono **genitori amano** i loro bambini quasi troppo;*
4. *ricordo **una situazione è accaduta** da bambina;*
5. *Il suo modo di parlare con me non è bene e parla con gli altri di me in **modo non mi piace**.*

Si tratta di proposizioni dipendenti attributive. Nella grammatica araba, le proposizioni attributive vengono dopo i sostantivi indeterminativi e svolgono la funzione dell'attributo, per esempio: *hu-wa shakhṣun yaḡramu bi-l-qurrā* هو شخص يغرم بالقراءة 'è una persona che si appassiona alla lettura'; *zaydun āstātha yuḥibbuha ṭulābuhu* زيد أستاذ يحبّه طلابه 'Zaid è un professore che i suoi studenti l'amano' (shūḡiy ḡayf 2003, 260). Le proposizioni attributive nell'arabo potrebbero corrispondere alle proposizioni relative attributive dell'italiano, del tipo: 'Mario è il ragazzo che ha paura di tutto'. Si deduce, quindi, che l'omissione potrebbe essere svolta sotto la pressione della lingua araba.

L'uso improprio delle congiunzioni manifestato dal 15% degli studenti potrebbe essere il risultato della mancata conoscenza delle regole che riguardano l'uso delle congiunzioni: lo studente non ha ancora digerito né il loro significato né il tipo di proposizioni che introducono. Va messo in rilievo che le congiunzioni si insegnano dalle prime settimane del primo anno, però la mancata assimilazione delle relative regole potrebbe essere dovuta al fatto che gli studenti non hanno ancora concepito le regole che riguardano le relazioni che si istituiscono sia nella frase tra le parti che la compongono, sia nel periodo tra le proposizioni di cui è composto. Esaminando l'esempio seguente: *lui non è sposa ma non ha I figli*, si nota che lo studente non è riuscito a specificare correttamente il tipo di frase e per questo ha scelto erroneamente la congiunzione avversativa 'ma' per congiungere due proposizioni coordinative.

5 Conclusioni

In questo contributo abbiamo cercato di esaminare da un'ottica analitica gli errori morfosintattici più comuni che gli studenti egiziani commettono nell'apprendimento dell'italiano in un contesto guidato. I risultati dell'analisi sottolineano che il test dato agli studenti è un metodo ottimo per rivelare gli errori, in quanto è basato sulla spontaneità, la quale è una delle cause degli errori poiché l'apprendente pensa più a cosa dire che a come dirlo, vale a dire che lo studente si concentra più sul contenuto che sulla correttezza grammaticale.

L'analisi degli errori morfosintattici ha rivelato che la preposizione è la parte del discorso in cui quasi tutti gli studenti hanno fatto errori, segue l'articolo, poi l'aggettivo, il pronome e la congiunzione, come si vede nel grafico seguente:

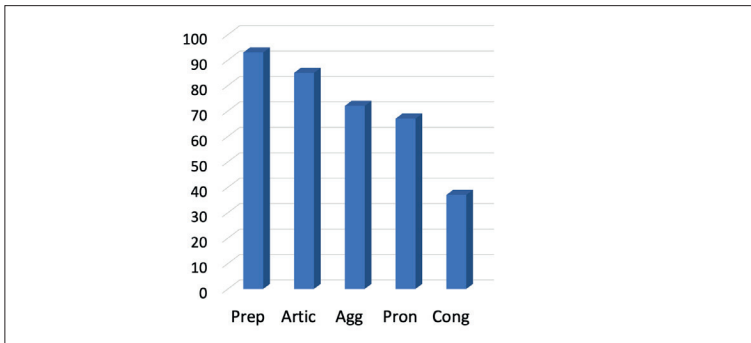


Figura 1 Frequenza degli errori commessi dagli studenti nelle parti del discorso

Esaminando i temi degli studenti abbiamo notato:

- Per quanto riguarda gli errori relativi all'articolo, l'uso improprio (60% degli studenti) è l'errore più diffuso, seguito dall'aggiunta (42%), che riguarda per lo più i possessivi accompagnati a nomi di parentela, e alla fine l'omissione (30%), che riguarda tanto l'articolo determinativo quanto quello indeterminativo. Per le cause abbiamo osservato che gli errori sarebbero dovuti a:
 1. differenza tra il sistema degli articoli in arabo e inglese e quello della lingua italiana;
 2. incapacità di discriminare correttamente il genere e il numero dei nomi;
 3. strategie della sovragereneralizzazione, della regolarizzazione e della semplificazione;
 4. mancata memorizzazione delle eccezioni;
 5. interferenza dell'arabo e del dialetto egiziano.
- Riguardo agli errori relativi agli aggettivi, abbiamo scoperto che gli errori nell'accordo del genere tra i nomi e i relativi aggettivi sono più diffusi (57% degli studenti) di quelli nell'accordo del numero (43%), perché il numero è una categoria tipologicamente meno marcata del genere. Abbiamo notato, inoltre, che gli studenti hanno incontrato difficoltà nella formazione degli aggettivi terminanti in -co (7%) e nella scelta degli aggettivi possessivi (10%). Abbiamo attribuito questi errori alle cause seguenti:
 1. l'imperfetta conoscenza o l'assimilazione poco chiara delle regole che determinano il genere e il numero dei nomi;
 2. l'ipergeneralizzazione, che per nostra esperienza è una strategia adottata dagli studenti per superare la difficoltà;

3. la flessione errata dell'aggettivo in italiano sulla base del genere che il nome ha in arabo;
 4. la differenza tra l'arabo e l'italiano nell'uso degli aggettivi possessivi;
 5. la distanza sintattica degli elementi da accordare;
 6. il mancato apprendimento della regola e l'incertezza nell'applicarla.
- Gli errori nell'uso delle preposizioni sono in cima alla lista degli errori. L'uso improprio occupa il primo posto (80% degli studenti), seguito dagli errori dell'aggiunta delle preposizioni (48%) dove non sono necessarie e poi dall'omissione (38%). Inoltre, abbiamo rilevato che l'aspetto più complesso dell'uso delle preposizioni è la struttura 'verbo + preposizione'. Abbiamo desunto le cause seguenti:
 1. l'assoluta mancanza di un significato univoco della preposizione;
 2. la complessità della struttura 'verbo+ preposizione' che per il notevole numero di verbi e le preposizioni coinvolte, e, soprattutto, per la profonda differenza di valore e funzione semantica, lessicale e sintattica risulta difficile agli studenti;
 3. possibilità di usare una gamma di preposizioni con uno stesso verbo a seconda del contesto;
 4. l'influenza molto rilevante della lingua araba nell'aggiunta erronea di alcune preposizioni;
 5. la differenza tra arabo e italiano nella classificazione dei verbi transitivi e intransitivi.
 - Per quanto riguarda i pronomi, gli errori comprendono uso improprio (52% degli studenti), uso superfluo (17%) e omissione dei pronomi (7%). Le possibili cause sono le seguenti:
 1. il ricco sistema dei pronomi nella lingua italiana;
 2. i pronomi clitici, dal punto di vista tipologico e per le regole sintattiche cui sono collegati, rappresentano un sottosistema morfologico ad alta complessità, il cui apprendimento e uso corretto risultano assai problematici per gli studenti stranieri;
 3. l'uso dei clitici dativi al posto di quelli accusativi e viceversa, attribuibile alla poca assimilazione delle regole relative alla distinzione tra il complemento diretto e quello indiretto;
 4. l'assimilazione poco chiara delle regole relative alla scelta del pronome;
 5. l'influenza della lingua araba nell'aggiunta del pronome.
 - Relativamente agli errori nell'uso delle congiunzioni abbiamo notato l'uso improprio (15% degli studenti) e l'omissione (27%).

L'omissione riguarda per lo più la congiunzione 'che' con valore relativo ed è attribuibile a:

1. la mancata assimilazione delle regole che riguardano l'uso delle proposizioni relative;
2. la strategia della semplificazione adottata dallo studente;
3. l'influenza delle proposizioni attributive dell'arabo.

L'uso improprio delle congiunzioni potrebbe essere il risultato dell'incapacità dello studente di distinguere il significato della congiunzione e il tipo di frase che introduce.

La lingua madre degli studenti, cioè l'arabo e il dialetto egiziano, è alla base di molti errori morfosintattici. Risulta, quindi, palese che le interferenze linguistiche sono parte integrante nel processo di apprendimento delle lingue straniere ed è innegabilmente utile per il docente esserne a conoscenza. Considerarle positive o negative di per sé appare semplicistico se non fuorviante. Evidenziarle e 'sfruttarle' trasformandole da 'ostacolo' in 'risorsa' agevola una progressione linguistica più omogenea nelle quattro abilità, favorendo la costruzione di un'interlingua sempre più proiettata verso la LS.

Bibliografia

- Ali, M.M.T. (2021). «Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 10(2), 279-300. <http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2021/02/006>.
- Amato, A. (1981). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma: Bulzoni.
- Arcaini, E.; Py, B. (a cura di) (1984). *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma: Istituto Enciclopedia Italiana.
- Beccaria, G.L. (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi editore.
- Berretta, M. (1986). «Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: il Mulino, 329-52.
- Cattana, A.; Nesci, M.T. (2004). *Analisi e correzione degli errori*. Perugia: Guerra.
- Colombo, A. (2011). «*A me mi*». *Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Corder, P.S. (1967). «The Significance of Learners' Errors'». *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-70.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore.
- D'Addio Colosimo, W.; Ambroso, S.; Giunchi, P. (1986). *Strategie di apprendimento e strategie comunicative: risultati di una ricerca nella scuola media*. Roma: Il Bagatto.
- Della Puppa, F. (2006). *Lo studente di origine araba*. Perugia: Guerra.
- Della Puppa, F. (2007). *Analisi degli errori di alunni arabofoni in italiano lingua seconda su testi scritti in contesto di insegnamento formale* [tesi di dottorato]. Venezia: Università di Ca' Foscari Venezia.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Piantoni, M. (2004). «Workshop: Analisi dell'errore in produzioni scritte di arabofoni e implicazioni didattiche». Ghezzi, C.; Guerini, F.; Molinelli, P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Perugia: Guerra, 223-49.
- Paoli, S. (2009). «Gerarchie di Caso e persona nei paradigmi dei pronomi obliqui atoni: il caso dei dialetti del Comèlico». *Rivista Italiana di Dialettologia*, 33, 59-84.
- Richards, J.C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- shūqiy ḍayf (2003). *Tajdidu al Nnahwi* (Rinnovamento della Grammatica Araba). Cairo: dāru alma'ārfi.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma: Laterza.
- Serianni, L.; Della Valle, V.; Patota, G. (2003). *L'italiano parlato e scritto. Agenda salvalingua*. Milano: Archimede.
- Veccia Vaglieri, L. (1959). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*, vol. 1. Roma: Istituto per l'Oriente.

A Processability Approach to Instructed Language Learning in Multilingual Contexts Developmental Stages from a Receptive Competence Perspective

Helen Victoria Forsyth
Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract Existing research indicates a qualitative difference between Second Language Learning and Third Language Acquisition, and certain psycholinguistic and developmental aspects of multilingual learners merit investigation. The present article examines stages in receptive learner acquisition of English as a Third Language at Italian medium primary schools in South Tyrol (Italy) employing a picture selection task and implicational scaling analysis. It highlights the role that processing approaches to acquisition proposing constraints on developmental readiness and cross-linguistic influence may play in the emergence of receptive competence in morphosyntactic structures.

Keywords Processability Theory. Developmentally Moderated Transfer Hypothesis. Third Language Acquisition. Teachability Hypothesis. Multilingualism. Receptive competence.

Summary 1 Introduction. – 2 Study Objectives. – 3 Processability Approaches to Language Acquisition. – 4 Uniqueness of Study. – 5 Current Issues Surrounding Language Processing. – 6 Specifics of PT and DMTH. – 7 Participants. – 8 Data Collection Methods. – 9 Data Analytical Methods. – 10 Results. – 11 Interpretation of Results. – 12 Limitations. – 13 General Teaching Implications. – 14 Conclusions and Future Research



Peer review

Submitted	2021-12-30
Accepted	2022-04-21
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Forsyth | 4.0



Citation Forsyth, H.V. (2022). "A Processability Approach to Instructed Language Learning in Multilingual Contexts: Developmental Stages from a Receptive Competence Perspective". *EL.LE*, 11(2), 179-212.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/003

1 Introduction

An increasing proportion of the world's population is learning English as a third or additional language because of mass migration, globalisation and technological advances, or the presence of autochthonous minority languages. Inevitably, questions arise concerning decisions on didactic approaches to an eventual third language taken by schools in these regions, which

have the need to go beyond bilingualism and to promote trilingualism and multilingualism as one of the most important aims in education. (Cenoz, Gorter 2005, 1)

Research into bilingualism has found existing competence in two languages to create advantages for Third Language Acquisition (TLA), which benefits from more language learning experience (Golonka 2010), the effects of bilingualism on cognition (Bialystok 2009), and access to two linguistic systems (Cenoz 2003). Competent users of two languages may also display more positive attitudes towards learning a third language potentially thanks to sociolinguistic factors (Brohy 2001). From a psycholinguistic perspective, bilingual competence is said to feature the characteristics of non-linearity, individual variation, and interdependence, amongst others (De Angelis 2007; Jessner 2008). TLA and multilingualism have thus emerged in their own right, separate to that of bilingualism, and have produced a variety of models and theories focusing on the role of cross-linguistic influence (CLI) (Rothman, Cabrelli Amaro 2010; Kellerman 1995), metalinguistic knowledge (Herdina, Jessner 2002), and the extent to which L1 and L2 may influence acquisition of a third language (Bardel, Falk 2007; Hammarberg 2001).

2 Study Objectives

The present article is based on an investigation of developmental morphosyntactic stages in early-stage learners of English L3 in an instructed setting using Processability Theory (Pienemann 1998, 2005) as a framework. Research questions guiding this cross-sectional study are the following:

1. In the groups tested, does receptive grammar develop in the same stages that have been found for productive grammar and which are predicted by PT?
2. Do the L3 English study participants transfer features from their L1 and/or L2 to English? If so, under which constraints does transfer take place?

3 Processability Approaches to Language Acquisition

A study of receptive acquisition of morphosyntactic structures in early stage third or additional language learners at primary school from a processability perspective constitutes a little-explored means of investigating the proposed qualitative difference between Second Language Acquisition (SLA) and TLA. Processability Theory (Pienemann 1998; 2005) is a cognitive approach to language acquisition that takes the theory-building capacity of the learner to be the driving force behind the acquisition of language competence, and seeks to explore the ways in which linguistic skills become automatic, or procedural (Jordan 2004). PT has its origins in the morpheme order acquisition studies of the 1970s (Bailey et al. 1984; Dulay, Burt 1973), which were carried out on the interlanguage of both child and adult L2 English learners. These took inspiration from studies on first language acquisition conducted in naturalistic settings (Brown 1973; Cazden et al. 1975). Researchers found that competence in certain morphosyntactic structures emerged in the same set order for both L1 and L2 learners regardless of input, forming the L1=L2 hypothesis (Jordan 2004) – a phenomenon that was attributed to unknown mechanisms at the time. Attention was also turned to second language (L2) learners of different L1 backgrounds (Pica 1983; Pavesi 1986) with the aim of exploring whether L2 acquisition could be a universal and predetermined process independent of the L1 variable, and Pienemann devised the Teachability Hypothesis (TH), which seeks to provide

a set of psycholinguistic background information on which teaching methods should be based. (Pienemann 1989, 76)

The TH's treatment of the theory-practice interface and the notion that “teachability is constrained by processability” (Pienemann 1998, 250) has since informed teaching methodology and syllabus design – an area that previously tended to rely on intuitive ideas for grading levels of difficulty in materials. Similar to Vygotskian notions of the Zone of Proximal Development (Vygotsky 1978) and Krashen's $\times+1$ hypothesis (Krashen 1982), the TH predicts that

instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting. (Pienemann 1985, 37)

The TH is supported by a substantial body of empirical evidence (Ellis 2008; Boss 1996; Dyson 1996; Mansouri, Duffy 2005), and the subsequently devised PT framework continues to represent a theoretical model with strong predictive power for the acquisition of morphosyntactic structures (Jordan 2004).

4 Uniqueness of Study

PT-related research has typically drawn on empirical productive learner data, leaving receptive learner data and reception-production interaction mostly unexplored (Ellis 2008), even though Pienemann has claimed that

[t]he logic underlying Processability Theory (PT) (Pienemann 1998; 2005) is the following: at any stage of development the learner can produce and comprehend only those second language (L2) linguistic forms which the current state of the language processor can handle. (2007, 13; italics added)

Among the few studies dedicated to investigating receptive grammar acquisition using the PT framework are Keatinge and Kessler (2009), Spinner (2013), and Spinner and Jung (2018).

The present article describes a cross-sectional study that operationalises the emergence of receptive morphological structures in L3 learners, focusing on receptive data. The importance of considering receptive data for a comprehensive theory of language competence is outlined by Tasseva-Kurktchieva:

Comprehension and production are equally meaningful as indirect measures of linguistic competence; thus, if one is to really assess linguistic knowledge, one must consider both of these. (2015, 493)

Buyl and Housen's study dedicated to multilingual contexts (Buyl, Housen 2015) examining both productive and receptive data found receptive and productive grammar acquisition to comprise the same PT-related developmental stages and to be governed by the same processing factors. However, counterevidence was uncovered by Buyl's 2015 study, which found receptive and productive grammar acquisition to be partially governed by different mechanisms (Buyl 2015).

5 Current Issues Surrounding Language Processing

Some chronological differences are said to arise between learner reception (decoding) and production (encoding). The general assumption in SLA/TLA is that comprehension of morphosyntactic structures emerges earlier than production of those structures (Dixon, Marchman 2007; Clark, Hecht 1983; Bates et al. 1988; Gass [1997] 2017; Chondrogianni, Marinis 2012). This could imply different processing schedules for production and reception of the structures featured in the present study.

Another important aspect to language acquisition is the concept of separate workspaces for production and comprehension in the brain. Larsen-Freeman argues for “overlap between a comprehension grammar and a production grammar” (2002, 282). Conversely, Levelt (1989) conceptualises language production and comprehension to involve two separate modules. Buyl and Housen (2015) consider the repercussions of production-based PT constraints for comprehension to enhance insights into developmental stages, while Keatinge and Kessler’s (2009) study supports the emergence of receptive competence according to a PT-governed schedule in a similar manner to the present investigation. Concerning the issue of CLI, a considerable body of evidence for CLI has been gathered from bilinguals and a variety of models elaborated for TLA (Flynn et al. 2004; Rothman 2013; Bardel, Falk 2007; Slabakova 2016). The PT-aligned Developmentally Moderated Transfer Hypothesis (DMTH) (Pienemann et al. 2015) addresses questions of transfer, which is said to be constrained by the capacity of the L2 language processor (Lenzing 2021). Particularly relevant to this investigation, with its focus on receptive competence and L3 acquisition, is Buttkewitz’s (2018) claim that CLI in TLA, even when constrained by the DMTH, is more frequent in reception than production in typologically similar languages. The English-German-Italian language constellation of this study throws up a number of typological similarities.

6 Specifics of PT and DMTH

6.1 Stages and Processing Devices

PT conceives L2 acquisition in terms of sequential progression through a series of stages. Most studies number the stages 1-5 or 1-6, with Stage 1 comprising the processing skills that are first acquired, and Stages 5 or 6 the last to be acquired. The learner is proposed to pass upwards through the stages and activate the procedures in a cumulative fashion. Table 1 (here without numbered stages) illustrates the schedule.

Table 1 Developmental stages hypothesised for L2 English morphology with examples. Source: Di Biase et al. 2015

Processing Procedure	Structure	Example
S-Bar Procedure	e.g., subjunctive marking in subordination	<i>I suggest he eat less. It’s time you left.</i>
Sentence Procedure	SV agreement: 3rd person sg -s	<i>Peter loves rice.</i>

Processing Procedure	Structure	Example
Phrasal Procedure	NP Procedure	phrasal plural marking <i>these girls</i> <i>many dogs</i> <i>three black cats</i>
	VP Procedure	AUX+V: have+V- <i>ed</i> MOD+V be+V- <i>ing</i> <i>they have jumped</i> <i>you can go</i> <i>I am going</i>
Category Procedure	past - <i>ed</i> plural - <i>s</i> possessive 's verb - <i>ing</i>	<i>Mary jumped</i> <i>my brothers working</i> <i>Mary's car</i> <i>he eating</i>
Lemma access	single words formula	<i>station here</i> <i>my name is Pim</i>

Table 2 Hierarchy of PT processing procedures – morphological development.
Source: Pienemann 2005

Stage	T1	T2	T3	T4	T5
S-Bar Procedure	-	-	-	-	interclausal information exchange
Sentence Procedure	-	-	-	interphrasal information exchange	-
Phrasal Procedure	-	-	phrasal information exchange	-	-
Category Procedure	-	lexical form variation	-	-	-
Lemma access	words & formulas	-	-	-	-

The divisions between the stages set out in table 2 are the following:

Stage 1 (Lemma Access)

No language-specific processing procedures are involved in this stage, with conceptual structures being mapped onto single words and formulae (Pienemann 1998). Learners produce ‘chunks’ of language or formulae often memorised or repeated after the teacher. There is no transfer of grammatical information (Lenzing 2021).

Stage 2 (Category Procedure)

Learners are said to acquire strings of words and lexical morphemes e.g. plural ‘-s’, or past tense ‘-ed’ and annotate them for their syntactic category, which, again, requires no exchange of grammatical information (Pienemann 1998). The canonical SVO word order is followed for English.

Stage 3 (Phrasal Procedure: Verb Phrase and Noun Phrase)

Learners acquire phrasal morphemes, in which there is an exchange of information between the constituents of phrases. This may be plural agreement for noun phrases, e.g. ‘two dogs’, and, for verb phrases, the auxiliary or the participle, e.g. ‘they have jumped’. Learners also vary the syntax by placing adjuncts in initial clausal position and start to define position in terms of phrases instead of words (Pienemann 2005).

Stage 4 (Sentence Procedure or S-Procedure)

The S-procedure exchanges information between phrases in a sentence and accesses the target language word order rules (Buyl, Housen 2015). It is not until this stage that learners are said to acquire inter-phrasal morphemes such as the 3rd person singular of lexical verbs.

Stage 5 (S-Bar Procedure, or Subordinate Clause Procedure, sometimes known as ‘Cancel Inversion’)

The subordinate procedure is proposed to be acquired at stage 5, which allows learners to distinguish between main and subordinate clauses. Most early-stage learners will not have reached this stage and it is therefore not included in the ELIAS GT instrument used in this study.

A parallel, yet separate, schedule exists for syntactic processing, which Pienemann predicts to emerge before morphology (Dyson 2009).

6.2 Variational Versus Developmental Schedules

While SLA research has established that learners go through developmental stages, it is acknowledged that some variation within and between these stages may occur (Dyson 2009). Such variational features are said to be more responsive to well-timed instruction, as their acquisition is typically free of strict teachability constraints (Pienemann 1989). The nature of this variation is still a matter for exploration (Ellis 2008). In fact, to account for learners' apparent unexplained progressions, Di Biase et al. (2015) argue for the existence of 'soft barriers' that address intra- and inter-stage sequences for English. Research has also focused on the idea of learner orientation towards simplification and standardisation, which may be determined by environment and psychological make-up (Pienemann 1989; Dyson 2004). It has also been proposed that learners have a 'Hypothesis Space' containing language options when they attempt to produce language beyond their current level (Liebner, Pienemann 2011), such as a 'Wh- question' (Stage 5) while at developmental Stage 3. Regarding identification of structures, Dyson (2009) claims that variational features often seem to include grammatically important but communicatively redundant linguistic items. Larsen-Freeman gives the example of copula omission, as in 'Julia happy' (1991, 282), to be a variational feature, while other studies have also pointed towards auxiliary verbs, articles and the third person '-s' (Ellis 1988). Ellis mentions saliency, and that

[i]f learners are motivated primarily by communicative need, then they will probably retain only those features that they perceive to be important for communication. (2008, 868)

Different to the notion of interlanguage being governed by order of acquisition in the natural setting as outlined in the TH, once a variational feature can be produced at all it is said to be teachable (Pienemann 1984).

6.3 Defining Emergence

Ellis (2008) calls for a clear definition of variational versus developmental features to reduce ambiguity around features that fail to conform to PT's predictive framework. This, as well as a lack of clarity over the identification of Stage 1 formulaic expressions (Ellis 2008), is an issue that may have an impact on the operationalisation of PT, where the set stages rely on observing whether a structure has been acquired in a procedural manner. The emergence criterion used in PT studies is claimed to detect regularities more systematically than

accuracy-based methods such as grammaticality judgements (Pienemann 1984). Pallotti (2007) calls for continued focus on the construct of the emergence criterion, described by Pienemann as the “*first systematic use of a structure*” (Pienemann 1984, 191; italics in the original). For Pienemann, pinpointing the end of the acquisition of a certain structure would imply *mastery* of the correct use of target norms, which is not the purpose of the emergence criterion. This distinction between emergence and native-like acquisition is clearly important in preventing inconsistencies caused by applying different operational criteria to the same data. Care should be taken not to confuse emergence with the production (or receptive understanding) of memorised chunks (Pienemann et al. 2016), which is why in testing instruments morphemes should appear with a variety of lexical items to ensure that formulaic language is not counted as morpheme insertion (Pienemann 1998).

6.4 The Developmentally Moderated Transfer Hypothesis

The DMTH was elaborated in response to the need for approaches based on the PT hierarchy to take a position on language transfer following research into L3 and additional language learning (Håkansson 2019) and to counter the assumption that PT is a no-transfer theory (Pienemann 2011). According to the DMTH, all learners are said to follow the same trajectory and are not massively advantaged if their L1 is typologically similar to the L2 (or L3). Features of previously acquired languages may only be utilised once the developing target language system can process them, and these features may be visible as both facilitative and non-facilitative transfer in a predictable manner (Pienemann et al. 2013). The DMTH claims that transfer does not aid processability, but that processability aids transfer. Any resulting increased accuracy is a result of facilitative transfer (Buttkewitz 2018). (Psycho)typological similarity is not a sufficient predictor transfer, as challenges arise in the differences between expressions in various languages, and the variety of ways to classify languages for analysis, such as genetic relationships, morphological type, configurationality and head- and dependent marking (Håkansson 2017). Håkansson’s 2017 study on learners of Swedish with a variety of background languages found that one learner did not make recourse to their L1 Italian as they had not yet reached Stage 4 in their Swedish interlanguage. This study would expect similar results in that English and German contain typological similarities in terms of morphosyntax, yet any facilitative and non-facilitative transfer would take place under developmentally moderated constraints.

7 Participants

Two intact, mixed-gender groups of 7-8 year olds (group 1, $n=42$), and 9-10 year olds (group 2, $n=32$) attending an Italian-language primary school formed the sample. The subjects receive 4 weekly lessons of English from the first school year, at 5-6 years old. The population investigated displays endogenous bilinguality (presence of L2 community) for Italian and German, and English is an exogenous language (absence of L3 community) (Hamers, Blanc 2000).

According to Hoffmann's definition of trilinguals, the typical participant of this study falls into the following category:

(iii) third language learners, i.e. bilinguals who acquire a third language in the school context. (Hoffmann 2001, 3)

A small number of children (9.1%) were of migrant backgrounds and fall into the following category:

(ii) children who grow up in a bilingual community and whose home language (either that of one or both parents) is different from the community languages. (Hoffmann 2001, 3)

However, creating a distinction between learners of English as an L3 or English as an additional language (L_n) was not judged as useful for this study, and current research (e.g. Rothman et al. 2019) tends to make the main distinction between L3/additional language and L2 acquisition.

The participants receive 10 hours a week of instructed L2 German. The level of German for participants with German spoken at home (14.6%) is clearly estimated to be higher, especially for receptive competence, than the level of those without German at home. Therefore, both groups feature varying CEFR levels ranging from A2 to C1/2 German for comprehension. Italian, the official medium of the school, is the language spoken at home by the majority (74.6%), and German is mostly acquired sequentially. Exposure to English outside school is assumed to be minimal, and was not controlled for. Neither of the two languages of the Province is a heritage language, and both are granted equal status at Province level (Marko et al. 2008).

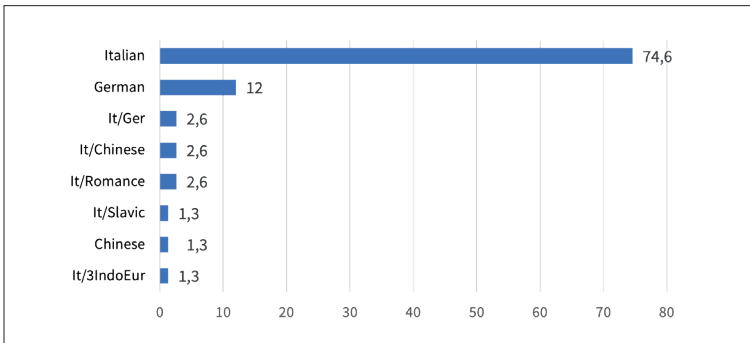


Chart 1 Distribution of participants' home language in % (groups 1 and 2 together)

8 Data Collection Methods

Data collection was carried out to observe learners' comprehension of selected early-stage morphosyntactic structures set out in table 1 according to the PT hierarchy framework within a cross-sectional study design.

8.1 Instrument

The learners' receptive grammar knowledge was tested by means of the ELIAS Grammar Test (ELIAS GT) versions A and B (Kersten et al. 2010). This is a picture selection task (3 multiple choice options correct/incorrect/distractor) based on the Reception of Syntax Test (Howell et al. 2003). The two A and B testing sessions were administered 7 days apart to maximise the concentration span of the participants. The ELIAS GT relies on morphosyntactic contrasts. It aims to measure learners' knowledge of nine morphosyntactic structures by instructing them to match orally presented prompts containing a target structure with pictures representing the propositional content of this prompt (Buyl, Housen 2015). Each prompt is accompanied by three drawings (see Appendix 2), with one representing the prompt, the second an error that contrasts with the prompt grammatically (e.g. singular instead of plural), and a third functions as a distractor that depicts a different propositional content to the prompt (e.g. a picture of a dog to accompany the prompt 'cats').

All 54 picture selection tasks contained in the ELIAS GT for analysis were included because apparent receptive competence in 6 instances of the following 9 morphosyntactic items could be observed:

SVO (SVO)	canonical word order
Plural (Plu)	plural marker -s (absent vs. present)
Negative (Neg)	negation, expressed by the sentence negator not (absent vs. present)
Genitive (Gen)	possessive -s (absent vs. present)
Subject pronoun (ProSbj)	he/she (as distinct from object pronoun)
Possessive determiner (Poss)	his/her to indicate possession
Object pronoun (ProObj)	him/her (as distinct from subject pronoun)
Agreement copula (AgrC)	agreement; copula verb be, present simple, 3rd person (singular vs. plural: is/are)
Agreement verb (AgrV)	agreement; full verbs, present simple, 3rd person (singular vs. plural)

Instances of $\geq 5/6$ and $6/6$ target-like responses, where $\geq 5/6$ indicates five or more target-like responses achieved and $6/6$ indicates that all six responses were target-like, were taken into consideration for analysis. $\geq 3/6$ and $\geq 4/6$ were discarded as an emergence criterion, and as PT does not consider a grammatical structure as acquired (for production) when only one or two instances of target-like use are found (Kessler, Liebner 2011), the $\geq 1/6$ and $\geq 2/6$ criteria were not used. This decision to consider just $\geq 5/6$ and $6/6$ is described as 'statistically reliable' (Buyl, Housen 2015, 536), and minimises the effect of chance guessing.

The calculation involved is set out in the following table.

Table 3 Emergence/acquisition criteria. Source: Buyl, Housen 2015

n	6						
π	0.33						
k	0	1	2	3	4	5	6
$p \geq k$	1.00	.91	.64	.31	.10	.02	.00*

Notes. n = number of prompts; π = chance level; k = number of correct responses; $p \geq k$ = probability of obtaining score k or higher by chance; * = score is above chance performance ($p > .05$).

As mentioned in section 6.3, criteria for emergence may differ from study to study and their selection often implies a value judgement.

8.2 Methodological considerations

This study examines inflectional/lexical morphemes (i.e. morphology) and not syntactic structures. It therefore does not investigate processability-determined syntax schedules. To my knowledge, no studies have been carried out on differences in morphology and syntax schedules for receptive acquisition. The lemma access stage (Stage 1)

and S-bar procedure stage (Stage 5) are excluded from this study, which features Stages 2, 3 and 4. Concerning the possible range of early-stage morphosyntactic phenomena to observe, the possessive 's' structure, which does not always appear in PT schedules, is present as it may be useful for identifying possible German L2 transfer. Its position in the PT hierarchy has varied according to different studies, with Johnston (1985) and Håkansson (2019) placing it at Stage 3 and Pienemann (1998) at Stage 2. This structure is included in the present study at Stage 2. Bettoni and Di Biase (2015) do not include either possessive determiners (Poss) or personal pronouns (ProSbj and ProObj) in the morphological schedule used in their longitudinal study, claiming that these are lexical and thus display a lack of predictability and generalisability. However, along the lines of Buyl and Housen's 2015 study, the present study observes comprehension of all three of these structures, placing them at Stage 2. Following Håkansson's 2019 study on receptive competence in children, the nine structures (below: 'Phenomenon') and sentences used for the picture selection tasks (below: 'Example sentence'), with slight modifications made to the abbreviations, are the following:

Table 4 Nine structures used in comprehension task. Source: Håkansson 2019

Abbreviation	Phenomenon	Example sentence
AGRv	Subject-verb agreement: Full verbs singular / plural	<i>The sheep eats</i> <i>The sheep eat</i>
AGRc	Subject-verb agreement: Copula verbs singular / plural	<i>The deer is white</i> <i>The deer are white</i>
POSS	Possessive: Absent / present	<i>The girl is kissing the boy</i> <i>The girl is kissing the boy's dog</i>
NEG	Sentences: Affirmative / negative	<i>The boy is running</i> <i>The boy is not running</i>
PLU	Inflectional morpheme: +/- Plural -s	<i>Cat</i> <i>Cats</i>
POSS pro	Possessive pronoun singular: Masculine / feminine	<i>His cat</i> <i>Her cat</i>
PROog	Personal pronoun singular (object): Masculine / feminine	<i>The girl is kissing him</i> <i>The girl is kissing her</i>
PROsg	Personal pronoun singular (subject): Masculine / feminine	<i>He is singing</i> <i>She is singing</i>
SVO	Word order	<i>The boy is touching the girl</i> <i>The girl is touching the boy</i>

The present study comprises six Stage 2 (category procedure) phenomena that lend themselves to testing learners' comprehension:

Stage 2 – Subject Verb Object (SVO), Plural (Plu), Negative (neg), Genitive (Gen) or Possessive -s, Pronoun Subject (ProSbj) and Possessive Determiner (Poss)

Stage 3 – Pronoun Object (ProObj)

Stage 4 – Copula Verb Agreement (AgrC) and Lexical Verb Agreement (3rd person singular) (AgrV)

Inclusion of six Stage 2 structures led to a high degree of intra-stage variability and reduced scalability, even though the structures were arranged, where possible, for increasing difficulty (Bettoni, Di Biase 2015). The stages were therefore 'collapsed' and the average score taken to indicate emergence (see Appendix 1).

9 Data Analytical Methods

9.1 Implicational Scaling

The present study uses implicational scaling, which is the preferred method of analysis in PT studies (Pienemann 2005). It seeks to arrange the morphosyntactic structures into a hierarchy whereby the emergence of one structure implies the previous emergence of one or more structures for each learner (Ellis 2008).

9.2 An Explanation of the Matrices

Progress through the stages is indicated from left to right by placing the Stage 2 structures predicted to be acquired earlier on the left proceeding through Stage 3 to the most difficult (Stage 4) on the right. The numbers of target-like responses for the structures tested are entered in the tables with a plus '+' sign. A minus '-' sign denotes a non-target-like response, such as a participant pointing to a picture containing a grammatical contrast or different propositional content to the prompt. The number of errors i.e. the number of entries in each response pattern that violate the ideal model for each emergence pattern (Hatch, Lazaraton 1991), is shown in the right-hand column (no. errors). The numbers in the bottom line of the matrix count the *marginals* (Hatch, Lazaraton 1991). The first number is the total number of '+' instances, while the second one is the total number of '-' instances for that PT stage. We can see that the num-

ber of '+' instances tends to decrease as the structures get increasingly more difficult according to the PT hierarchy.

10 Results

Matrix 1 >5/6 correct n=42 (group 1)

No. samples	Stage 2						Stage 3		Stage 4		No. errors	
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV			
4	+						+	+	-	0		
6	+						+	-	-	0		
6	+						-	+	-	2		
23	+						-	-	-	0		
2	-						-	+	-	2		
1	-						-	-	+	2		
	39	3					10	32	12	30	1	31

Coefficient of reproducibility: 0.9523

Coefficient of scalability: 0.92683

Matrix 2 6/6 correct n=42 (group 1)

No. samples	Stage 2						Stage 3		Stage 4		No. errors	
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV			
1	+						+	+	-	0		
2	+						+	-	-	0		
2	+						-	+	-	2		
26	+						-	-	-	0		
1	-						-	+	-	2		
10	-						-	-	-	0		
	31	11					3	39	4	38	0	42

Coefficient of reproducibility: 0.97883

Coefficient of scalability: 0.96490

Matrix 3 >5/6 correct n=32 (group 2)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors		
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV			
1	+						+	+	-	0		
1	+						-	+	+	1		
8	+						+	-	-	0		
10	+						-	+	-	2		
9	+						-	-	-	0		
1	-						+	-	-	1		
2	-						-	-	-	0		
	29	3					10	22	12	20	1	31

Coefficient of reproducibility: 0.92361
Coefficient of scalability: 0.88211

Matrix 4 6/6 correct n=32 (group 2)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors		
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV			
2	+						+	+	-	0		
4	+						-	+	-	2		
1	+						+	-	-	0		
15	+						-	-	-	0		
2	-						+	-	-	2		
8	-						-	-	-	0		
	22	10					5	27	6	26	0	32

Coefficient of reproducibility: 0.95833
Coefficient of scalability: 0.93369

To obtain the coefficient of scalability (c scal), a coefficient of reproducibility (c rep) is calculated to predict any given student's responses from his/her position within the table (Hatch, Lazaraton 1991). Hatch and Lazaraton (1991) set the threshold figure for this at 0.90. We see that the c reps for the first and second matrices for each pair indicate different degrees of reproducibility:

Matrix 1: **0.95238**, Matrix 2: **0.97883**, Matrix 3: **0.92361**, Matrix 4: **0.95833**

In both sample groups, the $\geq 5/6$ emergence criterion (Matrix 1 and Matrix 3) yields valid, yet lower, reproducibility, than the $6/6$ emergence criterion (Matrix 2 and Matrix 4).

The *c scal*, obtained using the *c rep*, needs to be above 0.60 (Hatch, Lazaraton 1991) to indicate that the data are truly scalable and unidimensional and can therefore support the PT hierarchy. The results are:

Matrix 1: **0.92683**, Matrix 2: **0.96490**, Matrix 3: **0.88211**, Matrix 4: **0.93369**

We see a similar pattern here, with the *c scal* for the $\geq 5/6$ emergence criterion (Matrix 1 and Matrix 3) indicating a unidimensional scale, yet with reduced scalability, while scalability for the $6/6$ category (Matrix 2 and Matrix 4) is more convincing.

11 Interpretation of Results

11.1 Adherence to PT Hierarchy

It appears that the more the responses display the target-like accuracy of $6/6$ target-like responses, the more they adhere to the developmental trajectory predicted for the PT Stages 2-4. This may imply a qualitative leap once learners achieve the maximum $6/6$ accuracy in receptive competence. The discrepancy between $>5/6$ and $6/6$ accuracy is slightly greater in terms of scalability in the older sample of learners than the younger sample. Scalability thus appears optimal in older learners satisfying the maximum emergence criterion of $6/6$.

11.2 The Role of Intra-Stage Variability

To examine the effect of intra-stage variation on overall scalability, the respective *c reps* for the original, non-collapsed scales were calculated for comparison with the collapsed scales, as shown below:

C rep - Matrix 1: **0.88359**, Matrix 2: **0.83598**, Matrix 3: **0.83333**, Matrix 4: 0.79862

C scal - Matrix 1: **0.30153**, Matrix 2: **0.24391**, Matrix 3: **0.29411**, Matrix 4: **0.33336** (see Appendix 1)

In each case, the *c reps* and *c scals* for these scales were not valid. Non-valid results were consistently evident for both $6/6$ matrices (2 and 4), emphasising the fact that learners manifesting intra-stage variability may still progress systematically through the developmental stages and go on to produce an overall $6/6$ emergence criteria score once matrices are adjusted for variability. Age may also

play a role for the presence of intra-stage variability, with this being more frequent in comparatively more advanced primary school learners, who entertain a wider variety of options for comprehension in their Hypothesis Space (see § 6.2). For older learners, scalability was thus greatly improved by allowing for intra-stage variation. Again, these data apply to receptive competence and may produce interesting comparisons with production data featuring intra-stage variability in comparable early-stage subjects, which is beyond the scope of the present study.

11.3 Applying the DMTH

German is typologically more similar to English than Italian in terms of overlapping morphosyntax, as well as phonology, something that may play a role unique to comprehension tasks. Specifically relating to the South Tyrol context, De Angelis (2015) found evidence that exposure to German L2 benefits English L3 development. However, the present study indicates that possible facilitative transfer from L2 German does not necessarily aid accuracy in the comprehension of the 3rd person possessive determiner (Poss) (his cat/her cat) – a Stage 2 structure, as seen in the non-collapsed matrix in Appendix 1. The differences in ‘acquired’ and ‘not acquired’ are more pronounced in the younger group 1 (20% and 80% compared with 42% and 58%). Italian possessive determiners agree with the gender of nouns they refer to, whereas, like English, German uses different determiners to indicate the gender of the possessor. It is likely that the learners are not yet at the developmental stage where they can process this information for English. This could result in a lower accuracy rate for comprehension and, especially for group 1, reduced opportunity for transfer from L2 German, thus supporting the DMTH.

A further structure that may display transfer effects is ProSbj. Unlike English and German, Italian is a pro drop, or null anaphora, language. Therefore, the 3rd person ProSbj (‘He/She is singing’), which features the Subject Pronoun as an obligatory component, has a different structure to its licit pro drop Italian equivalent. This may place additional strain on learners’ receptive skills, as they need to process forms typically absent in Italian. Regarding this structure, however, this study’s data indicate that German L2 can confer a transfer advantage, as total percentages for ‘acquired’ and ‘not acquired’ for both groups were 69% and 31% respectively (see Appendix 1). Again, receptive competence in this structure was greater in group 2 (76% compared with 62% for ‘acquired’). Increased accuracy at this Category Procedure level may be aided by L2 transfer in line with the DMTH. Another morphological structure potentially shedding light on processability-constrained transfer from German is the

Gen ‘-s’ morpheme. Possession in Italian and sometimes in German is indicated with an ‘of’ construction as opposed to a morpheme. German, however, features an ‘-s’ construction similar to that of English, which may be used after proper nouns (e.g. ‘Roberts Hund’). In the present study, the first group displayed 75% ‘acquired’ versus 25% ‘not acquired’, and the second group 59% ‘acquired’ versus 41% ‘not acquired’ (see Appendix 1). Increased L2 transfer-related accuracy in older, more advanced, learners chimes with findings from Buttkewitz’s 2018 investigation of facilitative L2 transfer in Turkish-German learners of English L3, whereby he found that DMTH-constrained transfer of the Gen ‘-s’ morpheme occurs only from Stage 3 onwards. This is consistent with older learners being closer to Stage 3. However, the inflectional morpheme ‘-s’ (Plu) belonging to the category stage (Stage 2) is one item that does not appear to lend itself to morphological transfer in either group. Overall, the participants produced a surprisingly high percentage of non-target-like responses (18%) to the prompt ‘cats’, selecting the contrasting singular form, ‘cat’ instead. Regular plural forms are generally one of the first morphemes to be acquired in L1 and L2 (Berko 1958; Brown 1973; Dulay, Burt 1973), as the addition of a suffix to denote the plural reflects a universal tendency in language typology (Håkansson 2019). German follows this tendency, yet Italian, where plural words are not necessarily longer than singular ones, does not. Di Biase and Kawaguchi (2002) emphasise the absence of morphological processing procedures in the formation of Italian plural forms and describe this form as lexical, being marked by alternating the end vowel of the word. The source of any non-facilitative transfer in this case may, in fact, be lexical or phonological, stemming from learners’ exposure to the local variety of a German dialect (*Südtirolerisch*), whereby the singular ‘cat’ may be shortened to *Katz* rather than the standard German form *Katze*. This could cause listeners to process a singular and not a plural form. Lexical transfer is not claimed to have developmental repercussions (Buttkewitz 2018), and the DMTH is therefore not applicable when transfer is not of a morphosyntactic nature. Generally, Italian relies on morphology to mark relationships of constituents of sentences more than English, being less configurational. Thus, the absence of expected facilitative transfer enabled by clues provided by morphology could be a result of L1 Italian influence. German, on the other hand, is only somewhat configurational (Buttkewitz 2018), and would therefore play a less significant role in morphology-aided transfer but aid increased accuracy in word order and syntax.

12 Limitations

As outlined in the previous section, L1/L2 lexical and phonological influence may occur in picture selection tasks, which could potentially interfere with the internal validity of this type of instrument. Specifically concerning the ELIAS GT, Lenzing (2021) questions whether comprehension of prompts may be facilitated by non-linguistic information regarding processing of the Stage 2 possessive ‘-s’ (Gen) prompt, indicating a more advanced developmental stage than is actually the case. This study uses zero plural nouns e.g. ‘sheep’, ‘fish’ to target copula (AgrC) and verb (AgrV) agreement, set at Stage 4 of the PT hierarchy, to avoid regular plural ‘-s’ suffix interpretation, set at the earlier Stage 2; study participants may also not have received sufficient input in these irregular zero plural forms at the time of ELIAS GT. However, any expectation to hear the regular plural ‘-s’ suffix clearly supports pattern-finding, PT-related theories of language acquisition and places them at least at Stage 2 in the PT hierarchy.

13 General Teaching Implications

There are possible teaching implications deriving from PT-related research, which stresses the need for teachers to deliver lessons that respect learners’ developmental readiness and to wait until one structure has been acquired by the class before moving on to the next, both for production and reception. The findings of the present study on receptive competence tend to support the developmental trajectory that has been predicted by PT for production, with stronger PT compatibility for older compared with younger learners. The research-teaching interface is, in general, a much-discussed issue, with the explicitness and technical aspect of research-based theories tending to conflict with the more implicit and intuitive experience of teaching (Candlin, Mercer 2001). A strong interface position (Angelovska 2017), taking into account aspects of L1/L2 transfer, including DMTH-governed constraints, based on observation of receptive competence could be a useful approach.

13.1 Comprehension Versus Production

The advantages to understanding L3 learner progress through the PT stages for comprehension are increased when a learning-centred approach is taken to the initial phase of teaching, as comprehension is proposed to “firm up abstract linguistic structures” (Kumaravadevelu 2006, 140) that govern the setting up of mental representations in a non-native language.

13.2 PT-Compatible Methodology

Some fields of SLA have forged stronger links with pedagogy than others. Larsen-Freeman (2015) mentions that research on form-focused instruction (Long 1991), which is a widely accepted approach in L2 teaching contexts (Doughty, Williams 1998), has an impact on classroom practices. When taking a developmentally moderated approach with the aim of determining the items to target at any given point in time, form-focused instruction may successfully utilise findings from PT research, including the present ones for receptive competence. Di Biase (2002; 2008) calls this approach ‘Developmentally Moderated Focus on Form’ (DMFonF), whereby feedback is restricted to specific PT stage-targeted forms, and

there is a focus on a specific (developmentally moderated) form for some components of the lesson, which is broadly communicative and meaning-based. (2020, 5)

Roos (in Kessler et al. 2016) particularly supports the use of DMFonF in early stage and mixed-level classrooms when target-group relevant and based on familiar vocabulary.

Task-Based Language Learning (TBLT) (Norris, Ortega 2000; Willis, Willis 2007) is similarly highly compatible with PT and the TH because it may be geared towards classes involving different stages of development. TBLT is classified as a Learner-Centered Method by Kumaravadivelu, which, despite its cyclical nature, remains “basically, linear and additive” (2006, 91) in line with the task-based approach notion that learning is controlled by internal processes involving transitions through developmental stages (Skehan 1996).

13.3 Teacher Awareness and Training

The idea of capitalising on children’s natural learning processes and consequently redirecting teaching efforts is a promising one, especially for the multilingual classroom context. Findings from PT- and TH-related studies can benefit practitioners by lending them increased awareness of their students’ interlanguage development and orientation, consequently predicting and classifying production of non-target-like language and adopting realistic expectations of achievement at a given time (Pienemann 1989). Some researchers in applied linguistics stress the need for teachers to take morphology more seriously (Bauer, Nation 2020). Understanding of and timely attention to the learner strategies of avoidance and omission regarding features said to be variationally according to the PT schedule can be beneficial, not to mention have a preventive function in terms of future progress through the stages.

The present study points towards a hierarchy in the accumulation of receptive competence that may be utilised to improve learning outcomes, such as arranging the order of teaching reception of certain morphological items such as 3rd person singular (AgrV) and possessive '-s' (Gen) in a TH-compatible sequence. If this is not possible due to curriculum and textbook constraints, TH-aware teachers will be aware of the reasons why learners appear to 'lag behind' or even acquire an item earlier than expected in their comprehension. As research suggests that the psycholinguistic constraints involved in the L3 acquisition process differ from those typically found in the L2 classroom, increased sensitivity towards transfer effects such as those proposed by the DMTH would be a bonus. Rothman et al. (2019), in fact, warn against teaching L2 and L3 learners in the same way.

13.4 The Multilingual Teaching Context

Therefore, in the light of recent research on multilingualism, a re-thinking of the classroom implications of SLA theories seems overdue. Angelovska (2017) expresses the need for recent findings in TLA research to be utilised and states that plausible implications for teaching are still on the 'to-do' list of many researchers. She also stresses the importance of understanding the origin of non-facilitative transfer:

in the field of Instructed Third Language Acquisition, teachers are left alone not knowing how to predict which transfer phenomena may occur, how to overcome them and how to raise their learner's metalinguistic awareness of differences in their language repertoires that cause problems in acquisition. (2017, 316)

Though the present study is purely descriptive, it could prompt third language teachers operating in contexts with similar language constellations to reflect on the architecture of the language processors of their multilingual students and put any pedagogically-attuned predictions into practice.

14 Conclusions and Future Research

The present research study attempts to investigate the dynamics of receptive grammatical development in early child multilingualism from a PT perspective and to promote understanding of the nature of L1/L2 to L3 transfer through the lens of the DMTH. The present findings on receptive competence indicate an overlap between production and reception processing, as existing research indicates

that the former follows PT developmental schedules, and the latter data of this study typically support the PT hierarchy, particularly when maximum target-like accuracy is achieved. There is also evidence to suggest a role for the DMTH in transfer of morphosyntactic structures for reception, which does not appear to obtain significantly before Stage 3. Further research would be needed to examine the factors involved in the acquisition of variational features, which are said to benefit more than developmental features from instruction (Ellis 2008), with consequences for teaching contexts, and to elaborate guidelines for their identification, as well as testing the DMTH for other multilingual settings (Buttkewitz 2018). Regarding receptive morphosyntactic competence, alternative methods for observing comprehension of certain structures such as subject-verb agreement, along with the formulation of explicit definitions of emergence versus acquisition for receptive competence, and the devising of specific tasks to target online processing would be of additional value.

Appendix 1

Matrix 1 ≥5/6 correct n=42 (group 1)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV	
2	+	+	+	+	+	+	+	+	-	0
2	+	+	+	+	+	+	+	-	-	0
1	+	+	+	+	-	+	+	+	-	2
2	+	+	+	+	+	+	-	+	-	2
1	+	+	+	+	+	-	-	+	-	2
1	+	-	+	+	+	-	+	+	-	4
1	+	+	+	-	+	+	+	-	-	2
4	+	+	+	+	+	+	-	-	-	0
2	+	+	+	+	-	-	+	-	-	2
1	+	+	+	+	-	-	-	+	-	2
1	+	-	+	+	+	-	+	-	-	2
10	+	+	+	+	+	-	-	-	-	0
2	-	+	+	+	+	-	-	+	-	2
2	+	+	+	+	-	-	-	-	-	0
3	+	-	+	+	+	-	-	-	-	2
1	+	+	+	+	-	-	-	-	-	0
2	-	+	+	+	+	-	-	-	-	2
1	+	+	+	-	-	-	-	-	-	0
1	+	-	+	-	-	-	-	+	-	2
1	+	+	-	-	-	-	-	-	+	2
1	-	-	+	+	-	-	-	+	-	4
MM	37	35	41	38	31	30	32	30	41	

C Rep = 0.88359

C Scal = 0.30153

Matrix 2 6/6 correct n=42 (group 1)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV	
(1)	+	+	+	+	-	+	+	+	-	2
1	+	+	+	+	+	+	+	-	-	0
1	+	+	+	+	+	+	-	-	-	0
(1)	-	+	+	+	+	+	-	+	-	2
7	+	+	+	+	+	-	-	-	-	0
(1)	+	+	+	+	-	-	-	+	-	2
4	+	+	+	+	-	-	-	-	-	0
1	+	-	+	+	+	-	-	-	-	2
1	-	+	+	+	-	+	-	-	-	2
4	-	+	+	+	+	-	-	-	-	2
(1)	-	-	+	+	+	-	+	-	-	4
2	+	-	+	+	-	-	-	-	-	2
1	+	+	-	-	+	-	-	-	-	2
(1)	+	-	+	-	-	-	-	+	-	2
2	+	+	-	+	-	-	-	-	-	2
1	-	+	+	+	-	-	-	-	-	2
(1)	-	-	+	+	+	-	-	-	-	2
(1)	-	+	+	-	+	-	-	-	-	2
1	-	+	-	+	-	-	-	-	-	2
2	-	-	+	-	+	-	-	-	-	4
1	+	-	-	+	-	-	-	-	-	2
4	-	-	+	-	-	-	-	-	-	2
1	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2
1	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0
MM	24	28	35	32	21	37	39	38	42	

C Rep = 0.83598

C Scal = 0.24391

Matrix 3 ≥5/6 correct n=32 (group 2)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV	
1	+	+	+	+	+	+	+	+	-	0
7	+	+	+	+	+	+	+	-	-	0
2	+	+	+	+	+	+	-	+	-	2
(1)	+	+	+	-	+	+	-	+	+	3
(1)	+	+	+	+	+	-	-	+	-	2
1	+	+	+	+	+	+	-	-	-	0
(2)	+	+	+	+	+	-	-	-	-	0
1	+	-	+	+	+	+	-	-	-	2
(6)	+	-	+	+	+	-	-	+	-	2
(1)	-	+	+	+	+	-	+	-	-	2
1	+	+	+	+	-	-	-	-	-	0
(1)	+	-	+	+	+	-	-	-	-	2
(1)	+	-	+	+	-	-	-	+	-	2
1	-	-	+	+	+	-	-	-	-	4
(1)	+	-	-	-	-	+	+	-	-	4
1	-	-	-	+	+	+	-	-	-	6
1	+	+	-	-	+	-	-	-	-	2
1	+	+	-	-	-	-	-	-	-	0
1	-	-	+	-	+	-	-	-	-	4
MM	28	19	28	27	28	17	22	20	31	

C Rep = 0.83333

C Scal = 0.29411

Matrix 4 6/6 correct n=32 (group 2)

No. samples	Stage 2					Stage 3		Stage 4		No. errors
	SVO	Gen	Neg	Plu	ProSbj	Poss	ProObj	AgrC	AgrV	
2	+	+	+	+	+	+	+	+	-	0
(2)	+	+	+	+	+	+	-	+	-	2
3	+	+	+	+	+	+	-	-	-	0
(1)	-	+	+	+	+	+	-	+	-	2
1	+	+	+	+	+	-	-	-	-	0
(1)	-	+	+	+	+	-	-	+	-	2
5	-	+	+	+	+	-	-	-	-	2
(1)	-	-	+	+	+	-	+	-	-	4
1	-	+	+	+	+	-	-	-	-	2
1	+	-	+	+	+	-	-	-	-	2
1	+	+	+	-	-	+	-	-	-	2
(1)	+	-	+	+	-	-	-	-	-	2
1	+	-	-	-	-	+	+	-	-	4
1	+	+	-	-	+	-	-	-	-	2
(1)	+	-	-	+	-	-	+	-	-	4
1	-	-	+	+	+	-	-	-	-	4
1	+	-	-	+	-	-	-	-	-	2
1	-	-	+	+	-	-	-	-	-	4
1	-	-	-	+	+	-	-	-	-	4
1	-	+	+	-	-	-	-	-	-	2
1	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2
1	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
MM	16	19	23	25	21	22	27	26	32	

C Rep = 0.79862

C Scal = 0.33336

Appendix 2



Prompts: the girl is feeding Tom; the girl is feeding Tom's dog; the girl is feeding Tom's dog (distractor: everybody in the picture, no action)

Abbreviations

ELIAS GT	Early Language and Intercultural Studies Grammar Test
L2	Second Language
L3	Third Language
PT	Processability Theory
SLA	Second Language Acquisition
TH	Teachability Hypothesis
TLA	Third Language Acquisition

Bibliography

- Bailey, N.; Madden, C.; Krashen, S. (1974). "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?". *Language Learning*, 21(2), 235-43.
- Bardel, C.; Falk, Y. (2007). "The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax". *Second Language Research*, 23(4), 459-84.
- Bates, E.; Bretherton, I.; Snyder, L.; Beeghly, M.; Shore, C.; Mcnew, S.; Carlson, V.; Williamson, C.; Garrison, A. et al. (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L.; Nation, I.S.P. (2020). *English Morphology for the Language Teaching Profession*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855222>.
- Berko, J. (1958). *The Child's Learning of English Morphology* [PhD Dissertation]. Cambridge (MA): Radcliffe College.
- Bettoni, C.; Di Biase, B. (2015). "Processability Theory: Theoretical Bases and Universal Schedules". Bettoni C.; Di Biase, B. (eds), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, 19-30. EuroSLA Monograph Series 3. <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.
- Bialystok, E. (2009). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. 7th printing. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511605963>.
- Boss, B. (1996). "German Grammar for Beginners: The Teachability Hypothesis and Its Relevance to the Classroom". Arbonés Sola, C.; Rolin-lanziti, J.; Sussex, R. (eds), *Proceedings of the Conference on "Who's Afraid of Teaching Grammar?"*. Brisbane: Centre for Language Teaching and Research, University of Queensland, 93-103. Working Papers in Applied Linguistics 1.
- Brohy, C. (2001). "Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland)". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 38-49. <http://doi.org/10.1080/13670050108667717>.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Buttkewitz, P. (2018). *Acquiring English as a Third Language: A Processability Perspective* [PhD Dissertation]. Paderborn: Universität Paderborn.
- Buyl, A. (2015). "Studying Receptive Grammar Acquisition within a PT Framework". Baten, K.; Buyl, A.; Lochtman, K.; van Herreweghe, M. (eds), *Theoretical and Methodological Developments in Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 139-68.
- Buyl, A.; Housen, A. (2015). "Developmental Stages in Receptive Grammar Acquisition: A Processability Theory Account". *Second Language Research*, 31(4), 523-50. <https://doi.org/10.1177/0267658315585905>.
- Candlin, C.; Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in Its Social Context: A Reader*. London: Routledge.
- Cazden, C.; Cancino, H.; Rosansky, E.; Schuman, J. (1975). *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. ERIC document reproduction service No. ED 123873. Cambridge (MA): Harvard University Graduate School of Education.
- Cenoz, J. (2003). "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review". *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <http://doi.org/10.1177/13670069030070010501>.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2005). "Trilingualism and Minority Languages in Europe". *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 1-5. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.171.1>.
- Chondrogianni, V.; Marinis, T. (2012). "Production and Processing Asymmetries in the Acquisition of Tense Morphology by Sequential Bilingual Children". *Bilingualism: Language & Cognition*, 15, 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000850>.
- Clark, E.V.; Frant Hecht, B. (1983). "Comprehension, Production and Language Acquisition". *Annual Review of Psychology*, 34, 325-49. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001545>.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Berlin: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>.
- De Angelis, G. (2015). "English L3 Learning in a Multilingual Context: The Role of Parental Education and L2 Exposure Within the Living Community". *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 435-52. <http://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071017>.
- Di Biase, B. (2002). "Focusing Strategies in Second Language Development: A Classroom-Based Study of Italian L2 in Primary School". Di Biase, B. (ed.), *Developing a Second Language, Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne: Language Australia, 95-120.
- Di Biase, B. (2008). "Focus-on-Form and Development in L2 Learning". Kessler, J.-U. (ed.), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, 197-219.
- Di Biase, B.; Kawaguchi, S. (2002). "Exploring the Typological Plausibility of Processability Theory: Language Development in Italian Second Language and Japanese Second Language". *Second Language Research*, 18(3), 274-302. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr204oa>.
- Di Biase, B.; Kawaguchi, S.; Yamaguchi, Y. (2015). "The Development of English as a Second Language". Bettoni C.; Di Biase B. (eds), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, 85-115. Eu-

- roSLA Monograph Series 3. <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.
- Dixon, J.A.; Marchman, V.A. (2007). "Grammar and the Lexicon: Developmental Ordering in Language Acquisition". *Child Development*, 78(1), 190-212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00992.x>.
- Doughty, C.; Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H.; Burt, M. (1973). "Should We Teach Children Syntax?". *Language Learning*, 23, 245-58.
- Dyson, B. (1996). "The Debate on Form-Focused Instruction: A Teacher's Perspective". *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(2), 59-78.
- Dyson, B. (2004). *Developmental Style in Second Language Processing: A Study of Inter-Learner Variation in the Acquisition of English as a Second Language*. [PhD Dissertation]. Sydney: University of Western Sydney.
- Dyson, B. (2009). "Processability Theory and the Role of Morphology in English as a Second Language Development: A Longitudinal Study". *Second Language Research*, 25(3), 355-76.
- Ellis, R. (1988). "The Effects of Linguistic Environment on the Second Language Acquisition of Grammatical Rules". *Applied Linguistics*, 9(3), 257-74. <https://doi.org/10.1093/applin/9.3.257>.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Flynn, S.; Foley, C.; Vinnitskaya, I. (2004). "The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses". *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>.
- Gass, S. [1997] (2017). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Golonka, E. (2010). "The Influence of Prior Language Learning Experiences on Learning of Unrelated or Distantly Related Languages", in "Divergent Thinking: Prospectives on the Language Enterprise in the 21st Century", special issue, *Russian Language Journal*, 60, 95-121. <https://www.jstor.org/stable/43669177>.
- Håkansson, G. (2017). "The Typological Challenge in PT". Dyson, B.; Håkansson, G. (eds), *Understanding Second Language Processing: A Focus on Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 79-103. Bilingual Processing and Acquisition 4.
- Håkansson, G. (2019). "How Much English Do Children Know Before They Are Exposed to Instruction?". Arntzen, R.; Håkansson, G.; Arnstein, H.; Kessler, J.-U. (eds), *Teachability and Learnability Across Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27-49.
- Hamers, J.; Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition: Psycholinguistic Perspectives". Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U. (eds), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>.
- Hatch, E.; Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual*. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers.

- Herdina, P.; Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Berlin: De Gruyter. Multilingual Matters 121.
- Hoffmann, C. (2001). "Towards a Description of Trilingual Competence". *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>.
- Howell, P.; Davis, S.; Au-Yeung, J. (2003). "Grammatical Development in Fluent Children, Children Who Stutter, and Children Who Have English as an Additional Language". *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 311-37.
- Jessner, U. (2008). "Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges". *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.8>.
- Keatinge, D.; Kessler, J.-U. (2009). "The Acquisition of the Passive Voice in English as a Foreign Language: Production and Perception". Kessler, J.-U.; Keatinge, D. (eds), *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars, 41-68.
- Kellerman, E. (1995). "Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?". *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-50. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>.
- Kersten, K.; Piske, T.; Rohde, A.; Steinlen, A.; Weitz, M. (2010). *Early Language and Intercultural Acquisition Studies (ELIAS)*. Multilateral Comenius Project funded by the European Commission. <https://www.researchgate.net/project/ELIAS-Early-Language-and-Intercultural-Acquisition-Studies>.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>.
- Larsen-Freeman, D. (2002). "Making Sense of Frequency". *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 275-85. <https://doi.org/10.1017/s0272263102002127>.
- Larsen-Freeman, D. (2015). "Research into Practice: Grammar Learning and Teaching". *Language Teaching*, 48(2), 263-80. <https://doi.org/10.1017/s0261444814000408>.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lenzing, A. (2021). *The Production-Comprehension Interface in Second Language Acquisition: An Integrated Encoding-Decoding Model*. London: Bloomsbury.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Liebner, M.; Pienemann, M. (2011). "Explaining Learner Variation". Pienemann, M.; Kessler, J.-U. (eds), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 64-74.
- Long, M.H. (1991). "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". De Bot, K.; Ginsberg, R.B.; Kramsch, C. (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39-52. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.

- Mansouri, F.; Duffy, L. (2005). "The Pedagogic Effectiveness of Developmental Readiness in ESL Grammar". *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(1), 81-99. <https://doi.org/10.1075/ara1.28.1.06man>.
- Marko, J.; Woelk, J.; Palermo, F. (2008). *Tolerance Through Law: Self Governance and Group Rights in South Tyrol*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2000) "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>.
- Pallotti, G. (2007). "An Operational Definition of the Emergence Criterion". *Applied Linguistics*, 28(3), 361-82. <https://doi.org/10.1093/applin/amm018>.
- Pavesi, M. (1986). "Markedness, Discourse Modes and Relative Clause Formation in a Formal and an Informal Context". *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.
- Pica, T. (1983). "Adult Acquisition of English as a Second Language Under Different Conditions of Exposure". *Language Learning*, 33, 465-97.
- Pienemann, M. (1985). "Learnability and Syllabus Construction". Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 23-75.
- Pienemann, M. (1989). "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses". *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (2005). "An Introduction to Processability Theory". Pienemann, M. (ed.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-60. <https://doi.org/10.1075/sib1.30>.
- Pienemann, M. (2007). "An Introduction to Processability Theory". Mansouri, F. (ed.), *Second Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 13-38.
- Pienemann, M. (2015). "An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA". *Language Learning*, 65(1), 123-51.
- Pienemann, M.; Kessler, J.-U.; Itani-Adams, Y. (2011). "Comparing Levels of Processability Across Languages". *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 128-46. <https://doi.org/10.1177/1367006910380037>.
- Pienemann, M.; Lenzing, A. (2015). "Processability Theory". Van Patten, B.; Williams, J. (eds), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 159-79.
- Roos, J. (2016). "Acquisition as a Gradual Process: Second Language Development in the EFL Classroom". Kessler, J.-U.; Lenzing, A.; Liebner, M. (eds), *Developing, Modelling and Assessing Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 121-34. <https://doi.org/10.1075/palart.5.06roo>.
- Rothman, J. (2013). "Linguistic and Cognitive Motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of Third Language (L3) Transfer. Timing of Acquisition and Proficiency Considered". *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-90.
- Rothman, J.; Alonso González, J.; Puig-Mayenco, E. (2019). "Theoretical Approaches to Sequential Multilingualism". Rothman, J.; Alonso González, J.; Puig-Mayenco, E. (eds), *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 45-74. <https://doi.org/10.1017/9781316014660.002>.

- Rothman, J.; Cabrelli Amaro, J. (2010). "What Variables Condition Syntactic Transfer? A Look at the L3 Initial State". *Second Language Research*, 26(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0267658309349410>.
- Skehan, P. (1996). "Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction". Willis, J.; Willis, D. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Slabakova, R. (2016). "The Scalpel Model of Third Language Acquisition". *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-65. <https://doi.org/10.1177/1367006916655413>.
- Spinner, P. (2013). "Language Production and Reception: A Processability Theory Study". *Language Learning*, 63, 704-39.
- Spinner, P.; Jung, S. (2018). "Production and Comprehension in Processability Theory: A Self-paced Reading Study". *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 295-318.
- Tasseva-Kurktchieva, M. (2015). "Can Production Precede Comprehension in L2 Acquisition?". *Second Language Research*, 31(4), 493-522, <https://doi.org/10.1177/0267658315581725>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard (MA): Harvard University Press.
- Willis, D.; Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Proposte di consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina

Andrea Consalvi

Sapienza Università di Roma; Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia

Laura Viganò

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia

Abstract This article aims to investigate new possibilities in order to consolidate the Latin vocabulary in preparation for the linguistic certification. Starting from some considerations regarding how to properly select and divide vocabulary, a methodological reflection is presented on how to structure the exercises. Lastly, a series of proposals realised through H5P is offered – focusing on the functioning and how they can help learners.

Keywords Latin. Certification of Latin language. Vocabulary. H5P. Gamification.

Sommario 1 Criteri di selezione e organizzazione del lessico. – 2 L'utilizzo delle tecnologie nella didattica. – 3 Alcune proposte pratiche. – 4 Riflessioni conclusive.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2022-01-20
Accepted	2022-03-02
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Consalvi, Viganò | 4.0



Citation Consalvi, A.; Viganò, L. (2022). "Proposte di consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina". *EL.LE*, 11(2), 213-224.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/004

213

1 Criteri di selezione e organizzazione del lessico

Strutturare attività di apprendimento e rinforzo lessicale per la lingua latina risulta particolarmente complesso a causa della necessità di trovare un criterio che consenta di organizzare la terminologia in modo adeguato. A tal proposito interessante è la proposta di Rampioni che, a partire dal lessico di base, suggerisce di ricorrere a tre criteri differenti a seconda del livello dell'apprendente: il primo basato sull'associazione parole-suono (facendo attenzione a porre l'accento sulle caratteristiche comuni con la L1 - in questo caso l'italiano), quindi raggruppamento per significato e infine analisi dei sinonimi (cf. Rampioni 2003b, 198-204).

La suddivisione basata unicamente sul tema comporta una mancata presa di coscienza di quelle che sono le conoscenze pregresse del discente. Se infatti nella maggior parte delle lingue moderne le unità lessicali, affiancate da quelle grammaticali, vengono introdotte sin dai primi capitoli, ciò non può avvenire parimenti in latino. Tuttavia, bisogna tenere in considerazione che la suddivisione tematica può essere di aiuto in termini di memorizzazione e per questo è necessario riflettere sul suo possibile impiego combinato con altri criteri fonolinguistici.

Lo scopo del presente articolo è offrire degli spunti per strumenti digitali finalizzati al consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina, meta finale del progetto EULALIA (*European Latin Linguistic Assessment*).¹ Per ogni livello è previsto un sillabo nel quale viene specificato il numero di parole del lessico di base che l'apprendente deve conoscere. Attualmente per i primi tre livelli ve ne sono 800 per il *praeambulum*, 1000 per l'A1 e 1100 per l'A2.²

La lista di parole completa è stata ottenuta mediante la digitalizzazione, operata da Milanese, del *Vocabulaire de base du latin* pubblicato nel 1984 da un'équipe di Besançon (A.R.E.L.A.B.). Successivamente lo stesso ha creato un programma, avviabile sia da riga di comando che con interfaccia grafica, che consente all'utente di generare una nuova lista di parole (di un testo o dell'intero vocabolario) a seconda di frequenza, dell'etichettatura morfologica o del singolo lemma. Importante è stata la fase di revisione della lista affinché fos-

1 Si tratta di un progetto europeo triennale (2019-22) che coinvolge l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano), l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Universität zu Köln, Universidad de Salamanca, Uppsala Universitet e l'Université de Rouen Normandie. L'obiettivo è «sviluppare un sistema internazionale per la certificazione delle competenze relative alla lingua latina e al contempo progettare le attività didattiche necessarie per l'acquisizione di tali competenze» (<https://site.unibo.it/eulalia/it/il-progetto>).

2 Cf. <https://site.unibo.it/eulalia/en/intellectual-outputs/intellectual-output-01-basic-level-methodological-pedagogical-tools>.

se più correttamente bilanciata tra parole vuote e piene, evitando in questo modo che una cospicua porzione di elementi del primo gruppo apparisse nelle prime parole più frequenti (cf. Milanese 2021).

Una volta che la lista sarà resa disponibile, sarà possibile pensare di organizzare le relative unità tematiche (suddivise al loro interno secondo criteri fonico-linguistici) a seconda del livello QCER.

L'obiettivo è quindi di agevolare l'apprendente nella memorizzazione dei termini affinché impari a padroneggiare autonomamente la terminologia di base senza un continuo rimando al dizionario. Risulta evidente che, come evidenziato anche in Rampioni, non è pensabile di poter ricorrere a mere liste di parole non strutturate da apprendere a memoria perché questo comporterebbe gravi difficoltà soprattutto in termini di motivazione (cf. Rampioni 2003b, 198).

2 L'utilizzo delle tecnologie nella didattica

Un secondo aspetto da affrontare nella didattica odierna è il mezzo mediante il quale svolgere le attività di consolidamento.

L'utilizzo di immagini, audio e video è oggi al centro di ampie riflessioni metodologiche che mirano a evidenziare le potenzialità a livello didattico: in primo luogo le tecnologie digitali funzionano da amplificatori cognitivi, cioè costituiscono delle opportunità di potenziamento attraverso le quali il nostro cervello ha la possibilità di apprendere in modo più proficuo (cf. Rivoltella 2015, 11). Secondariamente, l'uso della tecnologia permette di delineare percorsi didattici nuovi e personalizzati a seconda delle esigenze dell'apprendente. In quest'ottica si sta verificando un cambiamento della visione della scuola, arrivando alla piena realizzazione del *learning by doing* teorizzato dal filosofo americano Dewey che pone l'alunno al centro del processo di apprendimento coinvolgendolo in prima persona e rendendolo il vero protagonista del suo percorso didattico e educativo (cf. Dewey 1938, 218-20). Grazie all'uso della tecnologia, infatti, viene stimolato lo spirito di iniziativa dello studente, che non solo apprende a livello disciplinare, ma si trova anche a fronteggiare situazioni simili a quelle della futura realtà lavorativa: il suo ruolo e la sua centralità lo vedono quindi mettere in atto competenze disciplinari e trasversali, attivando anche capacità di *problem solving* e di confronto tra pari.

L'uso della tecnologia in classe comporta un ulteriore aspetto fondamentale legato alla motivazione all'apprendimento: studi recenti³ hanno infatti evidenziato come l'introduzione e il corretto uso delle risorse multimediali in classe influisca in modo positivo sul proces-

³ Si segnalano ad esempio Balbo 2011, 25; Balboni [2002] 2012, 52.

so educativo. È doveroso ricordare che la tecnologia in classe è funzionale all'apprendimento solo se si adotta un tipo di insegnamento orientato allo studente, come ben esplicitato da Rivoltella:

la qualità dell'insegnamento non è un risultato che le tecnologie possono produrre, quanto una precondizione che esse richiedono. (Rivoltella 2012, 56)

Risulta quindi importante sottolineare che la tecnologia non può sostituire il lavoro del docente: infatti l'insegnante ha il compito di guidare gli studenti nell'apprendimento e nell'applicazione e sviluppo delle competenze e delle *soft skills* dei cittadini di domani.

Questo discorso ben si applica allo studio delle lingue classiche, il cui funzionamento del relativo insegnamento è da molto tempo caratterizzato da discussioni ideologiche.⁴

L'uso della tecnologia può permettere allo studente di superare la tacita ostilità che spesso ostacola un sereno apprendimento di queste discipline. Tuttavia, il problema che il docente si trova ad affrontare è proprio la scarsità di risorse presenti in rete, soprattutto in ambito lessicale. A questo proposito, Rampioni (2003b, 198) e Balbo (2007, 121) sottolineano come a fronte di un cospicuo numero di ricerche gli strumenti didattici siano ancora significativamente pochi. Per di più esistono alcune risorse digitali che sicuramente presentano aspetti positivi ma che non raggiungono gli standard dell'offerta presente in rete per le altre discipline, nonostante l'importanza che la tecnologia ricopre nella didattica del nostro secolo.

Dallo spoglio di Balbo (2011; 2021), Iannella (2017), Iannella, Fiorentino (2018), e Iannella, Fiorentino, Pera (2017) emerge che le seguenti risorse digitali sono le sole specifiche per l'apprendimento del lessico latino:

- *VerbaVerte*:⁵ una volta scelto l'autore latino che si vuole impersonare (Virgilio, Orazio, Catullo, Cesare o Seneca), si può giocare da soli o in due sfidandosi a indicare la traduzione giusta tra le dodici proposte⁶ per ogni parola che appare sullo schermo. I vocaboli sono scelti sulla base dei 1.600 più frequenti. Gli apprendenti hanno inoltre la possibilità di selezionare le classi di frequenza su cui esercitarsi.
- *Cambridge Latin course*: si tratta di una piattaforma che offre numerose risorse per l'apprendimento della lingua latina ed è

⁴ Si veda, in proposito, Nickel 1976, 37-53.

⁵ Creato da Stefano Drei e disponibile presso <http://www.liceotorricelli.it/software/>.

⁶ Il programma è utilizzabile per apprendenti madrelingua italiani, inglesi, francesi e spagnoli.

possibile individuarne alcune specifiche per il lessico come ad esempio: *vocabulary tester*⁷ e *sorting words*.⁸

Nonostante alcuni aspetti positivi, queste due risorse presentano delle problematiche: in dettaglio *VerbaVerte* è a rischio di obsolescenza (attualmente compatibile con Windows - da 95 a 10) dal momento che la vita e l'aggiornamento del programma stesso sono strettamente legati alla buona volontà dell'autore.

Un altro aspetto su cui è necessario riflettere è l'ampio impiego del metodo traduttivo nelle risorse indicate. Particolarmente rilevanti a riguardo sono le obiezioni mosse da Milanese che sottolinea come:

il metodo grammaticale-traduttivo sia una sciagura, giacché nessuna lingua si impara attraverso un sistema così innaturale e contorto. (Milanese 2008, 69)

Oggi più che mai è dunque necessario ricordare che la lingua latina, al pari delle lingue moderne, è un sistema che si sviluppa su una doppia dimensione, quella storico-culturale ma naturalmente anche quella linguistica. Sempre Milanese evidenzia dunque il problema dell'uso esclusivo del canale ricettivo-scritto, ponendo in rilievo la difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera solo mediante la tecnica della traduzione (cf. 77).

Le risposte aprono ampi scenari di riflessione anche se questa non è la sede più opportuna per approfondire le metodologie di insegnamento del latino. Risultava tuttavia doveroso segnalarlo poiché le proposte presentate nella sezione 3 perseguono proprio l'obiettivo di superare il metodo grammaticale-traduttivo verso una più ampia concezione dell'apprendimento della lingua latina.

3 Alcune proposte pratiche

Per la realizzazione delle proposte pratiche si è ricorso alla metodologia della *gamification*. L'utilizzo di tecniche didattiche basate sul gioco ha degli ottimi risultati in tema di motivazione, grazie ad una serie di competenze trasversali e aspetti legati alla dimensione ludica che vengono attivati dallo studente in modo del tutto inconscio.

⁷ Come nel caso precedente, si tratta ancora una volta di un esercizio basato sul metodo traduttivo con domande a risposta multipla o a completamento. Numerose sono le possibilità di personalizzazione quali: *minutes for test*, *number of words*, *seconds per word*, *from (Latin to English, English to Latin)*, *on (checklist words, all new words)* e *where (in, up to) stage*.

⁸ In questo caso vi è un gruppo di parole da dividere in due o più sottogruppi a seconda di categorie semantiche o linguistiche.

Come ben descritto in Caon:

c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi - e innovarsi - del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite. (Carattere dinamico dell'apprendimento) [...] il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, impegna e diverte nel medesimo tempo. (Caon, Rutka 2004, 5)

Si crea quindi una situazione per cui l'alunno impara senza percepire il carico di lavoro normalmente avvertito durante una lezione tradizionale. Questo modo di lavorare ha l'evidente vantaggio di riuscire a coinvolgere nel processo di apprendimento anche quegli studenti che faticano ad inserirsi nel dialogo educativo, permettendo loro di trovare una dimensione adeguata ai loro ritmi.

Monella (2020, 83) sottolinea l'importanza di individuare un valore aggiunto quando si ricorre all'utilizzo di tecnologie didattiche, poiché gli esercizi digitali non possono ridursi a mero calco di quelli cartacei.

Sarebbe altresì utile evitare di utilizzare quelli reperibili in rete che, seppur a prima vista funzionali per disponibilità e facilità di accesso, non sono sempre pensati in modo costruttivo per il tipo di studente che in quel momento si ha di fronte. Questo è non solo uno dei principali pericoli ma purtroppo una pratica molto diffusa, giacché il docente ricorre alla rete utilizzandola come immenso serbatoio di attività già pronte all'uso, diventandone di fatto un fruitore passivo.

L'idea centrale di questo lavoro è proprio proporre attività che siano costruite tenendo a mente non solo i destinatari, ma anche le metodologie didattiche.

Con queste premesse, si è ricorsi a H5P (HTML5 Package), una piattaforma *open source* con licenza MIT che permette di creare contenuti interattivi e *mobile friendly* basati su JavaScript (e.g. video, presentazioni e quiz), senza necessità di competenze informatiche avanzate. Nel caso in cui si voglia usare una versione gratuita e *self hosted*⁹ si può semplicemente ricorrere Wordpress, Drupal o Moodle.¹⁰

Il primo esercizio che proponiamo è *dialog cards* che consente di creare per l'appunto una carta contenente:

⁹ Due sono le principali differenze rispetto alle versioni a pagamento: 1) non si possono ricevere resoconti riguardanti i punteggi raggiunti dai singoli studenti e 2) l'assistenza non è inclusa (<https://h5p.org/integrations#plugins>).

¹⁰ Cf. <https://h5p.org/installation>.

- un'immagine;¹¹
- la parola;
- un file audio.

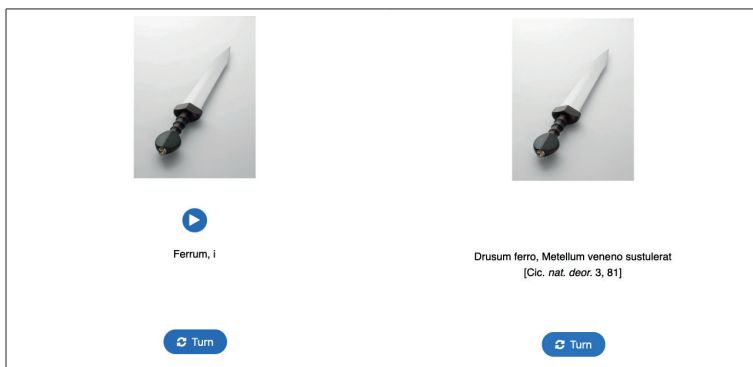


Figura 1 Fronte e retro della *dialog cards*

Sul retro della carta è invece possibile inserire un esempio (in **fig. 1** è stato preso dal *De Natura Deorum* di Cicerone).

Nel caso di apprendenti che si collochino a uno stadio più avanzato si può pensare di modificarne la struttura. È infatti possibile porre l'esempio con il file audio sul fronte della carta in modo da interessare entrambi gli emisferi secondo i principi della bimodalità (entrambi gli emisferi vengono coinvolti nella comunicazione) e bidirezionalità emisferica (uso bimodale da destra a sinistra) (Chini, Bosisio 2016, 188). Si parte infatti dalla globalità (con un esempio) che interessa l'emisfero destro per passare all'analisi - processo che riguarda l'emisfero sinistro (188). In questa seconda fase si potrà per esempio chiedere all'apprendente un'analisi della parola evidenziata rispetto al contesto così come induzioni in merito a declinazione e genere.

In una seconda fase si può ricorrere alle *flashcards*, una serie di carte in cui a ogni immagine deve essere abbinata la definizione corretta. Per ogni risposta esatta viene attribuito un punto e qualora l'apprendente non sia soddisfatto del risultato ottenuto, può ripetere l'esercizio più volte. Ulteriore elemento positivo è la possibilità di impostare l'opzione *case insensitive* - pertanto verranno esclusi eventuali errori dovuti a mancata digitazione di maiuscole e minuscole.

¹¹ Per la selezione delle immagini si raccomanda di ricorrere al sito www.pexels.com che permette di scaricare e usare gratuitamente le immagini disponibili. Inoltre, non viene richiesta alcuna attribuzione e si ha la possibilità di modificare liberamente le fotografie. Qualora si desiderasse, per correttezza, attribuire le immagini, in qualsiasi contenuto H5P apparirà sempre un pulsante *edit copyright* che permette di esplicitare: titolo, autore, anno, fonte, tipo e versione di licenza.



Figura 2 Esempio di esercizio 'trova l'intruso'

Utilizzando *mark the words* è invece possibile creare un'interessante varietà di esercizi e uno di questi è 'trova l'intruso'. L'apprendente ha a disposizione diversi gruppi di parole, per ognuno dei quali uno o più elementi non vi appartengono per motivi semantici o fonolinguistici.¹² L'esercizio consiste nell'individuare l'intruso cliccando sulla parola in questione e anche in questo caso una volta terminato si avrà un *feedback*¹³ immediato circa il numero di punti raggiunto.

Altra modalità con cui consolidare il lessico è realizzabile tramite *image hotspot*. A partire da una qualsiasi immagine è possibile inserire una serie di *hotspot*, cliccando i quali è visibile una stringa di testo che descrive le diverse porzioni della figura.

In seconda istanza per verificare l'apprendimento delle parole si può ricorrere a *drag and drop*. Utilizzando la medesima immagine è possibile creare una serie di *droppable area* dove rilasciare le diverse parole in modo che l'apprendente si possa allenare in autonomia ad associare nomi e porzioni di immagine.

Altra tipologia di esercizio si crea a partire da *image sequencing*: vi è una serie di eventi e lo scopo dell'esercizio è mettere in ordine la sequenza. Da un punto di vista prettamente pratico si ha la possibilità di abbinare a ogni evento un'immagine e un testo. Vi è l'opzione per aggiungere un pulsante, cliccato il quale l'audio della frase viene riprodotto. In questo modo gli studenti, consolidando la componente lessicale, lavorano anche sulla competenza ricettiva-orale e mettono in atto il processo gestaltico globalità-analisi-sintesi (Chini, Bosio 2016, 230-1).

¹² In questo caso nella frase (1) l'intruso è *pugna* perché femminile singolare della prima declinazione e non plurale *tantum* come lo sono invece *arma* e *castra*, neutri della seconda. Nel (2) *miles* e *dux* appartengono alla terza declinazione mentre *exercitus* evidentemente alla quarta. Nel (3) *arma*, *ferra* e *tela* sono tre nominativi neutri plurali della seconda, ma solo il primo è un plurale *tantum*.

¹³ In ogni contenuto H5P che prevede un punteggio è possibile personalizzare la griglia di valutazione abbinando ad ogni intervallo un messaggio scritto dall'insegnante. In questo modo anche nel caso di mancato raggiungimento dell'obiettivo minimo richiesto, il messaggio potrà essere utile per non minare eccessivamente la motivazione dello studente e di conseguenza incoraggiarlo a riprovare.

Un'ulteriore possibilità è offerta da *crossword* che consente di creare parole crociate personalizzando le definizioni. Si tratta di una risorsa che in realtà esiste già in formato cartaceo per la lingua latina all'interno della rivista *Hebdomada Aenigmatum* che, come indicato in Iannella (2016, 1137), è stata impiegata in uno esperimento come uno degli strumenti per esercitare il lessico oltre che le nozioni grammaticali.

Infine, con un esercizio di dettato – per l'appunto per mezzo di *dictation* – è possibile consolidare l'ortografia e la capacità di comprensione orale (Chini, Bosisio 2016, 233). L'insegnante registra la propria voce e la inserisce in uno dei formati audio compatibili. Il vantaggio per lo studente è che potrà ascoltare il file audio a due velocità: normale e, in caso di difficoltà, rallentata. Si potrà puntare su frasi all'interno delle quali sono stati inseriti i termini oggetto dell'unità lessicale.

4 Riflessioni conclusive

L'importanza dello studio delle lingue classiche è oggi più che mai al centro di una profonda riflessione didattico-metodologica.

Come sottolinea Milanese, è necessario ammettere che siamo passati da una società in cui lo studio del latino permetteva di accedere a prestigiose opportunità lavorative a una realtà in cui il mancato studio delle lingue classiche non ha alcuna conseguenza a livello sociale (cf. Milanese 2008, 72). Tuttavia, si precisa:

Sarà il caso, dunque, di liberarsi una buona volta da queste illusioni, nobili, consolanti, ma deboli, alla fine, come tutto ciò che è falso. La realtà è che oggi, per la prima volta nella storia, ci troviamo a proporre uno studio impegnativo, quello del latino [...], senza che all'impegno corrisponda un qualsivoglia vantaggio, un qualche ritorno socialmente controllabile e ipotizzabile nella vita professionale e personale dello studente. (73)

La certificazione europea¹⁴ su cui sta lavorando EULALIA ha proprio l'obiettivo di rispondere alla necessità di quel 'ritorno socialmente controllabile', permettendo all'apprendente di far leva su un nuovo fattore motivazionale esogeno ed endogeno che potrebbe rivelarsi chiave nell'apprendimento.

¹⁴ Questo articolo vuole seguire quindi una nuova prospettiva metodologica che riporti a considerare il latino «come voce della civiltà europea, di un'Europa vera, non di quella delle banche: di una civiltà europea che vuol dire anche Stati Uniti, Africa, India...» (Milanese 2008, 73)

Proprio questo è il motivo per cui si è deciso di presentare le proposte di consolidamento lessicale specificamente in funzione della certificazione.

Inoltre, bisogna sottolineare che si tratta di risorse preziose che, se debitamente conosciute, possono essere usate come strumenti per lo sviluppo di competenze digitali. Ad esempio, si può pensare di creare una piattaforma in cui il docente di latino aggiunge gli studenti in qualità di editori e incarica alcuni gruppi di ideare e creare gli esercizi e altri di controllarne il corretto funzionamento. In questo modo l'insegnante, spiegando il meccanismo e le finalità dei singoli esercizi, aiuterà gli studenti ad acquisire una maggiore consapevolezza dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento della lingua latina.

Un tale approccio potrebbe intimorire se paragonato alla certezza delle metodologie didattiche più tradizionali. Nella società di oggi siamo tuttavia chiamati a non essere passivi di fronte alla rivoluzione digitale che sta guadagnando sempre più terreno anche in ambito didattico. L'uso adeguato delle nuove tecnologie in classe ha l'evidente vantaggio di raggiungere ogni studente e renderlo protagonista attivo del proprio percorso educativo. La conseguenza immediata è la relativa realizzazione della didattica personalizzata, capace di creare percorsi appropriati secondo le competenze che ogni alunno deve sviluppare per inserirsi nel mondo del lavoro.

Rinnoviamo quindi l'invito di Monella (2020, 10) a non spegnere il cervello di fronte alla rivoluzione digitale e a utilizzare la tecnologia per creare un contesto di apprendimento adeguato al singolo studente e alla società del domani.

Bibliografia

- Balbo, A. (2004). «Una proposta per l'insegnamento del lessico latino». *Aufidus*, 53, 243-56.
- Balbo, A. (2007). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: UTET Università.
- Balbo, A. (2011). *Latino sul web: riflessioni sulla didattica multimediale della lingua e letteratura latina in vista della costruzione di un database valutativo = Atti Didamatica* (Torino, 4-6 maggio 2011). Torino: Politecnico di Torino.
- Balbo, A. (2021). «Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 10(1), 73-93. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/004>.
- Balboni P.E. [2002] (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Chini, M.; Bosisio, C. (2016). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Iannella, A. (2017). «Nuove Tecnologie applicate alla Didattica del Latino». *Atti della Multiconferenza EM&M ITALIA* (Modena, 7-9 settembre 2016). Genova: Genova University Press, 1133-44.
- Iannella, A.; Fiorentino, G. (2018). «Strumenti Digitali per la Didattica del Latino: una Valutazione Qualitativa». *Atti della Multiconferenza EM&M ITALIA* (Bolzano, 30-1 agosto-1 settembre 2017). Genova: Genova University Press, 212-24.
- Iannella, A; Fiorentino, G.; Pera, I. (2017). «Per una didattica del latino tra conoscenze disciplinari e competenze digitali». *Mondo Digitale. Rassegna critica del settore ICT*, 70, 1-20.
- Milanese, G. (2008). «Insegnare lingue antiche. Insegnare lingue moderne». Oniga, R.; Cardinale, U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*. Bologna: il Mulino, 67-82.
- Milanese, G. (2020). *Filologia, letteratura, computer. Idee e strumenti per l'informatica umanistica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milanese, G. (2021). *Un nuovo "lessico di base" latino*. <https://site.unibo.it/eulalia/it/contentslit/intellectual-output-01>.
- Monella, P. (2020). *Metodi digitali per l'insegnamento classico e umanistico*. Milano: Educatt.
- Nickel, R. (1976). *L'insegnamento delle lingue classiche: nuove possibilità per una sua motivazione didattica*. Roma: Cadmo. Trad. di: *Altsprachlicher Unterricht*. Darmstadt: Buchgesellschaft, 1973.
- Pieri, M.P. (2002). «L'apprendimento del lessico latino». *Aufidus*, 46, 39-87.
- Rampioni, A.G. (2003a). «L'insegnamento del lessico latino: perché, quale». *Aufidus*, 50, 93-104.
- Rampioni, A.G. (2003b). «L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo». *Aufidus*, 51, 197-207.
- Rivoltella, P.C. (2012). «Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione-scuola». Limone, P. (a cura di), *Media, tecnologia e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari: Progedit, 48-64.
- Rivoltella, P.C. (2015). «Tecnologie digitali a scuola. Tra apprendimento, professionalità docente e cittadinanza». *Scuola Ticinese*, 46, 9-15.

Developing Multiliteracies Through Digital Storytelling A Case Study on Learners of Italian as a Foreign Language

Ilaria Compagnoni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Multiliteracy approaches are based on enhancing students' agency and participation, which can be fostered by integrating digital storytelling into linguistic activities. However, literature lacks practical examples of how students can develop multiliteracies in learning Italian as a foreign language with digital storytelling. This article attempts to fill this gap by presenting the results of task-based language learning activities conducted on students of Italian as a foreign language with the digital storytelling platforms Wakelet and izi.Travel. Evidence will show how multiliteracies manifested in agency, creativity and social engagement.

Keywords Multiliteracies. Educational technologies. Task-based language learning. Digital storytelling. Italian language learning.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature Review. – 3 Research Questions and Methodology. – 4 Analysis. – 5 Discussion. – 6 Limitations. – 7 Conclusions.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2022-04-26
Accepted	2022-07-09
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Compagnoni | 4.0



Citation Compagnoni, I. (2022). "Developing Multiliteracies Through Digital Storytelling: A Case Study on Learners of Italian as a Foreign Language". *EL.LE*, 11(2), 225-244.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/005

225

1 Introduction

The term ‘multiliteracies’ refers to two aspects of contemporary language use, namely variability of meaning-making in different cultural, social or domain-specific contexts and new forms of media communication (Kalantzis et al. 2012). Therefore, approaching language learning from a multiliteracies perspective implies developing students’ abilities to discern differences in contextual meanings and infer, create and communicate them with increasingly multimodal tools that expand the possibilities of using the target language in social interactions and real-life contexts (Kalantzis, Cope 2009). Within the language education field, developing students’ multiliteracies in classroom activities is challenged by the diversified range of abilities that learners are expected to develop. The situation is further complicated by the implementation of evolving technologies in multiliteracy approaches to language education. In fact, while it is true that technologies expand agentive possibilities and goal accomplishment, they also place challenges to the planning and delivery of activities fostering multiliteracies due to their ever-evolving features and uses (Reinders, Lakarnchua 2014). However, as technologies increasingly permeate human communities, developing multiliteracies can help learners fulfil their social and professional objectives through the use of language and digital skills. Therefore, it is necessary to provide educators with replicable examples of activities and methodological indications fostering multiliteracy development amongst language students. However, despite the amount of literature on the topic of multiliteracies, there is a lack of practical examples of didactic implementations of language students’ multiliteracy development, especially with reference to teaching Italian as a foreign language (FL). Moreover, few studies have documented the use of digital storytelling to foster multiliteracies development in language learning, and even less so with specific reference to Italian. Drawing from these considerations, the present study investigates the use of digital storytelling as a means of developing multiliteracies amongst students of Italian as a FL. Specifically, it attempts to address the effects of the use of technologies for digital storytelling on the development of multiliteracies in a group of learners of Italian selected as participants. To address this enquiry, after an initial literature review, the study will present the results of task-based linguistic interventions conducted with the use of the digital storytelling platforms Wakelet and izi.Travel to support the development of participants’ multiliteracies. Results suggest that the use of digital storytelling fosters the development of multiliteracies by stimulating students’ enjoyment, heightening agentive possibilities and content personalisation. It also prompts considerations on the use of digital storytelling in task-based language learning methodologies, validating the usefulness of this tool for foreign language acquisition.

2 Literature Review

Meaning-making is the modality through which individuals exercise their agency in the world as they are involved in a constant process of interpreting meanings from their social and material environments (Kress 2009). By using language as a cognitive tool, human beings constantly redesign their outputs in a lifelong process of skill acquisition known as literacy (Kalantzis, Cope 2015). Since literacy development has traditionally been remitted to institutionalised education, methods of language instruction adopted until the first half of the nineteenth century were highly teacher-focused and had memorisation of linguistic patterns as their main learning objective (Celce-Mucia 2012; Renau 2016). However, in recent years attention has been given to student-centred, context-based and multimodal language learning methods which have caused profound changes in approaches to language education. Effects include variations of language education methods towards task and content-based learning, as well as variations in teacher-student relationships. In fact, while educators acquire the role of learning facilitators, students are the focus of a personalised, requirement-based language learning. Through these changes, an important role is played by evolving technologies, which are increasingly being adopted in language education. The greatest benefit of this incorporation is the enhanced capability of individuals to use multiple communication channels expanding interactional and agentive possibilities in the target language (Kukulska-Hulme et al. 2017).

With the evolution of communication affordances and social spaces, redefinitions of language education modalities are also taking place. In fact, language learning is becoming increasingly ubiquitous, accessible and deliverable via mobile technologies. One of the advantages of using these tools in language learning consists in the application of daily technological practices to implement linguistic skills. Central to this notion of changing communication modalities through technologies is the concept of multiliteracies, in which “knowledge and meaning are ‘designed’ artefacts which transform language and literacy pedagogy” (Kalantzis, Cope 2008, 203). This has brought to the attention of educators the necessity of introducing instruments and practices assisting language learners in expressing their agentive capabilities through multimodal communication channels. Within this field, one of the practices that could greatly impact the development of multiliteracies is the use of digital storytelling for linguistic learning given its potential to promote creativity, activity engagement and personalised content creation.

Digital storytelling is defined as the practice of “telling stories with a mixture of digital media, including text, pictures, recorded audio narration, music and video” (Robin 2016, 18). Digital stories

are generally short, with sequences of pictures or videos accompanied by audio stimuli which require the Internet to be viewed on PCs and mobile devices (Robin, McNeil 2019; Nair, Yunus 2021). The popularity of digital storytelling applications such as WhatsApp, Instagram, Snapchat and TikTok has resulted in their implementation in language learning activities which foster the development of multiliteracies. In fact, it has been demonstrated that by integrating virtual narrations with multimedia components and web publishing technologies, digital storytelling platforms are likely to encourage students' active learning and collaboration towards content creation (Tahriri, Tous, MovahedFar 2017; Nicoli et al. 2021). From a linguistic point of view, studies have shown that the use of digital storytelling platforms can improve learners' interactions and pronunciation skills, as well as target language use outside of classroom walls (Nuraeni, Nurmalia 2020; Yang 2020; Tragant et al. 2021). Researchers have also shown that digital storytelling can foster motivation, creativity, instantaneous participation and multimodal content production and personalisation (González Arroyo 2011; Ohler 2013; Alismail 2015; Lomika, Lord 2016; Lee 2021). However, there are also gaps that the literature has failed to address so far. Firstly, investigations on specific notions of multiliteracy development amongst language students are still missing. Secondly, conducting storytelling research in foreign language education has often focused on English instead of other languages. Thirdly, considerations are missing on the use of digital storytelling applications for language education purposes not specifically built for language learning. On this matter, researchers have used applications of digital storytelling to build cohesive stories serving as language acquisition tools and benefit anyone accessing the platforms. In fact, studies have evidenced how mobile and PC-accessible digital storytelling platforms such as Wakelet and izi. Travel can contribute to enhance digital literacy and social agency (Buratti 2019; Fazzi 2021). However, attention is still missing on the specific multiliteracy skills that the use of these platforms may help students develop.

The lack of guidance from the literature on defining the methodologies fostering multiliteracies has prompted researchers to develop a framework for a language pedagogy of multiliteracy skills. In fact, as stated by Kalantzis and Cope:

The Multiliteracies argument suggested an open ended and flexible functional grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional/ national, technical, context specific, etc.) and the multimodal channels of meaning now so important to communication. (Kalantzis, Cope 2008, 197)

For this reason, the same authors (Kalantzis, Cope 2015) have expanded on the theories of functional grammar elaborated by Halliday and Matthiessen (2004) proposing that multimodal meaning-making satisfies five purposes: ideational, interpersonal, textual, contextual and ideational. In this framework, each purpose is linked to semi-otic functions that explain the organisation of worldwide languages in terms of the meanings they express (Halliday, Matthiessen 2004; Bakuuro 2017). Table 1 summarises the main features of this framework with descriptions of the parameters helping to identify multi-literacy skills in students' language activities.

Table 1 Summary of the semiotic functions identified by Kalantzis and Cope (2015, 19) with their corresponding multiliteracies

Functions	Purpose	Multiliteracies
Reference	Ideational	"To refer to things, events, processes and abstractions."
Structure	Textual	"To structure meanings in ways that are both conventional and always innovative to the extent that every remaking is uniquely moderated."
Dialogue	Interpersonal	"To dialogue with ourselves and others."
Situation	Contextual	"To situate our meanings in contexts, or at least find that they are situated by default."
Intention	Intentional	"To position and/or encounter meanings in webs of intention and agency."

While the aforementioned framework provides parametrical guidelines for the identification and development of multiliteracies amongst language students, its importance surfaces when it is applied to educational methodologies centred on meaning-making activities. A methodology of this kind is Task-Based Language Learning (TBLL), which is shown in figure 1 and proposes highly context-based activities in which students act as language agents, content creators and interactants with their peers and teachers (Willis 1996; Ellis 2003).

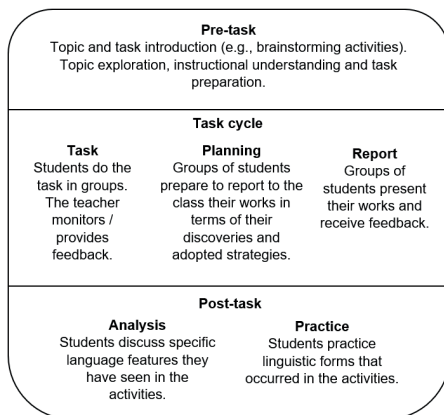


Figure 1 Overview of the Task-Based Language Learning method adapted from Willis 1996, 38

Aside from task structure, task-based learning efficiency also relies on the types of instructional tools that are used in language activities. For this reason, technological means can be incorporated into this methodology as they intensify students' task-oriented behaviours and contribute to situate language activities in real-life contexts (Müller-Hartmann, Schocker-v. Ditfurth 2010; Schulze 2010; Hauck 2010; Stockwell 2010; Rossi 2016; Herraiz-Martínez 2018). With regards to research on TBLL-based digital storytelling platforms, researchers have found that the use of social networking significantly boosted students' motivation, linguistic interactions and acquisition of sector-specific vocabulary (Azlan, Zakaria, Yunus 2019; Meri-Ylan 2020). However, little research on TBLL has been conducted on the use of digital storytelling applications outside the realm of social networks. Therefore, what remains to be addressed are the effects of digital storytelling on the development of multiliteracies amongst language students involved in TBLL activities.

In the present study, the applications that have been used for multiliteracy development are izi.Travel and Wakelet. These apps are designed with social networking characteristics as they "foreground personal profile and network activity" (Reinhardt 2019, 4) and their main features involve shareability and multimedia content creation. In fact, while izi.Travel is a platform for producing digital travel guides, Wakelet allows users to create and share multimedia content (Compagnoni 2022; Buratti 2019). Both platforms are free and accessible from PCs and mobile phones but they differ in terms of content creation modalities. In fact, while elements on Wakelet can be created on smartphones and PCs, audio guides on izi.Travel can be followed, shared, commented and reviewed on mobile phones but designed on computers via the platform izi.Travel CMS. Despite some differences in structure and aims,

both applications enable the creation of engaging digital storytelling experiences. In fact, by using these applications, users enjoy creators' experiences as they unfold through videos, audio recordings, pictures and web links. Such characteristics motivated the selection of these applications as intervention tools for this study. In fact, the relative novelty of using these applications for language learning purposes and their technological affordances for creating interactive and personalised content made them suitable candidates for testing the development of students' multiliteracies with digital storytelling. Moreover, due to their practical orientation and multimodal characteristics, Wakelet and izi.Travel were integrated into task-based activities on which the multiliteracy framework outlined by Kalantzis and Cope (2015) was applied. Lastly, these applications were used in this study as tools for learning Italian as a foreign language, bridging the gap in English-focused literature on language acquisition with digital storytelling.

3 Research Questions and Methodology

To address the lack of research in didactic activities and the use of digital storytelling to foster students' multiliteracies in learning Italian as a FL, results collected from the case study examined in this paper attempt to answer the following research question:

What are the effects of digital storytelling on the development of multiliteracies in a group of students of Italian as a FL?

Data was collected during Italian language activities conducted between September and December 2021 and completed by 24 students of Italian as a FL who were attending a Master programme in Management of Cultural Assets and Activities at Ca' Foscari Challenge School in Venice. With the exception of two individuals, the majority of the participants were native French speakers with an age range from 23 to 52 years old. Following an initial placement test, the students were divided in two groups, one of 8 beginners and the other of 16 intermediate/advanced students. Evidence of students' deployment of multiliteracies through the use of the digital storytelling applications Wakelet and izi.Travel was collected through observations conducted by the researcher during the TBLL activities and a short questionnaire on students' perceptions of digital storytelling affordances, usefulness and ease of use for language learning purposes.

The activities were conducted twice a week for a total of 4 hours for each group and structured according to the 3 phases of TBLL (Willis 1996). They consisted of an initial pre-task conducted in the classroom, where students were brainstormed on the topics of travel, tourism and sustainability. They were also provided with activity instructions and

examples of presentations and tours on the platforms Wakelet and izi.Travel. Furthermore, students learned how to use Wakelet and izi.Travel CMS. As an activity goal, students created in groups a digital story about a topic they liked in the form of an interlinked sequence of pictures and hyperlinks (Wakelet) or a city tour (izi.Travel). They were given freedom of content and application choice and requested to make their stories as engaging and interactive as possible. The time allowed to conduct the presentations of their digital stories was of 10 minutes. The first part of the task cycle was conducted outside of classroom walls. In this phase, students followed interactive itineraries on the applications Wakelet and izi.Travel during tours of the city of Venice. The teacher supervised the students, providing help and suggestions when needed. Content and presentation planning took place outside school hours, with students designing their digital stories in groups. They subsequently reported their projects to their peers in the classroom. During the post-task analysis, students attended to the linguistic forms detected during the activities and revised the skills and strategies deployed to present their digital stories.

A questionnaire was administered to participants via Google Forms and embedded within the post-task cycle as part of an experience valuation. It consisted of 1 multiple choice and 2 open-ended questions on the enjoyment of technology use. Out of the 24 students registered in the course, 18 gave their responses. To formulate the survey questions, the researcher preferred to use English to ensure that all participants understood their content. Data collection procedures consisted of the researcher analysing students' interactions during the TBLL activities and their answers to the survey. As such skills unfolded, multiliteracies were categorised and arranged according to the corresponding parameters of Kalantzis and Cope's framework outlined in table 1. Moreover, the researcher recorded, transcribed and categorised oral presentations according to patterns of multiliteracies surfacing from students' dialogues. Given that some of the activities were conducted outside of classroom walls, making it difficult for the researcher to record students' dialogues and simultaneously observe all groups, it was decided to consider the task cycle as the most representative and useful data source. Consequently, most of the examples provided in this analysis have surfaced from students' presentations and interactions during the report phase.

4 Analysis

The activity resulted in a distinction between the two groups in terms of the platforms selected to conduct the tasks. In fact, all beginners used Wakelet to perform digital storytelling, while intermediate/advanced students planned their tours on izi.Travel. Moreover, students prepared and rehearsed their presentations. Consequently, spontaneous discourse only took place when students were asked questions by the public.

In this analysis, results related to the appearance of multiliteracies have been provided as separate for each group and summarised in table 2. On the other hand, survey results have been provided as aggregate data. Additional evidence of multiliteracies has been underlined in the transcriptions of students' presentations and provided in tables together with their translations.

Table 2 Results listing the multiliteracies that surfaced amongst students with the use of digital storytelling according to the framework of Kalantzis and Cope (2015, 19)

Functions	Multiliteracies in beginner students (8 participants)	Multiliteracies in intermediate/advanced students (12 participants)
Reference	Reference to changes in personal life experiences. Metaphorical language used for describing objects, buildings, cities. Presenting tour contents referencing to films, books and cities (Wakelet presentation titled like the film <i>La Grande Bellezza</i> , origin of the word 'hamburger' from the city of Hamburg).	Reference to locations previously visited during out-of-class lessons, tips given to listeners on locations to visit.
Structure	Provision of personal views on content choice. Insertion of pictures, hashtags, emojis, hyperlinks, YouTube videos and Spotify tracks played with a loudspeaker.	Tour planning with personal visits to the locations mentioned in the tours. Insertion of passages taken from books/web resources. Pictures taken by the students while planning the tours.
Dialogue	Conversational and informal language and enhanced dialogue with readers. Metalinguistic observations.	Informal and conversational language. Use of informal <i>tu</i> to address the public and of vocabulary in Venetian dialect. Intrapersonal dialogue with teammates.
Situation	Indications of past events and personal habits. Situated stories in real locations. Picture descriptions. Audio stimuli provided during live presentations.	Explanations of historical anecdotes on Venice. Tour planning according to destination proximity. Stories of local folk tales connected to historical information.
Intention	Descriptions of similarities/differences between the hosting country and the ones of provenance.	Role assignment and role-play (students presented themselves as tour guides). Specifications of tour purposes. External resources provided in the activities (books/web resources).

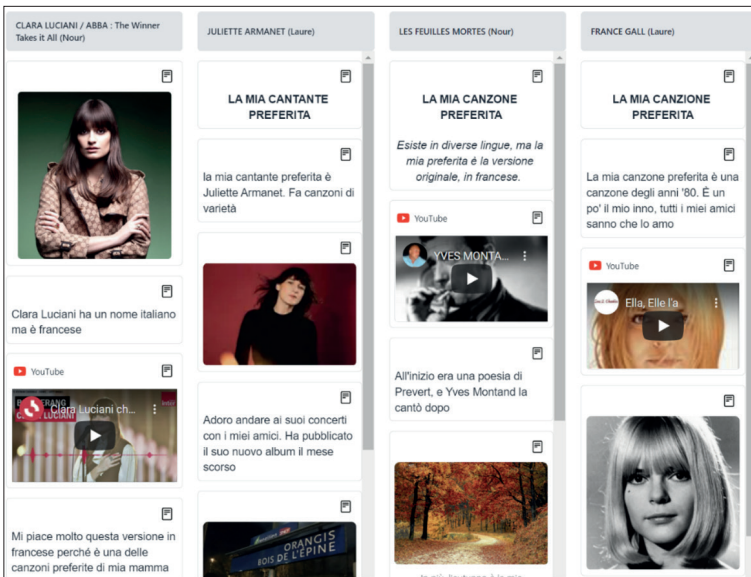


Figure 2 Screenshots of digital storytelling conducted by the students on the platform Wakelet, titled: a) *MUSICA FRANCESE i nostri artisti e le nostre canzoni francesi preferite*, b) *48 ore ad Amburgo... "Tor zur Welt" o "La porta del mondo". 2021*

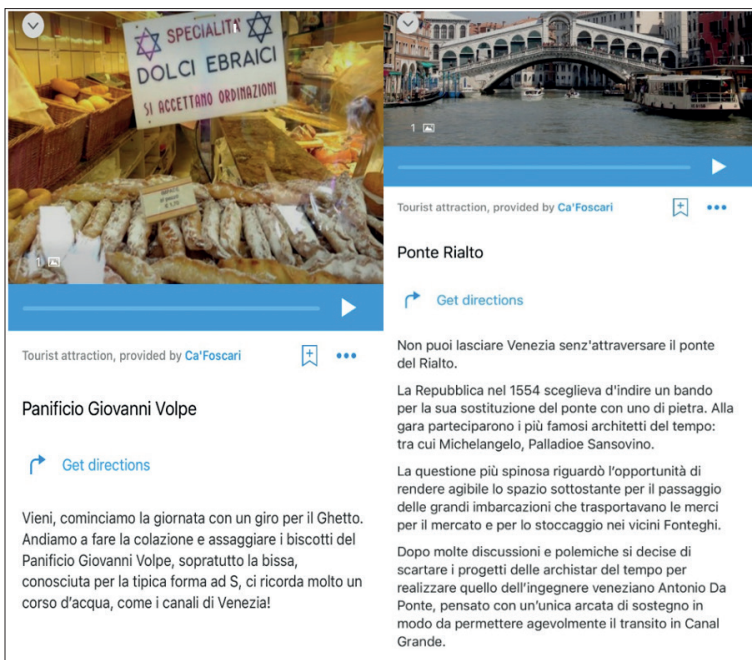


Figure 3 Screenshots of digital storytelling conducted by the students on the platform izi.Travel, titled *No Schei Tour*. 2021

Results from the analysis of students' transcriptions were grouped according to the functions that they expressed. The functions of reference and dialogue were grouped together as they appeared in the same extracts.

Table 3 Evidence of multiliteracies surfacing as functions of reference and dialogue

Extracts from students' presentations in Italian	Translations of the extracts in English
a. Per me la musica è un inno alla vita. <u>Ho ascoltato</u> molto il suo album qui a Venezia e <u>mi ricorderà</u> Venezia per sempre.	a. For me music is a hymn to life. I have <u>listened</u> a lot to her album here in Venice and it will make me remember Venice forever.
b. È stato un piacere condividere con voi la nostra musica preferita e <u>ai nostri amici italiani</u> , se cercate concerti a Parigi chiedete a noi, ci andiamo tutte le settimane!	b. It was a pleasure to share with you our favourite songs and <u>to our Italian friends</u> , if you are looking for concerts in Paris to go to, ask us since we go to one every week!

Extracts from students' presentations in Italian	Translations of the extracts in English
<p>c. “Prima di venire a Venezia, ho letto un libro, <i>Morte a Venezia</i> di Thomas Mann, e parla di un autore che si innamora di un bel ragazzo. In questo romanzo c'è una bellissima frase, ‘Tu non devi sorridere così! Non bisogna sorridere così a nessuno. Io ti amo’. <u>E io vorrei dire adesso questa frase a Venezia: ‘Io ti amo; tu sei una grande bellezza!’”.</u></p>	<p>c. “Before coming to Venice I read a book, <i>Death in Venice</i> by Thomas Mann, and it talks about a writer who falls in love with a handsome boy. In this novel there is a beautiful quote, ‘You should not be smiling like this! You should not be smiling like this to anybody. I love you’. And I would like to say this to <u>Venice now</u> ‘I love you; you are a great beauty!’”.</p>
<p>d. “<u>Non sono una fan degli hamburger ma quel giorno</u> ne ho voluto provare uno perché l'hamburger è americano ma ha radici tedesche e il suo nome deriva dalla città di Amburgo”.</p>	<p>d. “<u>I am not a fan of hamburgers but that day</u> I wanted to try one because the hamburger is American but it has German roots and its name derives from the city of Hamburg”.</p>
<p>e. “Magari se un giorno vi trovate senza schei, potete usare questo tour come un altro modo per visitare la città”.</p>	<p>e. “Maybe if one day you will find yourself without money, you could use <u>this tour</u> as an alternative way to visit Venice”.</p>
<p>f. “Quello che mi piace particolarmente è che il suo aspetto cambia completamente con i giochi di luce del cielo, dell'acqua e della città. Dà un'impressione di movimento”.</p>	<p>f. “What I particularly like [of the building] is that its appearance changes completely thanks to the way <u>light</u> from the sky, water and the rest of the city <u>plays with it</u>. It gives an impression of movement”.</p>

Table 4 Multiliteracies surfacing as a function of intention

Extracts from students' presentations in Italian	Translations of the extracts in English
<p>a. “Dobbiamo attraversare il ponte di Rialto per trovare <u>la nostra terza guida</u>, per l'ultima parte del tour”.</p>	<p>a. “We need to cross Rialto bridge to find <u>our third guide</u>, for the last part of the tour”.</p>
<p>b. “Se il mio collega mi aiuta a mostrare l'altra parte del tour...”</p>	<p>b. “If my colleague helps me to show the other part of the tour...”</p>
<p>c. “Adoro il cibo di Venezia, mi piacciono molto i frutti di mare come le cicale. <u>A noi cinesi</u> piace molto questo pesce e il suo nome in italiano è molto divertente perché è uguale a quello di insetto”.</p>	<p>c. “I love food in Venice, I like seafood like sea cicadas. <u>As a Chinese</u>, we like this type of fish a lot and its name in Italian is very funny since it's the same as the one of an insect”.</p>
<p>d. “I biscotti del panificio Giovanni Volpe, soprattutto le Bisse, sono conosciuti per la tipica forma ad esse che <u>ci ricorda</u> molto un corso d'acqua e canali di Venezia”.</p>	<p>d. “The biscuits of the bakery Giovanni Volpe, especially the Bisse, are known for their traditional S shape which <u>reminds us</u> of rivers and Venice canals”.</p>

With regards to survey results, students were quizzed about whether they enjoyed the use of technology in language activities and were asked to motivate their answers [chart 1] [tab. 5].

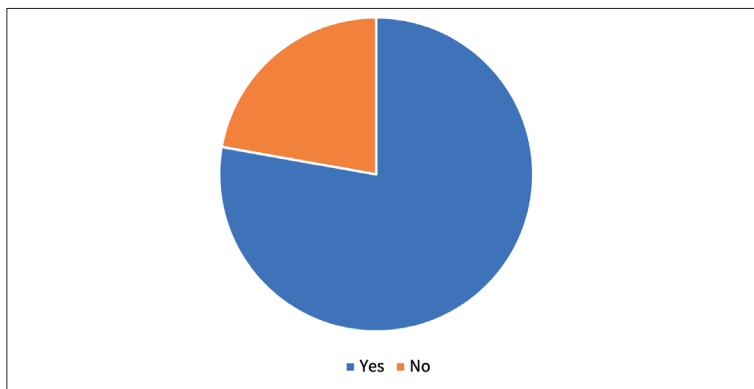


Chart 1 Answers to the question: “Did you like using technology during language activities?”

Table 5 Students’ answers to the last two questions of the survey

If you answered YES, can you explain why?	If you answered NO, can you explain why?
a. [it was] interactive.	l. I don’t like creating an account. When I don’t need to create one, I am fine with it.
b. I think it is a useful tool that enables many things.	m. <i>Si è no perché mi piace più parlare che sentire per esempio</i> (yes and no because I prefer talking than listening, for instance).
c. [it was] fun, reactive, interactive.	n. Yes and No. Yes because, it allows to change dynamics very easily during lessons, and go fast from one activity to the other. No, because my phone doesn’t work well and battery dies fast. Also, sometimes I prefer activities without phones/screens directly with people.
d. Interaction is great!	
e. Using technology allows interaction and offers a wider range of tools and... it’s fun!	

If you answered YES, can you explain why?	If you answered NO, can you explain why?
f. It was interesting to have more active attitude in class. However, the constraints of using technology do not make a class easy, especially with the signal at Seminario [reference to unstable Internet connection in the lecture room].	
g. It was interesting.	
h. It's interactive and can be useful but I don't like when there's too much of it when the learning process of the apps was not too long, it introduced variety in the ways of learning. But it could sometimes have a little of a 'gadget' aspect. Maybe have less diverse apps and use them more often...	
i. It is more dynamic and interactive.	

5 Discussion

Findings from the data suggest that the use of the digital storytelling platforms led to the appearance of multiliteracies matching the functions outlined in the framework of Kalantzis and Cope (2015, 19). In particular, the effects of the reference function can be seen in the students' high personalisation of digital stories with meaningful experiences and hobbies, enhanced by YouTube videos and photos taken by the participants as they situated and reflected on past experiences. For instance, by keeping an informal and conversational language, one participant showed a picture of herself as a child beside a more recent selfie with a musician, explaining that her childhood playmate later became her favourite singer. Additionally, since they were given the freedom to choose digital tour contents, the resulting products contained highly personal narrations of topics not directly connected to Italian culture. Examples can be found in students' descriptions of personal music preferences and travel destinations outside of Italy [fig. 2a-b]. Personalisation also surfaced in the use of metaphorical language, as students made analogies between natural elements and physical objects [tab. 3, f] [tab. 4, d]. Furthermore, the same function was also expressed through content personalisation and creativity. For instance, beginners took advantage of the application Wakelet to recognise combinations of special characters as emojis in order to personalise their digital stories [fig. 2b].

The dialogue function can be identified in students' deployment of strategies to enhance interactivity and engagement with the public,

such as playing songs on Spotify during their presentations and providing recommendations of locations to visit [tab. 3, b, e]. Additional multiliteracies as dialogic functions appeared in intrapersonal conversations between 'past' and 'present' selves, as students reflected on changes in their behaviours and experiences [fig. 2a-b] [tab. 3, a, d]. Transcriptions also revealed that students utilised digital storytelling to insert metatextual references, dialoguing not only with the public but also with multimodal texts whose relationships with the presentation topics were assumed to be known by the listeners [tab. 3, c]. This added to the resulting dialogues an aspect of intertextuality surfacing together with intrapersonal and interpersonal conversations. Moreover, intermediate/advanced students enacted a role-play where they assumed the identities of tour guides and used formal language to present their tours [tab. 4, a, b].

With regards to the function of intention, students connected the activities with their identities as they compared and contrasted cultural aspects of their daily lives in Italy with the ones of their own culture. This suggests that digital storytelling fostered self-reflection, cultural comparison and intercultural learning by encouraging multimodal meaning-making. In one instance, cultural comparisons also led to metalinguistic reflections. For instance, when comparing the eating habits of a type of seafood between China and Italy, one student was amused to find that its name corresponded to an Italian noun indicating an insect [tab. 4, c]. Additionally, another student compared the shape of a type of a local biscuit to the canals of Venice [tab. 4, d].

Further effects of digital storytelling on developing students' multiliteracies can also be identified in the students' answers to the questionnaire. In fact, students revealed positive receptions of the use of technology for language learning purposes, praising the interactivity provided by platform use. They appreciated that technologies added diversification and dynamism to the tasks as these affordances were recognised as positive, even by the few students who responded negatively to technology use [tab. 5, a, b, c, d, e, g, h, m, n]. In fact, negative responses were related to personal preferences for face-to-face learning, and technological constraints such as unstable Internet connection, device limitations, data and privacy protection issues [tab. 5, l, m, n]. However, nobody appeared to question the enhanced interactivity and agency provided by the technologies in use. Therefore, from the overall enjoyment of technology use outlined in chart 1, it is possible to infer that multiliteracies surfaced as students enjoyed creative content personalisation with a boosted sense of agency and participation.

Observations conducted by the researcher during the report phase revealed that multiliteracies surfaced in face-to-face interactions as students presented their digital stories to the rest of the class. In fact, it was observed that students utilised intention, dialogue and structure functions to interact with the audience and enhance their engagement

with presentation contents. For instance, the students who presented the Wakelet story on their favourite French singers [fig. 2a] played the songs mentioned in their work on a loudspeaker as background music. As their story unfolded, music accompanied their speech as an attempt to enhance content meaningfulness to the audience. Additionally, intermediate students who presented the *No Schei Tour* shown in figure 3 dressed in matching colours to enhance the illusion of being tour guides. These instances, together with mimicking the verbal and non-verbal language of tour guides, demonstrated students' display of multiliteracies with interpersonal, situational and contextual purposes.

Overall results showed that when students were involved in digital storytelling activities, multiliteracies appeared in the creation and presentation of virtual stories. In fact, multiliteracies surfaced as a combination of communicative functions aimed at increasing audience engagement, sense of agency and personalisation of digital contents. The medium used for content delivery allowed for different types of multiliteracies to arise; for instance, intertextuality, intercultural comparisons and metaphorical language use more likely to appear in written and visual information while face-to-face presentations permitted students to personalise contents and enrich their dialogue with the public. These features can all be considered manifestations of the functions of reference, structure, dialogue, context and intention and effects of the implementation of digital storytelling to develop multiliteracies amongst students of Italian as a FL.

6 Limitations

Limitations concerning the research design can be found in the lack of homogeneity between the applications utilised in the study. In fact, despite possessing similar functions of digital storytelling, the structural design of Wakelet and izi.Travel fulfils different purposes, with potential repercussions for the development of students' multiliteracy and language skills. Moreover, little attention has been given to the fact that all beginners opted for Wakelet while intermediate/advanced students chose izi.Travel, suggesting different suitability of application use according to language proficiency levels. Moreover, the study did not measure language competence according to the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), suggesting the need of conducting further investigations into linguistic improvement associated with multiliteracy development. From methodological perspectives, control and experimental groups were not included in the case study due to the small population size. However, they could be used in future investigations to provide a comprehensive overview of the effects of digital storytelling on the development of students' multiliteracies.

7 Conclusions

Results from this case study have confirmed that the effects of digital storytelling on the development of multiliteracies manifested as enhanced opportunities for content personalisation, interpersonal and intrapersonal dialogue, self-reflection and intercultural consideration, as it was highlighted in the discussion section. Moreover, the study also confirmed the validity of using the framework of Kalantzis and Cope (2015, 19) to map the development of multiliteracies according to semiotic functions. From a linguistic point of view, the development of multiliteracies enhanced practices of informal language use and the deployment of context-specific language forms and vocabulary. Consequently, these results suggest that with evolving educational practices towards the increasing incorporation of technologies and multimodal learning methods, attention should be placed on the enhancement of multiliteracy skills amongst language learners. In fact, results from this case study hint at the importance of implementing digital storytelling in language educational contexts and call for an understanding of their pedagogical and behavioural implications. In this way, teachers can better design activities fostering students' multiliteracies, which are necessary to meet the demands of a progressively digital society where language skills are inextricably intertwined with multimodal communicative competences.

References

- Alismail, H.A. (2015). "Integrate Digital Storytelling in Education". *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-9. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1082416.pdf>.
- Azlan, N.A.B.; Zakaria, S.B.; Yunus, M.M. (2019). "Integrative Task-Based Learning: Developing Speaking Skill and Increase Motivation via Instagram". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 620-36. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i1/5463>.
- Bakuuro, J. (2017). "Demystifying Halliday's Metafunctions of Language". *International Journal of Language & Literature*, 5(2), 211-17. <https://doi.org/10.15640/ijll.v5n2a21>.
- Buratti, M. (2019). "Wakelet: Create and Share Multimedia Resources". *The FLT-Mag*. <https://fltmag.com/wakele/>.
- Celce-Murcia, M. (2012). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers.
- Compagnoni, I. (2022). "Designing Digital Audio Guides for Language Learning with izi.Travel". *The FLTMag*. <https://fltmag.com/digital-audio-guides-izitravel/>.
- Fazzi, F. (2021). "izi.Travel: una piattaforma digitale per promuovere l'apprendimento linguistico dentro e fuori la classe". *Bollettino Itals*, 19(89), 104-13. <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/giugno2021/fazzi.pdf>.
- González Arroyo, C. (2011). "On-Line Social Networks: Innovative Ways towards the Boost of Collaborative Language Learning". *ICT for Language Learning, 4th International Conference* (Florence, 20-21 October 2011). Milan: Simonelli Editore, 1-15.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (2008). "Language Education and Multiliteracies". Hornberger, N.H. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston (MA): Springer, 195-211. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_15.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (2009). "Multiliteracies: New Literacies, New Learning". *Pedagogies*, 4, 164-95. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (2011). "The Work of Writing in the Age of Its Digital Reproducibility". *National Society for the Study of Education*, 110(1), 40-87. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.6835&rep=rep1&type=pdf>.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (2015). "Regimes of Literacy". Heydon, R; Hibbert K.; Stooke R. (ed.), *Negotiating Spaces for Literacy Learning: Multimodality and Governmentality*. Bloomsbury Academic, 15-24. <https://doi.org/10.5040/9781474257138.ch-002>.
- Kalantzis, M.; Cope, B.; Chan, E.; Dalley-Trim, L. (2012). *Literacies*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.
- Kukulska-Hulme, A.; Lee, H.; Norris, L. (2017). "Mobile Learning Revolution, Implications for Language Pedagogy". Chappelle C.A.; Saur, S. (eds), *The Handbook of Technology and Second Language Teach-*

- ing and Learning*. Hoboken (NJ): Wiley Blackwell, 217-33. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch15>.
- Halliday, M.; Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>.
- Hauck, M. (2010). "The Enactment of Task Design in Telecollaboration 2.0". Thomas, M.; Reinders, H. (eds), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum Publishing Group, 197-217. <https://doi.org/10.5040/9781474212366.ch-010>.
- Herraiz-Martínez, A. (2018). "Technology and Task-Based Language Teaching (TBLT): Exploring Pragmatics". *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 14(2), 38-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190034.pdf>.
- Lee, Y.J. (2022). "Language Learning Affordances of Instagram and TikTok". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>.
- Lomika, L.; Lord, G. (2016). "Social Networking and Language Learning". Farr, F.; Murray, L. (eds), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge, 255-68. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>.
- Meri-Yllan, S. (2020). "Task-Based Language Learning Through Digital Storytelling in a Blended Learning Environment". Borthwick, K.; Plutino, A. (eds), *Education 4.0 Revolution: Transformative Approaches to Language Teaching and Learning, Assessment and Campus Design*. Southampton: eLearning Symposium, 37-43. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.42.1085>.
- Müller-Hartmann, A.; Schocker-v. Ditfurth, M. (2010). "Research on the Use of Technology in Task-Based Language Teaching". Thomas, M.; Reinders, H. (eds), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum Publishing Group, 17-39. <https://doi.org/10.5040/9781474212366.ch-002>.
- Nair, V.; Yunus, M.M. (2021). "A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills". *Sustainability*, 13(17), 9829. <https://doi.org/10.3390/su13179829>.
- Nicoli, N.; Henriksen, K.; Komodromos, M.; Tsagalas, D. (2021). "Investigating Digital Storytelling for the Creation of Positively Engaging Digital Content". *EuroMed Journal of Business*, 6, 1-17. <https://doi.org/10.1108/emjb-03-2021-0036>.
- Nuraeni, C.; Nurmalia, L. (2020). "Utilizing WhatsApp Application in English Language Learning Classroom". *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(1), 89-94. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v4i1.2289>.
- Ohler, J.B. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452277479>.
- Reinders, H. (2011). "Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom". http://www.appstate.edu/~fountainca/5530/Reinders_2011.pdf.
- Reinders, H.; Lakarnchua, O. (2014). "Implementing Mobile Language Learning with an Augmented Reality Activity". *Modern English Teacher*, 23(2), 42-6.
- Reinhardt, J. (2019). "Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking". *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <https://doi.org/10.1017/s0261444818000356>.

- Renau, M.L. (2016). "A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods". *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2), 82-8. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/162491>.
- Robin, B. (2016). "The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning". *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Robin, B.R.; McNeil, S.G. (2019). "Digital Storytelling". *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 47, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0056>.
- Rossi, V. (2016). "Task-based language teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali". *Bollettino Itals*, 14(66), 102-18. https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_italis_66_rossi.pdf.
- Schulze, M. (2010). "Taking Intelligent CALL to Task". Thomas, M.; Reinders, H. (ed.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum Publishing Group, 63-81. <https://doi.org/10.5040/9781474212366.ch-004>.
- Stockwell, G. (2010). "Effects of Multimodality in Computer-Mediated Communication Tasks". Thomas, M.; Reinders, H. (eds), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Continuum Publishing Group, 83-104. <https://doi.org/10.5040/9781474212366.ch-005>.
- Tahriri, A.; Tous, M.D.; MovahedFar, S. (2017). "The Impact of Digital Storytelling on EFL Learners' Oracy Skills and Motivation". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4, 144-53.
- Tragant, E.; Pinyana, À.; Mackay, J.; Andria, M. (2021). "Extending Language Learning Beyond the EFL Classroom through WhatsApp". *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>.
- Yang, H. (2020). "Secondary-School Students' Perspectives of Utilizing Tik Tok for English learning in and beyond the EFL classroom". *2020 3rd International Conference on Education Technology and Social Science* (Tianjin, 21-22 June 2020).
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

Il corpus RU_SEAH

La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni

Maria Chiara Ferro

Università degli Studi «G. d'Annunzio», Chieti-Pescara, Italia

Abstract The compilation of corpora of specialised communication in professional fields is still little-explored for Russian language. In this context, this article presents RU_SEAH, a Russian language corpus for specialised communication in Architecture and Construction, realised in the project *Sharing European Architectural Heritage: Innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction*, developed since 2020 at the Department of Modern Languages, Literatures and Cultures of the University “G. d'Annunzio” of Chieti-Pescara.

Keywords Corpus linguistics. Russian language. Russian corpora. Architecture and construction. Specialised communication.

Sommario 1 Introduzione e scopo del saggio. – 2 I corpora di lingua russa. Breve rassegna. – 3 Il corpus RU_SEAH. – 3.1 Il progetto SEAH: finalità e metodo. – 3.2 I corpora linguistici nel progetto SEAH. – 3.3 RU_SEAH: compilazione e struttura. – 3.4 RU_SEAH: funzionamento. – 3.5 RU_SEAH: un esempio di applicazione didattica. – 4 Conclusioni e prospettive.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2022-05-21
Accepted	2022-07-15
Published	2022-07-29

Open access

© 2022 Ferro | 4.0



Citation Ferro, M.C. (2022). “Il corpus RU_SEAH. La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni”. *EL.LE*, 11(2), 245-266.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/006

245

1 Introduzione e scopo del saggio

La linguistica dei corpora, sviluppatasi fin dagli anni Sessanta del secolo scorso in ambito anglosassone (cf. McEnery, Wilson 2001, 22-3)¹ e definita nel 1992 addirittura una «rivoluzione» (Rundell, Stock 1992), ha iniziato ad essere applicata alla lingua russa a partire dalla fine del XX-inizio XXI secolo (Reznikova, Kopotev 2005; Zacharov 2013). Da allora numerosi sono gli archivi digitali interrogabili e annotati creati per il russo, anche grazie alla collaborazione di studiosi italiani, ai quali si deve, ad esempio, l'implementazione del corpus parallelo italiano-russo (Noseda 2018; Biagini, Bonola, Noseda 2019). Tuttavia, la compilazione di corpora rivolti allo studio della comunicazione specializzata in lingua russa rimane una frontiera ancora poco esplorata.

In tale contesto, questo saggio intende presentare RU_SEAH, un corpus di lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni (AC), nato in seno al progetto multilingue *Sharing European Architectural Heritage: Innovative Language Teaching Tools for Academic and Professional Mobility in Architecture and Construction* (SEAH), avviato nel 2020 presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara.²

Al fine di apprezzare novità e potenzialità della nuova risorsa linguistica, a un rapido excursus dei principali corpora di lingua russa esistenti (§ 2) seguiranno notizie essenziali sul progetto SEAH (§ 3.1), volte a contestualizzare il ruolo svolto dai corpora al suo interno (§ 3.2); saranno poi illustrate le modalità di compilazione, la struttura (§ 3.3) e il funzionamento (§ 3.4) del corpus e infine una delle applicazioni didattiche (§ 3.5) di RU_SEAH nei moduli linguistici del progetto. L'utilità della risorsa in ambito di didassi RKI (*Russkij kak inostrannyj*, 'Russo come lingua straniera') in generale, nonché i suoi possibili impieghi in ordine alle ricerche di carattere linguistico, lessicografico e semantico meritano, invece, di essere trattati estesamente in un saggio futuro.

1 Si pensi al *Brown Corpus* (*Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*) negli Stati Uniti - disponibile oggi online in una versione ampliata caricata su Sketch Engine (<https://www.sketchengine.eu/brown-corpus/>) - e al *London-Lund Corpus* nel Regno Unito (<https://www.nb.no/sprakbanken/en/resource-catalogue/oai-clarino-uib-no-london-lund/>).

2 Il progetto SEAH è coordinato da Mariapia D'Angelo, mentre Sara Piccioni e Maria Chiara Ferro coordinano rispettivamente le sezioni relative allo sviluppo dei corpora specialistici (*Language Corpora Design, Creation and Distribution - French, German, Italian, Russian and Spanish for Architecture and Construction*) e dei materiali glottodidattici (*Developing and Testing Innovative Language Learning Materials - French, German, Italian, Russian and Spanish for Architecture and Construction*). Al progetto partecipano le seguenti università: Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara (Italia, ateneo capofila), Bordeaux Montaigne (Francia), Politecnico di Madrid (Spagna), Polotsk State University (Bielorussia) e Masaryk University (Repubblica Ceca).

2 I corpora di lingua russa. Breve rassegna

Agli albori della creazione di archivi interrogabili di testi in lingua russa si situa la realizzazione di liste e dizionari di frequenza delle parole russe, che ha interessato gli studiosi negli anni Cinquanta (Josselson 1953), Sessanta (Shteinfeld 1963), e Settanta (Zasorina 1977) del XX secolo. Avanguardistici per l'epoca, tali lavori non sempre risultano rappresentativi del russo attuale, in ragione dei profondi cambiamenti che la lingua ha subito nell'ultimo trentennio e che sono meglio registrati da strumenti più recenti, quali, ad esempio, quelli prodotti nell'ambito del progetto KELLY (Kilgarriff et al. 2014a, 127)³ o il dizionario di frequenza sviluppato da S. Sharoff, E. Umanskaya, J. Wilson (2013). Un primo corpus di testi russi⁴ compare negli anni Ottanta - con circa un ventennio di ritardo rispetto ai corpora sviluppati nel mondo anglosassone - all'interno del *Computer Fund of the Russian Language* (Shaikevich 1997), base per la creazione del *Uppsala Russian Corpus*,⁵ contenente testi pubblicistici e testi rappresentativi del dominio letterario.

Tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo si assiste allo sviluppo del *Tübingen Russian Corpus* (1999), all'interno del progetto *Linguistische Datenstrukturen. Theoretische und empirische Grundlagen der Grammatikforschung* condotto dall'Università di Tübingen, del *Komp'juternyj korpus tekstov russkich gazet konca XX veka* (Corpus informatizzato di testi di giornali russi della fine del XX secolo), presso l'Università Statale di Mosca (2000), dell'*Helsinki Annotated Corpus* (HANCO, 2001), realizzato all'Università di Helsinki (Reznikova, Kopotev 2005).⁶ Quasi in contemporanea presso l'Accademia delle Scienze russa (RAN) viene avviato il progetto *Filologija i informatika* in seno al quale nasce il *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka*⁷ (NKRJa) (Corpus nazionale della lingua russa), reso disponibile in *open access* a partire dal 2003-04 (Sičinava 2005; Plungjan et al. 2005) e che fino a oggi ha conosciuto progressive implementazioni. Il NKRJa rappresenta lo strumento principe per quanti si occupano di *corpus linguistics* applicata alla lingua russa, in ragione della sua consistenza - allo stato attuale supera il miliardo di parole - e dell'ampiezza delle varietà dialesiche, diastratiche, diafasiche e diacroniche lì ricompre-

3 <http://kelly.sketchengine.co.uk/>.

4 Per maggiori informazioni sui singoli corpora disponibili per la lingua russa si vedano, insieme ai riferimenti bibliografici indicati nelle note seguenti, la sezione dedicata agli «altri corpora» all'interno del NKRJa (<https://ruscorpora.ru/new/corpora-other.html>); Reznikova, Kopotev 2005; Zacharov 2013.

5 <https://snd.gu.se/en/catalogue/study/ext0071>.

6 <https://ruscorpora.ru/new/sbornik2005/04reznikova.pdf>.

7 <https://ruscorpora.ru/new/index.html>.

se. Insieme al corpus generale (*osnovnoj korpus*), che include testi in prosa dei secoli XVIII-XXI, vi si trovano i corpora pubblicistico, dialettale, della lingua parlata, poetico e multimediale, ben 17 corpora paralleli bi- o multilingue (Dobrovol'skij, Kretov, Šarov 2005) e infine i corpora sintattico, didattico e della storia dell'accento russo. Ulteriori elementi apprezzabili del NKRJa sono la quantità e la qualità dei metadati accessibili attraverso l'interfaccia online e le numerose possibilità di interrogazione al suo interno, che non trovano analoghi negli altri corpora di lingua russa, quali ad esempio quello incluso nei *Leeds University Corpora*,⁸ quello realizzato all'interno del progetto *Avtomatičeskaja obrabotka tekstov* (Elaborazione automatica del testo)⁹ o quello accessibile previa registrazione sulla piattaforma Sketch Engine.¹⁰

Una menzione a parte meritano i cosiddetti corpora 'didattici', tra i quali ricordiamo il *Russkij učebnyj korpus* (Corpus didattico russo),¹¹ che raccoglie testi orali e scritti composti da apprendenti di russo come lingua straniera (LS), e il *Korpus russkich učebnych (akademičeskich) tekstov* (KRUT; *Corpus of Russian Student Texts*, CoRST),¹² collezione di testi inerenti diverse discipline di studio (economia, sociologia, scienze politiche, diritto, psicologia, giornalismo, linguistica, storia, filologia, logistica, matematica, filosofia), redatti da studenti universitari e utili tra il resto per osservazioni relative all'analisi degli errori; sempre tra i corpora didattici vanno poi menzionati quelli che pongono gli studenti come destinatari, ad esempio ruSKELL,¹³ ideato appositamente per facilitare l'apprendimento del russo come LS.

Tra i corpora della lingua parlata si segnalano «*Rasskazy o sno-videnijach*» e *drugie korpusa svučajuščej reči* («Narrazioni di sogni» e altri corpora del linguaggio parlato),¹⁴ contenente la trascrizione della narrazione di racconti per l'infanzia, e il corpus ORD (*Odin Rechevoj Den'*, 'Una giornata di discorso') sviluppato presso l'Università Statale di San Pietroburgo (Asinovsky et al. 2009) e che, come dice il nome, mira a riprodurre il linguaggio quotidiano.

Una serie di altri corpora sono dedicati a varianti dialettali del russo, e precisamente: la banca dati *Elektronnye bazy dannyh po russkim narodnym govoram* (Banche dati elettroniche delle parla-

8 <http://corpus.leeds.ac.uk/ruscorporata.html>.

9 <http://www.aot.ru/index.html>.

10 <https://www.sketchengine.eu/>.

11 <http://web-corpora.net/RLC>.

12 http://web-corpora.net/learner_corpus.

13 <https://www.sketchengine.eu/russian-skell-corpus/>.

14 <http://spokencorpora.ru/>.

te popolari russe),¹⁵ accessibile in formato STARLING, creata presso l'istituto di lingua russa dell'Accademia delle Scienze russa (IRJa RAN), la *Élektronnaja biblioteka russkich narodnych govorov* (Biblioteca elettronica delle parlate popolari russe)¹⁶ e il *Mul'timedijnyj korpus dialektnych tekstov Ust'janskogo rajona Archangel'skoj oblasti* (Corpus multimediale di testi dialettali del distretto Ust'janskij della regione di Archangel'sk).¹⁷

Infine, particolare attenzione è rivolta alla digitalizzazione e catalogazione dei testi antichi e medievali, come dimostrano i numerosi corpora diacronici, tra i quali menzioniamo qui RRuDi (*A Russian Diachronic Online Corpus*),¹⁸ realizzato presso l'Università di Regensburg in collaborazione con l'Università Humboldt di Berlino; il corpus di testi agiografici compilato presso l'Università di San Pietroburgo (SKAT - *Sankt-Peterburskij korpus agiografičeskich tekstov*, 'Corpus pietroburghese dei testi agiografici'),¹⁹ il corpus *Manuskript*²⁰ approntato a Udmurt; i corpora di paleoslavo composti a Helsinki (*Corpus Cyrillo-Methodianum Helsingiense: Corpus of Old Church Slavonic Texts*);²¹ e il recentissimo (2020) *The World Wide Web portal for the study of Cyrillic and Glagolitic manuscripts and early printed books*.²²

Come si vede, in poco più di due decenni, la linguistica dei corpora applicata alla lingua russa ha raggiunto risultati apprezzabili, dotandosi di validi strumenti per l'indagine *corpus-based* della lingua standard odierna - nelle sue varietà diamesiche - e passata, nonché dei linguaggi letterario e pubblicitario; anche l'indagine delle varietà dialettali del russo può avvalersi di alcune banche dati di riferimento. Il territorio della compilazione di corpora rivolti allo studio della comunicazione specializzata in lingua russa, invece, inizia solo recentemente e solo in minima parte a essere esplorato: all'interno dei *Leeds University Corpora*, ad esempio, è compreso il *Russian Business Corpus*, che fotografa il russo economico-aziendale; inoltre - come ben spiega Ryčkova (2014) - nei testi pubblicitari, sovente inclusi nell'inventario delle fonti dei vari corpora della lingua russa,

15 https://www.ruslang.ru/krylov_dialect.

16 <https://dialekt.corpus.tatar/>.

17 <https://philology.hse.ru/variety/dialects>.

18 <https://www.slawistik.hu-berlin.de/de/member/meyerrol/subjekte/rudi#autotoc-item-autotoc-2>.

19 <http://project.phil.spbu.ru/scat/page.php?page=project>.

20 <http://mns.udsu.ru/>.

21 <https://metashare.csc.fi/repository/browse/corpus-cyrillo-methodianum-helsingiense-corpus-of-old-church-slavonic-texts-source/a6cfa17437c-b11e29c67005056be118e94602a335d6f4ea0af5025eb1e8034a7/>.

22 <https://www.obshtezhitie.net/>.

a seconda dell'argomento trattato può comparire terminologia settoriale specifica di svariati ambiti professionali. Tuttavia, la presenza di lessico specializzato all'interno dei documenti è cosa differente da un corpus appositamente compilato per restituire le pratiche discorsive proprie dei generi testuali più tipici di una determinata *discourse community*, in ordine alle caratteristiche morfosintattiche, pragmatiche e agli aspetti linguistico-retorici tipici di quel comparto disciplinare o produttivo.

Limitando la nostra attenzione ai settori professionali chiamati in causa per la divulgazione e comunicazione del patrimonio storico-artistico e culturale – che risulta di estrema attualità nella politica culturale e linguistica europea²³ – un progetto scientifico che ha condotto alla creazione di un corpus di una particolare varietà diafasica della lingua russa è da considerarsi il *Russkij Korpus «Leksika kul'turnogo nasledija»* (Corpus russo «Lessico dei beni culturali»).²⁴ Realizzato nel 2020 da V. Rossi e N. Žukova, sotto la direzione di M. Garzaniti, nell'ambito del progetto *Lessico multilingue dei beni culturali* promosso dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi interculturali dell'Università di Firenze a partire dal 2013, il *corpus LBC russo* riflette il linguaggio storico-artistico e delle arti al fine di favorire la conoscenza all'estero del ricco bagaglio culturale italiano, e fiorentino in particolare (Rossi, Garzaniti, Zhukova 2020). I tratti di maggiore pregio che a nostro avviso lo caratterizzano sono in primo luogo la scelta di comporre una banca dati rappresentativa delle variazioni semantiche che il linguaggio di riferimento registra in prospettiva diacronica, elemento assolutamente necessario quando si ha a che fare con testi che descrivono monumenti, reperti e opere di epoche e tradizioni diverse; di conseguenza, la seconda cifra notevole risulta l'oculata selezione di testi autorevoli che compongono quel corpus.

In un settore professionale contiguo si colloca RU_SEAH, che passiamo ora a presentare.

23 Insieme alle possibilità offerte in tal senso dai partenariati estesi del *Programma ERASMUS+ K2* (<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-b/key-action-2>), si pensi al programma culturale *Europa Creativa 2021-2027* (<http://www.europacreativa-media.it/europa-creativa>) da poco avviato.

24 <http://corpora.lessicobeniculturali.net/ru/>.

3 Il corpus RU_SEAH

3.1 Il progetto SEAH: finalità e metodo

SEAH è un progetto multilingue finanziato dall'UE nel quadro del *Programma Erasmus+ K203*, intrapreso nel 2020 e finalizzato alla realizzazione di risorse linguistiche open access in cinque lingue straniere (francese, italiano, russo, spagnolo, tedesco), ideate appositamente per sopperire alle necessità formative degli studenti in mobilità e delle categorie professionali coinvolte con committenti stranieri, pubblici e privati nel campo dell'AC.²⁵ Per rispondere alle istanze di internazionalizzazione e di condivisione dei saperi che l'Unione Europea promuove anche attraverso gli scambi universitari, infatti, la salvaguardia del multilinguismo appare un elemento cruciale, pena il rischio di omologazione e appiattimento delle specificità e ricchezze dei diversi contesti e tradizioni geografico-culturali.

Nella prima fase del progetto si è pervenuti alla compilazione di corpora specialistici comprendenti testi rappresentativi di alcuni sottodomini nel campo dell'AC nelle suddette lingue, tappa propedeutica alla seconda fase, che prevede l'elaborazione di moduli linguistici online per l'apprendimento del linguaggio accademico dell'AC nelle cinque lingue. Tali risorse sono disponibili sul sito di SEAH (<https://www.seahproject.eu/>) tramite una *open educational resources platform*.

Nel definire il quadro teorico e i fondamenti metodologici che stanno alla base di SEAH, come spiega Mariapia D'Angelo (Piccioni, D'Angelo, Ferro 2021), coordinatrice del progetto, la *corpus linguistics*, che fonda l'implementazione dei corpora, si allea con le ricerche condotte - sia sul versante degli studi descrittivi (Swales 1990; Bathia 1993) che su quello delle applicazioni didattiche - nell'ambito della *genre analysis*, la quale, indagando le modalità con le quali i testi riflettono e al contempo formano le comunità che ne fanno uso, costituiscono un prezioso strumento per l'individuazione dei bisogni comunicativi dei discenti non nativi (Hyland 2014). Altra cifra caratteristica dell'orizzonte teorico-metodologico del progetto è rappresentata dagli studi sulla didattica dei linguaggi della comunicazione specializzata: mutuando per le cinque lingue di SEAH la distinzione tra *English for General Academic Purposes* (EGAP) e *English for Specific Academic Purposes* (ESAP), operata alla fine del XX secolo, le risorse linguistiche del progetto, al fine di corrispondere alle reali esigenze linguistiche degli apprendenti, non sono elaborate sulla base di una rigida sequenza di contenuti imposta da sillabi astratti

²⁵ Per una presentazione esaustiva del progetto SEAH e una panoramica generale sulla progettazione e realizzazione dei corpora si rimanda a Piccioni, D'Angelo, Ferro 2021.

(Hyland 2016) - che contemplano l'introduzione dei linguaggi specialistici e dei generi del discorso accademico soltanto previo raggiungimento del livello B2 nella lingua standard - bensì a partire da testi autentici prodotti per la comunicazione accademica disciplinare e dei linguaggi professionali nel settore dell'AC, quali risultano i materiali selezionati per comporre i corpora.

3.2 I corpora linguistici nel progetto SEAH

All'interno del progetto i corpora sono stati creati appositamente in virtù delle molteplici funzioni che possono assolvere nell'ambito di una didassi della lingua della comunicazione specializzata condotta attraverso materiali *corpus based*, e, di conseguenza, sono calibrati in base alle esigenze di apprendimento e ai bisogni linguistici dei discenti che saranno i fruitori delle *open education resources*: architetti e ingegneri. In particolare, i corpora SEAH sono bilanciati sia orizzontalmente, cioè contemplano una rosa di argomenti diversi e rilevanti nell'ambito dell'AC, sia verticalmente, ovvero includono materiali di registro diverso a seconda del grado di specializzazione dei partecipanti alla comunicazione, da quelli prodotti da studiosi e professionisti e rivolti a colleghi e studenti, a quelli pensati per la divulgazione del sapere financo al pubblico generale (Berruto 1987).

I domini, i generi testuali e le pratiche comunicative che costituiscono un ostacolo alla mobilità internazionale sono stati individuati attraverso una *need analysis* condotta nella fase di progettazione consultando docenti nei Dipartimenti di AC, insieme a professionisti e docenti di lingua impegnati nell'insegnamento del linguaggio specializzato dell'AC.

I corpora SEAH rappresentano perciò anzitutto grandi raccolte di testi rappresentativi del linguaggio specializzato dell'AC, prodotti da docenti e professionisti in contesti comunicativi reali, dalle quali si possono attingere materiali da impiegare come testi *pivot* nelle unità didattiche che si auspica risultino motivanti, in quanto percepite dagli apprendenti come significative per il proprio percorso formativo. In seconda istanza, in linea con i principi del *Data-Driven Learning* (Johns 1991) applicato all'insegnamento dei linguaggi accademico-professionali (Lee, Swales 2006), l'uso guidato dei corpora da parte degli utenti è inteso a sviluppare una maggiore consapevolezza dei tratti propri del linguaggio disciplinare di riferimento (Flowerdew 2015). L'interrogazione dei corpora permette il recupero di unità terminologiche difficilmente reperibili in materiali di consultazione della lingua generale, nonché l'estrazione e analisi di strutture rilevanti dal punto di vista lessicale, morfo-sintattico e retorico-pragmatico nel settore dell'AC. La consultazione dei corpora durante l'apprendimento della LS permette altresì, osservando il comportamento dei

lemmi nel contesto della frase, di acquisire deduttivamente le regole della LS, innescando dei meccanismi di apprendimento che il discente potrà impiegare in autonomia nell'acquisizione di altre unità lessicali e delle strutture morfosintattiche in cui esse funzionano.

Per quanto concerne la lingua russa le risorse linguistiche sono state sviluppate dall'unità dell'Ateneo pilota,²⁶ in collaborazione con l'unità di ricerca dell'Università Statale di Polock in Bielorussia.²⁷ L'apporto del gruppo di lavoro bielorusso è stato determinante sia nella fase di ideazione che in quella di realizzazione del corpus RU_SEAH, in modo particolare per il reperimento di materiali pedagogico-didattici, quali consegne d'esame, piani di studio, elaborati di fine corso degli studenti, incluse alcune registrazioni, che sono stati attinti dall'archivio di quella università, grazie alla disponibilità dei colleghi dei dipartimenti di Architettura e Design e di Ingegneria.

3.3 RU_SEAH: compilazione e struttura

Nella fase di progettazione del corpus le aree tematiche individuate come maggiormente significative nella consultazione con gli *stakeholder* che hanno collaborato alla compilazione di RU_SEAH sono risultate: storia e teoria dell'architettura, progettazione architettonica e design, architettura sostenibile. I criteri fondamentali che hanno determinato la scelta di questi temi sono anzitutto la rilevanza nel comparto professionale di riferimento e, in considerazione delle verosimili conoscenze del *target group*, la presenza nei piani di studio universitari. L'inclusione di materiali sull'architettura sostenibile è motivata anche dall'attualità di questo campo d'indagine e dagli sviluppi teorici e pratici che lo stesso sta conoscendo negli ultimi anni. La limitazione a soli tre ambiti va ricondotta ai limiti temporali imposti dal progetto, e non esclude la possibilità di futuri ampliamenti del corpus, sia attraverso l'inclusione di altre aree tematiche dell'AC, sia tramite l'ampliamento dei topic a settori disciplinari contigui (ad esempio beni culturali, archeologia sul fronte storico-artistico, i diversi comparti dell'ingegneria civile sul versante più tecnico, e così via).

I testi selezionati a partire da questi argomenti appartengono ai quattro domini (*domain* nell'interfaccia di interrogazione del corpus) contemplati in tutti i corpora SEAH, e precisamente il Dominio acca-

²⁶ Composta da Maria Chiara Ferro e Natalia K. Guseva.

²⁷ Composta da Svetlana M. Ljasovich, Natalia G. Apanasovich, Natalia N. Nester, Volha V. Zhuraskaya. La scelta di questo partner è stata dettata, oltreché dal bilinguismo presente in Bielorussia, dai requisiti del bando della call Erasmus+, che prevedevano pregressi rapporti di collaborazione formalizzati (attraverso accordi Erasmus o convenzioni internazionali) con gli atenei partecipanti.

demico (ACCAD), che include testi in cui ricercatori e/o studenti presentano i risultati delle proprie ricerche alla comunità scientifica; il Dominio didattico (DID), che comprende testi prodotti da ricercatori o docenti e rivolti a studenti; il Dominio professionale (PROF), i cui testi di riferimento sono prodotti da professionisti del campo dell'AC rivolti ai colleghi e, in seconda battuta, a studenti e ricercatori/docenti; e infine il Dominio divulgativo (DIV), che identifica testi prodotti da ricercatori/docenti e/o professionisti e rivolti al pubblico generale.

Nella fase di lavorazione, i testi individuati sono stati raccolti, classificati e immagazzinati in formato .doc o .docx. I testi in .pdf sono stati convertiti e successivamente 'ripuliti' per garantirne l'integrità formale, la qualità e la rilevanza ai fini del progetto (ad esempio sono stati eliminati intestazioni e piè di pagina, tabelle, illustrazioni, bibliografia non utile, ecc.). Anche nel caso dei testi orali si sono rese necessarie operazioni di *post-editing* della trascrizione automatica ottenuta tramite la funzione Trascrizione della versione online di Word (Microsoft 365). I file sono stati archiviati, classificando ogni testo in base a 10 metadati (*ID, Language, Mode, Domain, Genre, Title, Author type, Source, Size, URL*), utili nella fase di consultazione del corpus per il recupero automatico di testi e alla selezione di subcorpora per ricerche mirate.

Come illustra Sara Piccioni, responsabile dell'architettura generale dei corpora SEAH, l'ultima fase di realizzazione del corpus è stata l'annotazione e indicizzazione dei testi, tramite il software di gestione di corpora Sketch Engine (Kilgarrriff et al. 2014b):

queste operazioni hanno permesso di corredare i corpora di lemmatizzazione e annotazione morfosintattica, attribuendo a ciascuna parola un'etichetta che ne identifica il lemma (o forma base di riferimento), la categoria morfosintattica cui appartiene e ulteriori informazioni morfologiche (genere e numero per sostantivi e aggettivi, tempi e persone verbali per i verbi, ecc.). Utilizzando le funzionalità di creazione dei corpora di Sketch Engine, lemmatizzazione e annotazione morfosintattica sono state realizzate [...] con MULTEXT-East (Erjavec 2012; 2017) per la lingua russa. (Piccioni, D'Angelo, Ferro 2021, § 2)

Il corpus RU_SEAH compilato manualmente e linguisticamente annotato è liberamente accessibile al link <https://corpora.unich.it/sito/seah-corpora-it.html>.

La dimensione di RU_SEAH ammonta a 1.240.746 *token* (d'ora in poi: 't.'), i documenti caricati sono 170, appartenenti a 15 dei 22 generi testuali selezionati nella fase di progettazione dei corpora SEAH,²⁸

28 L'elenco completo delle tipologie testuali corrispondenti a ciascuno dei quattro domini di riferimento è pubblicato in Piccioni, D'Angelo, Ferro 2021.

tutte e quattro le tipologie d'autore contemplate in SEAH (accademico, professionista, media, studente) sono rappresentate. Quanto al canale di ricezione (*mode* nell'interfaccia, si veda la teoria del registro in Halliday, Hasan 1985), sono stati inclusi sia testi scritti che testi orali, nella misura indicativa del 79% e 21% rispettivamente. Se nell'architettura generale dei corpora SEAH lo sbilanciamento a favore dei testi scritti si deve al rilievo che la comunicazione scritta ha in contesti accademici e in seconda istanza agli oneri del processo di lavorazione del testo orale ai fini del suo inserimento nel corpus nelle fasi di trascrizione, controllo e pulizia della bozza ottenuta con software *speech to text*, nel caso della lingua russa si sono rivelate determinanti sia la composizione del *target group* che la tipologia di linguaggio in questione. In particolare, va considerato che il livello presunto delle conoscenze pregresse degli studenti e professionisti cui sono rivolti i moduli di SEAH è il B1, cioè un livello *low-intermediate*, mentre la realizzazione orale del discorso accademico in lingua russa presenta un maggiore grado di complessità rispetto a quello scritto, potendo includere marche colloquiali o espedienti linguistico-testuali di carattere espressivo-emozionale (Markova 2016, 111).

La versione attuale di RU_SEAH presenta uno sbilanciamento a favore dei testi pedagogico-didattici e scientifici, che tuttavia appare in linea con gli scopi generali del progetto SEAH, essendo gli studenti in mobilità i primi destinatari delle risorse create. Nello specifico, come si vede anche dal grafico in figura 1, il corpus di testi scritti conta 976.283 t. ripartiti tra testi dei domini accademico (monografie, 248.039 t.; articoli scientifici, 105.743 t.; abstract di tesi di dottorato, 111.699 t.), didattico (manuali, 363.482 t.; materiali per l'insegnamento, 18.468 t.; report di progetto 9.548 t.; descrizione di progetto, 11.656 t.), e professionale (materiali di mostre ed esposizioni, 107.648 t.). Il corpus orale consiste invece di 264.463 t., tra testi accademici (discussione di tesi dottorali, 38.091 t.; conferenza, 25.531 t., tavola rotonda, 5.485 t.), divulgativi (lezioni pubbliche, 78.109 t.; podcast, 41.514 t.) e didattici (pitch di progetto, 6.812 t.).

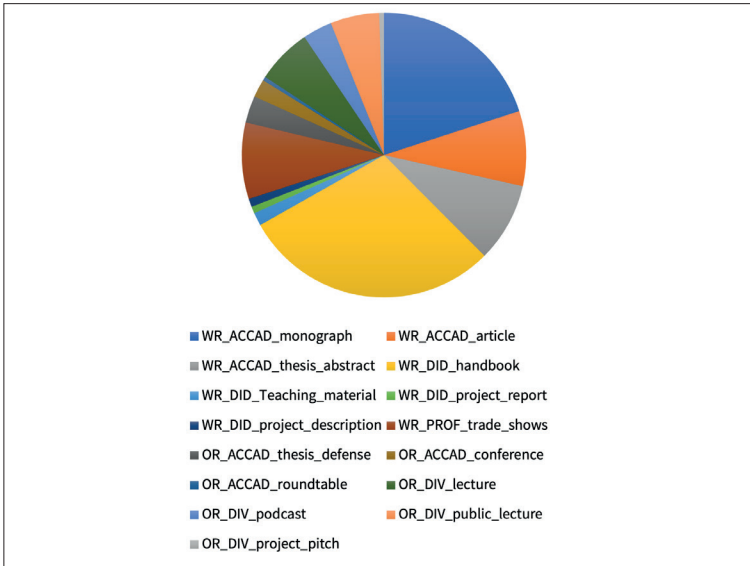


Figura 1 Composizione del corpus RU_SEAH

3.4 RU_SEAH: funzionamento

La piattaforma NoSketch Engine (Rychlý 2007), sulla quale il corpus funziona, è uno strumento di interrogazione *open source* per la gestione dei corpora che supporta diverse funzionalità.

Le principali modalità di ricerca sono tre: *Concordance*, *Word-list* e *Keywords* [fig. 2]. Estremamente utile risulta la guida all'utilizzo dell'interfaccia - si vedano i tutorial videoregistrati e le sezioni *About* - che permettono all'utente di comprendere in autonomia le potenzialità offerte e le possibilità di impiego delle risorse caricate. Nell'ambito del progetto SEAH le funzionalità attualmente implementate per i corpora linguistici sono le prime due.

Lo strumento *Concordance* include due modalità di interrogazione, semplice (*basic* sull'interfaccia) e avanzata (*advanced*), tramite le quali è possibile studiare il comportamento di parole, espressioni e financo frasi visualizzando i risultati nel contesto sotto forma di concordanza; quest'ultima può essere ordinata, filtrata ed elaborata ulteriormente in base a una serie di scelte. Le opzioni di visualizzazione permettono di evincere informazioni aggiuntive come lemmi, attributi, metadati e altre strutture del corpus. La ricerca CQL (*Corpus Query Language*) nella scheda avanzata è utile per ricerche complesse, che necessitano dell'inserimento di formule: impraticandosi nella sintassi necessaria, si possono recuperare, ad esempio, ag-

gettivi che qualificano un sostantivo e viceversa, reggenze verbali, polirematiche, e via dicendo. Nelle figure 3 e 4 riportiamo la schermata di interrogazione per il recupero delle sequenze ‘aggettivo+фасаd’ e ‘дом+c+nome’ con i relativi risultati.

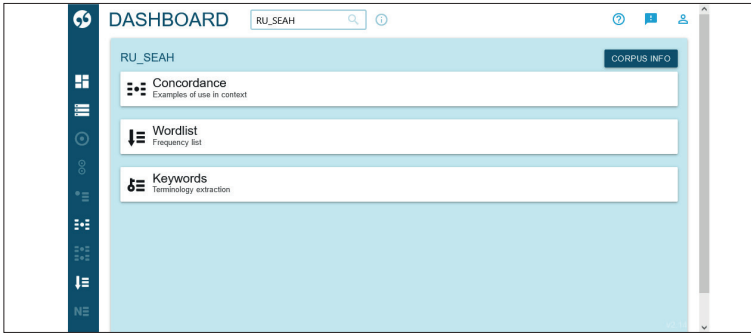


Figura 2 Dashboard del corpus RU_SEAH

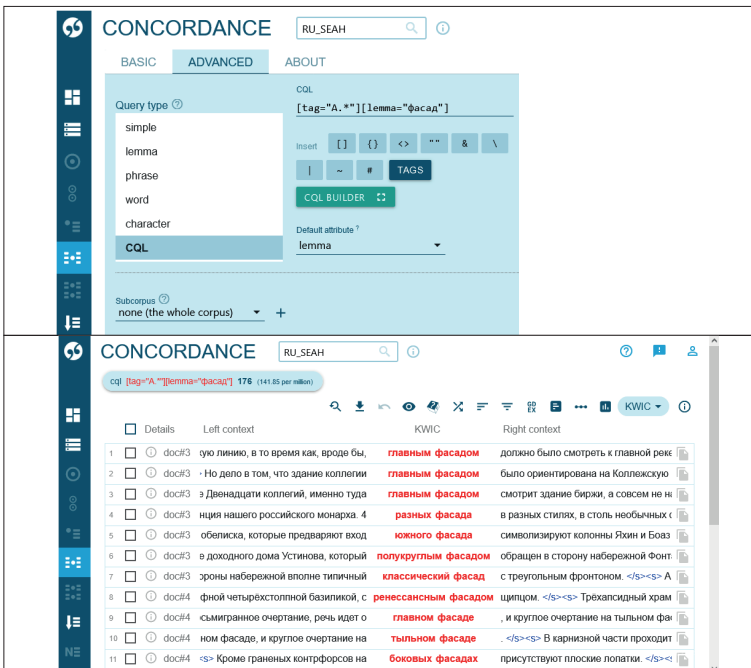


Figura 3 Esempi di interrogazione del corpus RU-SEAH tramite la funzione Concordance/Advanced/CQL. Sequenza ‘aggettivo+фасаd’ e relativi risultati

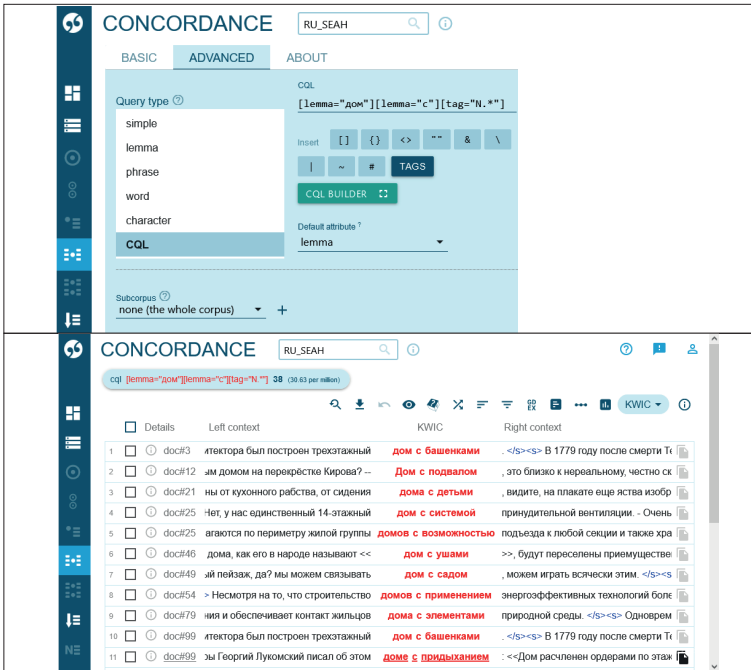


Figura 4 Esempi di interrogazione del corpus RU-SEAH tramite la funzione *Concordance/Advanced/CQL*. Sequenza 'дом+с+nome' e relativi risultati

La funzione *Wordlist* consente di generare elenchi di parole e liste di frequenza in base ad una molteplicità di criteri selezionabili all'interno della ricerca base e avanzata:

- nomi, verbi, aggettivi e altre parti del discorso;
- parole che iniziano, finiscono, contengono determinati caratteri;
- singole forme di parole, tag, lemmi e altri attributi;
- o ancora una combinazione delle tre opzioni precedenti.

Ad esempio, la figura 5 riproduce l'interrogazione del corpus tramite la funzione *Wordlist* in modalità di ricerca *advanced* finalizzata ad apprezzare la frequenza d'uso dell'anglicismo *сквер* rispetto al suo iperonimo russo *площадь*.

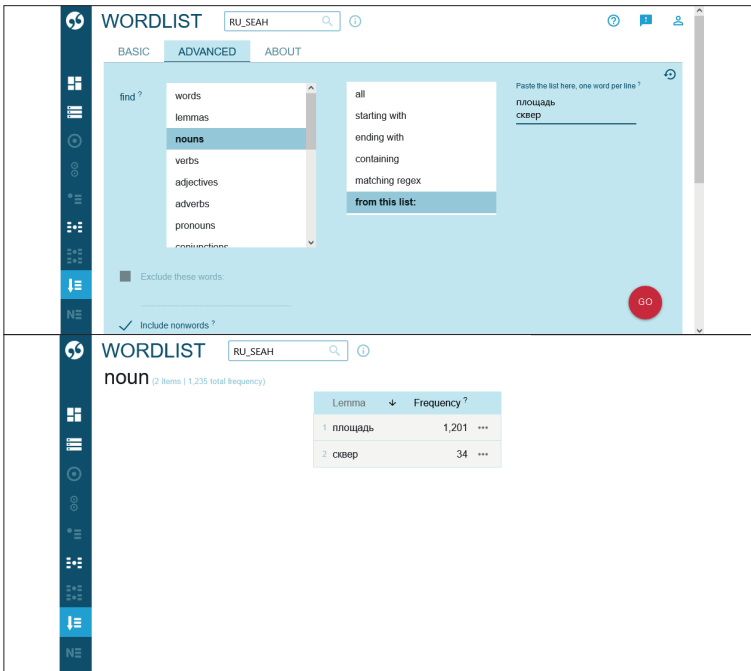


Figura 5 Esempio di interrogazione del corpus RU-SEAH tramite la funzione *Wordlist*.
Frequenza dei lemmi площадь e сквер

In entrambe le modalità è possibile effettuare una ricerca sull'intero corpus, oppure su un sub-corpus appositamente selezionato; le variabili contemplate in questa funzione sono quelle definite nella fase di progettazione del corpus [fig. 6], e spaziano dalla possibilità di esplorare un singolo testo, scelto in base all'identificativo (*File ID*) o alla sua fonte (*Source*), a quella di interrogare i testi di uno o più domini (*Domain*), di una particolare tipologia di autore (*Author type*) o di un determinato genere testuale (*Genre*).

MANAGE MY SUBCORPORA

Subcorpus name *

expand all collapse all

File ID	Language
Mode	Domain
Genre	Title
Author Type	Source
Size	Url

Figura 6 Parametri di creazione di subcorpus per ricerche mirate

3.5 RU_SEAH: un esempio di applicazione didattica

Come si è detto (§ 3.2), nell'ambito del progetto SEAH il corpus russo ha rivestito come funzione principale quella di archivio di materiali testuali autentici e specializzati utili al reperimento di testi *pivot* finalizzati all'elaborazione delle unità didattiche. Oltre a ciò, in considerazione dei bisogni formativi specifici della *target audience* di riferimento, l'impiego di RU_SEAH appare particolarmente utile ai fini dell'arricchimento lessicale, sia in vista dello sviluppo di glossari autonomi²⁹ sia per quanto concerne l'introduzione della terminologia settoriale. Ecco perché ciascun modulo propone attività *corpus-based*.

Nell'unità dedicata all'architettura della Russia contemporanea (*Архитектура современной России*) il testo di partenza, che descrive alcune caratteristiche architettoniche tipiche delle grandi città, reca spesso l'aggettivo *городской* (della città, cittadino). Si tratta di un attributo di cui il discente di livello B1 verosimilmente conosce il significato e, se anche non lo conoscesse, potrebbe facilmente intuirlo, dato che l'aggettivo è derivato dal sostantivo *город* (città), uno tra i primi a essere introdotti nella didassi del russo a stranieri. La consegna dell'esercizio chiede di reperire, attraverso l'interrogazione del corpus tramite sintassi CQL, i sostantivi che possono combinarsi con l'aggettivo dato.

²⁹ Primi cenni a questo tema sono contenuti in Piccioni, D'Angelo, Ferro 2021, § 5.1.

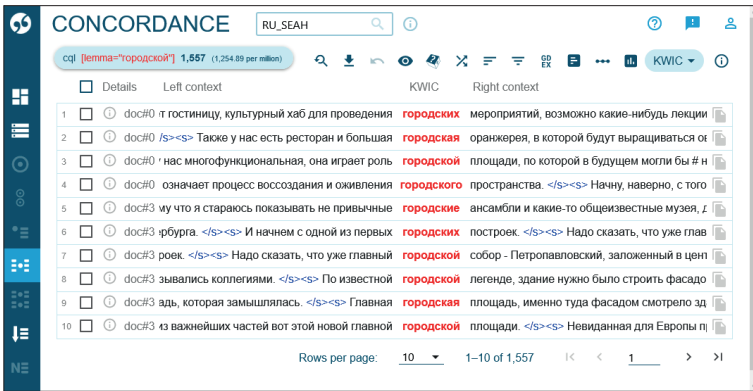


Figura 7 Interrogazione del corpus tramite sintassi CQL per la stringa [lemma=«городской»]; risultati 1-10 (di 1.557)

L'attività si concentra sui primi 40 risultati, nei quali il discente deve individuare il sostantivo che di volta in volta è concordato con l'aggettivo *городской* e trascriverlo nella sua forma base (cioè al nominativo singolare). La soluzione del *task* prevede la registrazione dei seguenti 23 sostantivi:

мероприятие, оранжерея, **площадь**, пространство, **ансамбль**, постройка, **собор**, легенда, **архитектор**, инфраструктура, планирование, **район**, **среда**, **центр**, автобус, ферма, **транспорт**, **столовая**, узел, население, **план**, механизм, технология

Questo semplice compito costituisce un'occasione di consolidamento della flessione nominale, obiettivo fondamentale della didassi RKI fino a tutto il livello intermedio (I/B1): nei differenti contesti d'uso, infatti, i sostantivi appaiono in casi diversi dal nominativo, anche al femminile o al neutro, e al plurale, oltre che al singolare. Nello specifico, insieme alle regole principali della flessione del nome sostantivo, sono qui da richiamare alla mente la declinazione in segno debole, sia dei maschili (qui *ansambľ'*) che dei femminili (qui *ploščad'*), le desinenze dei neutri in *-ie* (qui *meoprijatie*, *planirovanie*, *naselenie*) e quelle dei femminili in *-ija* (qui *technologija*).

L'ultimo *step* dell'attività prevede l'elicitazione dei sostantivi che non risultano propri del discorso sull'AC, ma funzionano anche nella lingua standard, cioè *meroprijatie*, *legenda*, *ferma*, *avtobus* e *naselenie*; per rispondere correttamente lo studente è obbligato e reperire sul dizionario il significato delle parole che non conosce. A questo punto egli avrà individuato 18 sostantivi propri dell'ambito dell'AC; tra questi quelli evidenziati in grassetto nel riquadro – per un totale di 10 sostantivi – sono presenti nel minimo lessicale del livello B1

del TRKI (Andrjušina 2015): come si vede, conclusa l'attività, il discente avrà aggiunto almeno 8 nuovi termini al suo bagaglio linguistico presunto. Inoltre, avrà appreso che i lemmi *среда* e *столовая*, registrati nel minimo lessicale in base al loro primo significato – rispettivamente di 'mercoledì' e di 'mensa' –, in contesti diversi valgono l'uno 'ambiente' e l'altro 'sala da pranzo'.

4 Conclusioni e prospettive

Il corpus RU_SEAH rappresenta una risorsa inedita nel panorama dei corpora di lingua russa. Innovativa è in primo luogo la scelta di comporre un archivio interrogabile di testi rappresentativi di un determinato linguaggio professionale, nella fattispecie quello accademico e professionale dell'Architettura e delle Costruzioni, che apre la strada a una nuova frontiera nella linguistica dei corpora applicata alla lingua russa. Come si è detto, l'esigenza di sviluppare strumenti siffatti trova conferma anche nella compilazione del *corpus LBC russo*, che, sebbene originato da presupposti differenti, condivide con RU_SEAH l'attenzione alle peculiarità proprie dei linguaggi di specializzazione. In secondo luogo, nuovo risulta il metodo seguito per la compilazione del corpus presentato, che ha preso le mosse dalla consultazione di esponenti dei comparti professionali e dell'ambito accademico, permettendo una mappatura dei reali bisogni linguistici di architetti e ingegneri, con la conseguente identificazione dei domini, generi testuali e pratiche comunicative da prediligere al fine di costruire uno strumento efficace per la *target audience*.

L'utilità di RU_SEAH è inoltre apprezzabile nella prospettiva di un approfondimento della conoscenza del patrimonio architettonico russo e delle pratiche professionali a esso connesse.

Grazie poi all'interfaccia *user friendly* e alle numerose funzionalità lì incluse, si rivela una risorsa fruibile da parte di una varietà di utenti, quali ad esempio traduttori e interpreti nel campo dell'AC, guide turistiche; analogamente può essere impiegato ben oltre gli scopi del progetto in cui ha visto la luce, ad esempio per la redazione di dizionari, glossari, liste di frequenza, e financo per la creazione di applicazioni di *natural language processing*.

Abbreviazioni

AC	Architettura e Costruzioni
EGAP	English for General Academic Purposes
ESAP	English for Specific Academic Purposes
NKRJa	Nacional'nyj korpus russkogo jazyka
LS	lingua straniera
RKI	Russkij kak inostrannyj
SEAH	Sharing European Architectural Heritage: Innovative Language Teaching Tools for Academic and Professional Mobility in Architecture and Construction
t.	token

Bibliografia

- Andrušina, N.P. et al. (2015). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie* (Minimo lessicale di russo come lingua straniera. Primo livello di certificazione. Livello soglia). Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Asinovskij, A.; Bogdanova, N.; Rusakova, M.; Ryko, A.; Stepanova, S.M.; Sherstinova, T. (2009). «The ORD Speech Corpus of Russian Everyday Communication “One Speaker’s Day”»: Creation of Principles and Annotation». Matoušek, V.; Mautner, P. (eds), *Text, Speech and Dialogue*. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 250-7. Lecture Notes in Computer Science 5729. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04208-9_36.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London; New York: Longman.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagini, F.; Bonola, A.; Noseda, V. (2019). «Il corpus parallelo italiano-russo del NKRJa. Progetto di ampliamento, applicazioni e sviluppi». Bragone, M.C.; Bidovec, M. (a cura di), *Il mondo slavo e l'Europa. Contributi presentati al VI Congresso Italiano di Slavistica* (Torino, 28-30 settembre 2016). Firenze: Firenze University Press, 35-45. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-910-2>.
- Dobrovol'skij, D.O.; Kretov, A.A.; Šarov S.A. (2005). «Korpus parallel'nych tekstov: arhitektura i vozmožnosti ispol'zovanija» (Corpus parallelo: struttura e potenzialità di uso). *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: 2003-2005* (Corpus nazionale della lingua russa: 2003-2005). Moska: Indrik, 263-96. <https://ruscorpora.ru/new/sbornik2005/17dobrovoľsky.pdf>.
- Erjavec, T. (2012). «MULTEXT-East: Morphosyntactic Resources for Central and Eastern European Languages». *Language Resources and Evaluation*, 46(1), 131-42. <http://www.jstor.org/stable/41486069>.
- Erjavec, T. (2017). «MULTEXT-East». Ide, N.; Pustejovsky, J. (eds), *Handbook of Linguistic Annotation*. New York: Springer, 441-62.
- Flowerdew, L. (2015). «Corpus-Based Research and Pedagogy in EAP: From Lexis to Genre». *Language Teaching*, 48(1), 99-116. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000037>.

- Halliday, M.; Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Hyland, K. (2014). «English for Academic Purposes». Leung, C.; Street, B. (eds), *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 392-404. <https://www.perlego.com/book/1546122/the-routledge-companion-to-english-studies-pdf>.
- Hyland, K. (2016). «General and Specific EAP». Hyland, K.; Shaw, P. (eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge, 17-29. <https://doi.org/10.4324/9781315657455>.
- Johns, T. (1991). «From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning». *English Language Research Journal*, 4, 27-45.
- Josselson, H. (1953). *The Russian Word Count and Frequency Analysis of Grammatical Categories of Standard Literary Russian*. Detroit: Wayne University Press.
- Kilgarriff, A.; Charalabopoulou, F.; Gavrilidou, M. et al. (2014a). «Corpus-Based Vocabulary Lists for Language Learners for Nine Languages». *Language Resources and Evaluation*, 48, 121-63. <https://doi.org/10.1007/s10579-013-9251-2>.
- Kilgarriff, A.; Baisa, V.; Bušta, J.; Jakubíček, M.; Kovář, V.; Michelfeit, J.; Rychlý, P.; Suchoň, V. (2014b). «The Sketch Engine: Ten Years On». *Lexicography – Journal of ASIALEX*, 1(1), 7-36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>.
- Lee, D.; Swales, J. (2006). «A Corpus-Based EAP Course for NNS Doctoral Students: Moving from Available Specialized Corpora to Self-Compiled Corpora». *English for Specific Purposes*, 25(1), 56-75. <http://hdl.handle.net/2027.42/88141>.
- Markova, V.A. (2016). *Stilistika russkogo jazyka. Teoretiko-praktičeskij kurs* (La stilistica della lingua russa. Corso teorico-pratico). Moskva: LENAND.
- McEnery, T.; Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Noseda, V. (2018). «La corpus revolution russa e il corpus parallelo italiano-russo». *L'analisi linguistica e letteraria*, 26, 115-32. <https://publres.unicatt.it/it/publications/la-corpus-revolution-russa-e-il-corpus-parallelo-italiano-russo-s-4>.
- Piccioni, S.; D'Angelo, M.; Ferro, M.C. (2021). «I Corpora SEAH di comunicazione specializzata nel settore dell'Architettura e delle Costruzioni. Struttura, compilazione e usi». *Linguistica*, 61(2), 97-123.
- Plungjan, V.A.; Reznikova, T.I.; Sičinava, D.V. (2005). «Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: obščaja charakteristika» (Corpus nazionale della lingua russa: presentazione). *Naučno-techničeskaja informacija*, s. 2, 3, 9-13.
- Reznikova, T.I.; Kopotev, M.V. (2005). «Lingvističeski annotirovannye korpusa russkogo jazyka (obzor obščedostupnyh resursov)» (Corpora di lingua russa annotati linguisticamente [rassegna delle risorse liberamente accessibili]). *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: 2003-2005*. Moskva: Indrik, 31-61. <https://ruscorp.ru/new/sbornik2005/04reznikova.pdf>.
- Rossi, V.; Garzaniti, M.; Zhukova [Žukova], N. (2020). «Il corpus LBC russo». Billero, R.; Farina, A.; Nicolás Martínez, M.C. (a cura di), *I Corpora LBC. Informatica Umanistica per il Lessico dei Beni Culturali*. Firenze: Firenze University Press, 101-22. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-253-9>.
- Rundell, M.; Stock, P. (1992). «The Corpus Revolution». *English Today*, 8(3), 21-32.
- Rychlý, P. (2007). «Manatee/Bonito – A Modular Corpus Manager». Sojka, P.; Horák A. (eds), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language*

-
- ge Processing (RASLAN 2007). Brno: Masaryk University, 65-70. <https://nlp.fi.muni.cz/raslan/2007/>.
- Ryčková, L.V. (2014). «Otraženie jazykov dlja special'nych celej v SMI Grodnenščiny» (Le lingue per scopi speciali nei mezzi di comunicazione di massa nella regione di Grodno). Rovdo, I.S. et al. (a cura di), *Russkij jazyk: sistema i funkcionirovanie (k 75-letiju filologičeskogo fakul'teta BGU) = sbornik materialov VI Meždunar. Nauč. Konf.* (Minsk, 28-29 okt. 2014g) (La lingua russa: sistema e funzionamento [per il 75° anniversario della Facoltà di Lettere dell'Università Statale della Bielorussia] = materiali del VI convegno scientifico internazionale), parte 2. Minsk: Izd. Centr BGU, 266-71.
- Shaikovich, A. (1997). «The Computer Fund of Russian Language». *International Journal of Corpus Linguistics*, 2(1), 163-7.
- Shteynfeld, E.A. (1963). *Častotnyj slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka* (Dizionario di frequenza della lingua letteraria russa moderna). Tallin: s.n.
- Sharoff, S.; Umanskaya, E.; Wilson, J. (2013). *A Frequency Dictionary of Contemporary Russian: Core Vocabulary for Learners*. London: Routledge.
- Sičinava, D.V. (2005). «Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: očerk predstorii» (Il Corpus nazionale della lingua russa: tappe di elaborazione). *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: 2003-2005. Rezul'taty i perspektivy* (Corpus nazionale della lingua russa: 2003-2005. Risultati e prospettive). Moskva: Indrik, 21-30.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zacharov, V. (2013). «Corpora of the Russian Language». Habernal, I.; Matoušek, V. (eds), *Text, Speech and Dialogue: Proceedings of the 16th International Conference, TSD 2013* (Plzen, Czech Republic, 1-5 September 2013). Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 1-13. Lecture Notes in Artificial Intelligence 8082. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-40585-3_1.
- Zasorina, L.N. (a cura di) (1977). *Častotnyj slovar' russkogo jazyka* (Dizionario di frequenza della lingua russa). Moskva: Russkij Jazyk.

Recensioni

Linda Barone, Bruna Di Sabato, Monica Manzillo *L'educazione linguistica e letteraria*

Valentina Pagnanini

Università degli Studi di Macerata, Italia

Recensione di Barone, L.; Di Sabato, B.; Manzillo, M. (2021). *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*. Novara: UTET, 330 pp.

L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato è la collettanea di studi, narrazioni e sperimentazioni glottodidattiche nate dal progetto *Creative Writing* ideato dalle docenti Linda Barone, Flora de Giovanni e Bruna Di Sabato insieme al gruppo di ricerca Language and Literature (Integrated) Learning e realizzati nel percorso didattico *Per un apprendimento creativo delle lingue e delle letterature straniere* all'Università di Salerno e all'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli con l'intenzione di valutare l'uso del testo letterario nella classe di lingua. Il volume raccoglie, esamina e confronta i risultati ottenuti in una polifonia di voci. Dialogano con le autrici i docenti Antonio Perri e Gerardo Salvati, gli scrittori Lavinia Petti e Maurizio de Giovanni, insieme agli studenti.

Pubblicata da UTET nella collana «Le lingue di Babele», l'opera combina l'analisi edulinguistica allo studio del processo di scrittura creativa nella didattica delle lingue. Tale impostazione riflette una visione innovativa della glottodidattica, osservata dal punto di vista di docenti scrittori e studenti in una prospettiva comune, di intera-



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2022-04-27
2022-07-29

Open access

© 2022 Pagnanini | © 4.0



Citation Pagnanini, V. (2022). Review of *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato* by Barone, L.; Di Sabato, B.; Manzillo, M. *EL.LE*, 11(2), 269-274.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/007

269

zione e scambio reciproco. Il pregio di tale iniziativa sta infatti nel superare l'aura di complessità di cui si ammanta spesso il testo letterario rispetto al testo funzionale per puntare a rafforzare insieme la competenza linguistica e letteraria con attività di comprensione, analisi e scrittura creativa. Si propone un modello ibrido di apprendimento, calibrato sullo studente, scalabile e trasversale nell'avvicinare con gradualità a nuove situazioni comunicative e dimensioni socioculturali.

È particolarmente apprezzabile la scelta di improntare il percorso in ottica digitale, flessibile e rimodulabile in corso d'opera perché moltiplica le opportunità sia di adesione e partecipazione al progetto grazie all'utilizzo di bacheche virtuali e piattaforme online, sia di interazione e condivisione dei prodotti didattici attraverso modalità integrate di collaborazione individuale e collettiva.

Il libro si articola in quattro macro sezioni di diversa tipologia: la prima è teorica, la seconda è di carattere riflessivo con sfumature didascaliche, la terza è di tipo didattico-esprienziale e la quarta è di tipo narrativo, costituita dai migliori racconti brevi redatti dai discenti durante il corso, valutati e premiati da una giuria in due festival letterari. Tale impianto strutturale riflette bene l'approccio adottato: dalla nozione si passa all'azione, dalle formulazioni teoriche si arriva alle applicazioni educative nei contesti di apprendimento fisici e virtuali.

La prima parte del volume ricostruisce il quadro teorico e sottolinea il ruolo dell'educazione linguistica nel veicolare la conoscenza all'interno dei contesti di apprendimento, con un focus sulla funzione comunicativa delle lingue e sulle potenzialità didattiche della letteratura straniera nel favorire l'apertura a nuove dimensioni interculturali per «una didattica reale e in contesto» (3). L'analisi si addentra all'interno del contesto classe dove il testo - se «umanizzato» (17) dal docente - diviene una preziosa risorsa per l'arricchimento linguistico, *medium* di temi etico morali e ponte relazionale, stimola la creatività e l'immedesimazione emotiva dell'allievo con nuovi contesti culturali.

L'accurata selezione dei testi operata favorisce l'appropriazione del linguaggio letterario, non più così distante dagli usi comunicativi standard, e promuove la dimensione ludica dell'approccio linguistico letterario integrato che, ad esempio, permette di avvicinare alla grammatica attraverso il piacere della lettura, della scrittura, della narrazione di una storia. Per valutare la «familiarità con il testo letterario» (4) si percorrono più vie di progettazione, si approfondiscono scenari differenziati in relazione ai bisogni educativi degli apprendenti e si considerano le potenzialità educative del testo letterario per l'acquisizione di linguaggi specialistici e per il consolidamento delle competenze comunicative. Tali indagini si rivelano particolarmente utili nel visualizzare l'applicabilità del testo letterario e della scrit-

tura creativa in soluzioni didattiche di valore perché evidenziano dei vantaggi oggettivi nel decodificare la lingua, dal punto di vista dialettico, stilistico, interpretativo, culturale e creativo-immaginario.

La seconda parte racchiude due intense lezioni di scrittura creativa tenute da De Giovanni e Petti, arricchite da metanarrazioni, suggerimenti compositivi e testimonianze autobiografiche. De Giovanni invita a riscoprire la componente istintiva e pulsionale del fare scrittura come esigenza di raccontare e di emanciparsi dalle proprie paure. Esalta le potenzialità immaginative della lettura, la lama con cui si acuisce la profondità di osservazione dello scrittore, e ripercorre l'iter autobiografico della sua professione e della sua scrittura fin dal principio. Dall'idea primitiva fonte di ispirazione, nella sua genesi e formazione, sino alla sua fine e illusoria conclusione, una storia non termina mai per davvero, «ci sarà sempre un'altra pagina da scrivere» (70) spiega De Giovanni ed esorta ognuno a scriverla, secondo la propria «modalità espressiva» (72).

La testimonianza di Petti guida verso la scrittura di una storia e rivela come farla fiorire: non è sufficiente avere la curiosità di esplorare la realtà, ma è necessario immedesimarsi in essa e alimentarla attraverso conflitti e bivi interpretativi, senza mai prescindere dalla ricerca e dallo scavo investigativo per avere un'impalcatura resistente, su cui costruire con metodo una trama coerente e avvincente, depurata dalle informazioni accessorie, con uno stile autentico e riconoscibile. Dal confronto delle due relazioni emergono le lodevoli potenzialità della scrittura creativa nell'aumentare la sensibilità critico letteraria del discente, dal punto di vista motivazionale, costruttivo-esperienziale, decodificativo testuale e intertestuale. È fondamentale nello sviluppo sia della competenza letteraria che linguistica, non solo sul piano grammaticale, lessicale, fonologico e discorsivo, ma anche cognitivo, comunicativo, ludico, creativo ed esplorativo, come osserva Barone:

in un contesto di apprendimento della lingua straniera, l'uso della letteratura e della scrittura creativa incoraggiano gli apprendenti a esprimersi liberamente in modo spontaneo e a raggiungere una competenza maggiore nelle abilità di lettura e di scrittura.¹

Se affiancare alle attività didattiche un laboratorio di scrittura con narratori professionisti e concludere il percorso con la composizione, valutazione e premiazione dei migliori prodotti può rappresentare una sfida per il docente, allo stesso tempo si rivela una grande opportunità per l'allievo di confrontarsi con giudizi critici esterni e

¹ Barone, L. (2021). «La componente linguistica e stilistica nella scrittura creativa». Barone, L.; Di Sabato, B.; Manzolillo, M. (a cura di), *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*. Novara: UTET, 116-40, cit. da 49.

di misurarsi con i criteri e le procedure valutative di nuovi scenari culturali professionali.

La terza sezione del volume propone un modulo oggetto della sperimentazione didattica, suddiviso in unità di apprendimento e avente «obiettivi complementari» volti a consolidare le competenze linguistiche e letterarie secondo la metodologia BYOD (Bring Your Own Device)- e evidenziato dagli studiosi nella «Premessa» - con attività orali e scritte:

di negoziazione del significato; di espressione del sé; di utilizzo consapevole dei meccanismi della narrazione e della descrizione in testi creativi e anche in testi funzionali. (84)

Nel primo capitolo «Il mondo dei testi», Di Sabato illustra la strutturazione dell'unità didattica sulla competenza testuale. Segue una scansione numerata e ordinata secondo la tipologia di attività (lettura, scrittura, interazione orale, ecc.), cui è annessa la consegna con le istruzioni operative di svolgimento (individuale o di gruppo), e in base alle tempistiche di esecuzione. Ogni fase è ampiamente descritta e argomentata nel volume. Si esplicitano le motivazioni che muovono il docente a selezionare, adattare e presentare alla classe i testi, si ricostruisce l'analisi guidata proposta in classe e si ritraggono reazioni e risposte degli apprendenti (in particolare, la partecipazione, la tipologia di condivisione, il livello di espressività manifestata). La valutazione dei riscontri registrati rileva benefici psicologici sulla dimensione introspettivo-espressiva e immaginativa dell'allievo, e pedagogici nello sviluppo della capacità predittiva, di decodifica semantica e di classificazione di un genere testuale nella distinzione tra testo letterario creativo e testo non letterario funzionale.

Nel secondo capitolo «Norma, deviazione, sovversione 'creativa'», Perri pone l'attenzione sulla classificazione discorsiva e sulla enunciazione testuale, con un'inquadratura delle nozioni di *langue* e *parole* all'interno dell'unità didattica e con i doveri distinguo tra l'astrazione della 'norma' e la 'marcatezza' di un'unità discorsiva e testuale, tra la 'diegesi' della storia e la 'mimesi' del discorso. L'analisi prosegue nel terzo capitolo «La componente linguistica e stilistica nella scrittura creativa», in cui Barone propone un lavoro sul testo letterario con attività di lettura mirate alla decodifica dei generi testuali, delle nozioni teoriche (grado zero, tono, atmosfera) e all'applicazione delle tecniche stilistiche di riscrittura e continuazione in brevi task. La duplice analisi linguistica e stilistica sui prodotti testuali offre la preziosa opportunità di valutare anche qui l'efficacia delle strategie didattiche adoperate.

Nel quarto capitolo «L'arte di raccontare una storia», Manzolillo e Salvati introducono i fondamenti della narratologia attraverso attività collaborative, in una successione di tre fasi: una prima fase teorica di enunciazione dei contenuti e di lettura; una seconda fase identifi-

cattiva, di comprensione testuale - volta all'individuazione delle categorie narratologiche fondamentali (*setting*, atmosfera, narratore, personaggio, tipologie discorsive, fabula e intreccio, analessi e prolessi, *showing* e *telling*, descrizione e narrazione) -; una terza fase di produzione scritta con attività di scrittura creativa per esplorare le tipologie di incipit, di conclusione, di presentazione dei personaggi e delle tecniche narrative, per consolidare la padronanza dei contenuti.

Infine, nel quinto capitolo «La Short story: il genere e le caratteristiche», Manzolillo prepara gli studenti non solo alla redazione di racconti brevi, ma anche alla loro valutazione critica, contenutistica e linguistico stilistica. Dapprima con una panoramica teorica culturale sulle origini, gli sviluppi e la caratterizzazione del genere letterario, e successivamente mediante l'attivazione delle competenze critiche e interpretative dei discenti in un laboratorio sul testo letterario: si parte dall'analisi del plot e dall'individuazione di epifanie o di omissioni narrative, dallo studio dell'incipit e del finale, della caratterizzazione dei personaggi e dell'ambientazione, del narratore e delle tipologie di discorso e di intreccio, per giungere alla composizione di un'inedita *short story*. Particolarmente apprezzabile è la scelta di includere nella quarta parte del volume i migliori racconti redatti dagli studenti perché costituiscono un campione di lingua viva e in uso nella comunità di apprendimento.

L'opera si rivolge a un ampio pubblico per il suo duplice carattere teorico-divulgativo e pratico-esemplificativo e per la particolare prospettiva adottata, interna all'educazione linguistica e approfondita da un vasto repertorio di attività modulari e realizzabili, fondate su rigorose sperimentazioni e valutazioni didattiche. Un ricco patrimonio di dati particolarmente utile nell'indirizzare il lettore a ideare, progettare e costruire percorsi didattici integrati, più accessibili e inclusivi, finalizzati all'acquisizione di una conoscenza specialistica e al potenziamento combinato della competenza letteraria e linguistica. La lettura è consigliabile a docenti e scrittori, professionisti della formazione e giovani ricercatori, per la visione d'insieme e per le numerose chiavi di lettura, per il focus sulle potenzialità della scrittura creativa e dello storytelling, e soprattutto per il livello di profondità analitica nell'indagare fenomeni educativi strutturati in contesti istituzionali. La scelta di porre il testo letterario al centro delle sperimentazioni glottodidattiche si dimostra una strategia vincente ed efficace nel tradurre le norme linguistiche in attività di interazione e scrittura creativa, particolarmente appropriata nella classe di lingua e consigliata in combinazione con più linguaggi comunicativi, in ambienti multimediali.

La lettura del volume rivela le due anime della glottodidattica, l'una linguistica, l'altra letteraria e culturale, entrambe da contemplare e valorizzare in un approccio coordinato e integrato per cogliere le più affascinanti potenzialità.

Simona Bartoli Kucher, Fabrizio Iurlano (a cura di) *Quo vadis, italiano 2020?* *Letteratura, cinema, didattica e fumetti*

Giulia Isabella Grosso

Università degli Studi di Cagliari, Italia

Recensione di Bartoli Kucher, S.; Iurlano, F. (a cura di) (2022). *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*. Berlin: Peter Lang, 252 pp. Transcultural Studies – Interdisciplinary Literature and Humanities for Sustainable Societies 9.

Il volume curato da Simona Bartoli Kucher e Fabrizio Iurlano tematizza attraverso prospettive interessanti e inedite la relazione tra parole e immagini: le opere e i saggi di autori e autrici di fumetti e *graphic novels*, di scrittori e scrittrici della letteratura postcoloniale e di semiologi, linguisti e scienziati del linguaggio offrono un mosaico variegato che compone una rappresentazione perfetta per le finalità didattiche e riflessive che i curatori della raccolta si propongono. Si tratta di un'opera coraggiosa, che non teme di dare spazio alle nuove forme dell'italiano, alle nuove voci nelle quali la nostra lingua risuona in forme contemporanee, fruite ormai da fasce di lettori (e quindi di potenziali apprendenti) di tutte le età.

Nella prima sezione spicca per originalità la scelta di dare spazio, da una parte, alle tavole di Takoua Ben Mohamed, 'tunisina de Ro-



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2022-05-12
2022-07-29

Open access

© 2022 Grosso | CC BY 4.0



Citation Grosso, G.I. (2022). Review of *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, ed. by Bartoli Kucher, S.; Iurlano, F. *EL.LE*, 11(2), 275-280.

ma' e ormai affermata disegnatrice impegnata nel sociale non solo per dar voce alla propria esperienza autobiografica ma anche e soprattutto alla critica sociale su fatti storici e conflitti attuali, dall'altra, alle riflessioni di Laila Wadia, in qualità di portavoce di un collettivo di scrittrici migranti (lei stessa, Claudia Mitri, Vanessa Piccoli e Lolita Timofeeva), che trattano, fra gli altri, il tema della contaminazione reciproca e dell'italiano come 'lingua sorella' attraverso la scrittura collettiva.

Nella seconda sezione, «Didattica della letteratura e dell'interculturalità», una ricca rosa di saggi caratterizzati da una prospettiva pedagogica interculturale analizza le implicazioni di quest'ultima sulla didattica delle lingue moderne. Delanoy intreccia quattro diverse prospettive nel campo dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue, privilegiando l'approccio della *language education* e del multilinguismo contrapposto all'apprendimento delle lingue per il mero scambio di informazioni. Il saggio di Thaler descrive un percorso didattico sul tema dell'epidemia e della distopia, attraverso una disamina dei principali romanzi pandemici che trattano questi argomenti, con un excursus diacronico che parte dalla prima metà del Settecento per arrivare alla contemporaneità; la proposta didattica di produzioni sceniche, visive, acustiche e audiovisive sulla base dei romanzi proposti. Facke presenta un'analisi critica della rappresentazione delle interconnessioni e delle ibridazioni contemporanee contenute nel discorso su lingue e culture e descrivendo le sfumature di senso contenute nei prefissi inter-, multi-, pluri- e trans-.

Il saggio di Spadaro affronta da una prospettiva originale il potenziale pedagogico del fumetto nella didattica dell'italiano, facendo riferimento alla possibilità che tale medium veicoli non tanto e non solo la trasmissione di un canone di riproduzione di lingua - cultura italiana, quanto piuttosto lo sviluppo di una competenza multimodale (che comprende anche la *visual literacy* come parte integrante della *cultural literacy*, ormai a pieno titolo fra le competenze richieste nelle società contemporanee) secondo i diversi modelli presentati in letteratura, di cui l'autrice fa un'esauritiva disamina. Nella seconda parte del saggio, Spadaro si focalizza invece sull'uso didattico dei fumetti di Takoua Ben Mohamed, considerati un ottimo esempio di letteratura postcoloniale che presenta molti vantaggi: permette il superamento dello stereotipo sull'omogeneità della cultura italiana e sugli italiani, propone un modello di lingua autentico e infine consente, per la sua semplicità, di introdurre il medium fumetto anche in classi di livelli non avanzati. Particolarmente interessanti risultano le attività proposte per osservare la fluidità del registro linguistico e per lo sviluppo di competenze critiche e (trans)culturali.

Sempre attraverso il prisma del paradigma transculturale, Zadra esplora il concetto di competenza comunicativa interculturale (CCI) mettendolo in relazione alla formazione dei docenti e allo sviluppo

di competenze professionalizzanti. Attraverso tale prisma, la narrativa - caratterizzata da ibridismo e codici linguistici plurimi - si fa risorsa per lo sviluppo di pratiche riflessive negli aspiranti docenti, con un approccio basato su tre momenti: la descrizione dei testi (transculturali) letti, l'analisi e l'interpretazione ed infine la proposta di possibili didattizzazioni di tali testi. Il testo si fa quindi esso stesso oggetto di riflessione per gli aspiranti docenti e al contempo diventa protagonista della proposta didattica.

Nella terza sezione, «Letteratura e linguistica», il focus adottato mette insieme saggi di studiosi che offrono una lettura di opere, contemporanee e non, alla luce dell'attualità e soprattutto all'insegna della rappresentazione visiva. Apre la sezione il saggio di Brogi, con un illuminante parallelismo tra i *Promessi sposi* come romanzo per gli occhi (cioè narrato attraverso gli sguardi dei e fra i personaggi) e l'opera di Caravaggio; interazione, questa, definita «ecosistema» verbale e visuale dall'autrice, di cui il periodo pandemico in cui ancora ci troviamo offre una rappresentazione. Sono in particolare i luoghi colpiti dalla peste e dalla pandemia (la Lombardia descritta da Manzoni), la stessa frenesia che accompagna la narrazione di verità e post-verità durante la peste e durante la pandemia di COVID-19 ed infine la stessa spettacolarizzazione della malattia e del contagio generata dalle rappresentazioni per immagini - costruita tramite meccanismi stilistici e retorici dallo scrittore nel caso della peste, costruita e diffusa capillarmente dai media durante la pandemia.

Al centro della riflessione di Vedovelli si pone la rappresentazione attraverso il cinema e fumetti, di un fenomeno considerato fondativo dell'identità italiana, ovvero la condizione migratoria e il modo in cui la relazione tra emigrazione ed immigrazione viene percepita e raccontata nei media. L'autore descrive, attraverso l'analisi di un corpus di prodotti filmici tra i quali figura anche il film di animazione, le diverse sfaccettature assunte dal tema del viaggio di migrazione, paradigma che accomuna l'esperienza degli italiani (attraverso la rappresentazione dell'emigrazione nel primo Novecento e nel secondo dopoguerra, soprattutto attraverso il viaggio per mare) e l'esperienza dei migranti contemporanei, creando un archivio di «strutture visive» che concorrono alla rappresentazione collettiva del fenomeno. Altro contesto al centro del paradigma visivo è in particolare la classe di italiano per stranieri dei centri di formazione per adulti, in cui viene messa in scena l'ormai consolidata quotidianità multietnica e plurilingue della scuola italiana. Al fumetto di Zerocalcare viene infine dedicato l'ultimo paragrafo di analisi, che ridefinisce le paure dell'Altro e il tema del viaggio come interiorizzazione delle paure e dei percorsi di ciascun individuo. Il *fil rouge* del fumetto di Zerocalcare collega il contributo di Vedovelli al successivo, di Ferrini, in cui viene proposta un'analisi sociolinguistica dei linguaggi verbali e non verbali usati per rappresentare la pandemia nel romanzo grafico

animato *Rebibbia Quarantine*. L'autrice si rifà a un'ampia e variegata analisi della letteratura in campo dialettologico, sociolinguistico e semiotico. È infatti necessaria una batteria di strumenti di analisi per presentare quest'opera che è definita «mistilingue» (a partire dall'uso del dialetto romanesco/romanaccio), dal carattere umoristico e ricca di usi metaforici. L'autrice osserva acutamente come tali usi si contrappongano volontariamente al parlare difficile delle istituzioni italiane, oggetto di parodia e sarcasmo da parte dell'autore.

Il contributo di Paris si incentra, rimanendo sul tema della comunicazione in tempo di pandemia, sulle caratteristiche del discorso giornalistico italiano, circoscrivendo il corpus alle prime pagine dei principali quotidiani italiani usciti dal 20 febbraio alla fine di marzo 2020. La ricerca presentata, parte di un più ampio lavoro portato avanti dal gruppo di semiologi dell'Università per Stranieri di Siena, si è posta l'obiettivo di analizzare l'apparato composto da titoli, immagini e didascalie delle prime pagine dei quotidiani come rete isotopica di senso, caratterizzata da schemi narrativi noti al lettore, come la metafora della guerra, e titoli e contenuti spettacolarizzanti, con effetti di senso specifici ottenuti attraverso scelte stilistiche ben determinate.

La quarta sezione del volume, dedicata a plurilinguismo e pluriculturalismo, si apre con un saggio di Rückl, che indaga il potenziale degli *e-tandem* integrati in classe come strumento per promuovere la competenza plurilingue e pluriculturale nel contesto della trasformazione digitale. Il potenziale degli ambienti di apprendimento interattivi e multimediali viene indagato per offrire un approccio didattico individualizzato e adattivo che risponde ai bisogni degli apprendenti più giovani, sfruttando in profondità la capacità delle tecnologie di trasformare l'apprendimento e l'interazione. Gli *e-tandem*, organizzati attraverso varie forme di comunicazione mediatica, sono stati allineati agli obiettivi didattici individuati dai docenti e hanno offerto agli studenti coinvolti la possibilità di acquisire sia competenze linguistiche che personali, sociali e interculturali. A seguire, il saggio di Corti, basato sull'analisi di due *graphic novels*, evidenzia come la multimodalità che caratterizza il fumetto si presti a mettere in luce tanto la complessità delle situazioni comunicative quanto le loro caratteristiche socio-culturali implicite, presupposto per una comprensione profonda basata sull'identità tra cognizione e conoscenza del mondo. Pruniaux focalizza invece l'attenzione sull'uso di cartoni, vignette e sulla combinazione di testo e immagine come veicolo di nozioni, ideologie e correnti di pensiero.

Infine, Carlotti descrive la proposta didattica di un'UdL (Unità di Lavoro) basata sul film *Qualcosa di meraviglioso* e sperimentata nell'ambito dell'insegnamento presso il CPIA di Mestre, con l'obiettivo didattico di promuovere la consapevolezza plurilingue e pluriculturale negli apprendenti attraverso una storia strettamente con-

nessa alla loro esperienza autobiografica. Attraverso le diverse fasi dell'UdL, gli studenti hanno rivissuto situazioni familiari e personali che ne hanno elicitato la partecipazione attiva in classe, favorendo l'introspezione e lo sviluppo di abilità socio-emozionali.

Per concludere, è opportuno segnalare che il volume rende fruibili - attraverso un QR-code - i materiali didattici creati dalle studentesse dell'Università di Graz sulla base di testi letterari, *graphic novels*, film, scaricabili dal sito dell'Istituto italiano di Cultura di Vienna e utilizzabili dai docenti per la promozione di una rappresentazione non stereotipata e attuale dell'Italia contemporanea.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

