

EL.LE

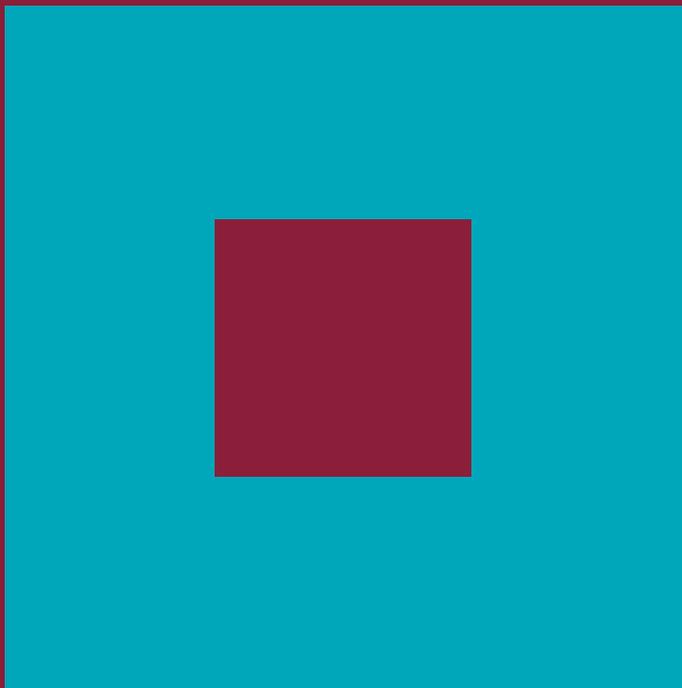
E-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 12 – Num. 2
Luglio 2023



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 Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (Università Roma Tre, Italia) 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) Jacqueline Aiello (Università degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) 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 Daloiso (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) Giorgia Delvecchio (Università di Parma, 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) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, 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 degli Studi di Urbino «Carlo Bo», 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 Basilicata, 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) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (University of Cyprus)

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

© 2023 Università Ca' Foscari Venezia

© 2023 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.

Teaching Pronunciation to Young Learners in an ELF Context An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School	193
Paola-Maria Caleffi	
Implicazioni linguistiche del <i>voice</i> nella classe di giapponese: passivi e causativi a confronto	225
Francesco Vitucci, Stefano Lo Cigno	
Reflecting on EFL Secondary Students' Reading Habits and Perceptions of Young Adult Literature to Promote Reading for Pleasure and Global Citizenship Education	251
Fabiana Fazzi	
Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico	273
Michele Daloso	
Le ossa di Oreste si trovano in classe La metafora che insegna: proposta per un intervento didattico	303
Domenico Ferrara	
Reasons for Community Language Learning in Ukrainian Complementary Schools in Italy	339
Paola Bocale	
Standard e 'requisiti minimi' di competenza della lingua inglese Il Progetto Inglese all'interno delle lauree triennali all'Università di Genova	357
Rita Cersosimo, Laura Santini	



Teaching Pronunciation to Young Learners in an ELF Context An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School

Paola-Maria Caleffi

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Italia

Abstract This paper deals with the teaching of English pronunciation in the primary classroom. It starts from two major premises. First, the Lingua Franca status of English (ELF), which has prompted a shift in pronunciation teaching from the attainment of a native accent to the achievement of mutual intelligibility. Second, the features of today's primary classroom, which is *de facto* an ELF context, the school population being characterised by a growing number of multilingual pupils and of non-native teachers of English. Three English coursebooks for the primary school are analysed to investigate: 1) if and which pronunciation-focussed activities are suggested; 2) if and what support is provided to the primary teacher to make the most of the activities; 3) whether any of such activities/support show a trend towards an early inclusion of ELF-aware pronunciation pedagogy.

Keywords English as a Lingua Franca (ELF). English for Young Learners (EYL). Primary School. Pronunciation Pedagogy. English Language Teaching (ELT) Material Design. Multilingualism.

Summary 1 Introduction. – 2 Children and L2 Pronunciation. – 3 The Teaching of English Pronunciation. – 4 Teaching English at Primary School. – 5 Pronunciation in English Textbooks for the Primary Classroom. – 6 Analysis of Three English Coursebooks. – 6.1 *The Story Garden*. – 6.2 *I like English*. – 6.3 *Go!* – 7 Discussion of Findings. – 8 Conclusions.



Edizioni
Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2023-03-13
Accepted 2023-04-14
Published 2023-05-23

Open access

© 2023 Caleffi | 4.0



Citation Caleffi, P.-M.(2023). "Teaching Pronunciation to Young Learners in an ELF Context. An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School". *EL.LE*, 12(2), 193-224.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/001

1 Introduction

Over the last 20 years, one of the most significant educational reforms in many non-English-speaking countries across the world has been the introduction of the compulsory teaching of English as a Foreign Language (EFL) in publicly funded primary schools.¹ In most countries, the reform took place with the turn of the 21st century, fostered by the willingness to keep up with globalisation objectives and with the resulting need for a new educational policy for the future ‘global citizen’. Given its long-lasting dominance at all levels of communication, and its undisputed status of ‘global language’ (Crystal 2003), English was automatically acknowledged as the means that would make it possible to cater for this need. Indeed, the knowledge of English was perceived as an asset, the gateway to international communication, social integration, professional development and personal success. Ultimately, as a life-changer (Rixon 2015). Such highly instrumental role of the English language not only encouraged the introduction of the teaching of English into the very initial stages of schooling, but also boosted the parents’ demand for English instruction for their children from a very early age, including pre-school education.

The decision to introduce EFL teaching into mainstream primary school was not informed only by the homogenization policies of most educational systems around the world, but also by the increasingly shared recognition that “for young children learning another language has an educational value in itself” (Arnold, Rixon 2008, 39). Indeed, even though there may not be full agreement amongst scholars that ‘younger-is-better’ always means “easier and faster linguistic progress” (Tsukada et al. 2005), on the other hand, introducing a second language² in the child’s linguistic experience by embedding foreign-language learning in the curriculum from the very start is in itself ‘better’, for the simple reason that it helps develop “an enthusiasm for learning languages, as well as [a change in] cultural perceptions about the centrality of languages to education” (Myles 2017, 4).

As a consequence of the introduction of EFL teaching into mainstream primary school, the first decades of the 21st century have seen the proliferation of English for Young Learners (EYL) materials and resources worldwide, both in print and online format (Lipińska 2017b). Yet, the speed at which the reform has been implemented “has often outpaced teacher education and the creation of suitable

1 In Italy, the teaching of EFL from the first year of primary school became compulsory with Legislative Decree 59/2004.

2 Although there is a distinction between ‘second language’ (L2) and ‘foreign language’ (FL), in this paper the terms are used interchangeably. As discussed herein, with reference to the English language the distinction between ESL (English as a Second Language) and EFL (English as a Foreign Language) is no longer clear cut.

materials that ideally should prepare the ground for such an innovation” (Arnold, Rixon 2008, 39).

The main issue concerning the ‘suitability’ of EYL materials and resources has to do with the fact that in most countries primary school teachers themselves – rather than language experts – are given the task of teaching English to young learners.³ This brings about two major questions. The first one is a merely linguistic concern, that is, whether or not the level of English proficiency achieved by primary school teachers by the end of their Degree in Primary Education⁴ is enough for them to teach the language and to manage a language class (Butler 2004). The second question relates to primary education itself, that is, whether or not primary school teachers receive adequate training in teaching English to young learners (YLs), which unquestionably implies acquiring the knowledge of the appropriate EYL methodology (Guerin 2018). Given that EYL class materials have to be first of all *child-friendly*, the repercussion of such concerns on EYL teacher resources is that these must be *teacher-friendly* by providing the appropriate support to boost non-language-experts’ self-confidence and help them cope with the teaching of a second language in a child-friendly fashion. This means that such resources should take into account the needs of teachers whose command of the English language may be poor, and whose knowledge of the appropriate EYL methodology may be insufficient, or even lacking at all. In other words, EYL teacher resources should respond to the needs of teachers who are (still) inexperienced in the field, and therefore they should be “clearly written, comprehensive and full of teaching advice” (Arnold, Rixon 2008, 40), thus providing a (highly requested) “good informative teacher’s guide” (Arnold, Rixon 2008, 46) for the very specific setting of primary education.

As for the linguistic competence, it seems reasonable to argue that pronunciation is one of the aspects primary education practitioners entrusted with the teaching of a foreign language should have good command of, as this will allow them to exploit the ease with which children can develop their pronunciation skills in a second language. Two features of pronunciation may be particularly relevant to the teaching of a second language to YLs. First, knowing how the articulation of sounds works (Roohani 2013). This can enable teachers to control their own pronunciation, and to produce clear input for children to make the most of their innate ability to easily learn

³ As for Italy, at the beginning language experts were entrusted with the teaching, but later on, in 2005, the task was passed on to regular primary school teachers in compliance with art. 1(128) of Financial Law 311/2004, which was designed to reduce public expenditure. For an overview of the Italian situation see Balboni 2012.

⁴ In Italy, the Degree in Primary Education is a 5-year single-cycle Master’s Degree, at the end of which students are supposed to have achieved level B2 in English.

the ambient language(s) “with appropriate phonetic details” and to recognise “the articulatory properties of the speech around them” (Best 1994, 170-1). Indeed, it has been shown that “early exposure to an L2 can lead to more accurate speech perception and production in that L2 than late exposure” (Neri et al. 2008, 393). Secondly, being familiar with the notions of accent and language variation can make teachers aware of the new reality of the classroom context (Gallo 2022). This is increasingly characterised by a culturally and linguistically heterogeneous student population, which is posing new challenges to the teaching profession, and especially to the teaching of languages. Such awareness may help primary teachers cope not only with the number of languages other than the first language (L1) that they are likely to find in the classroom, but also with the wide range of accents that pupils may bring with themselves into the school setting.

Against this background, it follows that when it comes to teaching *English* to YLs in non-English-speaking countries, primary teacher education on the one hand and primary teacher materials and resources on the other hand should provide practitioners with all the support and scaffolding that is necessary to 1) consolidate the teacher’s own pronunciation skill, 2) expand his/her knowledge of how to capitalise on children’s capacity to develop their pronunciation skill with little effort, and, 3), help teachers face the challenge of teaching a *global lingua franca* which is no longer the ‘monolithic ownership’ of its native speakers, but rather, “an unstable, plurilithic, de-standardised language” (Grazzi 2021, 57) reflecting the impact of language contact in an increasingly mobile global community. In this latter regard, it must be said that, as Thomson and Derwing highlight:

despite a move towards emphasizing speech intelligibility and comprehensibility, most research [in the field of pronunciation instruction] [...] [has so far] promoted native-like pronunciation as the target. (2015, 326)

This is why, in the light of the global-language status of contemporary English, it seems worthwhile to explore not only if and what pronunciation support is provided by materials and resources for primary education, but also if such materials and resources do contribute to foster teachers’ and learners’ awareness of the ‘flexible’ features of English as the primary world lingua franca. These features do include pronunciation (Szypra-Kozłowska 2015), which has now become a moving target (Newbold 2021), just like lexico-grammar features have (Ranta, 2022). Both EFL teachers and learners therefore need to develop an ear for the broad range of accents in the real world, which are no longer present only in out-of-class settings, but also in the classroom itself.

2 Children and L2 Pronunciation

Although it has been argued that:

learning an L2 in childhood does not guarantee a nativelike perception of L2 vowels, nor does the establishment of a sound system for the L1 preclude a functionally nativelike perception of L2 vowels. (Flege, MacKay 2004, 1)

empirical research in the area of L2 pronunciation acquisition has shown that children are faster and most successful when it comes to acquiring L2 speech sounds (Lipińska, 2017a). Indeed, despite the impact that the exposure to their first language may have on their speech perception - an impact that becomes greater as time goes on (Kuhl et al. 1992)⁵ - it seems that children can easily discriminate phonetic information, which results in the production of fairly accurate L2 sounds. The ease and success in the production of sounds is undoubtedly related to children's greater articulatory plasticity, which makes it easier for them to acquire new articulatory patterns (Gianakopoulou et al. 2013; Taimi et al. 2014). At the same time, compared to adults, children are better at identifying and discerning phonemes (Tsukada et al. 2005;) and "more likely to 'pick up' detailed information concerning the specification of L2 sounds" (Flege, 1995, 265), which helps them produce phones with a higher level of accuracy (e.g. Piske et al. 2002) and achieve a more native-like performance in pronunciation (e.g. Mackay et al. 2001; Flege et al. 2003; Oh et al. 2011).

Most studies on the efficacy of second language pronunciation instruction have suggested that children are

highly efficient and successful L2 *learners*, who can modify their pronunciation according to L2 phonetic information extracted from natural language exposure situations or from more *explicit training situations*. (Immonen, Peltola 2018, 28; emphasis added)

It must be remarked that research in this field has mainly focused on learning environments of immersion in the foreign language,⁶ rather than on more traditional (and, in fact, more numerous) school settings, where children are taught the FL as a separate school subject

⁵ "At the beginning of life infants exhibit a similar pattern of phonetic perception regardless of the language environment in which they are born. They discern differences between the phonetic units of many different languages, including languages they have never heard" (Kuhn et al. 1992, 255).

⁶ Including reference to immigrant communities.

only from one to three hours a week on average,⁷ and therefore have a much more limited exposure to the FL itself. For example, the significantly higher pronunciation accuracy in the production of RP vowel sounds achieved by the Finnish-speaking ‘early-learner group’ in Immonen and Peltola’s study (2018) could be explained, according to the scholars, as the result of both the group’s longer exposure to English (the group members having started to learn English at an earlier age compared to the Finnish-speaking control group), and of their having studied all the school subjects in English (the early-learner group members having attended immersion classes in English). Based on their findings, Immonen and Peltola conclude that not only the age of acquisition, but also “the manner of learning” (2018, 31) do have an impact on the attainment of L2 pronunciation. The results of this and of similar studies (e.g. Nixon, Tomlinson 2005; Lipińska 2017b; Szyszka 2018) seem to confirm that there are two major factors affecting the pronunciation quality attained by EFL learners. On the one hand, the age factor, for an early start guarantees a longer exposure to the L2. Indeed, irrespective of the debate on the actual extension of the Critical Period (Lenneberg 1967), there appears to be general consensus over the benefits of being exposed to L2 sounds as early as possible (Johnson, Newport 1989), orality being central in the teaching of an L2 to young learners (Canepari, Simionato 2012). On the other hand, a significant role is played also by the style and quality of the learning experience in the target language, which, as far as classroom instruction is concerned, does include, for example, the number of teaching hours, the type of activities performed during the L2 class, the type of instructional input, the actual opportunities of interaction in the L2 and, of course, the teaching materials and the aids and resources in the educational environment (Stukalina, 2010). We can then claim, to put it in Immonen and Peltola’s words, that “children [...] [can] benefit from earlier L2 teaching in terms of pronunciation *even if* [...] provided only in separate L2 lessons” (2018, 32; emphasis added) and that “teaching phonetics to young learners is advisable and may be really effective” (Lipińska 2018, 97).

It goes without saying that there may be many further factors, besides age and learning environment, influencing the child’s overall pronunciation performance in the L2. Variables can include, for example, differences in ear perception, individual phonological competence and/or memory, personality, attitude, motivation, social and cultural background, to mention but a few. However, given the proven ease with which children can ‘absorb’ and produce sounds, it seems worth focussing on the importance of exploiting the acknowledged

⁷ In Italian primary schools, English is taught one hour in the first year, two hours in the second year, and three hours from the third through to the fifth year.

benefits of early exposure to the L2 - English, in our case - in the school setting and, specifically, to explore the extent to which EYL resource materials do provide solid support, if any at all, for both teachers and young learners to make the most of such benefits.

3 The Teaching of English Pronunciation

Interest in L2 pronunciation instruction has fluctuated over the years, depending on the prevailing theories in the field of L2 teaching, with peaks between the 50s and the 60s, during the heyday of the audio-lingual method, and dips between the 60s and the 70s, as a result of the influence of the cognitive approach. Since the introduction of communication-oriented approaches (Hymes 1972) in the 70s/early 80s, phonetics and phonology have been brought back into the language classroom. Communicative Language teaching (CLT) methods and curricula acknowledge “the key role of pronunciation in improving the learner’s oral skills, and in contributing to ensuring the success of oral communication” (Busà 2008, 166).

For it seems undeniable that in order to communicate successfully in a target language, learners need to acquire intelligible pronunciation in that language, which will allow them to convey the intended message (Lipińska, 2017b). Since then, pronunciation has been regarded as a key feature in overall oral communication skills, as “[w]ithout adequate pronunciation skills language learners might be misunderstood in communicative situations” (Peltola et al. 2014, 86). Indeed, the occurrences of communicative situations requiring the use of a second language, especially English, have dramatically increased as a result of people’s growing mobility. Neri et al. maintain that because

the number of professionals who regularly communicate in a foreign language for their work has increased with globalization, in order to ensure that these learners are able to efficiently communicate in the L2, it is imperative that language teaching methods include pronunciation training. (Neri et al. 2002, 442)

As already remarked, the lingua franca used in the vast majority of these communicative situations in the globalized community is English. Which is why not only are good pronunciation skills in English of paramount importance today, but, since such skills are meant to assure *successful* oral communication with both native and (far more frequently) non-native speakers of English, they have to enable EFL learners to become “internationally intelligible” (Reed 2012). As a consequence, while in the past the main (if not the only) goal of English pronunciation teaching was the eradication of the learn-

er's foreign accent and the achievement of a native-like one (usually either General British or General American), today there seems to be greater awareness of the need to shift the focus of pronunciation instruction towards the attainment of intelligible – rather than native-like – speech as an essential component of communicative competence (Levis 2005; Busà 2008; 2021; Newbold 2021). In this vein, ELF research on pronunciation (e.g. Jenkins 2000; 2002; 2005; Seidlhofer 2004; Pickering 2006; Walker 2010) has long been advocating that “English pronunciation teaching should be based on English as an international language and the style of the language as it is utilized internationally” (Hismanoglu, Hismanoglu 2013, 507).

Yet, the awareness of the need for this shift may not be supported by adequate training and resources for English-language teachers (native and non-native alike) to turn it into ‘concrete’ ELF-oriented pronunciation instruction in the classroom, as this paper seeks to investigate.

Indeed, despite the recent growing interest in pronunciation and pronunciation skill, “the results obtained from various studies are surprisingly seldom applied in practice” (Lipińska, 2018, 98). The teaching of English pronunciation appears to be not only still heavily informed by notions of ‘standardness’ and ‘nativespeakerism’ (Grazzi 2014; Newbold 2017), with no consideration, in fact, of the findings provided by ELF research, but even largely ignored (Kelly 2000) or marginalised (Levis 2005), especially at education levels lower than university (e.g. Szpyra-Kozłowska, 2008; Coates et al. 2017; Kralova, Kucerka 2019). Several studies⁸ have shown that one of the problems related to the lack of interest in pronunciation development is that non-native EFL teachers often have a very low phonetic competence, which leads them to neglect both pronunciation instruction *per se* and the correction of their learners’ errors in this area, with obvious repercussions on the development of the learner’s own pronunciation skill (Petsy 2022). The question arises as to why many EFL teachers – “who (theoretically) should speak [...] [English] fluently as they serve as models for their students [...] with regard to pronunciation” (Lipińska, 2018, 98) – show such a low phonetic competence, which is accompanied by a profound unwillingness to include pronunciation in their syllabus (Petsy 2022). The reasons may be manifold, but it appears appropriate to believe that these may include two major factors, namely the inadequacy of both teacher education programs (Derwing 2010), and of the materials and resources upon which teachers can rely. Yet, research in the field (e.g. Derwing, Rossiter 2003; Derwing, Munro 2005; Lord 2005; Couper 2006; 2011) has revealed that L2 pronunciation skills can be fostered by explicit pronunciation teaching and training, and that, as Hismanoglu and Hismanoglu (2013, 508) highlight, there is “a

⁸ For an overview, see Henderson et al. 2012.

significant relationship between formal instruction and L2 learners' pronunciation improvement". Likewise, Thomson and Derwing's (2015) analysis of 75 studies on the effectiveness of L2 pronunciation instruction has allowed them to conclude that "explicit instruction of phonological forms can have a significant impact, likely because it orients learners' attention to phonetic information, which promotes learning in a way that naturalistic input does not" (Thomson, Derwing 2015, 339). Therefore, exploring the factors that may lead teachers to neglect pronunciation instruction appears to be more than advisable. This is especially worthwhile when the underestimation of the importance of pronunciation teaching prevents the exploitation of the benefits connected to an early exposure to the L2 sounds.

4 Teaching English at Primary School

As already remarked, in most non-English-speaking countries all over the world the teaching of English is now compulsory from the very first year of primary school. In publicly funded primary education institutes, EFL instruction is provided by non-native primary school teachers, who may be teaching English alongside one or more further subjects, like Maths, History, Geography, etc. It goes without saying that primary school teachers specialise in teaching YLs, and that they are supposed to know the subject-specific methodologies which are mostly suitable for teaching children, even though they are not specialists in any of the subjects they teach, including English. Yet, it appears that English is the subject teachers are mostly worried about. They often claim they do not feel confident enough to teach it (Reid 2014b), and they would prefer "English to be taught to their pupils by another (qualified) person" (Petsy 2022, 225). This is even more so when it comes to English *pronunciation*, which seems to be a widespread matter of concern (e.g. Hismanoglu and Hismanoglu 2013; Petsy 2022). One may wonder why primary school teachers are far more worried about teaching English than they are about teaching any other subject, considering that English is one of the disciplines included in all Primary Education curricula, just like Maths, History, Geography, etc. As already highlighted, this 'fear of English' may be the result of insufficient or inadequate teacher training in English teaching during the degree, although the reasons are more likely to be rooted in the kind of English instruction primary teachers themselves received as students before entering university. This goes beyond the specific aim of the present paper, though it is strictly related to it, as the repercussions of university students' persisting low

proficiency in English despite high-school English instruction⁹ cannot be ignored when it comes to degrees that will officially qualify students for the teaching English. In Italy, for example, according to the already mentioned Italian law (Financial Law 311/2004), graduates in Primary Education are officially the only ones who can teach English in publicly funded primary schools, while language specialists are (paradoxically) *non abilitati*.¹⁰ This is quite common in most non-English-speaking countries, which is why it seems reasonable to reflect on what one can objectively expect from primary teachers when it comes to teaching English (Petsy 2022), and to focus on whether – and possibly how – non-native primary teachers are supported in their role of English instructors, especially with regard to pronunciation, a widely neglected area. An exploration of this issue could shed light on any possible weaknesses of primary education curricula and training in EFL, and on any possible flaws of ELT (English Language Teaching) materials and resources for YLs and YLs' teachers alike. In this regard, it seems important to highlight the fact that as non-specialists in English and ELT, primary school teachers may understandably not be aware of the enormous changes that the English language is undergoing as a result of its being a global lingua franca. However, this is an aspect that can no longer be ignored by those who are involved in the teaching of English at any level. The awareness that the student population has been changing also in Expanding-Circle countries (Kachru 1982) – like Italy, for example – is a must for all stakeholders in the educational field, especially with reference to the teaching and learning of languages, and of English in particular (Santipolo 2012). At all levels of education, even starting from pre-school, classes are no longer L1-monolingual. Rather, they have become real ELF settings (Lopriore 2014), where English is much more than a mere school subject, and should no longer be compared to any other discipline, not even if the 'other discipline' is a language other than English itself.

5 Pronunciation in English Textbooks for the Primary Classroom

The ELT market offers a wealth of materials (coursebooks, grammar books, dictionaries, pedagogical guides, and the like) for national and international EFL teachers and learners, available both in print format and as online resources. Most EFL materials generally include phonetic/phonological instruction and offer opportunities to practise

⁹ Thirteen years in Italy.

¹⁰ Not qualified.

pronunciation. This is especially true with online resources (Agarwal, Chakraborty 2019), where teachers and learners alike can find lots of interactive ways to reinforce – in class or through self-study at home – both speech perception and production.

Over the last decades there has been an extraordinary increase in the provision of EYL materials worldwide, including an overwhelming growth of English language textbooks (Reid, Kavacikova 2017). It goes without saying that the approach to the teaching of phonetics and phonology needs to be appropriately adapted when it comes to teaching young learners (Komorowska 2016; Reid 2016), and that primary school teachers, as non-language-experts, need ‘special’ guidelines and practical recommendations to deal with pronunciation instruction. As is known, the most popular activities proposed in EYL coursebooks are songs and rhymes (Ghanbari, Hashemian 2014). These are deemed particularly useful to teach pronunciation. Indeed, as Davis maintains:

pedagogical materials have long promoted songs and rhymes as effective for improving learners’ pronunciation of both individual speech sounds and supporting the acquisition of stress and intonation patterns. (2017, 451)

Further techniques proposed by EYL textbooks to teach pronunciation to YLs typically include “copious repetition and drilling” (Arnold, Rixon 2008, 42), ear training – for example minimal pairs and listening tasks (Reid 2014b; Kralova, Kucerka 2019) – chants, and tongue twisters (González 2009). The above-mentioned activities are usually supported by native speakers’ recordings provided with the teacher’s pack. In order to avoid taking risks (Medgyes 1992), most teachers tend to exclusively rely on these recordings as a model of pronunciation for their pupils, without focussing on any specific features of phonetics. It seems undeniable, however, that the teacher’s good command of pronunciation, and his/her confidence in their own pronunciation skill, could be an added value to the class. Through his/her direct involvement in the teaching of pronunciation, the teacher would have the chance to *actively* (and interactively) guide and monitor the pupils’ communicative performance, thus enhancing the learning process. Moreover, confidence in his/her pronunciation skill would allow the teacher to exploit further activities that may be used in the classroom to provide abundant exposure to pronunciation, at the same time facilitating natural and unconscious acquisition of L2 sounds. One such activity, for example, is storytelling (Masoni 2019) and the related use of ‘real books’¹¹ (Arnold, Rixon 2008), which, how-

11 “Authentic picture storybooks not originally written for teaching purposes” (Arnold, Rixon 2008, 52).

ever, do not seem to be included or suggested in EYL class coursebooks as often as songs, rhymes, drilling and repetition tasks. Neither are storytelling and ‘real books’ usually employed spontaneously by teachers themselves (Garton et al. 2011), independently from the coursebook suggestions. We may well assume that one of the reasons why teachers are reluctant to use these activities could be their feeling insecure about their own pronunciation.

To the author’s knowledge, scant research has been conducted so far to investigate whether EYL materials do *in fact* provide support for the teaching of English pronunciation to young learners. In particular, a very limited number of studies (e.g. Tergujeff 2013; Panezai, Channa 2017; Soradova et al. 2018; Kralova, Kucerka 2019) have explicitly explored if and how pronunciation instruction is provided in English textbooks for the primary classroom, and even fewer have investigated into the provision of ELF-oriented activities in EYL textbooks for the primary classroom (Nikolov et al. 2008; Zoletto 2016). What is more, no studies have specifically focussed on the presence of ELF-oriented pronunciation instruction in the primary classroom textbook, a gap that the present paper aims to bring to the fore.

Empirical research on the nature of the pronunciation activities provided in EYL textbooks seems to be worthwhile, given that the vast majority of non-language-specialist primary school teachers still largely (and sometimes only) rely on the textbook for their EFL classes (Derwing, Munro 2005). Research in this field could help shed light on the extent to which pronunciation support, if provided, may not only allow teachers to reinforce self-confidence in their own pronunciation skills as non-native speakers, but also an awareness of the repercussions of ELF on the teaching of English pronunciation itself. In turn, this would provide them with the knowledge they need to make informed choices about how to *actively* use YL pronunciation resources in a variety of ways, including the implementation of ELF-oriented activities. Indeed, it appears that the rationales behind both the design and the use of EYL coursebooks can be traced to “common practice in general primary education” (Arnold, Rixon 2008, 40) rather than to a research-informed plan designed to respond to the needs of inexperienced EYL teachers facing the additional challenge of teaching a *global* language (Copland et al. 2014). Indeed, as already remarked, it can no longer be ignored that the primary school classroom today has become a multilingual and multicultural setting (Reid 2014a; Papadopoulos, Papadopoulos 2021) also in the so-called ‘Expanding-Circle’ countries, like Italy, with more and more young learners bringing with themselves their own multilingual identities (Forbes, Rutgers 2021). In such a context, English increasingly functions a shared pedagogical lingua franca (PLF) for learner-to-teacher and peer-to-peer communication (Kohn 2020).

6 Analysis of Three English Coursebooks

To empirically explore the issues addressed in the previous sections, this paper reports on the analysis of the pronunciation activities and materials proposed by three English coursebooks designed for the primary school market. The analysed textbooks are shown in Table 1.

Table 1 Analysed Coursebooks.

Title	Authors	Levels	Year	Publisher
<i>The Story Garden</i> (printed Student's Book and Teacher's Book)	Bertarini, M.G.; Huber, M.	1,2	2021	Eli
<i>I like English</i> (printed Student's Book and Teacher's Book)	Testa, C.; Testa, B.; Jones C.	1,2	2019	Giunti ELT
<i>Go!</i> (printed Student's Book and Teacher's Book)	Foster, F.; Brown, B.; Spatara, V.	1,2	2018	LANG Pearson Italia

The three textbooks taken into account were chosen based on the fact that they are commonly used in Italian primary schools. Levels 1 and 2 were chosen to see whether and how pronunciation instruction is provided from the very first years of primary school. The books were analysed with the following research questions in mind:

Q1. What pronunciation-focussed activities are proposed, and based on what model accent?

Q2. How are primary school teachers guided and supported to make the most of the pronunciation activities?

Q3. Do any of the proposed activities show a trend towards an early inclusion of ELF-aware pronunciation pedagogy?

6.1 *The Story Garden*

Q1. Pronunciation-focussed activities

Level 1. Listening activities based on the choral drill and repetition of single words ('Listen and say'; 'Listen, mime and say') or phrases/simple sentences in mini dialogues ('Listen and play'); songs and chants, sometimes in the karaoke version ('Listen and sing'); speech reception ('Listen and find'; 'Listen and circle/trace'; 'Listen and check'; 'Listen and match'; 'Listen and colour'), and the acting out of traditional fairy tales like *Little Red Riding Hood*, *Hansel and Gretel*, etc. ('Listen to the story' followed by 'Act out the story'). In the Workbook section, there are no pronunciation activities. Instead, all the activities are based on the recognition of the right spelling of single words.

Level 2. The same activities as those proposed in Level 1, with further speech reception tasks ('Listen and tick'; 'Listen and draw'; 'Listen and point'). In each of the 6 units, there is a section entitled *The Sound Game*. In each section, the focus is on one single sound (respectively, from Unit 1 to Unit 6, [d], [h], [m], [b], final [ə], [ʃ]) and the phone/grapheme correspondence (respectively <d>, <h>, <m>, , final <er>, <sh>). Like Level 1, there are no pronunciation activities in the Workbook section.

It may be interesting to notice that in neither Level the *Contents* page includes a pronunciation section, but only *Main Vocabulary*, *Main Structures*, *Special Pages*. Likewise, no pronunciation features are present as a specific focus within these three main sections. Therefore, from the *Contents* page it would appear that pronunciation is not the object of any specific teaching, but is, instead, embedded in the teaching of vocabulary and structures.

Q2. Pronunciation guidance and support for teachers

Levels 1 and 2. As explained in the *Introduction* to all Teacher's Books (ITB), this is "supplied with 1 Audio CD which contains all the recordings of the listening texts, songs, and chants. The audio texts are all recorded by native English speakers and the songs are sung by English-speaking pupils" (ITB, 7). In this regard, it is worth noticing that the authors deem it important to highlight the fact that the audio material is all recorded by *native* English speakers.

In the section *Educational Objectives at the end of year 3*, teachers are reminded that at the end of year 3, pupils are supposed to know the “correct pronunciation of common words and phrases learnt”, and to be able to “understand expressions and sentences pronounced slowly and correctly about self, friends and family” (ITB, 11). No clarification of what is meant by ‘correct’ pronunciation is provided. In the section *Educational Objectives at the End of Year 6*, we still read about “correct pronunciation” (ITB, 12), and with reference to the acquired skills, teachers are reminded that pupils should be able to “interact in a comprehensible way” (ITB, 12), although, again, no explanation is provided about what interacting in a ‘comprehensible’ way concretely means. Since, as said, all the listening activities are supported by recordings made by English native speakers, one might reasonably conclude that both ‘correct’ and ‘comprehensible’ mean ‘corresponding to the model provided through the Audio CD’, that is, Standard British English. Still concerning the skills, among these there is explicit reference to the fact that at the end of year 6, pupils are supposed to be able to “distinguish between pairs of words with similar sounds” (ITB, 12). It is not clear whether these words ‘with similar sounds’ are, in fact, meant to be minimal pairs, since the examples provided in *The Sound Game* section, for example, are not usually examples of minimal pairs.

With reference to the cartoon stories, the book authors remark that the stories are fairy tales “well-known in many countries, with very few variations, so that they can be recognised by pupils from all over the world”. (ITB, 9)

Teachers are instructed to “tell the story to the pupils in the original version (in L1) before diving into the retelling of the stories presented in each unit” (ITB, 10).

In the section *How to Get the Most Out of the Cartoon Stories*, it is suggested that teachers should not translate the story from English into the pupil’s L1. Rather, the authors say:

Translation takes place from the English language to the ‘acting out’ combined with English sounds. People learn the meaning of what they hear and see written down [...] by assimilating the sentences and sounds association withing a particular communicative context. (ITB, 15)

A three-phase procedure is recommended, which includes listening to and watching the video, acting out the story, going back to the text to learn the written form. This latter phase seems to encourage teachers to use phonics - and the association between graphemes and sounds - from the very early stages of English teaching at primary school, rather than letting children focus on the target L2 sound independently of the grapheme. About the acting out phase, the teach-

er is instructed to ask pupils to ‘repeat the dialogues’, and to monitor whether a repetition or modelling of the lines is necessary. No instruction is given, however, on if and what pronunciation criteria the teacher should use to make decisions about the need to repeat or model the lines. Later on, the teacher is asked to let pupils decide whether they want to

say all the lines of the characters, changing their voices as appropriate (choral reading) or each pupil can choose a character to voice (selective reading) [...] assum[ing] the appropriate intonation. (ITB, 15)

Again, it seems that by encouraging ‘reading’ the focus is more on the visual rather than on the aural recognition of words. Moreover, one would infer that the intonation of the acted-out lines should be the imitation of the one heard from the CD (that is, the native speaker’s intonation). Indirect reference to the imitation of the provided native speaker model is made through the suggestion of asking pupils to “learn the story by heart and act it out for the class” (ITB, 15).

As for the use of songs and chants, in the dedicated section (ITB, 14) there is no mention of nor comment on the connection between songs and pronunciation, and of how songs can foster the consolidation of children’s natural ability to absorb and to discriminate sounds.

With regard to *The Sound Game* section which is present in all units from Level 2 onwards, the *Introduction* to all Teacher’s Books describes it as a “phonetic section”, and precisely as “a collection of phonetic activities and exercises with phonemes and common sounds in the English language” (ITB, 18). The authors say that

the consonants p, d, h, n, t, d, j, s, sh, the monophthongs and diphthongs are presented in minimal pairs through games and tongue twisters, allowing pupils to imitate and then to consciously internalise the L2 sounds. Particular attention is given to sounds which are difficult to tell apart for pupils with different L1s and SEN pupils. (ITB, 18)

The information provided in the *Introduction*, however, may not be precise and clear enough to be useful for non-language specialists. Firstly, no information and/or support is provided to the primary school teacher about the basics of phonetics and phonology, like the difference between phonemes, phones and graphemes, the notions of monophthongs, diphthongs, and minimal pairs.¹² Secondly, it seems

¹² Primary teachers may already be familiar with these notions as teachers of the L1, too. However, a further explanation and specific examples in the L2 could be helpful,

questionable to state that through imitation pupils internalise L2 sounds ‘consciously’. Thirdly, one may wonder which sounds are ‘difficult’ to tell apart, and based on what criteria *The Sound Game* sections in each unit have selected some specific sounds and not others. In this regard, an ELF-oriented perspective would probably directly or indirectly refer to Jenkins’ *Lingua Franca Core* (LFC, Jenkins 2000), of which there is no mention anywhere in the Teacher’s Books.

All in all it seems that *The Story Garden* acknowledges the importance of learning sounds, pronunciation and intonation. However, the only support provided to the teacher is the recordings from the Audio CD, where the proposed model is exclusively that of Standard British English. The teacher is left out as an agent and model of pronunciation instruction. For this passive role, he/she does not seem to need any support other than ready-to-use material. Indeed, a non-language-specialist teacher would not know *what* to monitor, *how* to monitor, and *when* to possibly adjust the pupil’s performance in the production of the L2 sounds.

Q3. Inclusion of ELF-aware pronunciation pedagogy

Levels 1 and 2. In the *Introduction* to all Teacher’s Books, we read that

the English language represents the wings which enable us to encounter and discover what is new in academic, scientific, artistic and social spheres. Not providing roots for our pupils is depriving them of a safe haven, clipping their wings and stopping them from realising their dreams and ambitions. (ITB, 9)

In this regard, teachers are reminded that one of the aims of the coursebook is to help young learners become “above all proficient in communicating in English and become a citizen of the world” (ITB, 15). About the *Living English* section which is present in each unit, the authors claim that:

the English language isn’t only a game, fantasy or school activity, but a world language that other children use to express and share their daily lives, feelings and themselves. The English language crosses the borders of the school and becomes an instrument to communicate and make friends with the world. (ITB, 17)

especially for those instructors who feel insecure about their own English pronunciation and find it difficult to apply the same concepts to a language other than their L1.

In the instructions referring to the *Welcome Unit* of Level 1, the *Letter to Parents* states that “English is no longer the language”. At the same time, however, the authors remark how the *Living English* section is: “a starting point to learn about British traditions” while showing at the same time “how important and incredible it is [...] to become a citizen of the world”, which, the authors continue, “can only happen through English, shared throughout the world” (ITB, 17).

Altogether, in *The Story Garden* English is acknowledged as the gatekeeper to personal and professional success, in that it is the language that connects the whole world by bringing people from different cultures and ethnicities together. Nevertheless, no explicit reference to the findings of ELF research is made, neither in general terms nor with regard to pronunciation issues in particular. In fact, English is still presented as the language of native speakers, in particular of British native speakers, whose pronunciation is still proposed as *the* model to drill, imitate, and ‘learn by heart’, so much so that the all the audio material is markedly presented as “recorded by native English speakers”. One may come to the conclusion that it is the English of the British that provides pupils with the ‘wings’ they need to realise their dreams. Indeed, the teacher cannot find in *The Story Garden* any hints the repercussions of ELF on the language as such and on the goals of English teaching. Evidence to this is that no ELF-oriented activities are proposed for the teaching of English pronunciation, for example the inclusion of listening material produced by speakers of non-native varieties and accents.

6.2 *I like English*

Q1. Pronunciation-focussed activities

Level 1. Listening activities based on the choral drill and repetition of single words (‘Listen and repeat’); songs (also in the karaoke version) and rhymes (‘Song time. Sing’; ‘Rhyme time. Repeat’); speech reception (‘Look and listen’; ‘Listen and colour’; ‘Listen and point’; ‘Listen and match’, ‘Listen and check’; ‘Listen and do’; ‘Listen and tick’; ‘Watch the video’); speech production (‘Act out the story’; ‘Colour and say’). In the Workbook section there are some pronunciation activities, and the instructions for pupils are in Italian (‘Join the dots and say the name of the object’, *‘Unisci i puntini e dì il nome degli oggetti’*; ‘Colour in and say the name of the colour. Then listen and check’, *‘Colora e dì il colore. Poi ascolta e controlla’*; ‘Follow the instructions. Listen and check’, *‘Segui le istruzioni. Ascolta e controlla’*).

Level 2. The same activities as those proposed in Level 1. Repetition is extended to phrases and sentences in mini dialogues, with the sup-

port of the written word ('Listen and read'). From Level 2, each Unit includes a *Sound* section. This focuses each time on a sound (respectively, from Unit 1 to Unit 6, [h], [w], [k], [dʒ], [j], [ks]) and the correspondence between phone and grapheme (respectively <h>, <w>, <k>, <j>, <y>, <x>), the latter aspect being the actual focal point of the activity. Pronunciation activities in the Workbook section are the same as in Level 1, although fewer in number.

The *Contents* page of both Levels does not include a pronunciation section, but only *Vocabulary*, *Structures*, and *Star bene a scuola*, nor is any pronunciation feature present as a specific focus within the main sections. However, a pronunciation section appears in the Teachers' Book of Level 2, which is the level from which each unit has the *Sound* space mentioned above.

Q2. Pronunciation guidance and support for teachers

Levels 1 and 2. Both Teacher's Books are written in Italian. A considerable number of pages in the Teacher's Book of Level 1 (TB1) are devoted to a comprehensive presentation of the coursebook, which includes the discussion of a remarkably wide range of issues, strategies and methodologies related to teaching primary school learners. Yet very little is said about pronunciation. There is a small section entitled *Phonetics, songs and rhymes* in which the authors highlight that all the listening texts presented in the Student's Book and available on an Audio CD are recorded by native speakers "to allow learners to implement the quality of pronunciation and intonation" (TB1, 7; *per consentire agli alunni di implementare la qualità della pronuncia e dell'intonazione*). Apart from the unclear meaning of the unusual collocation 'implement the quality of pronunciation and intonation', we can notice the authors' concern to reassure teachers about the quality of the pronunciation and intonation model provided, here, again, the Standard British accent. In another small section devoted to pronunciation entitled *LS e insegnamento del lessico e della pronuncia (Foreign Language and the teaching of vocabulary and pronunciation)*, the authors state that the correctness of pronunciation should never restrain learners from learning and communicating in the L2 (TB1, 72). At the same time, they claim that the plasticity of children's speech and auditory organs makes pupils naturally inclined to hear and reproduce sounds with little or no effort, which is why the provision of a 'negative model' (*modello negativo*) may negatively affect the learning of pronunciation by consolidating wrong phonetic habits that will be difficult to correct or remove in the future. Since the teacher is supposed to provide a model, he/she is therefore encouraged to achieve an "appropriate phonetic-phonological competence" (*competenza fonetico-fonologia appropriata*)

in terms of “sound combination and linking, word pronunciation and stress, rhythm, weak forms, accent and sentence stress and intonation” (TB1, 72; *combinazione e collegamento dei suoni; pronuncia e accento delle singole parole; ritmo, forme deboli, accento e intonazione della frase*). In this regard, besides there being no clarification on what is meant exactly by ‘appropriate competence’, the only suggestion given to those teachers who “are aware of not having such competence yet” (TB1, 72; *che avessero la consapevolezza di non averla ancora acquisita*) is to rely as much as possible on the audio material provided by the coursebook. Again, the presupposition is that the Standard British model proposed through the audio materials is *the* English that pupils need to be exposed to. Moreover, no criteria are provided for the teacher to measure his/her competence, neither against which yardsticks.

In the instructions referring to the *Welcome Unit* of Level 1, it is suggested that the teacher should assess the pupils’ pre-knowledge of English vocabulary by asking them if they already know some words in English. In this regard, the teacher is instructed to “accept approximate pronunciation of the words” (TB1, 93, *accettate che le pronuncino con approssimazione*), and then to “repeat the words with the correct pronunciation, prompting a choral drill afterwards” (*ripetetele in maniera corretta sollecitando l’intera classe a fare altrettanto*). Again, no clarification is given on what is meant by ‘approximate pronunciation’, neither on how the teacher should assess ‘approximate’ against ‘correct’ pronunciation.

Finally, in the instructions referring to the *Sound* section of each Unit in Level 2, the Teacher’s Book explains that the section is aimed at helping pupils “gain command of the phonic-acoustic features of English” (*appropriarsi degli aspetti fonico-acustici della lingua inglese*) by “focussing on some distinctive sounds pupils have already had the chance to hear” (*focalizz[ando] l’attenzione su alcuni suoni caratteristici che hanno già avuto modo di ascoltare*) while performing the Unit tasks (TB2, 31, 41, 51, 71, 81). The teacher is instructed to let pupils hear the sound again and again and to get them to repeat it “as precisely as they can” (TB2, 41; *nella maniera più precisa possibile*). No help is given to the teacher with regard to the articulation of the sound – which may support him/her when monitoring the level of ‘preciseness’ of the child’s performance. Neither is the teacher informed about which sounds are in fact ‘distinctive’ of the English language. Of the ones presented in Level 2, for example, one may wonder whether [w], [k], [dʒ], [j] can be considered ‘distinctive’ sounds of English.¹³

13 These sounds are present also in the Italian language and their articulation is not different from the English sounds.

Q3. Inclusion of ELF-aware pronunciation pedagogy

High emphasis is placed on the importance of English, a language whose learning is presented as fundamental, given its “highly educational value” (TB1, 63; *‘spiccata valenza educativa’*). At the same time the authors quote the remark made in the Italian National Guidelines (2012)¹⁴ about the relevance of plurilinguistic and intercultural competence to the linguistic, cognitive and social development of pupils. Indeed, expressions such as ‘intercultural’ and ‘multilingual and multicultural competence’ are used quite often throughout the Teacher’s Books, including a further reference to a remark made in the Italian National Guidelines about the relevance of raising awareness of the linguistic repertoire of each pupil to “the development of a plurilingual and intercultural education” (TB1, 63-4; *‘al fine dell’educazione plurilingue e interculturale’*). At the same time, however, just like in *The Story Garden*, no explicit reference to the findings of ELF research is made, neither in general terms nor with regard to pronunciation issues in particular, for example by providing information about the already mentioned LFC. Again, English is presented as the language of native speakers, in particular of British native speakers, whose pronunciation is still proposed as the only model for the teacher to rely on, and for pupils to imitate. Indeed, there is no mention of ELF and of its repercussions on the teaching of English, including the teaching of its pronunciation. As with *The Story Garden*, no ELF-oriented activities are proposed for the teaching of pronunciation, which may have suggested the use of listening material produced by speakers of non-native varieties and accents, or instructions for the teacher to exploit the linguistic repertoires of multilingual pupils, including any varieties of World-Englishes they may be used to and that they may wish to adopt also in the classroom.

6.3 Go!

Q1. Pronunciation-focussed activities

Level 1. Listening activities based on songs (‘Listen and sing’) and rhymes (‘Listen and repeat the rhyme’); choral drill and repetition of single words (‘Listen, point and repeat’; ‘Listen and repeat’); speech reception (‘Listen and number’; ‘Listen and point’; ‘Listen and colour’; ‘Listen and draw’; ‘Listen and connect’; ‘Listen and circle’; ‘Listen and check’); speech production (‘Show and say’; ‘Colour and say’;

¹⁴ Available at: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.

'Listen and say', 'Trace and say', 'Point and say'). In the Workbook section there are very few activities. Some of them include speech production and the instructions for pupils are in Italian ('Colour, point and say the colour', *'Colora, indica e dì il colore'*; 'Join the dots and say the word', *'Traccia e dì il nome'*; 'Listen and repeat the rhyme', *'Ascolta e ripeti la filastrocca'*). The Teacher's Book is provided with further worksheets. Again, the instructions are in Italian, and only a small part of the activities involve listening or speaking.

Level 2. The same activities as in level 1. Further activities involving speech production beyond the word level ('Listen and answer', *'Ascolta e rispondi'*), based on mini-dialogue patterns ('What's your name/surname? My name/surname is...'; 'How are you today? I'm...'; 'What's your favourite colour? My favourite colour is...'; 'Is it a ...? Yes, it is - No, it isn't'; 'Are they...? Yes, they are - No, they aren't'; 'Have you got a ...? Yes, I have - no, I haven't'; 'How old are you? I'm...') and further speech reception activities involving short phrases and/or simple sentences ('Tick the right sentences. Listen and check'), listening to stories ('Listen and follow along') and True/False tasks ('Listen and colour T for True and F for False'). As for the Workbook, the features are the same as for Level 1.

Q2. Pronunciation guidance and support for teachers

Level 1. Instructions to the teacher are provided in Italian. In the Teacher's Book (TB1, X), amongst the learning objectives to be achieved at the end of year 3 and 5 respectively we read that with reference to the listening skill the pupil will be able to understand words, instructions, expressions and everyday simple language 'pronounced clearly and slowly' (*'pronunciati chiaramente e lentamente'*), the adverb 'slowly' being no longer present in the objectives for the 5th year. No specific explanation is given about the actual meaning of 'clearly', so that one may well assume it refers to the relevance of achieving intelligibility rather than native-likeness.

The coursebook is provided with supplementary materials for the teacher, namely 4 booklets, and *Pearson Primary Photocards*. As for the booklets, one is entitled *Songs and more - rhymes, songs and phonetics for children*. This is said to present songs, rhymes and phonetics together, which will allow pupils

to familiarise with the sounds of the English language in a cheerful learning environment and to memorise words and simple sentences in a playful way". (TB1-2, XIII; *'familiarizzare con i suoni della lingua inglese in un contesto giocoso e divertente e di memorizzare parole e frasi in modo ludico'*)

Indeed, the booklet is a praiseworthy attempt to provide some support to the teacher who may be struggling with pronunciation instruction. The sounds covered in the booklet are [ɪ] vs [i:]; [s] vs [z]; [ʌ] vs [æ]; [əʊ] vs [ɛ]; [aʊ] vs [ɒ]; [tʃ] vs [ʃ]; [f] vs [θ], although there is no explanation for the teacher of the reasons why these particular sounds were chosen. A look at the content of the booklet will show that some of the pieces of information therein is not precise, sometimes even wrong. For example, on page 3, there is a nice minimal-pair activity to help pupils discriminate between the sounds [ɪ] and [i:]. Yet, the sound [ɪ] is presented as corresponding to the phoneme /I/, which of course could be confusing and misleading for the non-language-specialist primary teacher. The information in the phonics section is not always correct/precise either. For example, still referring to the [ɪ] vs [i:] case, the second sound is said to correspond to the grapheme <ee> or <ea>, which, again, is incomplete and could be misleading, as we may have other graphemes corresponding to this sound (for instance <ie> or <ei>, as in 'piece' and 'ceiling') and, vice-versa, the graphemes <ea> may correspond to other sounds (for instance, [ɛ], as in 'bread'). Interestingly, the book also offers some tips about articulatory phonetics that teachers can exploit both to improve their own pronunciation and to show pupils how to produce the target sound. Here again, however, we find some incorrect information. For example, instructions for the articulation of the sound [ɒ] claim that the tip of the tongue will touch the lips, that the sound [ɒ] is long, and that it is similar to the Italian <o> in the word 'rosso'.

As for the *Pearson Primary Photocards*, these are presented as useful cards suggesting a number of questions (each of which is marked with 1 to 3 stars depending on the level of difficulty) that the teacher can use to interact with the children in the classroom. Some of the suggested questions have to do with pronunciation, but many of them are not clearly/correctly worded. For example, one two-star question reads 'What is the sound of the word grey?' to elicit the answer [g]. One may object that in fact there are three sounds in the word 'grey', and that if the aim is that of eliciting the sound [g], the question should be 'What is the initial/first sound of the word grey?', or any other question that may reasonably lead the pupils to focus on and answer [g].

All in all, although containing some inaccuracy in the provision of technical information about pronunciation, *Go!* seems to pay more attention to pronunciation as a skill that can be also taught *per se*, and not only indirectly through activities of the 'listen-and-repeat' type. It therefore proposes some support to the primary teacher by giving him/her the opportunity to become an active agent of pronunciation instruction, rather than only rely on recorded materials.

Q3. Inclusion of ELF-aware pronunciation pedagogy

In the Teacher's Book of both Level 1 and Level 2, English is said to be the language with which today's students will have to deal for the rest of their life, and the teacher is encouraged to support his/her pupils in developing a competence in English that will help them in the 'real life'. However, with reference to intercultural issues, English is still presented as the language of Anglophone countries, rather than a shared common language all around the globe. Also the section *English Around the World*,¹⁵ which becomes part of the teacher's pack only from the third year, focuses on Anglophone countries, and not on other parts of the world where English may have a role other than that of a native language. Indeed, there is no mention of the role of English as a lingua franca, and its repercussions on ELT, neither are there any (pronunciation) activities that could be described as ELF-oriented. Although *Go!* does not seem to be concerned with highlighting the 'nativeness' of the authors, in fact the audio materials in the CDs that are used for the listening tasks, songs, and rhymes in the book are recorded by British native speakers.

7 Discussion of Findings

The analysis of the three coursebooks considered in the previous section seems to show a certain degree of marginalisation of pronunciation instruction in ELT textbooks for the primary classroom. Pronunciation appears to be a taken-for-granted skill for the primary teacher, maybe on the assumption that he/she receives pronunciation instruction as part of the Primary Education curriculum. The teacher is not provided with any specific guidance and/or practical recommendations on how to deal with pronunciation, the only suggestion, for those teachers who do not feel competent enough, to totally rely on the audio material. This is exclusively recorded by native speakers and provides only the Standard British accent as a pronunciation model. No explicit clarification is given about what is meant by 'appropriate competence' in English pronunciation, nor by 'negative model', and one can only infer that 'appropriate' means 'native', and 'negative' means 'non-native'.

As for the teaching of pronunciation *per se*, the analysis has shown that pronunciation is regarded simply as a 'servant skill' (Levis 2018) to be learnt indirectly through the performance of very simple listening and speaking tasks, whose main objective is not the learning

¹⁵ This was not analysed in the present study because it is not part of the Student's and Teacher's Books for Levels 1 and 2 which the study examined.

of sounds in itself, but the learning of vocabulary and of grammatical structures. Yet, as remarked by Canepari (1979), it seems that to make the most of one's pronunciation skills, it is important to specifically focus on sounds, which implies not only 'developing an ear' for the different sounds of an L2, but also working regularly on the articulation of the sounds themselves. This is particularly true in the case of L2 sounds that are not present in the learner's L1, and for the articulation of which the learner's speech organs do need specific and systematic practice. Instead, in the books examined in this study, more attention is devoted to phonics and the association grapheme/sound, even though the Levels (1 and 2) analysed are for the first and second year of primary school, when pupils may still be struggling with spelling in their own language. However, as Canepari (2006) argues, 'doing phonetics' does not mean finding an association between a letter, or a combination of letters, and a sound. On the contrary, starting from orthographical features in an attempt to 'rationalise' the relationship between graphemes and phonemes might be a dead-end street. More than that, focussing on phonics rather than on mere segmental features of phonetics may not be the most fruitful way of exploiting the ease with which children can produce, absorb and discriminate sounds. In addition, it appears that in the first years of primary school the focus in the analysed texts is mainly, or almost exclusively, on consonant sounds, and to a much lesser extent on vowel sounds. The latter, however, may be crucial when it comes to discriminating vowel-based minimal pairs, an area of phonetics which seems to be especially problematic for English learners who are native speakers of some romance languages, like Italian for example (Canepari 2007). As is known, the number of vowel sounds in the phonological system of standard Italian (i, e, ε, a, o, ɔ, u) nearly corresponds to the number of vowel letters in the alphabet (i, e, a, o, u), and the association phoneme/grapheme is highly, if not totally, predictable. In English, instead, while the number of vowel letters in the alphabet is the same as in Italian, the number of vowel sounds is much higher. More than that, attempts to 'rationalise' the relationship between graphemes and phonemes (in itself highly unpredictable in English) are not only distracting from what should be the central focus of pronunciation, but also misleading. Moreover, there is not a distinction between long and short vowel sounds in the Italian phonological system, whereas vowel length is a crucial feature in English. Third, the articulation of standard Italian vowel sounds (Canepari 2004, 2008) often differs from that of standard (British) English, with central vowel sounds like /ʌ/ or /ə/. A focus on the specific articulatory features of vowel sounds, and of sounds in general, may therefore be useful from the very first approach to L2 pronunciation, especially when the phonological system of the L2 significantly differs from that of the L1, as discussed above with reference to

English versus Italian vowel sounds. With children in particular, a focus on articulatory phonetics would allow to make the most of their articulatory plasticity and support them in the development of phonetic awareness and sensitivity (Piske 2008). Instead, from the analysis of the coursebooks considered in the present study one may infer that the sounds 'selected' for a focus on pronunciation were simply some of the sounds 'accidentally' present in the vocabulary of the Unit itself, rather than the sounds that may in fact be worth focussing on, for example because they may be crucial for intelligibility, as in the case of minimal pairs.

What is striking and worth highlighting is that neither the teacher nor the pupil do have an active role in the teaching and learning of pronunciation respectively. The teacher, as seen, is not directly involved in providing pronunciation instruction; the pupil is almost exclusively asked to perform repetition activities of single words or prefabricated chunks, devoid of any authentic interactional dimension, and therefore is not involved in real interactive and communicative tasks.

Finally, in none of the analysed books there is any mention of the role of English as a lingua franca, neither any suggestions for ELF-oriented pronunciation pedagogy, for example by proposing the listening of non-native-speakers' recordings, or the direct involvement of bilingual pupils who may already have a variety of English in their linguistic repertoire. All in all, despite the acknowledgment of the important role that English has outside the classroom and for the future of the 'global citizen', the analysed books appear to be still proposing English as a mere school subject, and not as a pedagogical lingua franca.

8 Conclusions

Though the number of textbooks taken into account in this paper is arguably too small to draw any general conclusions, it seems worth mentioning the implications of what discussed so far. Firstly, there is a need to promote more focussed pronunciation teaching as an important component of L2 learning, especially at an early age. This can happen also by means of materials specifically designed for the teaching of pronunciation to young learners. Secondly, it seems advisable to consider the actual extent to which Primary Education curricula provide adequate pronunciation instruction, if any, for the primary teacher to be able to teach it. Thirdly, primary school teachers should be made aware of the new reality of English today by being at least informed about (if not trained in) the findings of ELF research and their implications for ELT. Finally, the design of EYL materials should start taking into account the new composition of the student population in the primary classroom, which, as repeatedly remarked herein, is *de facto* an ELF setting.

Bibliography

- Agarwal, C.; Chakraborty, P. (2019). "A Review of Tools and Techniques for Computer Aided Pronunciation Training (CAPT) in English". *Education and Information Technologies*, 24, 3731-43. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09955-7>.
- Arnold, W.; Rixon, S. (2008). "Materials for Teaching English to Young Learners". Tomlinson, B. (ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 38-58. <https://doi.org/10.5040/9781474212182.ch-003>.
- Balboni, P.E. (2012). "L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare: Un profilo storico". Santipolo 2012, 39-52.
- Best, C.T. (1994). "The Emergence of Native-language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model". Goodman, J.C.; Nusbaum, H.C. (eds), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge (MA), The MIT Press, 167-224. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2387.003.0011>.
- Busà, M.G. (2008). "New Perspectives in Teaching Pronunciation." Baldry, A.; Pavesi, M.; Torsello C.T.; Taylor, C. (eds), *From Didactas to Ecolingua: An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: EUT, 165-82.
- Busà, M.G. (2021). "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico". *EL.LE*, 10(3), 435-56. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/005>.
- Butler, Y.G. (2004). "What Level of English Proficiency Do Elementary School Teachers Need to Attain to Teach EFL? Case Studies from Korea, Taiwan, and Japan". *TESOL quarterly*, 38(2), 245-78. <https://doi.org/10.2307/3588380>.
- Canepari, L. (1979). *Introduzione alla fonetica*. Torino: Einaudi. <https://doi.org/10.3138/cm.lr.37.4.757>.
- Canepari, L. (2004). *Manuale di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Canepari, L. (2006). *Avviamento alla fonetica*. Torino: Einaudi.
- Canepari, L. (2007). *A Handbook of Pronunciation*. 2nd ed. München: Lincom Europa.
- Canepari, L. (2008). *Pronuncia inglese per italiani*. Roma: Aracne.
- Canepari, L.; Simionato, M.A. (2012). "L'insegnamento della pronuncia". Santipolo 2012, 239-60.
- Coates, R.G.A.; Gorham, J.; Nicholas, R. (2017). "Phoneme-Grapheme decoding in Phonics-Based Instruction of English as a Second Language in an Italian High School: A Randomised Controlled Trial". *Gist Education and Learning Research Journal*, 15, 29-67. <https://doi.org/10.26817/16925777.390>.
- Copland, F.; Garton, S.; Burns, A. (2014). "Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities". *TESOL Quarterly*, 48(4), 7738-62. <https://doi.org/10.1002/tesq.148>.
- Couper, G. (2006). "The Short and Long-term Effects of Pronunciation Instruction". *Prospect*, 21, 46-66.
- Couper, G. (2011). "What Makes Pronunciation Teaching Work? Testing for the Effect of Two Variables: Socially Constructed Metalanguage and Critical Listening". *Language Awareness*, 20(3), 159-82. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.570347>.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Derwing, T.M. (2010). "Utopian Goals for Pronunciation Teaching". Levis, J.; LeVelle, K. (eds), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 24-37.
- Derwing, T.M.; Munro, M.J. (2005). "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 39, 379-97. <https://doi.org/10.2307/3588486>.
- Derwing, T.M.; Rossiter, M. (2003). "The Effects of Pronunciation Instruction on the Accuracy, Fluency, and Complexity of L2 Accented Speech". *Applied Language Learning*, 13(1), 1-17.
- Davis, G.M. (2017). "Songs in the Young Learner Classroom. A Critical Review of Evidence". *ELT Journal Volume*, 71(4), 445-55. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw097>.
- Flege, J.E. (1995). "Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems". Strange, W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium: York Press, 229-73.
- Flege, J.E.; Schirru, C.; MacKay, I.R.A. (2003). "Interaction Between the Native and Second Language Phonetic Subsystems". *Speech Communication*, 40(4), 467-91. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00128-0](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00128-0).
- Flege, J.E.; MacKay, I.R.A. (2004). "Perceiving Vowels in a Second Language". *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0272263104026117>.
- Forbes, K.; Rutgers, D. (2021). "Multilingual Identity in Education". *The Language Learning Journal*, 49(4), 399-403. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1918850>.
- Ghanbari, F.; Hashemian, M. (2014). "The Effects of English Songs on Young Learners' Listening Comprehension and Pronunciation". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 367-75.
- Gallo, V. (2022). "Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?". *EL.LE*, 11(1), 53-64. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/003>.
- Garton, S., Copland, F.; Burns, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. *ELT Research Papers 11-01*. London: British Council.
- González, M.I. (2009). *Learning English with Tongue Twisters*. Morrisville: Lulu Press.
- Giannakopoulou, A.; Uther, M.; Ylinen, S. (2013). "Enhanced Plasticity in Spoken Language Acquisition for Child Learners: Evidence from Phonetic Training Studies in Child and Adult Learners of English". *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 201-18. <https://doi.org/10.1177/0265659012467473>.
- Grazzi, E. (2014). "The Sociocultural Dimension of ELF in the English Classroom". *Textus*, 1, 155-72. <https://doi.org/10.7370/77491>.
- Grazzi, E. (2021). "Teachers' Attitudes: Learners' Errors and Standard Norms". Lopriore, L. (ed.) *ELF Pedagogy. A research study on ELT practices*. Roma, Anicia, 49-68.
- Guerin, E. (2018). "Initial Teacher Education and Learning English at Primary School in Tuscany: Creative Perspectives, Current Challenges, and Possible Approaches". *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 14(2), 145-74. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1506>.
- Henderson, A.; Frost, D.; Tergujeff, E.; Kautzsch, A.; Murphy, D.; Kirkova-Naskova, A.; Waniek-Klimczak, E.; Levey, D.; Cunningham, U.; Curnick, L. (2012). "The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results". *Research in Language*, 10(1), 5-27. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>.

- Hismanoglu, M.; Hismanoglu, S. (2013). "A Qualitative Report on the Perceived Awareness of Pronunciation Instruction: Increasing Needs and Expectations of Prospective EFL Teachers". *Asia-Pacific Edu Res*, 22(4), 507-20. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0049-6>.
- Hymes, D.H. (1972). "On Communicative Competence". Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. London: Penguin, 269-93.
- Immonen, K.; Peltola, M.S. (2018). "Finnish Children Producing English Vowels – studying in an English Immersion Class Affects Vowel Pronunciation". *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 27-33. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0901.04>.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP.
- Jenkins, J. (2002). "A Social-linguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language". *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>.
- Jenkins, J. (2005). "Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity". *TESOL Quarterly*, 39(3), 535-43. <https://doi.org/10.2307/3588493>.
- Johnson, J.S.; Newport, E.L. (1989). "Critical Period Effects on Second Language Learning: The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language". *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0).
- Kachru, B.B. (1982). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman.
- Kohn, K. (2020). "A Pedagogical Lingua Franca Approach: Emancipating the Foreign Language Learner". *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(2), 1-14.
- Komorowska, H. (2016). "Dilemmas in Language Teaching and Teacher Education". *Glottodidactica*, 43(1), 81-95. <https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.1.6>.
- Kralova, Z.; Kucerka, M. (2019). "The Content Analysis of English Textbooks for Primary Schools – teaching Pronunciation". *Elementary Education Online*, 18(2), 472-81. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.561889>.
- Kuhl, P.K.; Williams, K.A.; Lacerda, F.; Stevens, K.N.; Lindblom, B. (1992). "Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age". *Science*, 255(5044), 606-8. <https://doi.org/10.1126/science.1736364>.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Levis, J.M. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching". *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-77. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- Levis, J.M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>.
- Lipińska, D. (2017a). "Minimal Pairs? Minimal Difficulty! Vowel Perception in Young Learners". *Beyond Philology*, 14(1), 125-42.
- Lipińska, D. (2017b). "Teaching pronunciation to primary school learners and its influence on L2 speech production". *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Anglica VII*, 266(7), 77-90.

- Lipińska, D. (2018). "Rethink Your Old Teaching Methods: Designing a Pronunciation Course for Adolescent Polish Learners of English". *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(1), 97-120.
- Lopriore, L. (2014). "English as a Lingua Franca in the Primary Classroom". *Textus. English Studies in Italy*, 119-36. <https://doi.org/10.7370/77489>.
- Lord, G. (2005). "(how) Can We Teach Foreign Language Pronunciation? on the Effects of a Spanish Phonetics Course". *Hispania*, 88, 557-67. <https://doi.org/10.2307/20063159>.
- MacKay, I.R.; Flege, J.E.; Piske, T.; Schirru, C. (2001). "Category Restructuring During Second-language Speech Acquisition". *Journal of the Acoustical Society of America*, 110, 516-28. <https://doi.org/10.1121/1.1377287>.
- Masoni, L. (2019). *Tale, Performance and Culture in EFL Storytelling with Young Learners: Stories Meant to Be Told*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Medgyes, P. (1992). "Native or Non-native: Who's Worth More?". *ELT Journal*, 46(4), 340-9. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>.
- Myles, F. (2017). "Learning Foreign Languages in Primary Schools: Is Younger Better?". *Languages, Society & Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.9806>.
- Neri, A.; Cucchiari, C.; Strik, H.; Boves, L. (2002). "The pedagogy-technology interface in Computer Assisted Pronunciation Training". *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 441-67. <https://doi.org/10.1076/call.15.5.441.13473>.
- Neri, A.; Mich, O.; Gerosa, M.; Giuliani, D. (2008). "The Effectiveness of Computer Assisted Pronunciation Training for Foreign Language Learning by Children". *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 393-408. <https://doi.org/10.1080/09588220802447651>.
- Newbold, D. (2017). "Towards a (Painful?) Paradigm Shift: Language Teachers and the Notion of 'Errors'". *Altre Modernità*, 4, 118-32. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/8306>.
- Newbold, D. (2021). "English Lingua Franca: New Parameters for the Teaching (and Testing) of English Pronunciation?". *ELLE*, 10(3), 393-410. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/003>.
- Nikolov, M.; Mihaljevic Djigunovic, J.; Mattheoudakis, M.; Lundberg, G.; Flanagan, T. (2008). *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Nixon, C.; Tomlinson, M. (2005). *Primary Pronunciation Box: Pronunciation Games and Activities for Younger Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oh, G.E.; Guion-Anderson, S.; Aoyama, K.; Flege, J.E.; Akahane-Yamada, R.; Yamada, T. (2011). "A One-year Longitudinal Study of English and Japanese Vowel Production by Japanese Adults and Children in an English-speaking Setting". *Journal of Phonetics* 39(2), 156-67. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2011.01.002>.
- Papadopoulos, I., Papadopoulos S. (eds) (2021). *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classes*. New York: Nova Science Publishers.
- Panezai, S.G.; Channa, L.A. (2017). "Pakistani Government Primary School Teachers and the English Textbooks of Grades 1-5: A Mixed Methods Teachers'-led Evaluation". *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1269712>.

- Peltola, M.S.; Lintunen, P.; Tamminen, H. (2014). "Advanced English Learners Benefit from Explicit Pronunciation Teaching: An Experiment with Vowel Duration and Quality". *AFinLA-e: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 6, 86-98.
- Petsy, M. (2022). "French Teachers of English: Are they Trained to Teach English Pronunciation and Oral Comprehension Properly?". *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 221-8. <https://doi.org/10.17507/jl-tr.1302.01>.
- Pickering, L. (2006). "Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics*, 26(1), 219-33. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000110>.
- Piske, T.; Flege, J.E.; MacKay, I.R.; Meador, D. (2002). "The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals". *Phonetica*, 59(1), 49-71. <https://doi.org/10.1159/000056205>.
- Piske, T. (2008). "Phonetic Awareness, Phonetic Sensitivity and the Second Language Learner". Hornberger, N.H. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer, 1912-23. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_146.
- Ranta, E. (2022). "From Learners to Users – errors, Innovations, and Universals". *ELT Journal*, 76(3), 311-19. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac024>.
- Reed, B.S. (2012). "A Conversation Analytic Perspective on Teaching English Pronunciation: The Case of Speech Rhythm". *International Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 67-87. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00293.x>.
- Reid, E. (2014a). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- Reid, E. (2014b). *Internet pronunciation activities as an attractive way of teaching pronunciation*. https://www.researchgate.net/publication/269696057_Internet_Pronunciation_Activities_as_an_Attractive_Way_of_Teaching_Pronunciation.
- Reid, E. (2016). "Teaching English Pronunciation to Different Age Groups". *Linguistic, Literary and Didactic Colloquium*, 19-30.
- Reid, E.; Kovacikova, E. (2017). "How to Choose the Right English Language Textbook?". *Problemy wczesnej Edukacji/Issues in Early Education*, 36, 87-100.
- Rixon, S. (2015). "Primary English and Critical Issues: A Worldwide Perspective". Janice, B. (ed.), *Teaching English to Young Learners. Critical issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury, 31-50.
- Roohani, A. (2013). "A Comparative Study of Intuitive-imitative and Analytic-linguistic Approaches to Teaching Pronunciation: Does Age Play a Role?". *The Asian EFL Journal Quarterly*, 15(1), 87-127.
- Santipolo, M. (a cura di) (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia.
- Seidlhofer, B. (2004). "Research Perspectives in Teaching English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-39. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>.
- Sorádová, D.; Kralova, Z.; Birova, J. (2018). "'Phonics Generalizations' in Teaching Foreign Language Pronunciation". *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 8, 46-54. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.03>.
- Stukalina, Y. (2010). "The Management of Integrated Educational Environment Resources: The Factors to Be Considered". *European Journal of Education*, 45, 345-61. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01433.x>.

- Szyszkka, M. (2018). "Pronunciation Learning Environment: EFL Students' Cognitions of In-Class and Out-of-Class Factors Affecting Pronunciation Acquisition". *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(1), 121-39.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2008). "English Pronunciation Pedagogy in Poland – achievements, Failures and Future Prospects". Waniek-Klimczak, E. (ed.), *Issues in Accents of English*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 212-34.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015). *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092628>.
- Taimi, L.; Jähi, K.; Alku, P.; Peltola, M.S. (2014). "Children Learning a Non-native Vowel – the Effect of a Two-day Production Training". *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1229-35. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1229-1235>.
- Tergujeff, E. (2013). *English Pronunciation Teaching in Finland* [Phd Dissertation]. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 207.
- Thomson, R.I.; Derwing, T.M. (2015). "The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review". *Applied Linguistics*, 36(3), 326-44. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>.
- Tsukada, K.; Birdsong, D.; Bialystok, E.; Mack, M.; Sung, H.; Flege, J. (2005). "A Developmental Study of English Vowel Production and Perception by Native Korean Adults and Children". *Journal of Phonetics*, 33(3), 263-90. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2004.10.002>.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP.
- Zoletto, S. (2016). "Per una didattica interculturale dell'inglese". *Studium Educationis*, 17(1), 103-12.

Implicazioni linguistiche del *voice* nella classe di giapponese: passivi e causativi a confronto

Francesco Vitucci

Università di Bologna, Alma Mater Studiorum, Italia

Stefano Lo Cigno

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This paper focuses on the grammatical category of *voice* in the context of Japanese language teaching and aims to analyse the categories of the passive and the causative starting from the academic experience at Bologna University. The study provides a broad theoretical framework on the basis of the recent Japanese literature on linguistics (*nihongogaku*) in order to stimulate a double intralingual and interlingual reflection in Italian students. At a didactic level, the contribution underlines the importance of drawing on Japanese literature in order to acquire a shared metalanguage that can stimulate further research and induce teachers to keep up with the most recent outcomes in the field.

Keywords Japanese linguistics. Grammatical categories. *Voice*. Passive and causative forms.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Perché le *bunpō kategori*?. – 3 I passivi nella categoria *voice*. – 4 Il causativo nella categoria *voice*. – 5 Conclusioni

* Francesco Vitucci ha curato i paragrafi 1, 2 e 3. Stefano Lo Cigno ha curato il paragrafo 4 e le conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-03-07
Accepted 2023-05-21
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Vitucci, Lo Cigno | © 4.0



Citation Vitucci, F.; Lo Cigno, S. (2023). "Implicazioni linguistiche del *voice* nella classe di giapponese: passivi e causativi a confronto". *EL.LE*, 12(2), -250.

1 Introduzione

La didattica del giapponese si trova oggi ad affrontare sfide che nei primi anni di insegnamento di questa lingua erano quasi impensabili. Dai primi corsi in cui l'impegno didattico si concentrava essenzialmente sulla grammatica di stampo prescrittivo - in parallelo con lo sviluppo degli studi linguistici giapponesi recenti - si è passati a interventi sempre più mirati a conferire agli studenti competenze glottologiche oltretutto linguistiche. Presso l'ateneo di Bologna, l'insegnamento del giapponese è inserito all'interno di un corso triennale di *lingua e linguistica* avente come obiettivo di introdurre i discenti in un percorso di apprendimento della lingua supportato dalle più recenti teorie linguistiche che, chi scrive, ritiene fondamentali per innescare un processo di riflessione propedeutico sia all'apprendimento della lingua in senso stretto, che allo sviluppo di futuri nuclei di ricerca negli studi di linguistica. I quasi dieci anni (2013-22) di didattica in aula hanno condotto i docenti coinvolti nei corsi di lingua del secondo anno della laurea triennale a inaugurare un modulo incentrato sulle cosiddette *categorie grammaticali* (*bunpō kategorī* 文法カテゴリー) al fine di facilitare gli apprendenti nello studio delle forme passive, del causativo, del causativo-passivo e della forma potenziale. In questo breve contributo si proporranno alcune riflessioni sulla diatesi (*voice*) nell'ambito delle forme passive e causative analizzandone le ricadute all'interno della didattica della grammatica giapponese dei corsi bolognesi.

2 Perché le *bunpō kategorī*?

Prima di soffermarsi sull'utilità e sulle ricadute di un intervento didattico incentrato sulle categorie grammaticali del giapponese, sulla scorta della letteratura occorrerebbe innanzitutto definire che cosa siano le *bunpō kategorī*. Secondo Maeda (2020), le categorie grammaticali si applicano principalmente al predicato della frase (*jutsugo* 述語) che in giapponese non è sempre espresso attraverso il verbo in senso stretto (*dōshi jutsugo* 動詞述語), ma può prendere altresì la forma di desinenze negli aggettivi (*keiyōshi jutsugo* 形容詞述語) e nelle copule (*meishi jutsugo* 名詞述語). Come afferma la studiosa, queste coinvolgono in primis:

1. la diatesi verbale (*voice*), ovvero i rapporti che si sviluppano tra gli agenti presenti nella sintassi, le posposizioni che li marcano, nonché le flessioni verbali utilizzate;
2. l'aspetto (*asupekuto* アスペクト) che, così come accade in italiano, incastona le azioni in un determinato arco temporale e che in giapponese si suddivide tra aspetto grammaticale

- (*bunpōteki asupekuto keishiki* 文法的アスペクト形式) e lessicale (*goiteki asupekuto keishiki* 語彙的アスペクト形式);¹
3. il tempo (*tensu* テンス) che si organizza nei due macroambiti di passato (*kakokei* 過去形) e non passato (*hikakokei* 非過去形);
 4. la modalità (*modariti* モダリティ), ovvero tutte le strategie soggettive messe in atto dai parlanti per esprimere il proprio punto di vista travalicando il perimetro della cosiddetta proposizione originaria (*meidai* 命題).²

A questo proposito, Machida (2022) suddivide la modalità in tre sottocategorie, ovvero: la modalità circostanziale (*taijiteki modariti* 対事的モダリティ), la modalità verso l'interlocutore (*taijinteki modariti* 対人的モダリティ) e la modalità esplicativa (*kanrenzuke no modariti* 関連づけモダリティ).³ Nonostante l'apparente complessità linguistica, Iori (2012) suggerisce di esporre gli apprendenti a una semplice riflessione sulla modalità: se provassimo a isolare i morfemi del predicato dalla seguente proposizione originaria 1b (*meidai* 命題) derivante a sua volta da 1a, sarebbe possibile intercettare già alcune delle predette categorie grammaticali:

- 1a. *Hanako wa Tarō ni nagurarete inakatta mitai da yo*
花子は太郎に殴られていなかっただよ。
(Pare proprio che Hanako non sia stata malmenata da Tarō)
- 1b. *Hanako wa Tarō ni nagurarete inakatta*
花子は太郎に殴られていなかった。
(Hanako non è stata malmenata da Tarō)

1 Machida (2022) sottolinea che, a fronte di un aspetto che si esplica attraverso le desinenze proprie dei tempi verbali (- *te iru*, - *ta*, - *te ita*), l'aspetto lessicale concerne gli ausiliari dei verbi composti (ad esempio 'iniziare a fare' *shihajimeru* しおえ; 'finire di fare' *shioeru* しおえる; 'continuare a fare' *shitsuzukeru* しつづける) che hanno la funzione di indicare l'aspetto ingressivo, conclusivo o imperfettivo dell'azione. Di conseguenza, al fine di valutare l'aspetto dalla prospettiva della perfettività o meno dell'azione, occorrerà porre particolare attenzione alla tipologia di verbo esaminata.

2 Come suggerisce Machida (2022), la modalità è una strategia necessaria nel parlato, poiché senza di questa si finirebbe per descrivere solo eventi oggettivi (*jitai* 事態, *jijitsu* 事実).

3 Un esempio di modalità circostanziale può essere l'utilizzo del suffisso - *sō* (*desu*) per riportare una notizia ottenuta da terzi, mentre un esempio di modalità verso l'interlocutore potrebbe essere l'utilizzo della posposizione finale - *ne* all'interno di un dialogo in accezione di conferma. Fa parte, invece, della modalità esplicativa il ricorso ai suffissi - *no desu*, - *ndesu*, - *nda* utilizzati per segnalare stupore o per giustificare linguisticamente una determinata azione nel contesto di un'interazione. Come sottolinea Maeda (2020), poiché il giapponese è una lingua estremamente sviluppata dal punto di vista della modalità, bisogna porvi particolare attenzione al fine di comunicare con la massima precisione.

Tabella 1 Le categorie grammaticali nei morfemi del predicato.

殴 _r	あれ	てい	なかつ	た
Radice (<i>gokan</i> 語幹)	voice: passivo	aspetto: continuità	negazione verbale	tempo: passato

Come è possibile osservare, ogni singolo morfema all'interno del predicato è portatore di un 'significato grammaticale' (文法的意味) che appartiene, a sua volta, alle cosiddette 'categorie grammaticali' (文法カテゴリー): in particolare, nelle voci indicate in grassetto [tab. 1] è possibile intercettare quelle di *voice*, aspetto e tempo all'interno dello stesso predicato,⁴ mentre la modalità viene normalmente espressa al di fuori della cosiddetta frase originaria.

Da un punto di vista didattico, l'approccio inclusivo delle categorie rappresenta un'ottima occasione sia per avvicinare gli apprendenti ai temi della linguistica, sia per inglobare buona parte del programma di apprendimento in un unico *framework* di riferimento che rifletta le più recenti tendenze in ambito di ricerca. A questo proposito, è significativo notare come alcuni manuali di linguistica giapponese (*nihongogaku* 日本語学) quali, ad esempio, quelli di Hasegawa (2015), Kondō (2008), Suzuki (2015), Yamaguchi (2007) o Yamashita (2008), pur focalizzandosi sui temi principali della linguistica del giapponese per apprendenti stranieri, non adottino ancora tale approccio, considerando le quattro categorie della diatesi, dell'aspetto, del tempo e della modalità come argomenti del tutto svincolati l'uno dall'altro. Tuttavia, dal nostro punto di vista, risulterebbe più agevole incastonare all'interno del suddetto *framework* alcuni degli argomenti affrontati al secondo anno (al raggiungimento di circa centocinquanta ore di didattica) al fine di accompagnare i discenti in un percorso di riflessione intralinguistica che intersechi altresì le caratteristiche interculturali dello studio.

3 I passivi nella categoria *voice*

Al secondo anno di corso presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'ateneo di Bologna si presentano le forme passive (*judōkei* 受動形), quella causativa (*shiekikei* 使役形), la potenziale (*kanōkei* 可能形) e il causativo-passivo (*shiekijudōkei* 使役受動形). Nonostante sia possibile affrontare tali argomenti ricor-

⁴ La categoria del *voice*, in particolare, non si manifesta nelle copule o nelle desinenze aggettivali (Maeda 2020, 125).

rendo essenzialmente al manuale di lingua,⁵ è pressoché impossibile non incappare in alcune mancanze di fondo nell'impostazione di molti materiali didattici: nel caso delle forme passive, ad esempio, *Manabō! Nihongo - Shokyū 2* (学ぼう! にほんご初級2) si limita a fornire frasi esemplificative corredate di esercizi grammaticali con un quadro riassuntivo della sola morfologia verbale.⁶ Come suggerisce a questo proposito Bettoni (2006), nonostante gli apprendenti possano disporre del lessico e delle strutture grammaticali utili ad agire nel modo culturalmente più appropriato, in realtà mancano spesso della percezione del contesto sociale in cui queste andrebbero applicate (198) che – posto in altri termini – significa che non vengono quasi mai messi nella condizione di poter analizzare il discorso da una prospettiva pragmaticamente proattiva.⁷ Come ricorda anche Iori (2012) sulla scorta di Yamauchi (2009), poiché nell'approcciarsi alla grammatica di base del giapponese occorrerebbe riflettere innanzitutto sulle motivazioni degli apprendenti e sugli obiettivi che si prefiggono distinguendo tra ciò che impareranno e ciò che metteranno di fatto in pratica all'interno della propria produzione (Iori 2012, 325), sarebbe ideale ripensare gli interventi didattici in aula al fine di sfruttare al meglio i materiali prodotti in Giappone che non sempre tengono conto della didattica del giapponese come lingua straniera focalizzandosi, invece, su interventi per lingua seconda senza considerare le diversità culturali degli apprendenti. Oltre a ciò, non si potranno nemmeno ignorare le caratteristiche specifiche degli apprendenti italofofoni che tendono sovente ad approcciarsi ai suddetti argomenti utilizzando gli schemi di riferimento della grammatica della lingua madre, facendo sovente ricorso alla prassi alquanto discutibile della traduzione interlinguistica come strategia per l'apprendimento.

Da una prospettiva linguistica, i tentativi di equivalenza tra le categorie grammaticali del giapponese con quelle italiane appaiono sovente fuorvianti, poiché finiscono per allontanare gli apprendenti dall'approfondimento intralinguistico e culturale; dal nostro punto di vista, nonostante il ricorso a una terminologia ormai condivisa che in ambito didattico utilizza concetti vicini alla sensibilità dei

5 A Bologna viene utilizzato *Manabō! Nihongo - Shokyū 2* 学ぼう! にほんご初級2 (2005).

6 La finalità del manuale, così come si evince dalla stessa copertina, non è tanto quella di inserire gli apprendenti in un percorso di riflessione intralinguistica, quanto di condurli al completamento del sillabo necessario per superare il quarto livello del *Japanese Language Proficiency Test (Nihongo nōryoku shiken* 日本語能力試験) senza offrire un approfondimento sistematico degli argomenti presentati.

7 La tendenza, come suggerisce anche Cervini (2015), è quella di confondere l'*apprendente empirico* con l'*apprendente concettuale*, ovvero lo studente reale che nella sua univocità di essere umano e di individuo è dotato di caratteristiche specifiche, da quello stereotipato che altro non è che una versione semplificata di uno studente-tipo. Secondo l'autrice non esiste centralità dell'apprendente senza l'apprendente stesso e la sua identità nell'*hit et nunc* della situazione didattica e sociale (Bettoni 2006, 14).

discenti,⁸ sarà comunque necessario intervenire a un livello teorico-pratico al fine di inserirli all'interno di una *forma mentis* che spesso non trova riscontri nell'organizzazione del pensiero in lingua madre. A questo proposito, potrebbe essere utile riflettere, a titolo di esempio, sul ruolo del soggetto all'interno della sintassi. Stando a Grandi:

[...] *la quasi totalità delle lingue del mondo antepone il soggetto all'oggetto nella frase indipendente dichiarativa. [...] Quale può essere la ragione di questa sorprendente uniformità? Essa deve essere verosimilmente considerata come il prodotto dell'azione congiunta di più condizionamenti, di natura essenzialmente extralinguistica. Brevemente, il soggetto è di norma l'entità che dà il via all'azione espressa dal verbo e che esercita su essa un alto grado di controllo. [...] Queste prerogative assegnano al soggetto una preminenza cognitiva rispetto all'oggetto che, invece, subisce l'azione e non esercita su di essa alcun controllo.* (Grandi 2014, 26; corsivo in originale)

Riflettendo sulle suddette osservazioni, si può senz'altro concordare sulla precedenza del soggetto rispetto all'oggetto all'interno della sintassi dichiarativa giapponese, ma analizzando la categoria del *voice* dalla prospettiva della frase passiva e senza inoltrarci in un'analisi squisitamente tipologica, bisognerebbe aggiungere che – proprio grazie all'intervento dei suddetti condizionamenti extralinguistici – in giapponese non è sempre corretto rifarsi al concetto di 'preminenza cognitiva'; questo perché il fenomeno ricorrente dell'elissi del soggetto, unito alla possibilità di avere fenomeni atmosferici nella veste di complementi di causa efficiente nella sintassi passiva indiretta ribalta completamente il predetto concetto di controllo. Dal nostro punto di vista, così come anche confermato dagli studi di Ikegami (1981; 2006), Morita (1995), Okamoto (2013) e Suzuki (2015), in presenza di eventi che appaiono incontrollabili svariate ragioni storico-antropologiche concorrono a rivelare una tendenza piuttosto marcata della sintassi giapponese verso un'attitudine passiva, come a rimarcare che il soggetto non può in alcun modo porsi come l'entità che esercita a prescindere il controllo sul mondo circostante.

8 Come ricorda Grandi (2014), il giapponese rientra a pieno nel gruppo delle lingue nominativo-accusativo, nonostante a livello morfologico sia una lingua agglutinante. Ciò permette a livello terminologico di condividere alcuni termini affini alla grammatica italiana, pur dovendosi confrontare con argomenti distintivi del giapponese. Ancora oggi, ad esempio, la classificazione verbale del giapponese non è sempre adeguata a livello didattico e di ricerca all'impostazione dei recenti studi di *nihongogaku*.

Da un punto di vista didattico e teorico, nel caso dei passivi, il manuale *Manabō! Nihongo - Shokyū 2* (学ぼう! にほんご初級2) nonostante suddivida l'argomento in più moduli sulla base di una chiara impostazione linguistica (ad esempio, si evince la differenza tra passivo diretto e indiretto), non fornisce alcun approfondimento circa il comportamento delle posposizioni (*kakujoshi* 格助詞) o la natura degli agenti coinvolti, limitando la spiegazione a un focus esclusivo sulla morfologia verbale. Ciononostante, l'esperienza di questi anni rivela come gli apprendenti italo-foni trovino spesso difficoltoso comprendere gli ambiti di utilizzo dei passivi, piuttosto che la flessione verbale in senso stretto: il problema non è tanto come agglutinare gli ausiliari del passivo alle radici verbali, quanto piuttosto in che contesto declinarli, quali stati d'animo intenda veicolare il locutore quando ricorre a tali forme, oppure che differenza passa tra il passivo dei verbi transitivi e quelli intransitivi. Da un punto di vista strettamente didattico, il mancato riscontro, ad esempio, del passivo indiretto o del passivo retorico (detto anche 'mediano') con il passivo italiano, pone i docenti nella posizione di doversi confrontare con un argomento che necessita di base di un approfondimento teorico che, grazie alle categorie grammaticali, potrebbe essere inserito con maggiore fluidità ed efficacia all'interno dei corsi.⁹ A questo proposito, calibrare il focus didattico dei passivi sul comportamento delle posposizioni (*kakujoshi* 格助詞) e degli agenti coinvolti permetterebbe di focalizzarsi sulle diverse ricadute che questo costrutto produce a livello linguistico negli interlocutori.

Vediamone di seguito alcuni esempi così come proposti nella letteratura di settore. Come suggeriscono Machida (2022) e Japan Foundation (1990), poiché nella diatesi verbale sono tre gli elementi della frase da tenere in considerazione, ovvero: agenti, posposizioni e morfologia, al fine di colmare le numerose lacune dei manuali di lingua in questo ambito,¹⁰ sarebbe opportuno introdurre una prima distinzione tra passivo diretto e indiretto ricordando come il giapponese prediliga innanzitutto il primo nel caso in cui siano presenti all'interno della proposizione soggetti e agenti umani. Si osservino a questo proposito i seguenti esempi 2a-b:

⁹ La stessa riflessione può valere anche per il causativo (*shiekikei* 使役形) e il causativo-passivo (*shiekijudōkei* 使役受動形) che, come nel caso dei passivi, pongono rispettivamente delle difficoltà oggettive nell'allocatione delle posposizioni marcanti iniziatori ed esecutori, nonché un certo imbarazzo interculturale nel dover utilizzare un *mo-do* quale il causativo-passivo non solo estremamente complesso dal punto di vista morfologico, ma anche da quello dell'organizzazione frastica.

¹⁰ In *Manabō! Nihongo - Shokyū 2* passa addirittura inosservata la differenza tra il complemento di agente e quello di causa efficiente.

2a. *Sensei wa boku o yonda*

先生はぼくを呼んだ。

(L'insegnante mi ha chiamato)

2b. *Boku wa sensei ni yobareta*

ぼくは先生に呼ばれた。

(Sono stato chiamato dall'insegnante)

Oltre al fatto di poter segnalare in 2a-b la successione delle posposizioni [*-wa -o*] dalla versione attiva, a [*-wa -ni*] in quella passiva, sarebbe significativo segnalare ai discenti come questo fenomeno sia causato dalla variazione morfologica del verbo che ingenera, a sua volta, un diverso rapporto tra i vari agenti presenti nella frase. Questo tipo di riflessione si rende particolarmente necessaria per gli apprendenti italofoeni che spesso tendono a inserire soggetti inanimati all'interno della frase passiva diretta giapponese, allontanandosi inevitabilmente dal *perimetro* di utilizzo di questo costrutto. Passare, ad esempio, dalla frase attiva 3a a 3b risulterebbe non pertinente, perché il soggetto della frase non è più un essere umano:

3a. *Boku wa kinō kono tegami o kaita*

ぼくは昨日この手紙を書いた。

(Ieri ho scritto questa lettera)

3b. *Kono tegami wa kinō boku ni yotte kakareta*

この手紙は昨日僕によって書かれた。

(Questa lettera è stata scritta ieri da me)

Difatti, nonostante 3b risulti coerente in italiano, non lo è in giapponese dove l'intervento di un soggetto inanimato è proponibile solo nei casi in cui questo giustifichi il cambiamento di prospettiva rispetto al relativo complemento d'agente (segnalato dalla posposizione *ni yotte* によって).¹¹ Si osservino a questo proposito gli esempi 4a-b:

4a. *Murasaki Shikibu wa Genji monogatari o kaita*

紫式部は「源氏物語」を書いた。

(Murasaki Shikibu ha scritto il *Genji monogatari*)4b. *Genji monogatari wa Murasaki Shikibu ni yotte kakareta*

「源氏物語」は紫式部によって書かれた。

(Il *Genji monogatari* è stato scritto da Murasaki Shikibu)

¹¹ Allo stesso modo, la predetta frase 2a risulta innaturale poiché inserisce il pronome ぼく *boku* (io) nella posizione di complemento oggetto (Suzuki 2015).

Come illustrato in precedenza, poiché il passaggio dalla frase attiva a quella passiva ha la finalità di indirizzare l'attenzione degli apprendenti sugli agenti della sintassi, è significativo notare come in 4b, nonostante il soggetto inanimato (*Genji monogatari*), sia possibile focalizzarsi su di questo, lasciando in secondo piano il complemento d'agente (*Murasaki Shikibu*). Allo stesso modo, riflettendo sull'intreccio tra verbi intransitivi con il passivo è interessante notare come molte soluzioni frastiche giapponesi ricadano nell'ambito del passivo indiretto *di danno* (*higai no ukemi*, *meiwaku no ukemi* 被害の受け身・迷惑の受け身), e non più del passivo diretto.¹² Come suggerisce Matsuoka (2021), per pervenire a una comprensione approfondita della frase passiva, è necessario illustrare innanzitutto ai discenti che i verbi intransitivi (*jidōshi* 自動詞) non producono mai un passivo diretto, a differenza di quelli transitivi (*tadōshi* 他動詞); oltre a ciò, potrebbe risultare utile introdurre la suddivisione dei verbi intransitivi tra *volontari* (*ishiteki jidōshi* 意志的自動詞) e *involontari* (*hiishiteki jidōshi* 非意志的自動詞) prima di pervenire alle *coppie complete* (*jita no taiō* 自他の対応) che questi sono soliti apprendere all'interno dei manuali di lingua. Nel caso dei verbi intransitivi involontari, troveremo numerose corrispondenze nelle coppie complete con verbi transitivi (esempio: *shimaru-shimeru* 閉まる・閉める, lett. 'chiudersi-chiudere') che produrranno ricadute dirette nell'organizzazione frastica e, quindi, nella categoria del *voice*. Da una prospettiva didattica, invece, sarà utile sottolineare come i verbi intransitivi involontari tendano a mostrare in modo oggettivo i contenuti della frase, laddove i transitivi – ricorrendo sovente a soggetti umani – porranno in risalto la *preminenza cognitiva* di questi nell'eseguire l'azione (Matsuoka 2021, 96).

Tale fenomeno è osservabile anche nella relazione che i verbi intransitivi intrecciano con la frase passiva: nella frase attiva 5a, ad esempio, il verbo intransitivo suggerisce che la porta è rotta (senza specificarne il motivo), laddove la frase 5b – ricorrendo al passivo tramite il corrispondente verbo transitivo della coppia completa¹³ con conseguente caduta del complemento d'agente – lascia intendere che qualcuno ne abbia causato la rottura.

12 Suzuki (2015) fa notare che il passivo indiretto non sia sempre una prerogativa dei verbi intransitivi, poiché esistono forme passive indirette anche in presenza di verbi transitivi. Come nel caso della seguente frase: *Atsuko ga Takahashi ni odori o homerareta* アツコが高橋に踊りを褒められた (Lett. Atsuko è stata lodata da Takahashi per la danza). In questo caso, suggerisce Suzuki, questa soluzione frastica ricade nell'ambito del passivo indiretto poiché non sarebbe possibile risalire a una versione attiva della stessa. Ciò a riprova del fatto che non tutte le frasi al passivo indiretto siano organizzate con verbi intransitivi (*homeru* 褒める, lett. 'lodare', è transitivo in giapponese) e che non sono necessariamente legate ad eventi negativi o dannosi (150).

13 *Wareru-waru* 割れる・割る (rompersi-rompere).

5a. *Madogarasu ga wareta*

窓ガラスが割れた。

(La porta a vetri si è rotta)

5b. *Madogarasu ga warareta*

窓ガラスが割られた。

(La porta a vetri è stata rotta)

Da un punto di vista strettamente interculturale, come sottolineano Iori (2012) e Himeno, Komori, Yanigisawa (2015) sulla scorta degli studi di Ikegami (1981; 2006) e Morita (1995), il ricorso ai verbi transitivi e intransitivi dipende essenzialmente da parametri intraculturali che variano da lingua a lingua; nel caso del giapponese, questa pare prediligere le azioni espresse dai verbi intransitivi (denominate del tipo *naru*, lett. ‘divenire’), rispetto a quelle espresse dai verbi transitivi che pongono maggiormente l’accento sugli iniziatori dell’azione (del tipo *suru*, lett. ‘fare’). Non a caso, l’analisi proposta dai predetti studiosi risulta coerente se la si estende anche ad alcune modalità verbali quali il passivo indiretto di danno (*higai no ukemi*, *meiwaku no ukemi* 被害の受け身・迷惑の受け身). Come suggerisce la sociolinguista Okamoto (2013) a questo proposito, il ricorso al passivo di danno intende porre l’accento sul rapporto che il soggetto intreccia con gli eventi che lo coinvolgono, e non tanto sulla necessità di comunicare in modo oggettivo un fatto, così come accade, ad esempio, in inglese. Da un punto di vista strettamente storico-antropologico, questa impostazione nasce – a suo dire – dal rapporto che la popolazione autoctona ha intrecciato nei secoli con gli eventi naturali, che l’ha portata a prediligere un’attitudine *passiva* di fronte ad avvenimenti che apparivano spesso incontrollabili (si pensi ai terremoti, agli *tsunami* o alle eruzioni vulcaniche).¹⁴ Rimanendo nell’ambito del passivo, a riprova di questa affermazione, si analizzi la frase 6:

6. *Kinō, kyūni ame ni furareta*

昨日、急に雨に降られた。

(Ieri mi sono ritrovato sotto la pioggia all’improvviso)

Poiché tendente a focalizzarsi sul risultato dell’evento e meno sul soggetto che lo ha ingenerato, la frase 6 pone in risalto due fenomeni: 1. l’ellissi del soggetto, e 2. la prominenza del complemento di causa efficiente che, come osserva Suzuki (2015), è particolarmente im-

¹⁴ Non è questo il contesto per approfondire l’interessante disamina di Okamoto (2013), ma il rapporto con la natura è anche visibile nel culto animista dello shintoismo e, a livello linguistico, nella presenza di locuzioni pseudo-passive quali - *koto ni naru* e in alcune soluzioni frastiche tipiche del linguaggio onorifico (ad esempio, *o - ni naru*).

portante nel segnalare il passivo indiretto di danno. Questo perché, nonostante sia possibile proporre soluzioni al passivo indiretto con verbi transitivi senza indicare il complemento di agente (si veda la nota 11), il rapporto tra soggetto e complemento di causa efficiente risulta culturalmente peculiare nell'organizzazione del passivo indiretto di danno. Da un punto di vista strettamente didattico e interlinguistico, potrebbe risultare utile contrastare, ad esempio, le seguenti frasi 7a-b (con verbo transitivo) e 8a-b (con verbo intransitivo):

7a. *Kaze ga Tarō o fukitobashita*

風が太郎を吹きとばした。

(Il vento ha sospinto Tarō)

7b. *Tarō ga kaze ni fukitobasareta*

太郎が風に吹きとばされた。

(Tarō è stato sospinto dal vento)

8a. *Kinō, ame ga boku o futta*

昨日、雨がぼくを降った。

(La pioggia mi ha bagnato?)¹⁵

8b. *Kinō, (boku wa) ame ni furareta*

昨日、(ぼくは) 雨に降られた。

(Ieri ho preso la pioggia)

Come già anticipato, nonostante entrambe le frasi appaiono corrette in traduzione italiana, se si intende veicolare il danno/fastidio tipico dell'omonimo passivo dovremmo prediligere le frasi 7b e 8b, notando che nel caso della frase 8b il soggetto in prima persona della frase (*boku*) sarà, come sovente accade, nella stragrande maggioranza dei casi omesso per permettere lo spostamento del punto di vista verso il complemento di causa efficiente (*ame* 雨, 'pioggia'). Tuttavia, come ricorda Suzuki (2015), l'ellissi non è sempre replicabile, soprattutto nel caso di frasi passive realizzate con verbi transitivi e complementi di agente. Oltre a ciò - come già anticipato - nell'analisi del *voice* passivo entrano in gioco anche aspetti intraculturali che travalicano il mero approccio teorico all'argomento; tra questi, Japan Foundation (1990) segnala l'impossibilità, ad esempio, di utilizzare altri fenomeni atmosferici nella veste di complementi di causa efficiente nelle frasi passive di danno con verbi intransitivi: a questo proposito si noti come nonostante la presenza di un complemento di causa efficiente simile a quello di 8b (*ame*), le frasi 9-10 risultino co-

¹⁵ Nell'ambito di questo studio il punto interrogativo segnala l'agrammaticalità dell'esempio fornito.

munque agrammaticali in giapponese (ancora una volta, la traduzione italiana trae in inganno):¹⁶

9. *Kinō, (boku wa) kaminari ni narareta*

昨日、(ぼくは) 雷になられた。

(Ieri mi ha sorpreso un tuono)

10. *Kinō, (boku wa) jishin ni okirareta*

昨日、(ぼくは) 地震におきられた。

(Ieri sono stato svegliato da un terremoto)

In generale, è lecito affermare che il passivo indiretto di danno si realizza in presenza sia di verbi transitivi che intransitivi, ma a patto che vi sia un complemento di agente (umano o animale). Oltre a ciò, da una prospettiva didattica, al fine di richiamare l'importanza delle posposizioni (*kakujoshi* 格助詞) all'interno di questa categoria grammaticale, bisognerà segnalare che non è sempre facile discriminare tra passivo diretto e indiretto di danno, perché alla posposizione *o* (を) che marca di solito il complemento oggetto, nel contesto del passivo indiretto è demandata la funzione di veicolare il disagio/danno subito dal soggetto (spesso sottinteso in prima persona). Si considerino le frasi seguenti:

11. *Ekimae ni depāto ga taterareta*

駅前にデパートが建てられた。

(Hanno costruito dei grandi magazzini di fronte alla stazione)

12. *Ie no sugu mae ni depāto o taterareta*

家のすぐ前にデパートを建てられた。

(Hanno costruito dei grandi magazzini di fronte a casa mia)

A differenza della frase 11 dove il soggetto è *depāto*, in frase 12 è difficile cogliere l'ellissi del soggetto in prima persona singolare, dove l'incursione del passivo segnala un danno subito proprio da questo. Di conseguenza, nonostante la frase 12 sia un esempio di passivo indiretto di danno, la frase 11 rientra a pieno titolo nella casistica del

¹⁶ Lo stesso dicasi per frasi al passivo di danno con verbi intransitivi che presentano oggetti materiali in veste di complementi di causa efficiente. Ne è un esempio la frase seguente: *Boku wa biru no nedan ni agarareta* ぼくはビールの値段にあがられた。('Mi hanno alzato il prezzo della birra'). Di contro, sono corrette le seguenti frasi al passivo di danno: *Boku wa Tarō ni ie ni korareta* ぼくは太郎に家に来られた。('Tarō è venuto a casa mia' - con verbo intransitivo e complemento di agente umano); *Boku wa inu ni hoerareta* ぼくは犬にほえられた ('Il cane mi ha abbaiato' - con verbo transitivo e complemento di agente animale); *Hanako wa Tarō ni uta o utawareta* 花子は太郎に歌を歌われた。('Hanako è stata infastidita dal canto di Tarō' - con verbo transitivo e complemento di agente umano).

passivo diretto. Da un punto di vista strettamente didattico, questa differenza è segnalata dalla posposizione *o* (を) che, in questo contesto, riequilibra la sintassi nei confronti del soggetto inespresso veicolando, appunto, il danno subito. Da un punto di vista interlinguistico, si può notare come in assenza di un approfondimento glottologico, la resa in italiano ostacoli ancora una volta la comprensione dell'argomento, poiché tendente a replicare soluzioni frastiche pressoché identiche sia per il passivo diretto, che per quello indiretto di danno.

Per concludere la panoramica didattica dei passivi di danno (rientranti nella categoria *voice*) è necessario segnalare l'ulteriore difficoltà percepita dagli apprendenti italofoeni nell'apprendimento del cosiddetto 'passivo retorico o mediano' (*mochinushi no ukemi* 持ち主の受け身; Iori 2012) che si realizza grazie alla presenza di alcune tipologie di complementi oggetto. Si analizzi la frase seguente:

13. *Michi o aruiteiru toki, ushiro kara kata o tatakareta*

道を歩いているとき、後ろから肩をたたかれた。

(Mentre camminavo in strada, qualcuno mi ha picchiato sulla spalla)

Come suggerito da Himeno, Komori, Yanagisawa (2015), in questo caso, essendo la spalla (*kata* 肩) complemento oggetto appartenente al corpo del soggetto, grazie all'utilizzo della figura retorica della *sineddoche* è possibile definire questo tipo di passivo come 'retorico'; secondo Iori (2012), il passivo retorico (da lui definito anche 'mediano') si estende principalmente ai complementi oggetto che riguardano parti col corpo del soggetto (umano), a oggetti appartenenti a questo, o anche a parenti dello stesso, quali a titolo di esempio: *otōto* 弟 (fratello minore) o *chichi* 父 (mio padre) (103). In frase 14a si nota come, essendo il complemento oggetto parte del corpo del soggetto (*atama* 頭 'testa'), non sia possibile proporre un passivo diretto avente come soggetto *atama*, così come già illustrato in precedenza per il passivo diretto. Ragion per cui, 14b appare agrammaticale in giapponese.

14a. *Tarō wa shiranai otoko ni atama o nagurareta*

太郎は知らない男に頭を殴られた

(Tarō è stato colpito alla testa da uno sconosciuto)

14b. *Tarō no atama wa shiranai otoko ni nagurareta*

太郎の頭は知らない男に殴られた

(La testa di Tarō è stata colpita da uno sconosciuto?)

15a. *Tarō wa dorobō ni saifu o nusumareta*

太郎は泥棒に財布を盗まれた。

(A Tarō è stato sottratto il portafoglio da un ladro)

15b. *Tarō no saifu wa dorobō ni nusumareta*

太郎の財布は泥棒に盗まれた。

(Il portafoglio di Tarō è stato sottratto da un ladro?)

Per le stesse ragioni, anche la frase 15b risulta agrammaticale rispetto a 15a, poiché nonostante il portafoglio (*saifu* 財布) appartenga al soggetto, non può divenire soggetto della frase passiva indiretta retorica. Ancora una volta, occorre sottolineare come la mancanza di un riferimento grammaticale con l'italiano (non esiste questa classificazione di passivo nella nostra lingua), renda ostico l'apprendimento dell'argomento agli apprendenti italo-foni. Tale difficoltà può essere ancora una volta superata con una chiara disamina intralinguistica dello stesso e attraverso un oculato approccio interculturale da parte del docente. Nella prossima sezione, estenderemo l'analisi del *voice* al modo causativo, illustrando ancora una volta le sue ricadute sia a livello di organizzazione frastica che apprenditiva.

4 Il causativo nella categoria *voice*

Date le sue numerose peculiarità nel contesto della lingua giapponese, si può affermare che all'interno del *voice* il causativo sia una delle categorie grammaticali su cui si sono concentrate maggiormente le attenzioni degli studiosi (Miyagawa 1980; 1984; Shibatani 1973; 1990). In maniera identica alla costruzione passiva, a livello morfologico si rintraccia una struttura lessicale in cui alla radice verbale si suffissa il morfema, o ausiliare, causativo (*sase*) dando così forma a un verbo detto, appunto, causativo (*shiekidōshi* 使役動詞). Generalmente parlando, nella categoria grammaticale del causativo troviamo un iniziatore che spinge un esecutore a compiere un'azione denotata dal verbo (Nitta 1992; Tsujimura 2007). Iwabuchi et al. (1989, 130) fanno riferimento a tale azione in termini di «ordine», tanto che precisa come, a livello socio-pragmatico, non ne sia adatto l'uso nei confronti di interlocutori considerati gerarchicamente superiori al parlante. A livello di ruoli, quindi, il verbo causativo si fa indicatore contemporaneamente sia dell'atto da parte dell'iniziatore che dell'azione compiuta dall'esecutore (Nitta 1992, 59). All'interno del sistema linguistico giapponese, il causativo viene di norma impiegato in tre ambiti ben distinti: la coercizione (l'iniziatore costringe l'esecutore a fare qualcosa), il permesso (l'iniziatore permette qualcosa all'esecutore) e la reazione psicologica (l'iniziatore suscita una reazione dell'esecutore). Come verrà illustrato nel corso del paragrafo, tali ambiti risultano sovente di difficile gestione da parte dei discenti non solo per le complesse caratterizzazioni semantiche coinvolte, ma anche a livello sintattico per l'uso delle posposizioni, variabili a seconda che si abbia a che fare con verbi transitivi o intransitivi.

Sulla falsa riga del passivo, si può sostenere che, allo stato attuale, anche il causativo venga sovente presentato in maniera parziale nei principali manuali di lingua. Harasawa (2010, 51), ad esempio, afferma che ogni manuale può adottare approcci differenti all'argomento prescindendo dal focus sulla categoria grammaticale del *voice*. In tal senso, si è potuto notare come, nella maggior parte dei casi, venga prediletta la disamina semantica dei verbi, anziché un'analisi approfondita della diatesi in senso stretto. Di contro, tra i manuali rivolti al pubblico italofono, è possibile riscontrare un'eccezione in *Grammatica d'uso della lingua giapponese* (Oue, Manieri 2019), manuale di recente pubblicazione all'interno del quale si accenna alle problematiche che il causativo comporta a livello di *voice* nell'utilizzo delle posposizioni, argomento di complessa assimilazione da parte degli studenti, soprattutto quando entra in gioco la distinzione tra verbi transitivi e intransitivi.

Entrando nel dettaglio linguistico, Nitta (1992, 60) distingue due macrocategorie di causativi, ovvero quella che prevede una suddivisione dal punto di vista morfologico, e quella dal punto di vista semantico: all'interno della prima fanno capo i causativi denotati da verbi puri, detti *tanjundōshi* (単純動詞),¹⁷ quelli che agglutinano alla radice il suffisso *sa* (*seru*), e infine quelli che ricorrono all'ausiliare - *te morau*. I primi, sebbene non presentino alcuna mutazione morfologica, vengono considerati verbi causativi in quanto l'azione dell'iniziatore comporta una conseguenza o una mutazione nell'esecutore. A questo proposito, si osservino i seguenti esempi 16-17:

16. *Chichi ga musuko o isha ni sodateta*

父が息子を医者に育てた。

(Il padre ha educato il figlio come medico)

17. *Sensei ga kodomotachi o kyōshitsu ni ireta*

先生が子供たちを教室に入れた。

(Il maestro ha fatto entrare i bambini in aula)

Nei casi di cui sopra, i verbi semplici *sodateru* 育てる (educare) e *ire-ru* 入れる (introdurre), nonostante non presentino la mutazione morfologica tipica della costruzione causativa, sono da considerarsi tali in quanto a livello di diatesi presentano un iniziatore (il padre, il maestro) le cui azioni fungono da causa a una azione-mutazione

¹⁷ Si intendono quei verbi che vengono utilizzati alla loro forma base, quali *waru* 割る (rompere) o *sodateru* 育てる ('crescere' in accezione transitiva) che non richiedono alcuna modulazione morfologica nella realizzazione del causativo. Come sottolinea Iori (2012, 139), per questa categoria di verbi risulterebbe perfino scorretta l'agglutinazione dell'ausiliare alle loro voci intransitive. Per esempio: *sodatsu* 育つ (lett. 'crescere' in accezione intransitiva) non va mai modulato al causativo come in *sodataseru* 育たせる.

dell'esecutore (rispettivamente il figlio, i bambini). Lo stesso si dica per verbi transitivi quali *kawakasu* 乾かす (asciugarsi, far asciugare, asciugare) o *otosu* 落とす (far cadere) che contengono già in nuce gli elementi tipici del causativo e che, di norma, gli apprendenti approfondiscono già durante lo studio dei verbi transitivi e intransitivi. Per ciò che concerne, invece, i verbi derivati dall'agglutinazione del suffisso (*sa*)*seru*, identificativo della forma causativa si possono citare i seguenti esempi:

18. *Chichi wa kodomo o tsukai ni ikaseta.*

父は子供を使いに行かせた。

(Il padre ha mandato il figlio a fare una commissione)

19. *Otoko wa Kōbe ni mukete kuruma o hashiraseta.*

男は神戸に向けて車を走らせた。

(L'uomo ha guidato l'auto in direzione di Kobe)

20. *Baiyūzensen ga hageshii ame o furaseta.*

梅雨前線が激しい雨を降らせた。

(Le nuvole stazionarie hanno causato violenti piogge)

Nelle frasi 18-20 è possibile riscontrare le mutazioni morfologiche dei verbi *iku* 行く (andare), *hashiru* 走る (correre) e *fururu* 降る (cadere), alle cui radici verbali *ik-*, *hashir-*, *fur-* si aggiunge il tema *-a* e il suffisso *-seru*, che negli esempi proposti da Nitta (1992, 60) troviamo sempre alla forma passata. Dal punto di vista pragmatico, si osserva che l'uso del causativo non è limitato all'atto linguistico dell'ordine (umano → umano) come nell'esempio 18, ma che si può estendere altresì sia da parte di essere umani verso oggetti inanimati (frase 19), sia da entità inanimate verso altre entità inanimate (frase 20). Per ciascuna delle suddette situazioni, la mutazione morfologica del verbo alla forma causativa non dipenderà, quindi, dalla sfera semantica, bensì solo e unicamente dalla tipologia dei verbi coinvolti. Sempre in merito alla frase 20, è importante tener conto di un ulteriore aspetto: Iori spiega come i verbi intransitivi involontari (*hiishiteki jidōshi* 非意志的自動詞), quali *fururu* 降る (piovere), si transitivizzano nella costruzione causativa (2012, 138); ciò è dovuto al fatto che – data l'assenza di un corrispettivo transitivo per alcuni verbi (fenomeno chiamato *gūzen no kūhaku* 偶然の空白 'vuoto casuale') – la forma causativa li rende *de facto* transitivi. Lo stesso fenomeno, al contrario, non avviene per i verbi intransitivi volontari (*ishiteki jidōshi* 意志的自動詞) come *oyogu* 泳ぐ (nuotare). Un maggiore approfondimento in merito alla suddivisione di verbi transitivi e intransitivi all'interno del causativo è riportato nella tabella adattata da Iori (2012,139) [tab. 2].

Tabella 2 Suddivisione tra verbi transitivi e intransitivi nell'ambito del causativo.

Intransitivi	Transitivi	Causativo
'Chiudersi' <i>shimaru</i> 閉まる (intransitivo involontario)	'Chiudere' <i>shimeru</i> 閉める	'Far chiudere' <i>shimesaseru</i> 閉めさせる (tipico causativo)
'Marcire' <i>kusaru</i> 腐る (intransitivo involontario)	ASSENTE (vuoto casuale)	'Far marcire' <i>kusaraseru</i> 腐らせる (transitivo <i>de facto</i>)
'Nuotare' <i>oyogu</i> 泳ぐ (intransitivo volontario)	ASSENTE	'Far nuotare' <i>oyogaseru</i> 泳がせる (transitivo <i>de facto</i>)
X	'Leggere' <i>yomu</i> 読む	'Far leggere' <i>yomaseru</i> 読ませる (causativo tipico)

Per ultimo, la terza categoria morfologica citata da Nitta (1992) riguarda la costruzione con l'ausiliare benefattivo *-(te)morau*. Si prendano in considerazione i seguenti esempi 21a-b:

21a. *Nyōbō ni genkō o seisho sasete iru*
 女房に原稿を清書させている。
 (Faccio correggere le bozze a mia moglie)

21b. *Nyōbō ni genkō o seisho shite moratte iru.*
 女房に原稿を清書してもらっている。
 (Mia moglie sta correggendo per me le bozze)

Nella frase 21a, osserviamo una frase con il verbo *suru* (fare), nella sua forma causativa *saseru*, in cui l'iniziatore sta facendo compiere un'azione all'esecutore; in questo caso, si può affermare che il causativo svolga una funzione coercitiva che, può essere fatta rientrare nella sfera semantica dell'ordine. Nella frase 21b, invece, Nitta nota come la presenza della locuzione *-te morau*, faccia assumere alla frase una sfumatura semantica più affine alla richiesta che pone in luce il beneficio, appunto, che l'esecutore trae grazie all'intervento dell'esecutore (Nitta 1992, 61).¹⁸ Aggiungiamo, infine, che, per quanto riguarda l'accezione causativa in *-te morau*, sia l'iniziatore che l'esecutore sono esclusivamente esseri umani e che l'unica categoria di verbi coinvolta può essere solo quella dei cosiddetti *ishidōshi* 意志動詞, ovvero i verbi volontari.¹⁹

¹⁸ Dal punto di vista comparativo, come indicano Simone e Cerbasi (2000), possiamo ritrovare esempi di tali 'falsi causativi' anche all'interno dell'italiano come nella frase «mia madre mi ha fatto trovare pronta la cena». In ottica glottodidattica, è importante tenere conto delle suddette accezioni in quanto, talvolta impercettibili o comunque di non immediata comprensione a livello pragmatico determinano diverse sfumature comunicative che nel contesto sociale giapponese assumono livelli di cortesia sostanzialmente differenti.

¹⁹ Rientrano in questa categoria verbi come *kaku* 書く (scrivere), *taberu* 食べる (mangiare), *hashiru* 走る (correre) che esprimono un'azione regolata dalla volontà del sog-

La seconda suddivisione individuata da Nitta (1992, 61), riguarda la categoria dei causativi ponderata dal punto di vista puramente semantico che richiama le teorie di Saeki e Yamauchi (1983). In questo tipo di analisi sono coinvolti da un lato i ruoli che assumono l'iniziatore e l'esecutore grazie alla presenza del verbo causativo, mentre dall'altro quello della diatesi vera e propria. All'interno di questa categoria individuiamo causativi a effetto indiretto (*kansetsutekina hatarakikake* 間接的な働きかけ), causativi a effetto diretto (*chokusetsutekina hatarakikake* 直接的な働きかけ), e causativi privi di effetto (*hi hatarakikake* 非働きかけ). Per quanto riguarda i primi, si osservino i seguenti esempi:

22. *Haha wa kodomotachi ni mado garasu o arawaseta*

母は子供達に窓ガラスを洗わせた。

(La madre ha fatto lavare il vetro della finestra ai bambini)

23. *Tenshu wa ten'insan o asobi ni ikasete yatta*

店主は店員さんを遊びに行かせてやった。

(Il proprietario ha permesso ai dipendenti di andare a divertirsi)

24. *Sensei wa seitotachi o shaberasete oita*

先生は生徒たちを喋らせておいた。

(Il professore ha lasciato parlare gli studenti)

Nel caso dei causativi a effetto indiretto presenti nelle suddette frasi 22-4, l'azione dell'iniziatore influenza la volontà dell'esecutore che, infine, porta effettivamente a compimento l'azione: si considera dunque il passaggio attraverso la volontà dell'esecutore quale parametro che determina la natura indiretta del causativo. Affinché ciò si realizzi, entrambi i partecipanti devono essere umani e manifestare la capacità di poter realizzare l'azione (*yūjōsha* 有情者). Stando a Nitta (1992, 61), come illustrato nelle frasi precedenti, all'interno della stessa categoria dei causativi a effetto indiretto si possono rintracciare tre ambiti distinti: nella frase 22 è presente l'atto dell'ordine (la madre costringe i figli a lavare la finestra), nella frase 23 un permesso (il proprietario concede del tempo libero ai dipendenti), laddove nella frase 24, si individua un grado inferiore di forza causativa (Comrie 1981) che in italiano identifichiamo con il causativo modulato dal verbo 'lasciare'.

Per quanto riguarda i causativi a effetto diretto, invece, si considerino i seguenti esempi:

getto. Questi si contrappongono ai cosiddetti verbi involontari (*muishidōshi* 無意志動詞) rappresentati da verbi quali, ad esempio, *wasureru* 忘れる (dimenticarsi), *kagayaku* 輝く (splendere), *korobu* 転ぶ (cadere).

25. *Haha wa tokidoki odoketa shosa o shite chichi o warawaseta*
母はときどきおどけた所作をして父を笑わせた。
(Mia madre a volte faceva ridere mio padre con buffi atteggiamenti)
26. *Kare wa isu o kaiten sase, kō itta*
彼は椅子を回転させ、こう言った。
(Egli fece ruotare la sedia e disse così)
27. *Musume no seikō ga chichi o totemo yorokobaseta*
娘の成功が父をととも喜ばせた。
(Il successo della figlia ha reso molto felice il padre)

Come si evince dagli esempi, per il causativo a effetto diretto della frase 25, il padre non ride perché la madre gli ha imposto di farlo, bensì ride spontaneamente, laddove nella frase 26 l'atto di far ruotare la sedia si pone alla base del causativo diretto (perché l'esecutore non è animato); in entrambi i casi, a differenza del causativo a effetto indiretto, si nota che viene meno la necessità per entrambi gli agenti di essere dotati di capacità di intendere e di volere (la sedia è inanimata). Nel caso dell'esempio 27, invece, si riscontra che sia un avvenimento (il successo della figlia) a provocare gioia nel padre e dunque, dal punto di vista semantico, una situazione opposta alla frase precedente: qui l'iniziatore è un essere inanimato (il successo), mentre l'esecutore è un essere umano (il padre). L'ultima categoria proposta da Nitta (1992, 62), riguarda i causativi privi di effetto che richiamano sempre l'uso di costruzioni causative. Si osservino le seguenti frasi 28-9:

28. *Kare wa sensō de musuko o sannin mo shinaseta*
彼は戦争で息子を3人も死なせた。
(Ha mandato i tre figli in guerra e tutti sono morti)
29. *Sake bakari nondeite i ni ana o akasete shimatta*
酒ばかり飲んでいて胃に穴を空かせてしまった。
(Non ha fatto altro che bere alcolici che gli hanno provocato un buco nello stomaco)

In entrambi i suddetti esempi è possibile notare che l'iniziatore dell'azione causativa - che si manifesta a livello morfologico con le modulazioni verbali *shinaseru* 死なせる (far morire) e *akasete* 空かせて (far aprire) - non risulta essere l'effetto che porta alla conclusione dell'azione: nella frase 28, il padre manda sì i figli in guerra, ma non è coinvolto direttamente con la loro morte (avrebbe potuto evitare la tragica conclusione degli eventi, ma non avendolo fatto, linguisticamente diviene 'causa' della morte dei figli). Nell'esempio 29, invece, l'esem-

pio è più calzante in quanto l'iniziatore è sì causa del proprio male, ma a un livello semantico si intuisce che sono gli alcolici la causa diretta dei problemi allo stomaco. Di conseguenza, si può concludere che, per quest'ultima categoria di causativi privi di effetto, l'iniziatore sintattico (marcato dalle posposizioni tematiche *wa* は o *ga* が) assuma più un ruolo di 'induttore' poiché i veri iniziatori a livello semantico (la guerra e gli alcolici) non sono marcati sintatticamente secondo i canoni della costruzione causativa.

Al fine di fornire spunti pratici dal punto di vista prima sintattico e poi semantico per la didattica del *voice* causativo, si analizzeranno di seguito alcune differenze sostanziali tra l'uso dei causativi con la posposizione accusativa - *o*, を e quelli al dativo in - *ni* に (Tsujimura 2007, 287). Si considerino le seguenti frasi 30a-b:

30a. *Tarō ga Hanako o arukaseta*

太郎が花子を歩かせた。

(Tarō ha fatto camminare Hanako)

30b. *Tarō ga Hanako ni arukaseta*

太郎が花子に歩かせた。

(Tarō ha lasciato camminare Hanako)

Nonostante si possa constatare che tra 30a-b le posposizioni collegate all'esecutore siano l'unico elemento differente (nello specifico un caso accusativo - *o* を nel primo esempio, ma un dativo - *ni* に nel secondo), come già sottolineato in studi precedenti (Harada 1973; Kitagawa 1974; Shibatani 1990), il significato veicolato dalle due frasi è sostanzialmente diverso. Shibatani (1990, 309) spiega come l'uso del causativo in - *o* implichi che l'iniziatore non consideri affatto l'intenzione dell'esecutore, mentre - nel caso del causativo in - *ni* - l'iniziatore faccia appello all'intenzione dell'esecutore. In altri termini, si può affermare che l'uso accusativo deve essere interpretato in maniera più coercitiva rispetto all'uso del dativo. Tuttavia, occorre tenere ben presente che l'uso di entrambi i casi nella costruzione causativa non è sempre concesso, ma che esistono differenze sostanziali e altamente discriminanti in tal senso. Gli ulteriori esempi 31a-b proposti da Tsujimura (2007, 288) rendono ancora più intuitiva tale distinzione:

31a. *Tarō ga Hanako o muriyari arukaseta*

太郎が花子を無理やり歩かせた。

(Tarō ha fatto camminare Hanako con la forza)

31b. *Tarō ga Hanako ni muriyari arukaseta*

太郎が花子に無理やり歩かせた。

(Tarō ha lasciato camminare Hanako con la forza?)

In entrambe le frasi è stato inserito l'avverbio di modo *muriyari* 無理やり (con la forza), ma - mentre per quanto riguarda l'esempio 31a si può affermare che esso modifichi naturalmente il causativo in quanto già coercitivo (enfaticizzando la sfumatura semantica dell'ordine) - in 31b risulta del tutto inaccettabile perché, come già accennato, il causativo in - *ni* non prevede l'accezione coercitiva. Poiché è possibile riscontrare un fenomeno simile anche in frasi che non richiedono alcuna aggiunta avverbiale, in tal caso la discriminante che determina la possibilità d'uso o meno del causativo in - *ni* può essere di due tipi, come illustrato nei seguenti esempi forniti da Shibatani (1990, 309):

32a. *Tarō ga hana o sakaseta*

太郎が花を咲かせた。

(Tarō ha fatto sbocciare il fiore)

32b. *Tarō ga hana ni sakaseta*

太郎が花に咲かせた。

(Tarō ha permesso al fiore di sbocciare?)

33a. *Tarō ga Hanako o kizetsu sasete*

太郎が花子を気絶させた。

(Tarō ha fatto svenire Hanako)

33b. *Tarō ga Hanako ni kizetsu sasete*

太郎が花子に気絶させた。

(Tarō ha permesso a Hanako di svenire)

Considerata la definizione di causativo in - *ni* (ove l'iniziatore fa appello alle intenzioni dell'esecutore), appare chiaro come gli esempi 32b e 33b risultino, di norma, agrammaticali, poiché non è possibile permettere a un fiore di sbocciare in quanto quest'ultimo non ne possiede la volontà (32b), così come non è ipotizzabile permettere a una persona di svenire poiché lo svenimento non è considerato un'azione controllabile dalla volontà umana (33b). Tuttavia, se ipotizziamo che Hanako sia un'attrice e Tarō il regista, allora - dato tale determinato contesto - la frase 33b potrebbe risultare accettabile se Tarō facesse appello alla volontà di attrice di Hanako chiedendole di svenire appositamente all'interno della finzione scenica. A questo punto è importante sottolineare che la distinzione di significati tra causativo in - *o* e - *ni* si può realizzare soltanto nel caso in cui la frase faccia uso di verbi intransitivi. Al contrario, se il verbo è transitivo, l'unico costruito accettabile grammaticalmente sarà quello in - *ni*, come nel seguente esempio:

34a. *Hahaoya ga Tarō ni hon o yomaseta*

母親が太郎に本を読ませた。

(La madre ha fatto/lasciato leggere un libro a Tarō)

34b. Hahaoya ga Tarō o hon o yomaseta

母親が太郎を本を読ませた。

(La madre ha fatto/lasciato leggere un libro a Tarō)

Nelle frasi 34a-b si osserva l'uso del verbo transitivo *yomu* 読む (leggere) con entrambe le varianti - *o* e - *ni* del causativo; come spiegano sia Harada (1973) che Kuroda (1965), l'impossibilità di utilizzare il costrutto sintattico in - *o* non è dovuto all'uso del causativo in sé, quanto alla cosiddetta limitazione del doppio accusativo *nijūtaikakuseiyaku* 二重対格制約 (Tagawa 2010) per cui la sintassi giapponese impedisce la presenza di due sintagmi nominali marcati dall'accusativo all'interno della medesima frase. Per quanto riguarda il contesto dei causativi, tale restrizione aumenta inevitabilmente il grado di ambiguità della costruzione grammaticale osservabile in 34a, dove - come mostrato dalla traduzione in italiano - la posposizione - *ni* perde la sfumatura semantica originale assumendo al contempo l'accezione coercitiva che, per le frasi con verbi intransitivi, è limitata alla postposizione - *o*.

5 Conclusioni

Con il presente contributo si è cercato di fornire una dettagliata panoramica sulle *categorie grammaticali* (*bunpō kategorī* 文法カテゴリ) all'interno della lingua giapponese, analizzando con particolare attenzione le caratteristiche della diatesi passiva e causativa (*voice*). Lo studio è stato pensato al fine di stimolare nei docenti interventi maggiormente mirati ad approfondire la conoscenza delle teorie linguistiche nell'ottica della didattica verso apprendenti italofofoni, soprattutto in ambito accademico. A tale scopo, gli autori hanno fatto riferimento all'esperienza implementata nel corso degli ultimi anni (2013-22) nell'ambito del corso *Lingua e Linguistica Giapponese 2* presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna cercando di illustrare le motivazioni e gli approcci teorici sottostanti alla didattica delle forme passive e causative. In tal senso, si è preferito prendere le distanze da un approccio didattico meramente descrittivo, in favore di un metodo inclusivo delle categorie grammaticali. Non a caso, le considerazioni linguistiche presenti nel contributo intendono suggerire una nuova prospettiva didattica dove il *voice*, l'aspetto, il tempo e la modalità facciano parte di un unico *framework* di riferimento.

Dal punto di vista degli autori potrebbe risultare opportuno incastonare altresì una riflessione intralinguistica e interculturale all'interno del suddetto approccio didattico. Come si è potuto osservare in aula, appare spesso fuorviante per i discenti approcciare argomenti quali i passivi e il causativo utilizzando le categorizzazioni gram-

ticali proprie dell'italiano. A tal proposito, in ottica didattica sarebbe altresì opportuno richiamare i numerosi approcci proposti negli ultimi anni dalla letteratura giapponese: possiamo in questa sede citare nuovamente, ad esempio, quello suggerito dalla sociolinguista Okamoto (2013) che, partendo dal concetto di passivo, spiega come - a differenza della lingua inglese - in giapponese il ricorso al passivo di danno intenda enfatizzare il rapporto che il soggetto intrattiene con gli eventi che lo coinvolgono, piuttosto che la necessità di comunicare in modo oggettivo un determinato evento. In maniera simile, Ikegami (1981; 2006) e Morita (1995), impostano le proprie analisi del *voice* da una prospettiva squisitamente interculturale illustrando come la differenza tra lingue *naru* (divenire) e *suru* (fare) possa sortire una ricaduta diretta sulla ricezione da parte degli apprendenti di alcuni temi caratterizzanti la lingua e linguistica giapponese: stando alla loro impostazione, il ricorso ai verbi transitivi e intransitivi, ad esempio, dipenderebbe essenzialmente da parametri intraculturali che variano da lingua a lingua; nel caso del giapponese, si risconterebbe una netta preferenza per le azioni espresse dai verbi intransitivi (denominate del tipo *naru*), rispetto a quelle espresse dai verbi transitivi che pongono maggiormente l'accento sugli iniziatori delle azioni (del tipo *suru*).

A nostro parere, i docenti in Italia giocano un ruolo fondamentale nell'orientare gli apprendenti a questo tipo di disamina intralinguistica, così come avviene, ad esempio, quando illustrano i complessi risvolti sociopragmatici tipici del linguaggio onorifico giapponese in una fase più avanzata dell'apprendimento, per il quale sono spesso chiamati a rapportarsi con fenomeni del tutto estranei alla lingua dei discenti; a parere nostro, lo stesso approccio può essere declinato nelle categorie grammaticali che - sebbene comuni a entrambe le lingue coinvolte - intersecano parametri semantici e pragmatici spesso discordanti (Vitucci, Lo Cigno 2022). Basti pensare al sopracitato passivo di danno o alle complesse categorie individuate dagli studiosi in merito all'aspetto morfologico e semantico del causativo. In entrambi i casi, lo studente non solo non potrà prescindere da una approfondita conoscenza di base degli aspetti sintattici (costruzione della frase e uso delle posposizioni) e morfologici (agglutinazione degli ausiliari/modulazione verbale), ma dovrà altresì essere in grado di saper distinguere l'uso dei verbi a seconda del loro valore semantico (in relazione agli agenti coinvolti) tenendo conto del contesto pragmatico implicito alle categorie grammaticali (si pensi, ad esempio, all'impossibilità di utilizzare la costruzione causativa con effetto coercitivo nei confronti di un interlocutore gerarchicamente superiore al parlante).

In conclusione, al fine di permettere la messa in moto di nuove dinamiche nel contesto di insegnamento della linguistica giapponese è lecito affermare che, sulla scorta dell'esperienza bolognese, la disa-

mina delle categorie grammaticali può rappresentare un cambio di passo rispetto ai sillabi precedenti in cui quest'ultime non vengono quasi mai sviscerate dal punto di vista glottologico. In linea con gli studi di Iori (2012) e di Yamauchi (2009), i quali sostengono che l'approccio alla grammatica di base del giapponese debba poter tenere conto delle motivazioni degli apprendenti e degli obiettivi che questi si prefiggono durante lo studio della lingua, gli autori del presente contributo ritengono che, come già sottolineato in studi precedenti (Vitucci 2013; Vitucci, Lo Cigno, 2022), per gli apprendenti italofoeni sarebbe auspicabile un ripensamento didattico che si discosti da un approccio esclusivamente descrittivista e che attinga invece ai contributi più innovativi prodotti dalla letteratura giapponese recente. Ciò permetterebbe altresì di implementare un metalinguaggio condiviso evitando nomenclature o classificazioni arbitrarie frutto di interpretazioni del tutto idiosincratiche della grammatica giapponese.

Bibliografia

- Comrie, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma; Bari: Laterza.
- Cervini, C. (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: Eum.
- Grandi, N. (2014). *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma: Carocci.
- Harada, S. (1973). «Counter equi NP deletion». *Annual Bulletin, Research Institute of Logopedics and Phoniatrics, University of Tokyo*, 7, 113-47.
- Harasawa, I. (2010). *Kangaete, toite, manabu. Nihongo kyōiku no bunnō*. Tokyo: Suriē Nettowāku.
- Hasegawa, Y. (2015). *Japanese – A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Himeno, T.; Komori, K.; Yanagisawa, E. (2015). *Nihongokyōiku nyūmon*. Tokyo: Kenkyūsha.
- Ikegami, Y. (1981). *Suru to naru no gengogaku*. Tokyo: Taishūkan shoten.
- Ikegami, Y. (2006). *Eigo no kankaku, nihongo no kankaku – Kotoba no imi no shikumi*. Tokyo: Himeno hōshōshuppankyōkai.
- Iori, I. (2012) *Atarashii Nihongogaku nyūmon*. Tokyo: Suriē Nettowāku.
- Iwabuchi, T.; Sakurai, M.; Takebe, Y.; Morita, Y. (1989). *Nihon bunnō hōyōgo jiten*. Tokyo: Sanseidō.
- Japan Foundation (1990). *Nihongo e no shōtai*. Tokyo: Kokusai kōryūkikin – Nihongo kokusai sentā.
- Kondō, A. (2008). *Nihongogaku nyūmon*. Tokyo: Kenkyūsha.
- Kitagawa, C. (1974). «Case Marking and Causativization». *Papers in Japanese Linguistics*, 3, 43-56.
- Kuroda, S. (1965). «Causative Forms in Japanese». *Foundations of Japanese*, 1, 31-50.
- Machida, K. (2022). *Nihongo kyōiku no hajimekata*. Tokyo: Kenkūsha.
- Maeda, N. (2020). «Nihongo tōgoron no shikumi». Takiura, M. (ed.), *Nihongogaku nyūmon*. Tokyo: Hōsōdaigaku kyōiku shinkōkai, 121-40.
- Manabō! Nihongo – Shokyū 2* (2005). Tokyo: Senmonkyōiku shuppan.
- Matsuoka, H. (ed.) (2021). *Shokyū o oshieru hito no tame no Nihongo bunnō handobukku*. Tokyo: Suriē Nettowāku.
- Miyagawa, S. (1980). *Complex Verbs and the Lexicon* [PhD dissertation]. Tucson: University of Arizona.
- Miyagawa, S. (1984). «Blocking and Japanese Causatives». *Lingua*, 64, 177-207.
- Morita, Y. (1995). *Nihongo bunnō no hassō*. Tokyo: Hitsuji shobō.
- Nitta, Y. (1992). «Voisu, asupekuto, tensu». Tamamura, F. (ed.), *Nihongogaku o manabu hito no tame ni*. Tokyo: Seikaishisōsha.
- Okamoto, S. (2013). *Nihongo kyōikunōryokukentei shiken ni gōkaku suru tame no shakaigengogaku*. Tokyo: Aruku.
- Oue, J.; Manieri, A. (2019). *Grammatica d'uso della lingua giapponese*. Milano: Hoepli.
- Saeki, T.; Yamauchi, Y. (1983). *Kokugo gaisetsu*. Osaka: Izumi shoin.
- Simone, R.; Cerbasi, D. (2000). «Types and Diachrony of Romance Causatives». *Romanische Forschungen*, 113, 441-73.
- Shibatani, M. (1973). «Semantics of Japanese Causativization». *Foundation of Language*, 9, 327-73.

- Shibatani, M. (1990). *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, T. (2015). *Nihongo bunpō fairu*. Tokyo: Kuroshio shuppan.
- Tagawa, T. (2010). «Kata meishiku to shiekibun ni okeru nijyūtaikakuseiyaku». *Nihongo bunpō*, 10-11, 122-9.
- Tsujimura, N. (2007). *An Introduction to Japanese Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Vitucci, F. (2013). *La didattica del giapponese attraverso la rete*. Bologna: Clueb.
- Vitucci, F.; Lo Cigno, S. (2022). «Il Keigo: fondamenti teorici e proposte didattiche per l'insegnamento del linguaggio onorifico del giapponese». *Lend*, 3, 24-39.
- Yamaguchi, T. (2007). *Japanese Language in Use*. London; New York: Continuum.
- Yamashita, A. (ed.) (2008). *Nihongo kyōiku bunpōkōgi nōto*. Tokyo: Aruku.
- Yamauchi, H. (2009). *Purofishenshī kara mita nihongokyōiku bunpō*. Tokyo: Hitsuji shobō.

Reflecting on EFL Secondary Students' Reading Habits and Perceptions of Young Adult Literature to Promote Reading for Pleasure and Global Citizenship Education

Fabiana Fazzi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract One of the challenges faced by language teachers is promoting students' reading for pleasure while also helping them confront world issues. Introducing Young Adult Literature in the EFL classroom can be of great help in this sense. However, it is not easy to select the most appropriate texts and topics, as teenage students' reading preferences are still not well known. Against this background, we administered an online questionnaire to Austrian, Italian, and Hungarian students to explore their reading preferences and habits. In this article, we report the results of this questionnaire and draw some pedagogical implications.

Keywords EFL. Young Adult Literature. Global issues. Print and digital literacies. Students' reading habits and preferences.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature review. – 2.1 Participants. – 2.2 The questionnaire. – 2.3 Procedures of data analysis. – 3 Results. – 4 Discussion. – 5 Conclusion.



Peer review

Submitted 2023-01-13
Accepted 2023-04-05
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Fazzi | © 4.0



Citation Fazzi, F. (2023). "Reflecting on EFL Secondary Students' Reading Habits and Perceptions of Young Adult Literature to Promote Reading for Pleasure and Global Citizenship Education". *EL.LE*, 12(2), 251-272.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/003

1 Introduction

One of the greatest challenges language educators faces today is preparing students “to not only participate in the world but to feel ownership of it” (Witte, Dail, Witte 2018, XV). This means, on the one hand, helping them understand and confront world issues and, on the other, encouraging them to engage in activities that bridge the gap between print and digital literacies.

In this context, the power of Young Adult Literature (YAL) in fostering students' engagement with reading and understanding of a multitude of taboo and controversial topics is well documented (Boyd, Darragh 2019; Montón 2017; Hill 2014). The features of YAL attract students and allow them to relate to both characters and stories, putting them at the centre of the learning experience. Additionally, YAL can also act as a tool to promote global citizenship education by fostering students' awareness of how individual and universal experiences connect (Bland 2015). However, when seeking to attract young people to read in the English language classroom, it is important to examine not only their reading interests but also their reading habits. Students today are said to read in a variety of formats, including YouTube videos, blogs, and social media sites (Dail, Witte, Bickmore 2018), and on a variety of devices (e.g. print, mobile phone, and tablet). Research also shows that reading is very much a social activity for teenagers, which is not limited to face-to-face conversations but extends to other online platforms, such as Goodreads and TikTok (Rebora et al. 2021). For language teachers this implies changing their understanding of reading as well as the literacy skills they promote in their classroom (Blyth 2014).

Against this backdrop, in early 2022, we administered an online questionnaire to Austrian, Hungarian, and Italian secondary students participating in the Erasmus+ project called ‘Lit up your phones – DigLit’ (2021-23)¹ to enquire about their reading habits and preferences in both their L1 and in English as a FL. In doing so we also asked them to evaluate a YAL collection website designed within the project to aid students' and teachers' selection of authentic literature for extensive reading. In this article, we report and reflect on the results of this questionnaire and discuss possible implications for the EFL classroom.

1 The Erasmus+ project aims at supporting English language teachers to promote students' reading for pleasure and understanding of global issues through the combination of YAL and mobile apps. It involves six partners in Austria, Hungary and Italy: University of Graz (Austria), University Ca' Foscari of Venice (Italy), University of Pécs (Hungary), Private Gymnasium und Oberstufenrealgymnasium des Schulvereins der Ursulinen Graz (Austria), IIS TronZanella (Italy), Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Óvoda (Hungary). <https://digLit.narrativedidactics.org/>.

2 Literature review

According to Nilsen and Donelson (2012), YAL refers to texts that are specifically written for people aged twelve to eighteen and are generally characterized by the following aspects:

- They are narrated in the first-person, usually by a teen.
- They have a fast-moving and realistic plot.
- They contain themes that are of interest to adolescents or that they are experiencing, such as loss, the search of identity, bullying, etc.
- They cover a wide variety of genres.

Researchers normally place the birth of YAL in the 1960s with the publication of *The Outsiders* by S.E. Hinton (1967), which was the first novel to be specifically published for teenagers. Since then, the field of YAL has grown and has become more inclusive “especially in terms of points of view and reflecting protagonists from different ethnicities, social classes, and sexualities” (Boyd, Darragh 2019, 3). On the one hand, this has allowed students with diverse backgrounds to identify themselves with the characters in the texts and, on the other, it has encouraged students from dominant groups “to learn about cultures and histories outside their own” (Boyd, Darragh 2019, 3). Also, because YAL normally deals with the emotional and cultural challenges teenagers face every day (Ivey, Johnston 2013) and the developmental changes they go through – such as adapting to physical changes and achieving emotional independence from parents – they can be effective for supporting students’ engaged reading (Ivey, Johnston 2013; 2018). In fact, the features of YAL texts “such as multiple narrators, shifting perspectives, and multimodalities” invite students “to construct meanings in the world of the text and to seek potential meanings with others outside of the text” (Ivey, Johnston 2018, 257). For this reason, many researchers and educators find in YAL a solution to turn non-reading teenagers into readers as YA texts tend to “evoke responses and stimulate students to think, feel and talk about their experiences in relation to the texts” (quoted in Too 2017, 42). Despite English language teachers being often concerned that authentic literature might be challenging to use with students who still need to grasp the target language (Strobbe 2013), this challenge seems reduced when allowing students to read YA texts (Duncan, Paran 2018). This is because having a teenage narrator or teenager characters makes reading more accessible for them and thus more appealing (Duncan, Paran 2018, 249; Bland 2018b). For example, Montón (2017) engaged 208 secondary students in the reading of passages from different YA novels – *American Born Chinese* (2009) by Gene Luen Yang, *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (2007) by Sherman Alexie, etc. – and found that not only

students asked to have access to other YA novels in their first language, but they also demonstrated a boost of confidence in reading in English in their free time. Similarly, in another study conducted in Jordan, Yassin and Saed (2021) discovered that YA texts, suggested by their teachers, motivated secondary students to engage with English reading both in and outside the classroom. However, just having a teenage narrator or teenage characters is not enough to grab students' attention. The appropriateness of the language for a young audience, the realness of the plot, the perceived importance of the theme(s) explored, and the genre (Too 2017) need also to be considered when selecting materials for extensive reading. On the other hand, research has also pointed out that YA novels can be used to foster the agenda for global citizenship education (Unesco 2014) as they can help teenagers "think about, and hopefully to transcend, the rigid and dysfunctional structures of popular culture, stereotyping, oppression, and injustice" (quoted in Bland 2015, 131). Additionally, YAL supports students in identifying multiple and alternatives perspectives on a subject developing their critical and intercultural skills which are part of global competence (Divéki, Pereszlényi 2019, 71). However, the success of lessons that use YAL to foster global citizenship education depends on the selection of the right texts and on how students engage with them (Divéki, Pereszlényi 2021). In this context, very few studies have explored EFL students' perceptions of YAL that deals with controversial or taboo topics and further research is needed to guide teachers in introducing them in the classroom (Thompson, McIlnay 2019; Evans 2017).

Also important is the need to understand how teenagers engage with reading outside the classroom. Contrary to the belief that they are totally immersed in technology (Prensky 2001; Selwin 2009), teenage students read both digitally and on paper, but they do so with different purposes (Loh, Sun 2019). While they might use their phone to search for instant information and read materials otherwise not available in print (Zasacka 2017), they still prefer print for lengthier texts and for focused reading (Baron 2017). According to Loh and Sun (2019), students' digital reading habits might also differ based on their attitudes towards reading. That is, students who enjoy reading might use digital devices to also read stories, articles and e-books, whereas those who do not enjoy reading tend to use them only to interact on social media and to play videogames (Loh, Sun 2019). Further understanding students' reading habits both online and on paper and reflecting on how to cater for their specific needs is a necessary step for English language teachers to promote reading for pleasure in the target language.

Given the context described above, in the first phase of the Erasmus+ Project 'Lit up your phones - DigLit', we designed a YAL

collection website² aimed at helping English language teachers and students to select appropriate and engaging YA texts for extensive reading and the discussion of global issues. This website allows users to tailor their text search by selecting categories of interest ('tags') such as genre, topic, text format, year of publication, language level, target audience, and length. For each text, there is a short summary and some other useful information (e.g. author, teachers' notes, etc.).

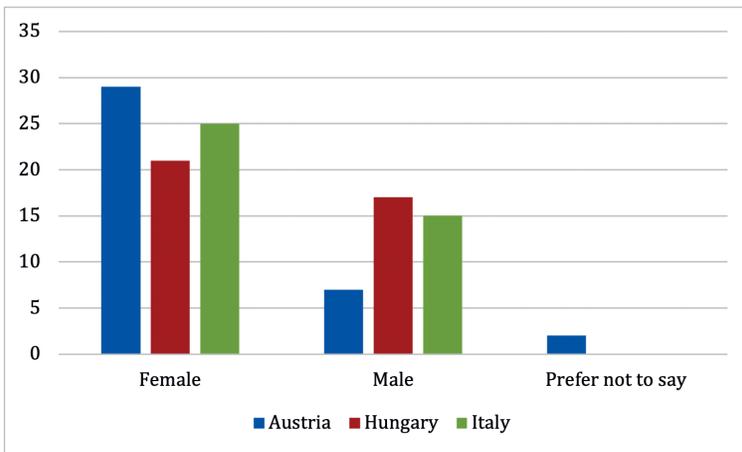
In the same phase, we also administered a questionnaire to students in the three partner secondary schools in Austria, Italy, and Hungary with the aim to investigate their reading habits and preferences and perceptions of the YA texts included in the DigLit YAL Collection. By doing so, we wanted to better understand what the teenage students in our sample are interested in reading, how they read (digitally or on print), how often and how they feel about YAL that deals with controversial or taboo topics. In this article, we report on the results of this questionnaire by addressing the following research questions:

1. What are EFL students' reading habits and preferences?
2. What are EFL students' perceptions of YA texts included in the DigLit YAL collection?

2.1 Participants

The participants involved in this study were 115 secondary school students from the three partner schools located in Austria (n= 38), Hungary (n=38), and Italy (n=39), aged between 14 and 19 years old, with a B1 to B2 language level in English. The sample was selected following a convenience sampling strategy (Dörnyei 2007) based on teachers' availability to participate in the Erasmus+ project. Specifically, the sample consisted of both female (n=74) and male students (n=39), while two students preferred not to state their gender [graph 1].

² The DigLit YAL collection is freely accessible at this link: <https://yal.narrativedidactics.org/>.



Graph 1 Distribution of students participating to the study by country and gender

2.2 The questionnaire

In order to answer the two research questions, students were first asked to navigate the DigLit YAL collection website and then to fill in an online questionnaire using Google Forms [Appendix A]. The questionnaire was in English, but students were free to complete it using either English or the national language (German, Italian, or Hungarian). The questionnaire was designed by the teachers and researchers working in the partner institutions on the basis of previous survey studies (Trigo Ibáñez, Santos Díaz, Rodríguez 2020; Evans 2017) and consisted of 7 closed (i.e. multiple choice items and Likert scales) and 6 open-ended questions, divided into three sections. The first section was meant to collect students' background information, such as country, school, class, age, and gender. The second section of the questionnaire was intended to gather information about students' reading habits and preferences, such as how often they read, what reading device they use, topics they are interested in exploring, and whether they like to share what they read and if so how and with whom. The third section of the questionnaire focused on the Diglit YAL collection: students were asked to choose the YA text(s) they considered most and less interesting to read and motivate their answers. The questionnaire was administered in February 2022 to Austrian and Italian students, and in March 2022 to Hungarian students. Because of the strict deadlines we were under, it was not possible to conduct a proper pilot. This is a limitation which we will refer back to in the conclusion.

2.3 Procedures of data analysis

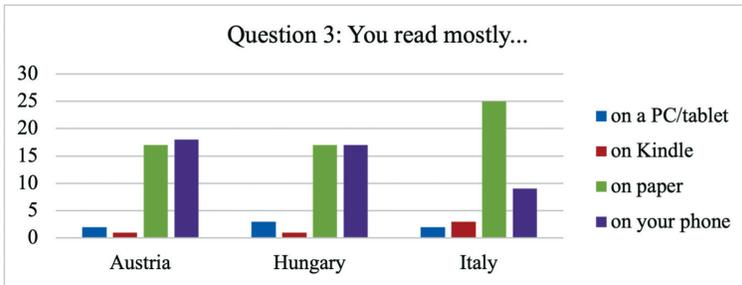
After data collection, the quantitative results (questions 1-4, 5a-b, and 6a) were transferred to an Excel file to be able to proceed with descriptive type analyses, based on frequency and percentage distribution (Dörnyei 2007). These results were then further enriched through the qualitative results (questions 6a, 7a-b, 8a-b, and 9), analysed following content analysis procedures (Dörnyei 2007). Specifically, the answers to the open-ended questions were first inspected with a view to getting a general sense of the data and were later inserted for coding in the Maxqda Analytics Pro 2020 software. In the first phase, we developed emergent themes of students' perspectives. Thus, we refined the themes and created more abstract categories. In the last phase of analysis, we circled back across all the data to conduct selective coding and reach saturation.

In reporting students' quotes, a code was used in which the first letter signals the country (e.g. 'I' for Italy, 'A' for Austria, and 'H' for Hungary) followed by the grade/class and the number of the student.

3 Results

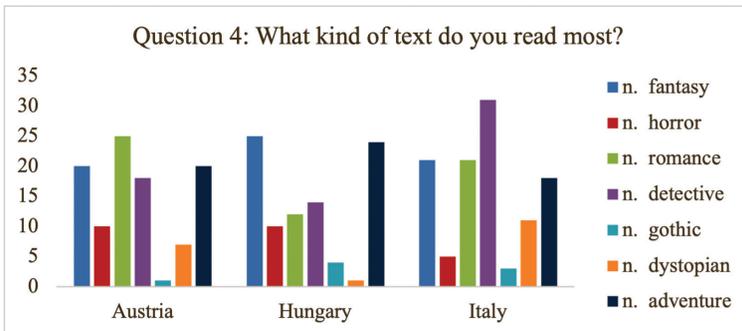
In this section we will present the results collected through the questionnaire. In response to Question 1 ("How often do you read in your free time?"), only a minority of students claimed to read 'every day' (20%), while 65% said to read with a certain frequency ('once/twice a month' - 32%; 'once/twice a week' - 33%) and 15% 'hardly ever'. Question 2 was "What kind of texts do you read most? (you can choose more than one option)". Social media and novels constituted the preferred reading for most students, with 73% selecting 'social media' and 53% 'novels'. Newsmedia and newspapers were less popular, with 37% selecting 'newsmedia' and 27% 'newspapers'. As for short stories, comics and magazines they were favoured almost equally with 25% selecting 'short stories' and 'comics' and 23% 'magazines'. On the other hand, 'non-fiction' and 'poetry' were preferred by only 12% of students and 'plays' were the least chosen with 0.4% of preferences.

In Question 3 ("You read mostly"), students were asked to indicate their preferred reading device. Interestingly, despite the high preference given to 'social media' in the previous question, students said to read both on paper (51.3%), especially Italians, and on their phone (38.3%), while only 6% of them selected 'on a pc/tablet' and 4.3% 'on Kindle' **[graph 2]**.



Graph 2 Results of Question 3

Question 4 was “What kind of text do you read most? (you can choose more than one option)”. Among the genres most selected there were ‘fantasy’ (57.4%), ‘detective stories’ (54.8%), ‘adventure stories’ (54%) and ‘romance’ (50%), while ‘horror’ (22%), ‘dystopian’ (16.5%), and ‘gothic’ (7%) were less preferred [graph 3].



Graph 3 Results of Question 4

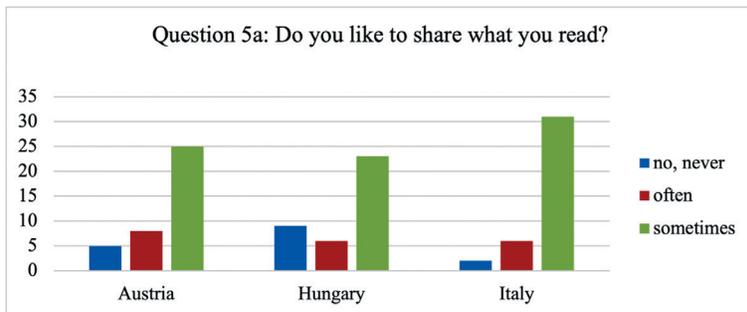
However, despite students' preferences being similar across countries and gender, it must be noted that ‘detective stories’ was mostly selected by Italian students and that ‘romance’ was chosen only by girls.

Students were also free to add other possible genres and topics which can be seen in the table below [tab. 1]:

Table 1 Results of 'Other' in Question 4

Other	Coverage
Thriller and techno-thriller	3.5%
Historical fiction	2.6%
Novels that tackle current events	1.7%
Youth	0.9%
Sport	0.9%
Fishing/nature	0.9%
Self-help	0.9%
Classics	0.9%

In question 5a, students were asked if they like to share what they read. Overall, participants responded positively across countries, with 68.75% selecting 'sometimes' and 17.41% 'often', and only 13.23% 'no, never' [graph 4]. Students who responded 'sometimes' or 'often' were then invited to indicate with whom they normally share what they read.

**Graph 4** Results of Question 5a

As expected, 'talking with friends' (87.5%) was the most popular choice while 'talking to family' (8.7%), sharing 'through apps' (6.1%), and 'posting on social media' (5.2%) were selected only by a few.

Question 6a was aimed at gathering information about topics that students think would be important to deal with especially when engaging with literature (Question 6a: "What themes do you think literature today should deal with? Rate each theme in terms of importance; 1=not at all important; 4= very important"). Overall, students across the three countries recognised the importance of all the four topics suggested (human relationships, advancement of science, social problems, and climate change). However, while students seemed

to prefer 'social problems' ($M=3.33$, $SD=.08$) and 'human relationships' ($M=3.13$, $SD=.09$) in comparison to 'climate change' ($M=2.91$, $SD=.87$) and 'advancement of science' ($M=2.58$, $SD=.89$), the last two themes showed much more variety in terms of students' responses.

In Question 6b, students were free to add other themes they deemed important and motivate their answer. The content analysis showed that students added both themes normally associated with teens, such as 'growing up' and 'conflicts with parents', and themes related to current global issues, such as 'gender equality', 'bullying', 'violence against women', 'racism', 'globalization', and 'mental health'.

Interestingly, when giving reasons on why they selected these topics, students said that literature can play an important role in learning and talking about current issues, even in a foreign language:

I3SA2: I think that books can be a way to deal with important topics like violence against women or racism.

In this context, several students also highlighted how it would be important to focus on mental health, as this is something that is not talked about enough, despite the huge impact of the Covid-19 pandemic on teenagers' well-being:

A7E10: mental health...especially after COVID there is an increase of mental health problems [among teenagers].

A7E6: Mental health because it's still not talked about enough and the society/the oppression you receive from the society and their closed off mind, Trauma and healing.

Since Hungarian students completed the questionnaire after the outbreak of the war in Ukraine, these students also talked about the importance of developing an understanding of the causes and consequences of global conflicts:

H10AF7: Mistakes in the past, historical facts etc - because we can learn from other's mistakes.

H9NY9: War-because there's a war in Ukraine next to our country.

Interestingly, students also mentioned the value of reading texts that can help them understand who they are and the role they can play in shaping the world.

I3SA13: Becoming conscious of who we are and what we can do to make our world better with simple action, because it's something that a lot of people don't do.

Question 7a (“What texts from the Diglit Reading List would you be MORE interested in reading? Name at least three”) concentrated on students’ perceptions of the DigLit YAL collection by asking them to choose at least three texts they would be interested in reading. The titles selected by the students mostly related to the themes that they themselves suggested in Question 6b. In the table below [tab. 2] we report some of the titles most mentioned:

Table 2 YA texts students are most interested in reading.

YA texts selected	Coverage
<i>The Hunger Games</i> (2008) by S. Collins	29%
<i>We Were Liars</i> (2014) by E. Lockart	16.5%
<i>To Kill a Mockingbird</i> (1960) by H. Lee	14%
<i>The Howl's Moving Castle</i> (1986) by D.W. Jones	13%
<i>The House on Mango Street</i> (1983) by S. Cisneros	8%

In Question 7b (“For each text, please say why”), students said that they were interested in reading texts such as the *Hunger games* and *We were liars* because they have a plot that is fast-paced, adventurous or that has a sense of mystery:

I3SA4: In *We Were Liars* there is a lot of mystery and I love this type of books.

In other instances, students mentioned that they wanted to read texts that have characters they can relate to (either because of age or because of what they are going through) or that deal with themes they deem important, such as racism and mental health. For example, H9NY4 said:

A7E9: [I want to read] *Don't Call Me Crazy* because I personally think that the topic mental health is a very present and important topic in our society especially for teenagers right now. A lot of my friends struggle with their mental health therefore it would be necessary to know a few things about it.

However, some of the students also selected ‘lighter’ texts, such as *The Sisterhood of the Traveling Pants* (2001) by Anna Brashares, saying that sometimes it feels nice to read something just for fun. Finally, students also chose books because they are classics (i.e. *To Kill a Mockingbird* by H. Lee) or because they had already heard of them from friends, teachers, and social media (i.e. TikTok, Goodreads, etc.) or had already watched the film:

I3IC12: [I would like to read *Red, White and Royal Blue*] because I keep seeing it on social media platforms (everyone says that it's a really good read) [and *The Howl's Moving Castle*] because I really enjoyed the animated film (one of my favourites), so I would like to read the novel too and [*To Kill a Mockingbird*] because It talks about very important topics

I3IC8: *Howl's Moving Castle* because we saw the animated film

Students were also asked to select texts in the DigLit YAL Collection that they thought were not interesting to read (Question 8a: "What texts from the Diglit Reading List would you be LESS interested in reading?"). In Table 3, we report some of the titles mostly mentioned [tab. 3]:

Table 3 YA texts students are less interested in reading.

YA texts selected	Coverage
<i>Frankly in Love</i> (2019) by D. Yoon	10%
<i>Stay Gold</i> (2020) by T. McSmith	7%
<i>Birthday</i> (1986) by M. Russo	7%
<i>My Brother's Name Is Jessica</i> (2019) by J. Boyne	4.3%
<i>Eleanor & Parks</i> (2015) by R. Rowell	3.5%

In Question 8b ("For each text, please say why"), students reported a mix of reasons for not wanting to read a specific book. For example, those who mentioned *Frankly in Love* said that they generally do not love romance as a genre, but also that they perceived the plot as 'boring' and 'cliché':

I3SA18: [I'm not interested in reading] *Frankly in Love*, because the plot of the book is very repetitive and not innovative.

H9NY18: [I'm not interested in reading] *Frankly in Love*. According to the summary it seems like a typical romance book. I may be wrong about the story, but I am really not interested in these kind of cheesy love stories.

Similar comments were used for *Stay Gold* and *Birthday*. As regards *Stay Gold*, students also claimed they would not read it because they were tired of talking about LGBTQ+ issues. The same was said about *My Brother's Name Is Jessica*. Some students went as far as to say that they do not support the LGBTQ+ cause, while others simply felt there were too many books about the LGBTQ+ community in the DigLit YAL collection:

H9B4: I don't support LGBTQ

I3IC6: I don't like their attitude to force their ideas into everyone so mine is a form of protest

A7E11: In my opinion, there are too many books about LGBTQ+ which is a topic that must be talked about but there many other social issues like feminism and black lives matter that should be talked about

However, not all students were unanimous. For example, I3SA16 mentioned that by reading *My Brother's Name Is Jessica* she thought she could better understand the experience of transgender people:

I3SA16: I would like to read this book because it talks about Jessica's transition and also I would like to understand the feelings and the emotions felt by her brother.

In Question 9 (*It's your turn to contribute to the Digitl Reading List! Write down the title and author of a text that you think should be added to the list and that responds to the themes of the project and to young people's interests*), students were asked to add a text of their choice to the collection and they selected various titles, such as J.K. Rowling's *Harry Potter* saga, Angie Thomas' *The Hate U Give*, Trevor Noah's *Born a Crime*, John Green's *The Fault in Our Stars*, and Karen McManus' *One of Us Is Lying*, showing students' preference for books with a fast-pacing and mysterious plot that also tackle important teenage related or social issues.

4 Discussion

Our first research question was "What are EFL students' reading habits and preferences?". The results of the questionnaire showed that the adolescents in our sample are not avid readers, like reading a wide variety of text genres, with a preference for social media and fiction (e.g. fantasy, detective and adventurous stories) rather than poetry and plays, and have a tendency to read both on paper and on their phone. These findings confirm previous studies (Trigo Ibáñez, Santos Díaz, Rodríguez 2020; Evans 2017) and reveal that print and digital literacies are deeply intertwined in young people's life irrespective of nationality. For educators this means finding the way to engage students with different texts across different devices. As Lo and Sun (2019, 670) claim, "print and e-reading materials can complement each other within an ecology that supports reading". However, buying both physical and e-copies is not always financially pos-

sible and teachers often struggle in catering for students' different needs and interests. An option could be to use multimodal contents (such as BookTok videos, films; Jerasa, Boffone 2021) to enrich print reading and combine e-book reading with more physical activities, but other solutions should be investigated to develop best practices in the promotion of EFL reading in today's scenarios.

Our study also confirms previous research on the social and collaborative nature of reading for teenagers (Evans 2017; Loh, Sun 2019). Students in our sample claimed to like sharing what they read by talking to friends and to get information about books from social media platforms such as Goodreads and TikTok. According to Reborra et al. (2021) and Jerasa and Boffone (2021), these platforms are not only having an impact on teenagers' reading choices, but also on their out-of-school literacy practices. In this context, educators should design social reading activities that engage students in critical discussions around books in physical as well as online spaces (Lütge 2018; Delanoy 2018). Examples of digital activities are writing recommendations on Goodreads, participating in online literature circles (Larson 2009; Smith 2019) and in digital social reading experiences (Pianzola 2021; Blyth 2014) through annotation platforms such as Hylighter (Thoms, Poole 2018) and Glose for Education (Kajder 2018). However, the use of these platforms in the language classroom is still under researched, and future studies should address their affordances especially within the perspective of a seamless physical and online ecology of reading (Loh, Sun 2019).

As regards the second research question ("What are EFL students' perceptions of YA texts included in the DigLit YAL collection?"), students showed appreciation towards texts that tackle issues that they felt directly or indirectly affected them (Boyd, Darragh 2019), such as the war in Ukraine and mental health. Specifically, students claimed that talking about mental health is necessary given the increase of depressive symptoms and anxiety in adolescents post-pandemic (Manutscheri 2021). In a follow-up discussion conducted with the Italian students, we learnt that many of them either felt under stress or knew someone who did and wanted to understand how to support them. A similar interest was shown towards racism as a result of current events related to police brutality in the US and towards the economical and historical reasons behind global conflicts. On the contrary, texts related to LGBTQ+ issues received mostly negative comments. At first, this came as a surprise to us teachers and researchers. However, when further discussing the results of the questionnaire with the students, we realised that the problem was not so much the topic but the way it was dealt with in the texts we had included in the DigLit YAL Collection. In particular, students claimed to not feel attracted to texts that talk about queer issues in a stereotypical or explicit manner, preferring more implicit readings (Divéki 2020). This

leads us to underline the importance of choosing texts and approaches that address controversial issues in the EFL classroom in a multi-dimensional and critical manner (Delaney 2018; Gray 2021) without perpetrating biased views or force-feeding opinions (Divéki 2020, 30). The same could be said for texts that deal with mental health issues. While opening up a dialogue about mental wellbeing and challenges is indispensable, teachers need to carefully consider how to introduce such a sensible topic in the EFL classroom. Indeed, according to Manutscheri (2021), when talking about mental health, language teachers should pass on reliable information to students, discuss appropriate language to use, and select texts that depict mental challenges in a realistic manner (Manutscheri 2021).

In the context of our project the results of the questionnaire and the implications we derived from them were invaluable not only in informing the design of the extensive reading project but also in promoting students' agency. Indeed, students expressed great enthusiasm about being asked to evaluate the DigLit YAL collection and took pride in giving suggestions on how to improve it by also adding texts of their choices.

5 Conclusion

Though YAL can be a valid tool to motivate teenage students to read in the target language, despite possible linguistic and cultural challenges (Bland 2013, 213), more research is needed on both which texts to select and how to approach them in the classroom to promote students' active engagement with global perspectives (Lütge 2018). Dealing with topics that are either controversial or taboo is not an easy task, especially given the fact that not all students might respond favourably to their introduction (Paiz 2019). Actively engaging students in the selection and discussion of reading materials is necessary if we really want to turn the language classroom into a truly critical and inclusive space (Paiz 2019; Manutscheri 2021).

Our study has limitations both in terms of the sample size and the lack of a pilot to ensure the validity of the questionnaire, and our results cannot be generalised to the wider population.

However, we hope to have provided readers with some interesting reflections in relation to the need to both integrate print and digital reading and to take into consideration the issues that might arise when tackling taboo/controversial topics in the EFL classroom. In our project, the questionnaire and the reflections that originated from it were an important step in opening a dialogue with the students and continued to inform both the design and implementation of the subsequent extensive reading programme. The results of this experimentation will be discussed in future publications.

Appendix A: Students' questionnaire

Dear Student,

This questionnaire is part of an Erasmus+ (KA2) project which aims to promote students' reading for pleasure and discussion around global issues (es. gender equality, disability, climate change, etc.) in English as a FL. In this context, we need your feedback to improve the list of texts we have put together for the project in order to better relate it to your interests and reading preferences. The questionnaire consists of three parts in which you will be asked to (I) give some general information about yourself (i.e. country, class, school, age, and gender), (II) describe your reading preferences, and (III) comment on the reading list your teachers presented in class. The questionnaire is anonymous, and it will take you about 10 to 15 minutes to complete. There are no right or wrong answers. Simply say what you think! Your opinion is very valuable for the success of the project. If you have any queries, please refer them to your teacher.

Thank you,
The DigLit Team

PART 1 – General Information

Country:*

- Austria
- Hungary
- Italy

School:*

- Priv. Gymnasium und Oberstufenrealgymnasium des Schulvereins der Ursulinen Graz
- IIS Tron Zanella
- Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Óvoda

Class:*

Age:*

Gender:*

- Female
- Male
- Prefer not to say

PART 2 – Reading Preferences

1) How often do you read in your free time?*

- hardly ever
- once/twice a month
- once/twice a week
- everyday

2) What kind of texts do you read most?*(you can choose more than one option)

- newspapers
- newsmedia
- social media
- novels
- short stories
- non-fiction
- poetry
- comics
- magazines
- plays
- other:

3) You read mostly:*

- on your phone
- on a PC/tablet
- on Kindle
- on paper

4) What kind of stories attract you most?*(you can select more than one option)

- fantasy
- horror
- romance
- detective
- gothic
- dystopian
- adventure
- other:

5a) Do you like to share what you read?*

- no, never
- sometimes
- often

5b) If you answered 'sometimes' or 'often' to question 5a, how do you normally like to share what you read?*
(you can choose more than one option)

- talking to friends
- posting on social media
- through apps
- other:

6a) What themes do you think literature today should deal with? Rate each theme in terms of importance*
(1=not at all important; 4=very important)

- human relationships
- the advancement of science
- climate change
- social problems

6b) Add other themes to the list if need be and give a reason why you think they should be added:*

PART 3 – Diglit Book List

Choose three texts you would like to read most from the ones explored during the classroom activity

7a) What texts from the Diglit Reading List would you be MORE interested in reading? Name at least three*

7b) For each text, please say why*

8a) What texts from the Diglit Reading List would you be LESS interested in reading?*

8b) For each text, please say why*

9) It's your turn to contribute to the Diglit Reading List!
Write down the title and author of a text that you think should be added to the list and that responds to the themes of the project and to young people's interests*

Bibliography

- Baron, N.S. (2017). "Reading in a Digital Age". *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0031721717734184>.
- Bland, J. (2013). *Children's Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*. London: Bloomsbury.
- Bland, J. (2015). "From a Global Language to Global Citizenship: Stories for Tolerance and Worldmindedness". Lütge, C. (ed.), *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. Zürich: LIT, 129-53.
- Bland, J. (ed.) (2018a). *Using Literature in English Language Education. Challenging reading or 8-18 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Bland, J. (2018b). "Introduction: The Challenge of Literature". Bland 2018a, 1-22.
- Blyth, C. (2014). "Exploring the Affordances of Digital Social Reading for L2 Literacy: The Case of Ecomm". Guikema, J.P.; Williams, L.F. (eds), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. San Marcos: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).
- Boyd, A.S.; Darragh, J.J. (2019). *Reading for Action: Engaging Youth in Social Justice Through Young Adult Literature*. London: Rowman & Littlefield.
- Dail, J.S.; Witte, S.; Bickmore, S.T. (eds) (2018). *Young Adult Literature and the Digital World: Textual Engagement Through Visual Literacy*. London: Rowman & Littlefield.
- Delanoy, W. (2018). "Literature in Language Education: Challenges for Theory Building". Bland 2018a, 141-57.
- Divéki, R. (2020). "Dealing with Global, Local and Intercultural Issues for Global Competence Development in Teacher Training: A Pilot Study on the Views of University Tutors in Hungary". Károly, K.; Lázár, I.; Gall, C. (eds), *Culture and Intercultural Communication: Research and Education*, 91-112. <https://core.ac.uk/download/pdf/322824218.pdf#page=92>.
- Divéki, R.; Pereszlenyi, A. (2021). "Materials Design for Using Literature to Nurture Global Citizens in the EFL Classroom: A Pilot Study". Szadovska, J.; Illés, É.; Soproni, Z.; Farkas, A. (eds), *Engaged-Spotlight on Learning = IATEFL Conference Selection* (Budapest, 4-5 October 2019). Budapest: IATEFL, 68-88. <https://iatefl.hu/wp-content/uploads/2022/07/Engaged-Final-2019.pdf#page=72>.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duncan, S.; Paran, A. (2018). "Negotiating the Challenges of Reading Literature: Teachers Reporting on Their Practice". Bland 2018a, 243-59.
- Evans, E. (2017). "Learning from High School Students' Lived Experiences of Reading E-books and Printed Books". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 311-18. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/jaa1.685?casa_token=6-e-Z0D0foIAAAAA:4VKPfI2IrI8Sigbo9e-248_gU04lx_YW5afrd3rytVt06RnNyXjhZ2Eck-Rc3xkHLVRf0ykDEJevVQFrn.
- Gray, J. (2021). "Addressing LGBTQ Erasure Through Literature in the ELT Classroom". *ELT journal*, 75(2), 142-51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079>.
- Hill, C. (ed.) (2014). *Critical merits of young adult literature. Coming of age*. New York: Routledge.
- Ivey, G.; Johnston, P.H. (2013). "Engagement with Young Adult Literature: Outcomes and Processes". *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255-75.

- <https://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2016/05/IveyandJohnston2013.pdf>.
- Ivey, G.; Johnston, P. (2018). "Engaging Disturbing Books". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 143-50. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jaal.883>.
- Jerasa, S.; Boffone, T. (2021). "BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(3), 219-26.
- Kajder, S. (2018). "It's About More Than Words: Reading All American Boys in a Social, Digital Reading Environment". Dail, S.J.; Witte, S.; Bickmore, S.T. (eds), *Toward a More Visual Literacy*. London: Rowman & Littlefield, 9-17.
- Larson, L.C. (2009). "Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities". *The Reading Teacher*, 62(8), 638-48.
- Loh, C.E.; Sun, B. (2019). "I'd Still Prefer to Read the Hard Copy: Adolescents' Print and Digital Reading Habits". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 663-72. <https://doi.org/10.1002/jaal.904>.
- Lütge, C. (2018). "Digital, Transcultural and Global? Reconsidering the Role of Literature in the EFL Classroom". Zwierlein, A.-J.; Petzold, J.; Boehm, K.; Decker, M. (eds), *Anglistentag 2017 Regensburg: Proceedings*. Trier: WVT.
- Manutscheri, A. (2021). "Your Now Is not Your Forever: Destigmatizing Mental Health Through Young Adult Literature". *CLELEjournal*, 9(2), 30-51. <https://clelejournal.org/article-2-manutscheri/>.
- Montón, E.O. (2017). "Using American Coming-of-age Stories in the ELT Classroom". *CLELE Journal*, 5(1), 44-63. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2017/05/Using-American-Coming-of-Age-Stories-CLELEjournal-5.1.pdf>.
- Nilsen, A.P.; Donelson, K.L. (2012). *Literature for Today's Young Adults*. Boston: Pearson.
- Paiz, J.M. (2019). "Queering Practice: LGBTQ+ Diversity and Inclusion in English Language Teaching". *Journal of Language, Identity & Education*, 18(4), 266-75. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1629933>.
- Pianzola, F. (2021). *Digital Social Reading: Sharing Fiction in the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rebora, S. et al. (2021). "Digital Humanities and Digital Social Reading". *Digital Scholarship in the Humanities*, 36(2), 230-50. <https://doi.org/10.1093/dsh/llc/fqab020>.
- Smith, J.M. (2019). "Considerations for Summer Online Book Clubs". *The Reading Teacher*, 72(5), 638-42.
- Strobbe, J. (2013). "Free Space: An Extensive Reading Project in a Flemish School". Bland, J. (ed.), *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic, 45-52.
- Trigo Ibáñez, E.; Santos Díaz, I.C.; Sánchez Rodríguez, S. (2020). "What Do Spanish Adolescents Read? a Study of Analog Reading Consumption". *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 35-53. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>.
- Thompson, R.; McInay, M. (2019). "Nobody Wants to Read Anymore! Using a Multimodal Approach to Make Literature Engaging". *CLELEjournal*, 7, 21-40. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2019/06/Nobody-wants-to-read-anymore-CLELE-7.1.pdf>.
- Thoms, J.J.; Poole, F.J. (2018). "Exploring Digital Literacy Practices Via L2 Social Reading". *L2 Journal*, 10(2), 70-85.

- Too, W.K. (2017). "Young Adult Literature: An Alternative Genre in the Classroom Reading List". *The English Teacher*, XXXV, 41-59. https://www.melta.org.my/journals/TET/downloads/tet35_01_04.pdf.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- Yassin, B.; Saed, H. (2021). "Young Adult Literature (yal): An Analytical Study Among Selected Efl Teachers in Jordanian Public Schools". *Journal of Educational and Social Research*, 11(3), 278-8. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0069>.
- Zasacka, Z. (2017). "Screen-based Reading Practices—results of the Study on Children's and Adolescents' Reading Habits and Attitudes". *Edukacja*, 5, 99-114. <https://doi.org/10.24131/3724.170507>.

Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Within the long-standing educational linguistic research tradition on the so-called 'operational models', little attention has been devoted to inclusive practices, particularly when learners with specific language needs are present in mainstream classes. This paper aims to fill this gap by presenting a new teaching procedure (Language Teaching Cycle) which brings together some key-principles derived from traditional models with new insights into the psycholinguistic processes that characterize language learning and should be supported in order to promote inclusion. The first part of the paper proposes a critical literature review of two major teaching procedures (the PPP sequence and the Teaching/Learning Unit), while the second part presents the theoretical bases of the Language Teaching Cycle, as well as its potential future developments and applications.

Keywords Teaching procedures. Presentation-Practice-Production. Teaching/learning unit. Interlanguage. Language Teaching Cycle. Inclusion. Special educational needs. Learning/language disorders.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Procedure didattiche tradizionali. – 2.1 La sequenza PPP. – 2.2 L'Unità Didattica e l'Unità di Apprendimento. – 3 Una proposta di procedura didattica inclusiva: il Ciclo Glottodidattico. – 3.1 Le basi matetiche. – 3.2 Le basi didattiche. – 3.3 L'attenzione all'inclusività. – 4 Conclusioni e prospettive.



Peer review

Submitted 2022-07-26
Accepted 2023-03-01
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Daloiso | © 4.0



Citation Daloiso, M. (2023). "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico". *EL.LE*, 12(2), 273-302.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004

273

1 Introduzione

Osservando le origini e gli sviluppi della Linguistica Educativa, possiamo notare come quest'ambito di studi si sia caratterizzato per una forte tendenza all'elaborazione di ipotesi e modelli interpretativi e predittivi dei processi di apprendimento e insegnamento linguistico. Questa dimensione speculativa, venutasi a stemperare nel tempo anche per influsso dei mutati paradigmi e parametri di valutazione della ricerca scientifica, ha prodotto numerosi riferimenti teorici che tutt'oggi rappresentano capisaldi per le nuove generazioni di studiosi. Accanto ad un interesse per la modellizzazione teorica, la Linguistica Educativa ha sviluppato altresì un'attenzione verso la glottodidassi, in particolare verso quelli che tradizionalmente sono stati definiti 'modelli operativi', ossia schemi procedurali, basati su teorie dell'apprendimento, finalizzati a descrivere le fasi e i processi dell'azione glottodidattica.

Una caratteristica implicita nella nozione di 'modello operativo' è la sua generalizzabilità, ossia il tentativo di descrivere procedure 'universali' che possano essere applicate in tutte le situazioni didattiche. Tuttavia, il carattere di universalità dei modelli edulinguistici e dei metodi didattici prodotti in Occidente è stato fortemente messo in discussione dalle ricerche nell'ambito della *Critical Applied Linguistics* (Pennycook 2021), che hanno evidenziato attraverso studi di caso svariate situazioni in cui questi metodi non solo risultavano poco efficaci, ma venivano anche apertamente contestati dagli apprendenti. Canagarajah (1999), ad esempio, ha osservato un gruppo di studenti di origine tamil, i quali compivano deliberatamente ripetuti atti di ribellione contro i manuali di lingua inglese prodotti in Occidente, disegnando graffiti e trasformando le immagini e i messaggi originari dei materiali didattici in un codice più aderente al loro contesto culturale e generazionale. Analoghi esempi sono riportati da Spinelli (2018) in riferimento alle sfide dei processi di *glocalizzazione* nell'educazione linguistica.

Anche prescindendo da questioni di carattere interculturale, è chiaro che i cosiddetti 'modelli operativi', per quanto tendano all'universalità, sono figli del contesto storico-culturale e scientifico che li ha prodotti. Da un lato, infatti, potrebbero far riferimento a teorie dell'apprendimento non del tutto in sintonia con le attuali conoscenze sui processi psicolinguistici; dall'altro, potrebbero non tenere conto delle differenze individuali, e in particolare degli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in avanti BiLS) (Daloiso 2013), considerato che la ricerca edulinguistica su questo tema ha compiuto

progressi significativi soltanto negli ultimi vent'anni.¹ In altri termini, le conoscenze che possediamo oggi sui processi di apprendimento linguistico, anche (ma non solo) in presenza di BiLS, sono tali da indurci a riflettere sull'importanza di elaborare procedure didattiche che tengano conto degli avanzamenti della ricerca scientifica su questi temi. Il nostro contributo prende le mosse da queste considerazioni, collocandosi nel solco della tradizione di ricerca teorica su quelli che sono stati definiti "modelli operativi". Tuttavia, dal punto di vista terminologico, concordiamo con gli autori che, in tempi più recenti, hanno suggerito di utilizzare espressioni come «procedura didattica» (Balboni 2011) o «dispositivo didattico» (Mezzadri 2015) in luogo di 'modello operativo', concetto che si rivela problematico per via della sua pretesa di generalizzabilità, oltre che per l'infelice accostamento tra l'aggettivo 'operativo', che richiama una dimensione essenzialmente pratica, e il sostantivo 'modello', che implica invece una dimensione intrinsecamente teorica. Nella prima parte del nostro contributo proporremo una revisione della letteratura scientifica relativa a due dispositivi didattici ampiamente diffusi, uno proveniente dalla tradizione anglosassone e l'altro dalla tradizione italiana, contestualizzandoli a livello storico e analizzandoli alla luce delle ricerche scientifiche più recenti. Nella seconda parte avanzaemo una proposta di procedura didattica alternativa, definita *Ciclo Glottodidattico*, delineandone le basi scientifiche ed evidenziando in che modo essa coniughi alcune istanze dei dispositivi didattici tradizionali con le più recenti conoscenze in ambito psicolinguistico, anche in riferimento al *processing* in presenza di BiLS. Ci preme evidenziare che la proposta, più che un dispositivo già validato, costituisce una pista di lavoro che andrà coniugata con la raccolta di evidenze sperimentali. Il presente contributo va dunque inteso come un *think piece*, che non ha la pretesa di proporre soluzioni metodologiche definitive o 'universali', ma intende contribuire a riaccendere l'interesse verso i dispositivi didattici alla luce delle nuove istanze dell'inclusione educativa. Pur consapevoli dei limiti insiti nella riflessione speculativa, abbiamo ritenuto opportuno condividere con la comunità scientifica la nostra proposta di procedura didattica, ancorché in fase di validazione, augurandoci che possa essere occasione di un dibattito costruttivo in ambito edulinguistico.

1 Per una revisione della letteratura scientifica internazionale: Kormos, Kontra 2008; Daloiso 2017; Kormos 2017; Cappelli, Noccetti 2022.

2 Procedure didattiche tradizionali

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione su due dispositivi didattici che sono stati oggetto di attenzione nella letteratura edulinguistica internazionale e locale, allo scopo di evidenziarne le caratteristiche, i vantaggi e le criticità, in funzione della proposta teorica che avizzeremo nella prossima sezione.

2.1 La sequenza PPP

Dalla tradizione edulinguistica di matrice anglosassone proviene la procedura glottodidattica basata sulla sequenza *Presentation* → *Practice* → *Production* (PPP), che è considerato un tratto distintivo nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (Cook 2016). Definito da alcuni studiosi «approccio» (Tomlinson 2011) o «metodo» (Skehan 1998), si tratta in realtà di una procedura finalizzata a strutturare sequenze di lavoro linguistico basate sull'introduzione e sull'esercitazione di aspetti grammaticali, lessicali o funzionali della lingua-obiettivo (Swan 2005).

La paternità di questo dispositivo didattico appare incerta, in quanto la sua formalizzazione teorica avvenne tra gli anni Settanta e Ottanta ad opera di svariati studiosi (tra tutti: Byrne 1976; Brumfit 1979), che hanno sintetizzato la procedura in tre fasi. Durante la presentazione (P1), l'insegnante propone in modo contestualizzato, attraverso dialoghi o altri tipi di testo, una o più costruzioni linguistiche preselezionate, chiarendone le caratteristiche formali e di uso; questa fase si realizza tipicamente in modalità deduttiva, ma nel tempo è stata reinterpretata anche in chiave induttiva (Criado 2013). Segue la fase di *practice* (P2), ossia di esercitazione controllata in forma di esercizi strutturali e di manipolazione finalizzati alla fissazione delle costruzioni linguistiche; il focus dell'intervento didattico, in questo momento, è sull'accuratezza nell'uso delle costruzioni. Il percorso si conclude con la fase di produzione (P3), che punta a migliorare la fluenza nell'uso delle costruzioni-obiettivo attraverso attività più libere e di stampo maggiormente comunicativo.

La collocazione di questo dispositivo didattico nella storia dei metodi glottodidattici risulta controversa: alcuni autori lo inseriscono nella metà del XX secolo, sostenendo che la sequenza PPP fosse diventata il riferimento operativo per le sessioni di esercitazione linguistica basate sui metodi strutturali (audio-linguale, situazionale e audio-visuale); l'affermazione deriva dal fatto che la sequenza PPP, basandosi sulla presentazione di unità discrete di lingua, appare in sintonia sul piano teorico con metodi che focalizzavano l'attenzione sulla dimensione formale e strutturale della lingua (Criado 2013). Altri autori, tuttavia, suggeriscono che lo sviluppo di questo dispositivo

didattico sia più verosimilmente collocabile nel periodo di transizione tra il metodo situazionale e le emergenti istanze del comunicativismo, considerando che la fase P3 non è compatibile con i metodi strutturali (Anderson 2016).

A partire dagli anni Novanta, la sequenza PPP fu oggetto di critiche da parte di svariati studiosi. Analizzando la letteratura scientifica dell'epoca, notiamo che tali critiche riguardavano principalmente due ambiti. Il primo è di natura psicolinguistica: la sequenza PPP, infatti, non risulta coerente con le evidenze emergenti circa l'apprendimento della L2, dal momento che si basa su una visione atomistica della lingua (Woodward 2001) intesa come un insieme di unità discrete che si possono isolare e insegnare in modo disgiunto; implicitamente, dunque, l'apprendimento linguistico viene inteso come un processo sequenziale che deriva dall'accumulazione di competenze su ciascun elemento della lingua preso singolarmente. Questa concezione non tiene conto delle evidenze acquisizionali, in base alle quali gli apprendenti costruiscono sistemi interlinguistici che vengono progressivamente grammaticalizzati e che subiscono fenomeni di decostruzione e ristrutturazione quando viene introdotta una nuova costruzione linguistica (Ellis 2003). L'apprendimento per accumulazione, inoltre, non risulta in linea con le più recenti proposte avanzate da vari linguisti cognitivi e psicolinguisti, che concepiscono la grammatica come una rete di costruzioni linguistiche connesse fra loro a vari livelli, e suggeriscono che, di conseguenza, il linguaggio sia rappresentato mentalmente come un *network*.²

Rimanendo sul piano psicolinguistico, non tutti gli studiosi hanno mosso critiche negative alla sequenza PPP; Johnson (1996), ad esempio, ne sottolinea la compatibilità teorica con il modello cognitivo ACT-R (Adaptive Control of Thought-Rational) di Anderson (1982), che concepisce l'apprendimento di una qualsiasi abilità come il risultato di tre stadi: dichiarativo, procedurale e automatico. Le fasi di presentazione, pratica e produzione previste dalla sequenza PPP ben rifletterebero questi tre stadi, sebbene l'autore stesso ammetta che questa sequenza potrebbe non essere esplicativa dei complessi fenomeni legati all'apprendimento linguistico, in quanto «in the mastery of skills in general, we may directly proceduralise knowledge, without going through the declarative» (Johnson 1996, 97).

L'osservazione di Johnson conduce alla dibattuta questione dell'istruzione grammaticale esplicita, che nella storia dei metodi glottodidattici ha avuto fortune alterne: la procedura PPP sembra rifarsi ancora al concetto di *Focus on Forms* (Long 1991), a differenza di dispositivi didattici più recenti come la *Processing Instruction* (VanPatten 1996), che cerca di proporre un Focus on Form in contesto

² Per una sintesi: cf. Diessel 2019.

comunicativo basandosi su alcuni processi psicolinguistici ben noti in letteratura, quali il *noticing* e la consapevolizzazione. Sebbene sul piano teorico i metodi basati sul Focus on Form siano di gran lunga più sostenuti dalla comunità scientifica, alcune recenti revisioni della letteratura scientifica e meta-analisi non sembrano portare evidenze del tutto convincenti circa la loro superiorità rispetto alle forme tradizionali di istruzione esplicita, tra cui rientra la procedura PPP (Norris, Ortega 2000; Spada, Lightbrown 2008; Spada, Tomita 2010).

Anche dall'ambito della Linguistica Educativa si sono levate svariate voci critiche nei confronti della sequenza PPP, soprattutto a causa del ruolo dell'insegnante, decisamente predominante nelle fasi P1 e P2, che relega gli studenti in una posizione reattiva contrastante con gli approcci umanistici incentrati sull'apprendente e sui suoi bisogni comunicativi (Harmer 2001). Tra le voci più critiche troviamo autori ben noti nel settore come Lewis e Skehan:

For a long time, language teaching has gone diametrically in the wrong direction – the PPP paradigm was a travesty for philosophical, psychological, ideological and methodological reasons. (Lewis 1996, 16)

The underlying theory for a PPP approach has now been discredited. The belief that a precise focus on a particular form leads to learning and automatization (that learners will learn what is taught in the order in which it is taught) no longer carries much credibility in linguistics or psychology. (Skehan 1996, 18)

Nonostante la portata delle critiche ricevute, occorre riconoscere che la procedura PPP è rimasta un riferimento teorico, tanto da essere tutt'oggi proposta nelle certificazioni di didattica dell'inglese come lingua straniera (Maftoon, Sarem 2012). Le ragioni di questa resistenza agli attacchi della comunità scientifica vanno ricercati in più fattori. In primo luogo, questo dispositivo didattico ha continuato ad evolversi e attualmente viene proposto incorporando aspetti provenienti da altre istanze della moderna Linguistica Educativa, quali ad esempio l'uso di attività comunicative e collaborative; inoltre, l'applicazione della sequenza PPP, originariamente circoscritta alla grammatica, è stata estesa anche ad altri aspetti della padronanza di una lingua (competenza lessicale, interazione orale, produzione scritta ecc.). In secondo luogo, si tratta di una procedura concettualmente semplice, che rimane attraente per l'insegnante alle prime armi in quanto propone una sequenza di fasi facilmente replicabili, basate sul motto inglese 'practice makes it perfect'; la basilarietà del dispositivo didattico consente certamente un primo approccio 'sicuro' alla lezione di lingua, ma al contempo non coglie la complessa realtà delle classi, la cui norma sono le differenze (linguistiche, cogni-

tive, culturali, di apprendimento ecc.), che la procedura in qualche modo autorizza ad ignorare. Infine, secondo Andreson (2016), la scena editoriale nell'ambito dell'inglese come lingua straniera è ancora dominata da materiali didattici basati sulla sequenza PPP, che sembra riuscire a soddisfare le aspettative del target commerciale a cui questi materiali si rivolgono:

Perhaps the strongest evidence of the preferences of English language learners does not come from research, but from their influence on materials design. The multimillion pound ELT publishing industry is consumer driven. Its most widely published and most popular titles are shaped partly by sales, but also by extensive consumer research, both into the preferences of learners in the case of self-study material, and also the preferences of teachers and learners for classroom-based materials. And what sales and consumer opinions reveal has been remarkably consistent; PPP has dominated the organization of the majority of mainstream ELT coursebooks ever since Abbs and Freebairn used it for their Strategies series in the 1970s. (Anderson 2016, 16)

2.2 L'Unità Didattica e l'Unità di Apprendimento

Spostando ora l'attenzione al contesto italiano, l'interesse verso i dispositivi didattici per l'educazione linguistica ha rappresentato una prerogativa degli studiosi che si riconoscevano nella 'glottodidattica umanistica'. Le figure di Giovanni Freddi e Renzo Titone, in particolare, a partire dagli anni Sessanta, si dedicarono all'elaborazione di procedure glottodidattiche ispirate alla psicologia umanistica da una parte, e ad alcuni aspetti della *Gestalttheorie* dall'altra. Questa rilettura in chiave edulinguistica sintetizza con la sequenza matematica *Globalità* → *Analisi* → *Sintesi* una serie di principi relativi alla percezione (tra tutti, ci sembra di rintracciare in particolare i principi della figura/sfondo, della prossimità, della continuità e della chiusura elaborati da Wertheimer e Koffka).

Freddi e Titone giunsero ad elaborare due versioni di Unità Didattica distinte, seppur entrambe ispirate alla *Gestalttheorie*. La procedura proposta dal primo, nella sua formulazione originaria (Freddi 1970), prevedeva la seguente sequenza di fasi: 1) Motivazione (che include anche una prima presentazione del testo attorno a cui ruoterà il percorso didattico); 2) Accostamento globale al testo; 3) Induzione delle strutture morfosintattiche; 4) Esercizi applicativi; 5) Sistemizzazione delle strutture e prove di controllo. La proposta di Freddi evidenziava alcune assonanze con la sequenza PPP, dovute all'influsso che aveva in quel periodo lo strutturalismo nel pensiero dell'autore e che si possono in parte rintracciare anche negli scritti più recenti:

La direzionalità che deve caratterizzare qualsiasi insegnamento linguistico è la stessa di ogni livello scolastico: da un iniziale ascolto del campione di lingua alla fissazione dello stesso e al libero reimpiego di parole, meccanismi comunicativi e regole grammaticali in esso contenuti in nuove situazioni e in testi variati. (Freddi 2010, 76)

Tali richiami si manifestano non tanto nella fase 1, che Freddi intendeva come momento di introduzione dalla forte valenza motivazionale, quanto nella sequenza di lavoro caratterizzata dalle fasi 3, 4 e 5. Ciò nonostante, la proposta dell'autore supera concettualmente la sequenza PPP inglobando nell'Unità Didattica le emergenti istanze della psicologia umanistica e del comunicativismo, ad esempio riservando maggiore attenzione alle dinamiche motivazionali, alla contestualizzazione delle costruzioni linguistiche e all'approccio induttivo alla riflessione metalinguistica.

Negli stessi anni, anche Renzo Titone elaborò una proposta di Unità Didattica (Titone 1973; 1977). Lo studioso individuò nel *matema* l'unità minima di apprendimento, proponendo la seguente sequenza di *micromatemi* che dovrebbero caratterizzare il percorso didattico: cognizione (micromatema incoativo) → rinforzo → controllo. Mentre gli ultimi due sintetizzano la funzione di supporto e valutazione ad opera dell'insegnante, il micromatema incoativo identifica i processi di apprendimento iniziale che il docente è chiamato a sostenere e rispettare. Gli influssi della *Gestalttheorie*, in particolare attraverso la rielaborazione pedagogica di Bastien negli anni Cinquanta (si veda la cosiddetta 'legge della globalità'), sono evidenti, in quanto Titone suddivise il micromatema incoativo in tre microfasi: 1) *percezione globale* del tipo di compito e della configurazione generale; 2) *analisi operativa* mirante alla comprensione attiva degli elementi costituenti il compito; 3) *sintesi operativa* intesa alla ricostruzione del compito nella sua totalità o alla ristrutturazione di un complesso di nozioni (Titone 1977).

Freddi e Titone proposero due versioni di Unità Didattica le cui fasi risultano parzialmente sovrapponibili, sebbene concepissero in modo diverso la loro concatenazione: il primo, infatti, sposò una visione sequenziale delle varie fasi di lavoro, mentre il secondo spingeva verso una concezione 'modulare' che ammetteva il mutamento o l'inversione dell'ordine dei tre micromatemi per venire incontro a particolari esigenze didattiche (sebbene, è importante sottolinearlo, tale reversibilità non incideva sulle microfasi gestaltiche del micromatema incoativo).

Nel corso dei decenni successivi, questi dispositivi didattici si sono evoluti soprattutto grazie all'apporto di Paolo E. Balboni, il quale ha recentemente ripercorso il passaggio che lo condusse a reinterpretare l'Unità Didattica (nella versione freddiana) come una rete di molecole matematiche caratterizzate dalla sequenza gestaltica, proposta

che ci sembra richiamare anche il concetto di micromatema incoattivo proposto da Titone:

A cavallo tra i due secoli mi rendo conto che l'UD non viene percepita dai suoi fruitori, gli studenti, come *unit*, come blocco omogeneo, coeso e coerente. Per gli studenti ogni sessione è un'esperienza se stante, non hanno una visione complessiva dell'UD. Incomincio allora a cercare di definire l'unità d'apprendimento [...] Mi rendo conto che la struttura gestaltica (fasi di globalità → analisi → sintesi/riflessione), che negli anni Settanta veniva presentata come struttura di un'UD, in realtà funziona solo in brevi UdA, sessioni di lavoro che possono andare da pochi minuti, per un obiettivo minimale, a un paio di lezioni con lavoro domestico a fare da connettivo: comunque, sessioni percepite come unitarie dagli studenti che possono dire "Oggi in francese abbiamo imparato a...". (Balboni 2002, 60)

Le procedure didattiche elaborate da Freddi, Titone e Balboni costituiscono un'eredità intellettuale interessante per le giovani generazioni di studiosi, chiamati a confrontarsi con le nuove sfide dell'educazione linguistica. Non possiamo non osservare, tuttavia, come in ambito italiano il tema dei dispositivi didattici non abbia suscitato lo stesso vivace dibattito scientifico che ha riguardato le procedure didattiche in contesto internazionale. Ciò ha determinato, a nostro avviso, il rischio di una certa impermeabilità della tradizione italiana alle emergenti evidenze provenienti da altri ambiti delle scienze del linguaggio.

Nello specifico, la ricerca sulle procedure glottodidattiche dovrebbe tenere presenti alcuni punti di attenzione. In primo luogo, occorre indagare maggiormente il nesso tra *Gestalttheorie* ed elaborazione del linguaggio, che allo stato attuale non risulta essere stato ancora esplorato sistematicamente mediante ricerche empiriche. Molto promettente, a tal proposito, è la prospettiva teorica della Linguistica Cognitiva, che si propone di studiare i fenomeni del linguaggio alla luce di più generali processi cognitivi, percettivi ed esperienziali, secondo il principio per cui le spiegazioni dei fenomeni linguistici devono essere compatibili con gli sviluppi delle scienze cognitive (Evans 2019). L'aspetto interessante da osservare è che molti dei processi cognitivi e percettivi utilizzati in ambito linguistico-cognitivo richiamano espressamente i principi gestaltici (Osmanska-Lipka 2012). Si pensi, ad esempio, alla teoria della Grammatica Cognitiva (Langaeker 1987), che spiega molti fenomeni della lingua inglese utilizzando concetti ispirati ai principi gestaltici, quali *figure/ground*, *trajectory/landmark* o *sequential/additive scanning*. Ne deriva dunque l'ipotesi che la struttura del linguaggio presenti riflessi dei processi gestaltici. L'implicazione, da esplorare empiricamente, è che se le costruzioni linguistiche sono un riflesso di principi gestaltici di carattere

più generale, allora è possibile che gli apprendenti attivino tali principi anche per elaborare un input linguistico.

Nel complesso, la rilettura edulinguistica della sequenza gestaltica risulta a tutt'oggi interessante in quanto consente un approccio alla lingua contestualizzato e graduale. In una sua recente retrospettiva storica, Mezzadri individua proprio nella centralità al testo il fattore determinante nella persistenza di questi dispositivi didattici nel tempo:

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. (Mezzadri 2022, 142).

Un secondo aspetto che merita una riflessione è l'attenzione alle neurodiversità presenti in classe, e in particolare agli apprendenti con BiLS (ma più in generale a tutti gli alunni con difficoltà nello studio delle lingue), le cui modalità di elaborazione del linguaggio presentano caratteristiche e modalità che non erano conosciute, e perciò contemplate, dai dispositivi didattici elaborati in Italia e all'estero negli anni Settanta. Un primo importante segnale in questa direzione si ritrova proprio nel passaggio concettuale dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento, che riconosce la possibilità di prevedere sequenze di lavoro supplementari per la cura degli eccellenti e degli studenti più «lenti» (Balboni 2007). L'indicazione di Balboni giunse in un momento storico in cui la ricerca edulinguistica sui BiLS in Italia (ma non all'estero) era agli albori. Le conoscenze attuali sul tema ci invitano a riflettere sulla necessità di una ristrutturazione più profonda e trasversale della sequenza di lavoro, in quanto gli ostacoli che tali apprendenti incontrano nell'educazione linguistica emergono sin dalle prime fasi del *processing*, ossia nell'elaborazione iniziale stessa dell'input linguistico.³ Ne deriva che una procedura didattica si può definire *inclusiva* quando cerca di avvicinarsi ai processi psicolinguistici in atto nell'apprendimento linguistico, tenendo in considerazione sin dall'origine i potenziali ostacoli che potrebbero incontrare gli apprendenti con BiLS. Questa prospettiva, coerente con

3 Per una sintesi, cf. Daloiso 2019.

le istanze dello *Universal Design for Learning* (CAST 2012), rappresenta il punto di partenza della proposta di dispositivo didattico che presenteremo nella prossima sezione.

3 Una proposta di procedura didattica inclusiva: il Ciclo Glottodidattico

In questa sezione presenteremo un dispositivo didattico, che definiremo Ciclo Glottodidattico, al quale abbiamo lavorato negli ultimi anni nel tentativo di coniugare la tradizione di studi italiani sulle procedure didattiche con le più recenti istanze della ricerca psicolinguistica e della didattica inclusiva. Dopo aver inquadrato le basi scientifiche della nostra proposta teorica, procederemo ad illustrare le caratteristiche e le fasi del Ciclo Glottodidattico, evidenziandone i tratti di continuità con la tradizione nonché gli aspetti che lo contraddistinguono. Seppur ancora in fase di validazione sperimentale, la procedura didattica qui proposta è stata oggetto di due *focus group* con esperti e professionisti nell'ambito dell'educazione linguistica, del cui *feedback* si è tenuto conto nella stesura della versione attuale del Ciclo Glottodidattico che verrà di seguito illustrata.

3.1 Le basi matetiche

‘Non si può insegnare una lingua, ma si possono creare le condizioni perché qualcuno la apprenda’. Questa affermazione, attribuita al linguista e filosofo Von Humboldt, viene spesso utilizzata, e talvolta abusata, negli studi sull'educazione linguistica per sottolineare la necessità di guardare ai processi di apprendimento per comprendere come rendere efficace l'insegnamento. I dispositivi didattici che abbiamo discusso nella sezione precedente portano con sé una precisa visione teorica dell'apprendimento, con echi più o meno evidenti di stampo comportamentista o strutturalista, nel caso della sequenza PPP, o con riferimenti espliciti alla *Gestalttheorie* nel caso dell'Unità Didattica e di Apprendimento. Questi richiami teorici, benché esplicativi di alcune forme di elaborazione della mente umana, non spiegano nello specifico i processi di apprendimento *linguistico*; da una parte, la visione del linguaggio come comportamento, che si ravvisa nelle prime due P della triade PPP, è stata ormai ampiamente sconfessata sin dalle critiche avanzate da Noam Chomsky negli anni Sessanta; dall'altra, la sequenza gestaltica alla base dell'Unità Didattica e di Apprendimento proviene da studi riguardanti la percezione visiva (poi applicati anche ad altre modalità sensoriali), il cui nesso con i più specifici processi di elaborazione linguistica non è ancora stato definito in modo inequivocabile. Nella nostra visione, tuttavia, una

procedura didattica per l'educazione linguistica dovrebbe guardare alle attuali conoscenze su come avviene l'apprendimento delle lingue nello specifico, per cercare poi di tradurle in glottodidassi efficaci.

La ricerca edulinguistica può contare oggi su un ampio bagaglio di conoscenze di tipo acquisizionale e psicolinguistico. Gli studi sull'interlingua e sul *processing* hanno consentito di comprendere meglio le modalità con cui la mente umana elabora in tempo reale l'input linguistico al fine di comprenderlo, interiorizzarlo e usarlo (agli studi ormai classici di Krashen, Gass, Selinker e Swain si sono affiancate ricerche più recenti, tra cui VanPatten 2004; Nuzzo, Grassi 2015; Valentini 2016; Gass 2017). Questo filone d'indagine suggerisce che lo sviluppo dell'interlingua sia un processo dinamico, contraddistinto da continue decostruzioni e ricostruzioni di competenze, e sebbene esistano sequenze acquisizionali, in particolare riguardo alcuni aspetti morfosintattici della lingua, il percorso che conduce alla loro interiorizzazione non avviene per accumulazione, bensì grazie ad un continuo accomodamento. È utile ricordare che questa concezione dell'apprendimento linguistico non è nuova, ma si ritrova anche negli scritti dei primi studiosi italiani che si occuparono di procedure glottodidattiche. Titone, ad esempio, negli stessi anni in cui prendevano il via i primi studi sull'interlingua, pur impostando la discussione in termini più generali, affermava che

L'apprendimento, implicando una mutazione o una trasformazione entro la struttura psichica del soggetto, si caratterizza come una acquisizione di tipo *assimilativo*, per la quale determinati contenuti mentali o forme operative vengono interiorizzati provocando una ristrutturazione o riorganizzazione degli assetti dinamici del soggetto stesso. La persona, che ha veramente imparato nuovi moduli mentali (intellettivi o affettivi) o acquisito nuove modalità operative, ha tradotto, ossia immedesimato, nella propria personale struttura ciò che le era dapprima esterno o estraneo. (Titone 1977, 29; corsivo in originale)

In un nostro studio recente (Daloiso 2019), facendo riferimento alla letteratura scientifica sull'argomento, abbiamo proposto una rappresentazione grafica degli stadi che conducono all'apprendimento di una costruzione linguistica, processo che qui chiameremo *Ciclo Glottomatetico* e che fa riferimento alla succitata tradizione di ricerca sull'interlingua.

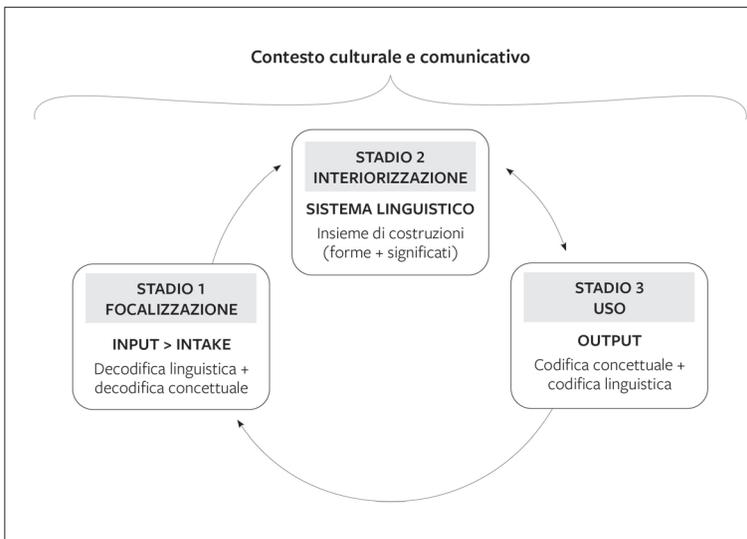


Grafico 1 Il Ciclo Glottomatetico

Dal grafico emerge che l'apprendimento linguistico avviene di norma in un preciso contesto culturale e comunicativo, nel quale sono presenti partner comunicativi, più o meno esperti nella lingua, che forniscono opportunità per ascoltarla e usarla [graf. 1]. Sebbene oggi siano possibili anche forme di auto-apprendimento attraverso materiali didattici o autentici che non richiedono il coinvolgimento di partner comunicativi, la situazione più frequente prevede la presenza di figure che forniscono supporto all'apprendimento in modo intenzionale (es. una correzione esplicita tra pari in classe) oppure incidentale (es. la consapevolezza circa un proprio errore linguistico che può maturare interagendo spontaneamente con un partner più esperto).

Il Ciclo Glottomatetico sintetizza poi i passaggi necessari affinché la lingua a cui l'apprendente viene esposto possa diventare parte delle sue conoscenze e disponibile per comunicare. Lo schema proposto non va inteso come i classici modelli a stadi per due ragioni: 1) lo sviluppo linguistico non viene qui concepito come una sequenza lineare che procede da una fase iniziale ad una finale; le frecce, infatti, evidenziano il carattere di circolarità e continua decostruzione e ricostruzione che contraddistingue lo sviluppo dell'interlingua; 2) i modelli a stadi in genere descrivono le caratteristiche di ogni singola tappa, ma non spiegano quali meccanismi consentono lo sviluppo di uno stadio e il passaggio al successivo; il nostro dispositivo didattico, come si vedrà, fa riferimento alla ricerca psicolinguistica sulle 'funzioni di controllo' (executive functions) per spiegare il sostrato

cognitivo che rende possibile il ciclo di apprendimento.

Concentriamo ora l'attenzione sui tre stadi del processo. La *focalizzazione* è un passaggio ineludibile per lo sviluppo dell'interlingua, in quanto nella maggior parte dei contesti gli apprendenti sono esposti ad una grande quantità di input linguistico, che è composto di costruzioni linguistiche, alcune delle quali non sono note agli apprendenti, oppure lo sono solo in parte. Affinché possa prendere avvio il processo di interiorizzazione di una costruzione linguistica, dunque, non è sufficiente che l'apprendente la senta frequentemente; occorre anche che si accorga che è presente qualcosa di nuovo nell'input, focalizzando così l'attenzione verso ciò che non conosce ancora. L'input deve dunque diventare *intake*, ossia essere notato e sottoposto ad una prima elaborazione della sua forma (decodifica linguistica, che a seconda del canale attivato può essere fonologica o ortografica) e del suo significato (decodifica concettuale).

Una costruzione linguistica viene interiorizzata non solo quando se ne comprende il significato, ma quando si creano anche connessioni con altri significati ad essa associati, oppure con altre costruzioni già internalizzate, che a loro volta andranno rielaborate, modificate, integrate. Lo stadio dell'“interiorizzazione” coglie, dunque, tutti i processi grazie ai quali l'apprendente potrà elaborare in modo più profondo la costruzione attivando specifiche strategie cognitive, metacognitive, mnemoniche ecc. Poiché, nella prospettiva della Linguistica Cognitiva, il linguaggio è una rete di costruzioni, tale elaborazione non potrà che avvenire nel tempo, a più riprese, in un processo a spirale.

Man mano che la costruzione entra a far parte della sua interlingua, l'apprendente inizia anche ad usarla nelle sue produzioni, compiendo un percorso inverso a quello descritto per lo stadio della focalizzazione, in quanto partirà da ciò che desidera esprimere (codifica concettuale) per poi scegliere la costruzione che ritiene più adeguata al contesto e ai suoi obiettivi (codifica linguistica).

Le frecce del grafico 1 suggeriscono che lo stadio dell'*uso* non è il punto d'arrivo del ciclo, bensì un momento che co-occorre e concorre all'interiorizzazione della costruzione stessa [graf. 1]. Poiché, infatti, l'apprendente utilizza la lingua per interagire, le sue produzioni saranno tentativi d'uso, anche parziale, della costruzione. In questo senso, i partner comunicativi (adulti o compagni) svolgono due funzioni importanti: da una parte, possono fornire un *feedback* sulla correttezza della costruzione usata, che aiuta l'apprendente a rafforzarne o a modificarne la rappresentazione mentale; dall'altra, possono fornire nuovo input, ad esempio usando la stessa costruzione con un significato che l'apprendente non conosce ancora, oppure utilizzandone altre per lui nuove, che daranno vita ad un nuovo ciclo di apprendimento.

Chiaramente, il Ciclo Glottomatetico è soggetto a variabili individuali (es. processi psicodinamici come la motivazione, o l'ansia linguistica) e contestuali (es. una diversa disponibilità dell'input nel

contesto di apprendimento della lingua straniera rispetto alla L1). Tuttavia, la ricerca neuropsicologica e clinica ha individuato alcune costanti nello sviluppo linguistico, definite 'funzioni di controllo', che fungono da sostrato cognitivo del Ciclo Glottomatetico. Si tratta di un sistema di supervisione cognitiva che consente al soggetto di affrontare compiti nuovi e complessi (come può essere, appunto, l'apprendimento di una lingua), stabilire obiettivi e strategie per raggiungerli, orientare gli sforzi e, con il variare delle situazioni, adattare i piani d'azione. La ricerca clinica ha inoltre evidenziato che gli apprendenti con disabilità e disturbi possono presentare significative limitazioni proprio in una o più funzioni di controllo.⁴

Nella seguente tabella cercheremo di sintetizzare i tipi principali di funzioni di controllo che sono rilevanti per l'apprendimento linguistico, facendo riferimento ad una nostra proposta di sintesi dei più accreditati modelli teorici disponibili (Daloiso 2019). Le prime quattro sono anche definite 'funzioni fredde', perché si occupano della gestione di processi cognitivi intenzionali e finalizzati; invece le 'funzioni calde', qui riassunte con l'espressione-ombrello 'competenza emotiva', riguardano le dimensioni più prettamente emotiva e motivazionale dell'apprendimento di una lingua; esse sono da ritenersi a tutti gli effetti forme di elaborazione cognitiva, in quanto è stata ormai superata la dicotomia tra razionalità ed emotività, come suggeriscono gli studi che rientrano nel filone della 'Cognitive Theory of Emotion' (Oatley, Johnson-Laird 2014).

Tabella 1 Principali funzioni di controllo per l'apprendimento linguistico

Tipo di funzione	Denominazione	Attività
Fredde	Controllo attentivo-inibitorio	- Orientare e mantenere l'attenzione verso un input. - Distribuire l'attenzione su più input. - Inibire interferenze e stimoli non pertinenti.
	Efficienza di elaborazione	- Elaborare input in modo rapido ed efficace. - Trattenere l'input nella memoria di lavoro.
	Flessibilità cognitiva	- Decentrare il punto di vista. - Adattarsi a un input. - Collegare un input a conoscenze pregresse. - Ristrutturare le proprie conoscenze.
	Controllo strategico	- Individuare obiettivi e problemi, selezionare strategie per affrontarli. - Pianificare, monitorare, valutare le proprie azioni.

⁴ Sui disturbi dell'apprendimento: cf. Marotta, Varvara 2013; sui disturbi del linguaggio: cf. Sabbadini 2013; sui disturbi dello spettro autistico: cf. Valeri 2017; sulle disabilità intellettive: cf. Lanfranchi, Carretti 2017.

Calde	Competenza emotiva	- Attivare, controllare e valutare aspetti emozionali positivi e negativi e spinte motivazionali legati all'apprendimento linguistico.
-------	--------------------	--

Le funzioni di controllo costituiscono il 'sistema operativo' che sorregge le varie fasi del Ciclo Glottomatetico. Mentre la competenza emotiva agisce trasversalmente all'intero ciclo, le varie funzioni fredde concorrono in misura maggiore o minore a seconda dello stadio in cui si trova l'apprendente. Durante la focalizzazione assumono un ruolo centrale il controllo attentivo-inibitorio e l'efficienza di elaborazione. Nell'interazione (anche didattica) non è così scontato che un apprendente si accorga di qualcosa di nuovo nell'input linguistico che sente o legge. Da una parte, infatti, gli eventi comunicativi sono spesso orientati a 'capire e farsi capire' in modo immediato; dall'altra, proprio per agevolare lo scambio di significati, il messaggio verbale è spesso accompagnato da codici non verbali. Tutto questo rende efficiente la comunicazione immediata, ma può ostacolare la focalizzazione sugli aspetti formali dell'input; occorre dunque un buon controllo attentivo-inibitorio per rivolgere esplicitamente l'attenzione sulla nuova costruzione linguistica e inibire stimoli non rilevanti, e una buona capacità di elaborazione, per trattenere nella memoria di lavoro le informazioni e formulare le prime ipotesi sul suo possibile significato. Nello stadio dell'interiorizzazione, invece, assumono un ruolo più rilevante la flessibilità cognitiva e il controllo strategico, che consentiranno all'apprendente di mettere in relazione la costruzione linguistica ascoltata con le sue conoscenze pregresse, il contesto d'uso, le intenzioni comunicative dei parlanti ecc. In particolare, la flessibilità cognitiva contribuisce a mantenere dinamica e *in fieri* l'interlingua, mentre il controllo strategico sarà fondamentale nei casi in cui l'apprendente non riesca a interiorizzare alcuni aspetti della costruzione ed abbia bisogno di attivare strategie efficaci per l'elaborazione profonda. Infine, lo stadio dell'uso sarà probabilmente il più impegnativo sul piano cognitivo, e richiederà l'attivazione simultanea di tutte le funzioni di controllo; a seconda del tipo di compito e delle modalità di comunicazione (orale o scritta, sincrona o asincrona, spontanea o progettata) possono prevalere o essere inibite certe funzioni di controllo. Una produzione scritta con possibilità di pianificazione, ad esempio, non solleciterà la memoria di lavoro tanto quanto un'interazione orale improvvisata, e potrebbe altresì richiedere forme diverse di controllo strategico dipendenti dal tipo di compito che l'apprendente sta svolgendo.

Nella nostra visione, il Ciclo Glottomatetico rappresenta un riferimento interessante in prospettiva edulinguistica per due ragioni: 1) in generale, consente di cogliere non solo le caratteristiche degli stadi che conducono all'interiorizzazione della lingua, ma anche i processi psicolinguistici che la rendono possibile, e che andranno sostenuti

sul piano didattico; 2) offre un modello interpretativo delle difficoltà di *processing* che incontrano gli apprendenti con BiLS nello sviluppo dell'interlingua. Le informazioni che provengono dalla ricerca clinica sui deficit linguistici in presenza di disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento sono infatti interpretabili alla luce del Ciclo Glottomatetico (per una disamina della letteratura clinica: Daloiso 2019). Un apprendente con dislessia e uno con disturbo pragmatico presentano profili differenti perché diversi sono sia gli stadi in cui si manifestano le difficoltà sia le funzioni di controllo deficitarie: nel primo caso, gli ostacoli emergono sin dallo stadio della focalizzazione, ed interessano l'efficienza di elaborazione e il controllo attentivo-inibitorio, che renderanno la decodifica linguistica lenta o inaccurata; nel secondo caso, è l'interiorizzazione ad essere problematica, in quanto l'insufficiente flessibilità cognitiva dell'apprendente renderà difficile la connessione tra le costruzioni linguistiche, la comprensione di significati non letterali o l'integrazione di informazioni verbali e non verbali. Per queste ragioni, riteniamo che il Ciclo Glottomatetico, in virtù della sua attenzione ai processi psicolinguistici e della sua compatibilità con la letteratura clinica, possa candidarsi a rappresentare un riferimento per la costruzione di procedure glottodidattiche maggiormente inclusive.

3.2 Le basi didattiche

Come abbiamo evidenziato nei paragrafi precedenti, i dispositivi didattici gettano le loro basi su una o più teorie dell'apprendimento. Allo stesso modo, il Ciclo Glottomatetico descritto nella sezione precedente costituisce la base teorica da cui siamo partiti per l'elaborazione di una proposta di procedura didattica in sintonia con i recenti sviluppi della ricerca acquisizionale, psicolinguistica e clinica. Chiameremo questo dispositivo *Ciclo Glottodidattico* proprio per richiamarne esplicitamente, anche nella denominazione, la sua funzione di sostegno ai vari stadi del Ciclo Glottomatetico.

La nostra proposta si inserisce nella tradizione di ricerca sulle procedure didattiche cercando di affrontare alcuni nodi concettuali che, dal nostro punto di vista, sono rimasti irrisolti. In primo luogo, i dispositivi didattici tradizionali tendono a proporre sequenze di lavoro (PPP, la triade gestaltica), che per loro natura non riescono a rispecchiare la ciclicità e la non linearità dell'apprendimento linguistico. Si incorre dunque in quello che viene denominato «*delayed effect of instruction*» (Tomlinson 2011), in quanto appare irrealistico che gli apprendenti riescano a familiarizzare con una costruzione linguistica in tutte le sue caratteristiche formali e di uso e ad incorporarla nella loro interlingua nello spazio di una sequenza di lavoro. Questo ci conduce al secondo aspetto che ci pare caratterizzare le

procedure didattiche tradizionali (in particolare le prime formulazioni dell'Unità Didattica), ossia una certa tendenza alla "onnicomprensività" dell'unità, che prevede un input testuale a partire dal quale proporre un lavoro su tutti gli aspetti della competenza linguistica (comprensione, grammatica, lessico, produzione ecc.). Un terzo aspetto, di estrema rilevanza nella prospettiva della didattica inclusiva, riguarda la tanto invocata funzione di *scaffolding* che l'insegnante è chiamato a svolgere per sostenere tutti gli alunni; se l'apprendimento linguistico procede per cicli a loro volta composti di stadi diversi, occorre riflettere sulla funzione specifica che dovrà svolgere il docente per sostenere ciascuna di queste fasi.

Innestandosi in questa discussione, la nostra proposta di procedura didattica si presenta come un percorso a cicli, ciascuno dei quali composto da tre fasi centrali, che sorreggono gli stadi del Ciclo Glottomatetico e le relative funzioni di controllo, precedute e seguite rispettivamente da un momento di apertura e uno di chiusura del percorso. Ciascun ciclo di lavoro potrà essere incentrato su un focus preciso della padronanza linguistica (comprensione, competenza grammaticale, interazione, mediazione ecc.) così come descritta dal Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2020). Le medesime fasi di lavoro possono perciò essere applicate dapprima alla comprensione di un testo, per poi dar vita ad un secondo ciclo, con le stesse fasi, in cui si lavora sulla competenza grammaticale, a conclusione del quale si può agganciare un ulteriore ciclo sulla produzione scritta, e così via, favorendo in questo modo un approccio a spirale (altro aspetto tanto invocato quanto di difficile applicazione nella didattica delle lingue). In ciascuna fase, l'educatore linguistico⁵ assume una funzione tutoriale diversa nel rispetto delle caratteristiche specifiche dello stadio di apprendimento che intende sostenere; ci preme precisare che tutte le funzioni indicate nel dispositivo didattico sono sempre compresenti nell'educatore, ma le finalità e le caratteristiche di ciascuna tappa del ciclo faranno emergere una sua funzione in particolare lasciando sullo sfondo le altre.

5 Nel descrivere il Ciclo Glottodidattico preferiamo utilizzare l'espressione 'educatore linguistico' come iperonimo che può comprendere non solo l'insegnante tradizionale, ma anche altre figure educative che concorrono all'educazione linguistica, quali il tutor dell'apprendimento o l'educatore professionale. In una prospettiva ecologica dell'educazione linguistica ci pare, infatti, importante non trascurare le potenziali applicazioni della procedura didattica in tutti quei contesti educativi, scolastici e para/ extrascolastici, in cui sono presenti apprendenti con BiLS.

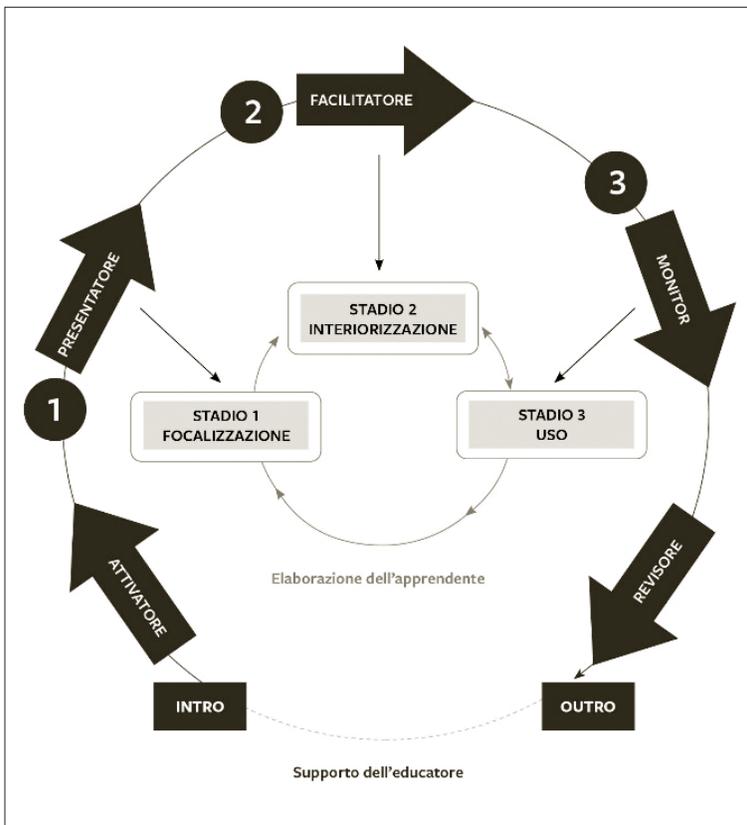


Grafico 2 Il Ciclo Glottodidattico

Passiamo, dunque, in rassegna le fasi del Ciclo Glottodidattico, evidenziando per ciascuna la funzione tutoriale e i compiti che svolgerà l'educatore linguistico. Nell'*intro* l'educatore assume il ruolo di *attivatore* in quanto dovrà predisporre gli studenti all'apprendimento, stimolando la loro curiosità verso l'input su cui si lavorerà, attivando le loro competenze linguistiche, strategiche ed esistenziali, e facendo attenzione anche alle risorse cognitive necessarie per affrontare il ciclo di lavoro. Questa fase, dunque, da un lato richiama esplicitamente la tradizione umanistica evidenziando l'importanza di stimolare la motivazione, e dall'altro evidenzia un'attenzione specifica alle funzioni di controllo che gli apprendenti dovranno attivare per elaborare l'input [graf. 2].

Nella prima delle tre fasi centrali, l'educatore assume la funzione di *presentatore*, proponendo un input linguistico su cui verterà il Ciclo Glottodidattico (ad esempio, un testo audiovisivo, scritto o orale,

un racconto per immagini ecc.). L'obiettivo di questa fase consiste nel favorire il passaggio dall'input all'*intake*, ossia guidare gli apprendenti nell'esplorazione dell'input affinché 'notino ciò che devono notare', che ovviamente dipenderà dal focus didattico di quel particolare ciclo di lavoro. Se, ad esempio, l'obiettivo è la comprensione di un testo, questo momento richiamerà il tipo di lavoro tradizionalmente proposto nella fase di *globalità* della sequenza gestaltica, stimolando ad esempio l'analisi del paratesto e la lettura orientativa per favorire una prima comprensione globale del contenuto. Se invece il focus è la riflessione grammaticale, si potrà implementare qui il primo passo della *Processing Instruction* (preferibile alla sequenza PPP, alla luce delle critiche che quest'ultimo ha ricevuto e che abbiamo discusso nel paragrafo precedente): si prevede qui la presentazione di input strutturato, ossia «input that is manipulated in particular ways to push learners to become dependent on form and structure to get meaning» (Lee, VanPatten 2003, 142), e l'utilizzo di specifiche tecniche che favoriscono il *noticing* (sui potenziali benefici della *Processing Instruction* in caso di BiLS: Daloiso, Jiménez 2017). Infine, se il focus del ciclo sarà lo sviluppo di modalità di comunicazione produttive (es. interazione orale o online, produzione orale o scritta), in questa fase l'educatore offrirà esempi di interazione o produzione che in questo momento saranno esplorati solo al fine di coglierne il significato generale. In tutti i casi, si farà attenzione a proporre attività che favoriscono la decodifica linguistica e concettuale, guidando gli apprendenti nell'esplorazione dell'input in modo tale da indirizzare il loro controllo attentivo-inibitorio, ed eliminando a monte il carico cognitivo estraneo, in modo da sostenere la loro memoria di lavoro in questa fase del *processing*.

Nella seconda delle tre fasi centrali, l'educatore assume principalmente la funzione di *facilitatore* dei processi che consentono l'elaborazione profonda di quegli aspetti dell'input focalizzati nella fase precedente, allo scopo di arricchire il sistema linguistico dell'apprendente. A seconda del focus del Ciclo Glottodidattico, in questa fase troveranno spazio attività diverse: se si sta lavorando sulla comprensione di un testo, si procederà con la seconda tappa della sequenza gestaltica; se il focus è la riflessione grammaticale, si potrà implementare il secondo passo della *Processing Instruction*, che prevede una focalizzazione sulle strategie improprie che utilizzano in genere gli apprendenti per far fronte all'input linguistico (es. sovragegeneralizzazione, evitamento, *transfert*), proponendo «attività di input strutturato» (VanPatten 1996) finalizzate ad aumentare la consapevolezza degli apprendenti circa le caratteristiche di uso e forma della costruzione linguistica oggetto di attenzione. Se si sta lavorando su aspetti della lingua che richiedono uno sforzo mnemonico (es. item lessicali, costruzioni grammaticali), si possono prevedere qui momenti di sperimentazione di mnemotecniche ed altre strategie (meta)

cognitive che favoriscono la memorizzazione. Infine, se il focus del ciclo è invece sulle modalità di comunicazione produttive, trova spazio qui l'analisi meta-testuale dell'input allo scopo di favorire la scoperta e l'osservazione delle cornici (*frame*) e dei copioni (*script*) che caratterizzano un determinato tipo di testo, nonché degli aspetti più strettamente (socio)linguistici (stile, registro, costruzioni linguistiche ricorrenti); in questo modo il Ciclo Glottodidattico, procrastinando l'uso della lingua ad una fase successiva anche quando il focus è sulla produzione, si rivela attento alle dinamiche inclusive, in quanto riduce i fenomeni di pressione e ansia linguistica che l'impostazione comunicativa può provocare, e il sovraccarico cognitivo derivato dalle difficoltà di automatizzazione di alcuni apprendenti (Daloiso 2017). Gli esempi proposti suggeriscono che questa fase debba stimolare in particolar modo la flessibilità cognitiva e il controllo strategico degli apprendenti, che sono necessari affinché la porzione di input su cui ci si sta concentrando venga interiorizzata.

La sequenza di fasi principali del Ciclo Glottodidattico si conclude con un momento che punta a stimolare l'output degli apprendenti, offrendo opportunità per riutilizzare gradualmente l'input elaborato, mettendo anche in campo tutta la padronanza della lingua sviluppata fino a questo momento. A seconda del focus didattico, si potranno proporre attività diverse: se si sta giungendo al termine di un percorso di comprensione di un testo, qui troveranno spazio momenti di confronto, rielaborazione e discussione sul testo, stimolando quei processi tipici della fase di sintesi della sequenza gestaltica. Se, invece, il Ciclo Glottodidattico verte sulla riflessione grammaticale, sarà ora il momento di proporre «attività di output strutturato» (VanPatten 1996), che stimolano gli apprendenti a scegliere l'una o l'altra costruzione linguistica a seconda delle loro intenzioni comunicative, proponendo dunque un riutilizzo guidato sempre orientato al significato e non solo alla forma. Infine, se il focus del ciclo è l'interazione o la produzione linguistica, sarà questo il momento di invitare gli apprendenti ad utilizzare gli elementi meta-testuali interiorizzati nella fase precedente per realizzare una interazione o produzione personale; questa impostazione non è del tutto incompatibile con il *Task-Based Learning*, in quanto si potrebbe proporre un compito leggermente superiore alle competenze degli apprendenti che richieda anche l'uso di una costruzione linguistica non ancora focalizzata; le *performance* degli studenti potranno così diventare il punto di partenza per un successivo Ciclo Glottodidattico che, stimolando il confronto tra le produzioni degli studenti e quelle di parlanti più esperti, focalizzerà l'attenzione proprio sulla nuova costruzione linguistica. In generale, alla luce di questi esempi, si noterà che l'educatore linguistico, dopo l'intensa attività di *scaffolding* realizzata nelle fasi precedenti, può assumere ora il ruolo di *monitor*, ossia osservatore attento che tiene traccia dell'output dei suoi apprendenti, per analizzarlo in un

secondo momento. Poiché il passaggio dall'input all'output è tutt'altro che immediato, l'educatore potrebbe dover mantenere anche la sua funzione facilitatrice, specialmente in presenza di BiLS, continuando a fornire all'occasione il supporto necessario.

Il Ciclo Glottodidattico si conclude con la fase di *Outro*, che rappresenta un momento di raccordo importante. Usando la lingua con altri partner comunicativi (stadio dell'uso nel Ciclo Glottomatetico), l'apprendente riceve non solo un *feedback* utile a rafforzare l'interiorizzazione della lingua, ma anche ulteriori input che possono poi dar luogo ad un nuovo ciclo di apprendimento. In questo momento, l'educatore è chiamato a favorire questi processi proponendosi come *revisore* dell'attività svolta, con due finalità di carattere metacognitivo: da una parte fornire/stimolare un *feedback* sull'output realizzato dagli apprendenti, dall'altra promuovere una revisione e sintesi complessiva del lavoro svolto nell'intero percorso, che aprirà la strada per un successivo Ciclo Glottodidattico.

3.3 L'attenzione all'inclusività

Nel titolo di questa sezione abbiamo utilizzato l'aggettivo 'inclusiva' per riferirci alla nostra proposta di procedura didattica. Le ragioni che ci inducono a sostenere l'inclusività di questo dispositivo risiedono nella sua attenzione ai processi psicolinguistici (in particolare, le funzioni di controllo, che abbiamo visto essere un aspetto cruciale nell'inquadramento clinico dei disturbi dello sviluppo) e nel suo carattere graduale e ciclico, che riduce il carico cognitivo determinato da percorsi didattici troppo 'compressi' e promuove un approccio a spirale. Questa impostazione, nel suo complesso, favorisce quello che nella letteratura scientifica riguardante i BiLS viene definito *overlearning*, ossia

Revisiting the same information in different contexts so that automaticity can be developed through the chunking of single actions or sub-skills into one action, that then in turn can become a sub-routine in a more complex task. (Kormos, Smith 2012, 111)

L'inclusività, dunque, non consiste nel costruire procedure *ad hoc* per apprendenti con BiLS, bensì nell'elaborare un dispositivo per la progettazione didattica che, in sintonia con lo *Universal Design for Learning*, possa tenere conto, sin dall'origine, di fenomeni psicolinguistici che interessano tutti gli apprendenti, ma in particolare coloro che presentano bisogni specifici. Seguendo questa direzione, il Ciclo Glottodidattico potrà poi essere progettato con ulteriori attenzioni verso questi apprendenti; in particolare, l'educatore linguistico potrà implementare in ciascuna fase i principi *evidence-based* che

promuovono l'accessibilità glottodidattica.⁶ A titolo esemplificativo, proponiamo una sintesi dei compiti dell'educatore linguistico in ciascuna fase e alcune possibili azioni basate sui principi dell'accessibilità in un Ciclo Glottodidattico orientato alla composizione di un testo scritto (ciascun compito e relativa azione sono contrassegnati dalla medesima lettera; tra parentesi, in corsivo, è indicato il principio *evidence-based* applicato).

Tabella 2 Compiti e possibili azioni inclusive dell'educatore linguistico all'interno del Ciclo Glottodidattico

Ruolo	Compiti	Azioni
Attivatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Stimolare la curiosità. b) Fornire un orientamento generale. c) Attivare la competenza linguistica ed essenziale. d) Attivare la competenza strategica. Attivare conoscenze enciclopediche. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Coinvolgere gli apprendenti nella scelta degli input (<i>interdipendenza</i>). b. Condividere un itinerario che rappresenti graficamente obiettivi, fasi di lavoro e strumenti (<i>sistematicità</i>). c. Proporre un'attività di 'riscaldamento' linguistico e comunicativo mirato da svolgere prima della lezione (<i>arrangiamento</i>). d. Chiedere a ogni apprendente di porsi un obiettivo da perseguire durante il ciclo, tenendo presenti i propri punti di miglioramento (<i>empowerment</i>). e. Chiedere agli alunni di sintetizzare le loro conoscenze su un argomento che si approfondirà in classe, secondo la modalità da loro preferita – orale o scritta, verbale o iconica (<i>multimodalità</i>).
Presentatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Assicurarsi che l'input sia accessibile. b) Valutare se è necessaria l'attivazione di altri canali di supporto. c) Dirigere l'attenzione verso gli aspetti rilevanti dell'input. d) Favorire momenti di 'attenzione condivisa'. e) Esplicitare i processi. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Adattare il <i>layout</i> del testo-modello su cui si lavorerà (<i>arrangiamento</i>). b. Usare immagini di supporto alla comprensione e attivare la lettura con sintesi vocale (<i>multimodalità</i>). c. Favorire l'esplorazione di singoli aspetti dell'input per favorire la comprensione globale (titolo, parole-chiave ecc.) (<i>sistematicità</i>). d. Chiedere a gruppi di apprendenti di osservare aspetti diversi del testo, favorendo poi la condivisione (<i>interdipendenza</i>). e. Chiedere agli studenti di autovalutare il loro livello di comprensione globale rispetto all'obiettivo personale prefissato nella fase precedente (<i>empowerment</i>).
Facilitatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Dirigere l'attenzione verso ulteriori aspetti dell'input. b) Valutare se è necessaria l'attivazione di altri canali di supporto. c) Favorire momenti di 'elaborazione condivisa'. d) Stimolare l'interiorizzazione consapevole. e) Fornire un supporto all'elaborazione di input/output. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Proporre collegamenti tra il testo-modello in oggetto e altri testi appartenenti alla stessa tipologia già esplorati informalmente in altri cicli glottodidattici (<i>sistematicità</i>). b. Evidenziare con i colori diversi gli elementi che compongono la struttura del testo-modello (<i>multimodalità</i>). c. Promuovere la condivisione di osservazioni, ipotesi e dubbi sulla struttura del testo, nonché l'analisi di singoli segmenti da parte degli apprendenti suddivisi in gruppi di esperti (<i>interdipendenza</i>). d. Chiedere agli studenti di sintetizzare in forma personalizzata le caratteristiche testuali dell'input (<i>empowerment</i>). e. Fornire agli alunni esempi di mappe o altri organizzatori grafici da usare come modello per il compito al punto d (<i>arrangiamento</i>).

⁶ Per una revisione aggiornata della letteratura scientifica, cf. Daloiso 2021.

Monitor	<p>a) l'output in modo progressivo e graduato.</p> <p>b) Fornire molteplici opportunità di output.</p> <p>c) Fornire adeguati supporti all'output.</p> <p>d) Stimolare l'output consapevole.</p> <p>e) Favorire momenti di 'output condiviso'.</p>	<p>a. Formulare una consegna chiara, indicando i requisiti del testo da produrre e i possibili passi da seguire (<i>sistematicità</i>).</p> <p>b. Proporre la composizione di un testo multimodale (ad esempio, un fumetto), per poi trasformarlo in un testo solo verbale (<i>multimodalità</i>).</p> <p>c. Consentire l'uso di schemi-guida per la composizione del testo costruiti nella fase precedente (<i>arrangiamento</i>). Incentivare l'applicazione di strategie di pianificazione e monitoraggio della scrittura (<i>empowerment</i>).</p> <p>d. Promuovere forme di scrittura non individuale, es. composizione testuale a coppie; scrittura collettiva di testi complessi, in cui, ad esempio, ogni apprendente si occupa di una parte di un testo composito, come una guida turistica (<i>interdipendenza</i>).</p>
Revisore	<p>Fornire <i>feedback</i> personalizzati. Differenziare le modalità di <i>feedback</i>. Favorire momenti di '<i>feedback</i> condiviso'. Ricapitolare il percorso svolto. Promuovere l'autovalutazione personale.</p>	<p>a. Elaborare un <i>feedback</i> costruttivo sull'output dell'apprendente, basato sul suo progresso individuale, indicando strategie per migliorarsi (<i>arrangiamento</i>).</p> <p>b. Valutare l'utilizzo di forme diverse di <i>feedback</i> (individuale o a gruppi, orale o scritto ecc.) sulla base delle esigenze e preferenze individuali (<i>multimodalità</i>).</p> <p>c. Proporre l'auto-correzione e la correzione reciproca delle produzioni (<i>interdipendenza</i>).</p> <p>d. Riprendendo l'itinerario, sintetizzare gli obiettivi, le fasi e le attività svolte (<i>sistematicità</i>).</p> <p>e. Chiedere agli apprendenti di autovalutare la loro performance, tenendo presente l'obiettivo personale stabilito durante l'inizio (<i>empowerment</i>).</p>

4 Conclusioni e prospettive

La procedura glottodidattica che abbiamo presentato in questo contributo è stata sviluppata da chi scrive negli ultimi tre anni coniugando l'approfondimento teorico e il confronto con studiosi e professionisti del settore. In particolare, il processo di elaborazione del Ciclo Glottodidattico ha previsto due *focus group* rispettivamente a novembre 2019 e a maggio 2021: il primo ha coinvolto tre membri dell'area Ricerca & Sviluppo del Centro Studi Erickson, con cui l'Università di Parma ha all'attivo una collaborazione, allo scopo di discutere la coerenza di impostazione della procedura rispetto ai principi pedagogici alla base della didattica inclusiva; il secondo ha coinvolto nove collaboratori del Gruppo di Ricerca ELICom (Università di Parma) con profili scientifici e professionali diversi (insegnanti, tutor, assegnisti/borsisti di ricerca), allo scopo di confrontare il Ciclo Glottodidattico con altre procedure didattiche e discuterne l'applicabilità nella pratica educativa.⁷ Gli esiti dei *focus group* hanno poi condot-

⁷ Un sentito ringraziamento va alle persone che hanno preso parte ai *focus group*: Maria Chiara Aielli (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università di Parma), Susana Benavente Ferrera (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università di Verona), Stefania Campestrini (psicoterapeuta), Angela Cattoni (Ricerca & Sviluppo Erickson), Paola Celentin (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università degli studi di Vero-

to alla elaborazione di esemplificazioni di percorsi di insegnamento/apprendimento basati sul Ciclo Glottodidattico, ciascuno orientato ad una componente specifica della padronanza linguistica: competenze meta-fonologica e meta-ortografica, comprensione orale, comprensione scritta, analisi del testo letterario, interazione orale, produzione scritta, mediazione a livello testuale, mediazione a livello concettuale, mediazione a livello comunicativo. I percorsi sono stati recentemente pubblicati in un volume metodologico (Daloiso, Gruppo di Ricerca ELICom 2023).

Come abbiamo evidenziato in apertura a questo contributo, gli studi sui dispositivi didattici, specialmente in Italia, si sono caratterizzati per una forte componente teorica, con un minore interesse alla validazione sperimentale: è vero che l'Unità Didattica, nelle versioni elaborate sia da Freddi sia da Titone, fu scelta come base per la creazione di materiali didattici utilizzati in svariate sperimentazioni controllate a cavallo fra gli anni Settanta ed Ottanta (tra tutte, i progetti ILSSE e *Ianua Linguarum*), ma non si è mai proceduto ad una verifica empirica di una maggior efficacia di questo dispositivo didattico rispetto ad altri (ad esempio, la procedura PPP). La validazione del Ciclo Glottodidattico potrebbe avvenire testando la procedura all'interno di varie condizioni sperimentali in cui sono presenti apprendenti con e senza BiLS, alcuni dei quali vengono invece esposti agli stessi contenuti presentati mediante procedure tradizionali; ciò che andrà indagato non è solo il maggiore o minore progresso degli apprendenti, ma anche il suo effetto su alcuni costrutti psicodinamici di estrema rilevanza in presenza di BiLS, quali ad esempio il senso di auto-efficacia o l'ansia linguistica.

Nella prospettiva della *Critical Applied Linguistics*, occorre inoltre ricordare che il filone di ricerca sulle procedure didattiche, per quanto abbia cercato di elaborare dispositivi didattici basati su principi 'universali', è pur sempre il prodotto di una prospettiva culturale specifica, tanto che, come abbiamo evidenziato sin dall'introduzione, secondo vari studi il tentativo di esportazione acritica di questi 'modelli occidentali' spesso non sortisce gli effetti sperati perché non tiene conto delle specificità culturali ed educative locali. Queste constatazioni devono fungere da monito anche alla ricerca empirica sul Ciclo Glottodidattico, che, abbandonando velleità universalistiche, dovrebbe variare le condizioni sperimentali promuovendo piuttosto,

na), Luciana Favaro (formatrice e ricercatrice indipendente), Alice Fiorentino (*ingéniere pédagogique*, Università di Savoie Mont Blanc), Marta Genduso (tutor dell'apprendimento e dottoranda presso l'Università di Parma), Andrea Ghirarduzzi (Collaboratore ed Esperto Linguistico, Università di Parma), Simone Marsi (assegnista di ricerca, Università di Parma), Elisabetta Moro (insegnante di scuola secondaria), Francesca Panzica (insegnante di scuola primaria), Elisa Raschini (docente di lingua italiana, Ecole Normale Supérieure di Parigi), Elena Stanchina (Ricerca & Sviluppo Erickson).

fin dove è possibile, la *glocalizzazione* della procedura come frutto della negoziazione con le tradizioni educative locali. Questa prospettiva è fondamentale sul piano interculturale, se si considera che il Ciclo Glottodidattico nasce come procedura didattica per promuovere una maggiore inclusione nella classe di lingua, ma se si intende sperimentarne la validità in altri sistemi scolastici non si potrà ignorare l'esistenza di visioni politico-educative diverse, che determinano impianti organizzativi basati sulla separazione o sull'integrazione, e non necessariamente sull'inclusione così come intesa nella tradizione pedagogica italiana. Occorrerà comprendere, dunque, se e in quale misura il Ciclo Glottodidattico è capace di adattarsi anche a situazioni didattiche e culturali diverse.

A conclusione di questo contributo, immaginando futuri scenari di ricerca e di applicazione operativa, ci preme evidenziare la necessità di non concepire la procedura qui proposta come rigida sequenza di fasi, bensì come un dispositivo didattico flessibile, che, in virtù del suo assetto ciclico, mira a realizzare quella prospettiva che Titone definiva 'modulare':

Un insegnamento si può definire 'modulare' quando sia caratterizzato da *reversibilità ciclica* e da uno *sviluppo a spirale*. [...] L'insegnamento è modulare quando sia caratterizzato dalla reversibilità e intercambiabilità delle fasi di istruzione. Ciò significa che la posizione di ciascuna fase principale può venire mutata o rovesciata rispetto a quella di ciascuna altra fase. Anche se, teoricamente, le fasi istruttive si dispongono in un ordine ottimale, particolari esigenze di approfondimento o di recupero possono permettere o richiedere un ordine diverso delle sequenze. [...] L'insegnamento è modulare, se ciascuna fase istruttiva resta compresente mentre ciascun'altra viene sviluppata. Ovviamente, mentre una particolare fase è messa a fuoco, le altre sono attive soltanto in grado ridotto. [...] La natura *ciclica* dell'insegnamento modulare è una caratteristica generale del processo in quanto fasi e ruoli non si giustappongono in maniera lineare ma si sviluppano gli uni dagli altri quasi a modo di generazione continua. Ciascuna fase o porzione di apprendimento va vista più come una molecola germinale protesa verso successivi sviluppi che come una monade isolata o una entità autosufficiente. (Titone 1977, 54-5; corsivo in originale)

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1982). «Acquisition of Cognitive Skills». *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- Anderson, J. (2016). «Why Practice Makes Perfect Sense: The Past, Present and Potential Future of the PPP Paradigm in Language Teacher Education». *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*, 19, 14-22. <http://www.elted.net/volume-19.html>.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2007). *Operational Models for Language Education*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.
- Brumfit, C.J. (1979). «'Communicative' Language Teaching: An Educational Perspective». Brumfit, C.J.; Johnson, K. (eds), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 183-91.
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. London: Pearson.
- Cappelli, G.; Noccetti, S. (eds) (2022). *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/cap-pe15966>.
- CAST (2012). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 5th ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare. Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Criado, R. (2013). «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching». Monroy, R. (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*. Murcia: Universidad de Murcia, 97-115.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1574>.
- Daloiso, M. (2019). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M. (2021). «Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva». Garrulli, V.; Pasetti, L.; Viale, M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*. Bologna: Bononia University Press, 9-26.
- Daloiso, M.; Gruppo di Ricerca ELICom (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strategie per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.

- Daloiso, M.; Jiménez Pascual, G. (2017). «Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva». *EL.LE*, 6(3), 363-84. <https://doi.org/10.30687/el-le/2280-6792/2017/03/004>.
- Diessel, H. (2019). *The Grammar Network. How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108671040>.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. (2019). *Cognitive Linguistics. A Complete Guide*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas*. Milano: EDUCatt.
- Gass, S.M. (2017). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Kormos, J. (2017). *The Second Language Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (eds) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690913>.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lanfranchi, S.; Carretti, B. (2017). «Memoria di lavoro, funzioni esecutive e disabilità intellettive». *Vicari, Di Vara* 2017, 67-96.
- Lee, J.F.; VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, M. (1996). «Implications of a Lexical View of Language». Willis, D.; Willis, J. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 10-16.
- Long, M.H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». De Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.
- Maftoon, P.; Sarem, S.N. (2012). «A Critical Look at the Presentation Practice Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT». *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 31-6.
- Marotta, L.; Varvara, P. (a cura di) (2013). *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Trento: Erickson.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher.
- 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), 139-54.
- 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>.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2015). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.

- Oatley, K.; Johnson-Laird, P.N. (2014). «Cognitive Approaches to Emotions». *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-40. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.004>.
- Osmanska-Lipka, I. (2012). «Elements of Gestalt Psychology in American Cognitive Linguistics». *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio FF*, 30(2), 47-72.
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics. A Critical Re-introduction*. London: Routledge.
- Sabbadini, L. (2013). *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive*. Milano: Springer. https://doi.org/10.1007/978-88-470-5349-6_5.
- Skehan, P. (1996). «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction». Willis, D.; Willis, J. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N.; Lightbrown, P.M. (2008). «Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?». *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>.
- Spada, N.; Tomita, Y. (2010). «Interaction Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis». *Language Learning*, 60(2), 263-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>.
- Swan, M. (2005). «Legislation By Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction». *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentini, A. (a cura di) (2016). *Input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati.
- Valeri, G. (2017). «Funzioni esecutive e disturbi dello spettro autistico». *Vicari, Di Vara* 2017, 25-66.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport: Ablex.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. London: Erlbaum.
- Vicari, S.; Di Vara, S. (a cura di) (2017). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento: Erickson.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511732973>.

Le ossa di Oreste si trovano in classe

La metafora che insegna: proposta per un intervento didattico

Domenico Ferrara
Università di Siena, Italia

Abstract This paper aims to propose an integrated model for the analysis of verbal processes in ancient Greek texts and their facilitation in contemporary readers through coherent evidence-based teaching procedures. Rooted in functional contextualism, a philosophy of science in which events are studied in relation to their historical and current environment pursuing the goals of prediction and influence, it applies the model of language and cognition known as Relational Frame Theory to the analysis of verbal processes involved in the decoding of Orestes' bones oracles described in *Hdt.*, 1.67-8 and to the extension to these of an existing teaching procedure for the facilitation of naming and metaphorical language. The intervention efficacy will need empirical evaluation by a behavioural analyst.

Keywords Herodotus. Orestes' Bones. Relational Frame Theory. Evidence-based Teaching of Ancient Greek. Metaphor. Precision Teaching.

Sommario 1 Premessa. – 2 Assunti preanalitici e principi dell'analisi. – 2.1 Contestualismo funzionale. – 2.2 Condizionamento operante. – 2.3 Relational Frame Theory (RFT). – 3 Analisi del contesto letterario. – 3.1 L'oracolo delle ossa di Oreste. – 3.2 Il racconto del fabbro. – 3.3 La decodifica. – 4 Intervento. – 4.1 Risposta relazionale di coordinazione metaforica: comprendere e comporre una metafora. – 4.2 Tecniche di intervento per l'emersione della risposta di coordinazione metaforica. – 4.2.1 Fase a: *Matching to sample* per il nome bidirezionale (tenore). – 4.2.2 Fase b: *Matching to sample* per il nome bidirezionale (veicolo). – 4.3 *Multiple exemplar training* per la comprensione metaforica. – 4.4 Il primo oracolo su Tegea. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-01-15
Accepted 2023-04-05
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Ferrara | 4.0



Citation Ferrara, D. (2023). "Le ossa di Oreste si trovano in classe. La metafora che insegna: proposta per un intervento didattico". *EL.LE*, 12(2), 303-338.

1 Premessa

L'obiettivo di questo lavoro è la definizione di una strategia di intervento didattico, adatta al primo anno del primo biennio del liceo, per l'acquisizione del significato dei nomi e la comprensione di forme di discorso metaforico ed enigmatico nel contesto verbale di Erodoto 1.67-8.¹ L'intervento è modellato su un protocollo basato sull'evidenza per favorire l'acquisizione di queste abilità verbali in bambine e bambini con autismo e la sua efficacia per le lingue antiche potrà essere sperimentalmente verificata con uno specialista del campo cui più sistematicamente si farà riferimento in queste pagine: l'analisi del comportamento. Come la procedura su cui si basa, anche quella proposta è condotta in coerenza con un modello di analisi e previsione del linguaggio e dell'apprendimento simbolico noto come *Relational Frame Theory* (RFT) e con il modello di filosofia della scienza del contestualismo funzionale, nel quale si identificano i suoi assunti preanalitici. Nella prima parte del lavoro tali assunti sono definiti, insieme ai processi di 'apprendimento per condizionamento operante' e di 'apprendimento simbolico'. In seguito, si analizza il funzionamento della metafora nel contesto antico selezionato (Hdt. 1.67-8), per la cui comprensione è presentato, nella parte conclusiva, l'intervento. La ricerca ambisce a una didattica sperimentalmente verificabile, in cui si accolgano i valori e le difficoltà di chi apprende e si preservi il contatto con la qualità artistica della letteratura antica studiata in classe.

2 Assunti preanalitici e principi dell'analisi

2.1 Contestualismo funzionale

Nella filosofia del contestualismo funzionale (Biglan, Hayes 1996; Hayes, Strosahl, Wilson 2016, 28-39), i fenomeni e la ricerca sono intesi come processi in corso, integrati nell'ambiente in cui si osservano e nella storia che li ha prodotti, che non è possibile analizzare in isolamento (Hayes, Strosahl, Wilson 2016, 32-3): la metafora fondamentale con cui sono compresi è quella dell'atto nel contesto'.² Si

¹ Si tratta della tradizione sul modo in cui lo spartano Lica avrebbe decodificato il celebre oracolo delle ossa di Oreste, pervenendo al ritrovamento delle ossa dell'eroe e, in questo modo, alla vittoria spartana sull'avversaria Tegea.

² Il filosofo americano Stephen C. Pepper in *World Hypothesis. A Study in Evidence* (1942) ha identificato nel contestualismo una delle quattro grandi 'ipotesi sul mondo' soggiacenti alla maggior parte dei sistemi filosofici e capaci di spiegare con il minor numero di principi il maggior numero di fenomeni (con formismo, meccanicismo e organicismo). Pepper ha definito ciascuna ipotesi per mezzo di una metafora fondata-

validano le ipotesi sul fenomeno che permettano il raggiungimento di un obiettivo predefinito, secondo il criterio di verità del ‘funzionamento efficace’. L’obiettivo (Biglan, Hayes 1996, 51) è identificato nella previsione del e influenza sul comportamento umano, raggiunta con principi numericamente limitati, applicabili al più ampio insieme di fenomeni, coerenti tra livelli di analisi differenti (biologico, psicologico, antropologico, ecc.) e capaci di descrivere le relazioni funzionali tra ambiente e comportamento, in modo che a un’alterazione del primo segua una mutazione del secondo (Wilson, Hayes 2018, 40). Il contestualismo funzionale si distingue in questa aspirazione trasformativa dal contestualismo descrittivo.

2.2 Condizionamento operante

Tale aspirazione può essere chiarita considerando il principio del condizionamento operante, sviluppato da Burrhus Skinner (1953) per l’analisi dell’omonimo processo di apprendimento da lui individuato.³ Gli organismi capaci di imparare attraverso di esso selezionano e mantengono in un certo ambiente le risposte in esso risultate in conseguenze relativamente più adattive. Tali conseguenze, che incrementano la probabilità di emissione futura della risposta in quell’ambiente, sono, nel lessico skinneriano, rinforzi: positivi se consistono nell’aggiunta di uno stimolo appetitivo all’ambiente e negativi se comportano la cessazione di uno stimolo aversivo. Sono punizioni positive, invece, le conseguenze che riducono la probabilità di risposta con l’aggiunta di uno stimolo aversivo e punizioni negative quelle che causano lo stesso effetto rimuovendo uno stimolo appetitivo. Questa analisi ha valore trasformativo perché se per un organismo la proprietà rinforzante di uno stimolo è stata osservata, tale stimolo può essere aggiunto all’ambiente in conseguenza dell’emissione della risposta desiderata per favorirne l’apprendimento. Il rinforzo positivo è una delle componenti che predicono con più accuratezza l’efficacia di un intervento didattico: il caratteristico scambio che comprende una domanda dell’insegnante, una risposta della classe e un riscontro rinforzante da parte dell’insegnante, noto come *learn unit*, predice il successo dell’intervento didattico (Greer, McDonough 1999; Bahadourian et al. 2006).⁴ La sua applicazione più estensiva è nel

tale con cui il fenomeno e il processo di ricerca sono compresi - nel contestualismo, la metafora è appunto l’‘atto nel contesto’ - e di uno specifico criterio di verità.

3 Per una discussione del processo alla luce delle acquisizioni più recenti si veda Jan de Houwer 2020, 117-79.

4 In esso, anche l’insegnante impara, dalle conseguenze dirette del proprio intervento, quali soluzioni siano contestualmente efficaci nella sua pratica.

Precision Teaching di Ogden Lindsley (1991; Johnson, Street 2013; Berens 2020), che è stato integrato nel più aggiornato metodo di insegnamento comportamentista: la Tecnologia di insegnamento, su cui questo lavoro si basa (Berens 2020).⁵ Il principio del rinforzo positivo sarà sistematicamente adottato nella sezione applicativa di questo lavoro.

2.3 Relational Frame Theory (RFT)

Anche il processo di apprendimento simbolico, caratteristico di *Homo sapiens*, è stato osservato con le lenti del contestualismo funzionale, entro cui si sono individuati principi di analisi del linguaggio e della cognizione con finalità di previsione e influenza, organizzati nel modello della Relational Frame Theory (RFT) (Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001). Immaginiamo un momento saliente del processo di acquisizione del linguaggio: una mamma, Ada, sta interagendo con sua figlia, Vera, una bambina tra i 12 e i 15 mesi di vita, mostrandole un orsacchiotto e pronunciando il nome che ha scelto per lui: 'Leo'. Dopo alcune interazioni, Ada mette il giocattolo da parte per passare ad altre attività. Poi, a sorpresa, domanda: 'E Leo?'. Adesso, nota un comportamento osservabile soltanto in *Homo sapiens*: Vera si guarda intorno per cercare l'orsacchiotto. Questo scambio può essere descritto così: dopo alcune occorrenze della successione tra due stimoli (il pupazzo e il suo nome) di cui il primo trattato come equivalente del secondo dalla mamma, Vera mostra di ribaltare la relazione e di trattare il nome come equivalente dell'orsacchiotto. Questa risposta di 'capovolgimento' di una relazione osservata è chiamata nella RFT 'derivazione della relazione di stimolo' e ritenuta alla base dell'acquisizione del linguaggio umano (Rehfeldt, Barnes-Holmes 2009).⁶ Le conseguenze mediate dai membri della comunità verbale (come l'attenzione e il sorriso della mamma di Vera, la sua disponibilità a porgerle il pupazzo) sembrano fungere da rinforzo, favorendone l'acquisizione (Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 42-3).

⁵ Per le evidenze sperimentali di efficacia si veda Berens 2020, 165-82. Già il Project Follow Through, uno studio decennale condotto dal 1965 negli Stati Uniti, posti a confronto 21 metodi didattici, aveva verificato la superiore efficacia dei modelli basati sulla scienza del comportamento (Berens 2020, 165-82).

⁶ In bambini con disabilità linguistica si è rilevata l'assenza della derivazione della relazione di stimolo (Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 28); l'intervento comportamentale basato sulla RFT (Rehfeldt, Barnes-Holmes 2009, 129-41) che funge da modello per la prima parte della proposta applicativa di questo lavoro ha mostrato di favorirne l'acquisizione. Per la risposta metaforica si rimanda a Persicke et al. 2012 (comprensione) e Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018 (formulazione), su cui si basa la seconda parte dell'intervento proposto in questo lavoro.

La 'derivazione della relazione di stimolo' è il passaggio indispensabile affinché anche Vera impari a rispondere al nome e al pupazzo come reciprocamente equivalenti, cioè in modo relazionale. Quando le due direzioni della relazione sono così rilevate, emerge anche in Vera il comportamento osservabile nella sua mamma, che nella RFT è chiamato 'risposta relazionale arbitrariamente applicabile'. Da questo momento, Vera può applicare un'invisibile 'cornice relazionale' (*relational frame*) a qualunque coppia di stimoli con l'effetto di trattare (e far trattare ad altri nella comunità verbale) l'uno come equivalente dell'altro, anche in assenza di proprietà condivise (quindi arbitrariamente), se soltanto emette gli stimoli verbali che nella sua comunità controllano⁷ l'emissione di questa risposta relazionale da parte dei parlanti: nomi e strutture di predicazione nominale. Con il procedere della sua esperienza, Vera acquisirà nuove cornici relazionali. Imparerà a descrivere Leo come diverso dagli altri orsacchiotti della stessa marca attraverso le cornici relazionali di distinzione, ad attribuire al giocattolo alcune proprietà materiali e simboliche attraverso le relazioni gerarchiche, a prenderne la prospettiva quando, lasciandolo sul comodino per uscire con Ada, immaginerà, attraverso le relazioni deittiche, che si senta solo senza di lei.⁸ La relazione di coordinazione sarà estesa a casi più complessi: come nella metafora, in cui Vera imparerà ad applicarla tra due nomi in base a una caratteristica condivisa dai rispettivi referenti tra numerose proprietà distinte (Persicke et al. 2012).

Le proprietà trasversali dei *relational frame* sono la bidirezionalità delle relazioni di cui si compongono (*mutual entailment*: se A è uguale a B, B è uguale ad A); la possibilità di combinare relazioni note per generare relazioni nuove (*combinatorial mutual entailment*: se A è uguale a B e B è uguale a C, allora A è uguale a C); l'effetto di mutazione funzionale degli stimoli cui le relazioni sono applicate rispetto al comportamento di chi le applica (*transformation of stimulus function*), su cui torneremo. Tali proprietà sono astratte da chi acquisisce il linguaggio nel corso di una storia di contatto con esempi multipli di ogni relazione (*multiple exemplar training*), in cui per ogni volta che l'apprendente mostra di astrarle riceve rinforzo dai membri della comunità verbale o dal senso di coerenza dovuto alla comprensione del linguaggio cui è esposto. Vera, a contatto con suoni un attimo prima incomprensibili e poi all'improvviso trasparenti, avrà forse la sensazione di aver compreso un segreto.

⁷ 'Controllare', nel gergo comportamentista, indica la relazione funzionale tra uno stimolo che funge da segnale e l'azione per cui esso funge da segnale; lo stimolo acquisisce tale funzione perché l'azione di interesse è tipicamente seguita da rinforzo in sua presenza: la sua presenza prevede, dunque, rinforzo per le emissioni future della risposta.

⁸ Sulle relazioni deittiche si fonda, nella prospettiva della RFT, il processo di acquisizione prospettica, sul quale si tornerà. Per le relazioni citate si veda Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 36-9.

Gli stimoli verbali alla cui presenza la risposta relazionale arbitrariamente applicabile pertinente è rinforzata sono chiamati, nella RFT, *contextual cues* e distinti, su base funzionale e in linea con gli obiettivi pragmatici dell'analisi, nel caso in cui il comportamento rinforzato in loro presenza sia soprattutto l'applicazione di una specifica relazione (saranno allora indicati con il simbolo C_{rel}) e in quello in cui soprattutto materializzino la dimensione funzionale (cioè la dimensione dell'esperienza sensoriale, emotiva, cognitiva etc.) entro cui la relazione è applicata (C_{func}). Nel caso di Vera, 'Leo' potrebbe a volte indurla a cercare il pupazzo, funzionando come C_{rel} per la risposta di coordinazione; lo stesso nome, in un altro contesto - in cui magari l'orsacchiotto è assente perché è rimasto a casa e Vera lo sa - potrebbe permetterle di chiudere gli occhi e 'vedere in sua assenza', immaginandolo, il suo giocattolo preferito, oppure di sentirne il tessuto di pezza tra le mani o il conforto che di solito ricava dall'averlo accanto: sembra funzionare in questo caso soprattutto come un C_{func} .⁹ La capacità delle relazioni verbali di trasformare entro specifiche dimensioni funzionali le proprietà degli stimoli che in esse sono coinvolti potrebbe rendere conto degli effetti psicologici del linguaggio, compresa l'abilità umana di immaginare mondi con cui non si è mai entrati in contatto: chiamiamo 'apprendimento simbolico' questo processo, che permette agli esseri umani di imparare in assenza di esperienza diretta (Atkins, Wilson, Hayes 2019, 53).¹⁰ Nella ricerca e nella didattica sul mondo antico, se rispondiamo verbalmente ad una fonte a seguito di un'appropriata storia di apprendimento, tale processo permette alle proprietà del contesto antico non arbitrario e simbolico da esso evocate di materializzarsi per via relazionale ai nostri occhi. Imparare nell'impossibilità di ogni verifica sperimentale, pure una condizione conoscitiva universalmente umana, sembra una sfida che anche attraverso i testi classici è possibile introdurre nella scuola in modo significativo.

Analizzare il funzionamento della risposta relazionale di coordinazione per il nome e la metafora in Hdt. 1.67-8 e, su questa base, elaborare una storia di *multiple exemplar training* per favorirne l'acquisizione in classe sotto il controllo del medesimo contesto verbale, agevolandone la comprensione, è l'obiettivo di questo lavoro, in linea con la visione secondo cui «nella didattica linguistica l'insegnamento può [...] essere concepito come un processo di facilitazione dell'apprendimento» (De Marco 2000, 175).

⁹ In base alla relazione di coordinazione, alcune funzioni del pupazzo si trasferiscono sul nome, da cui sono evocate.

¹⁰ Potendo stabilire una relazione specifica tra uno stimolo noto e uno stimolo ignoto, ad esempio, è possibile conseguentemente segnalare alcune proprietà dello stimolo ignoto, come si vedrà oltre.

3 Analisi del contesto letterario

3.1 L'oracolo delle ossa di Oreste

Erodoto menziona le guerre tra Sparta e Tegea quando racconta della ricerca condotta da Creso su quali fossero le più forti città greche e la scoperta della posizione egemonica di Atene e Sparta (Hdt. 1.56.1-2). Segue un *excursus* sulla pregressa storia di Atene e la notizia «che i Lacedemoni [...], dopo essere scampati da grandi sciagure, erano ormai riusciti vincitori nella guerra contro i Tegeati» (Hdt. 1.65.1).¹¹ Da qui l'occasione del racconto. Gli scontri erano cominciati¹² con un'interrogazione oracolare di parte spartana, premessa al progetto di conquista dell'Arcadia, cui aveva fatto seguito questo responso (Hdt. 1.66.2):

Ἀρκαδίην μ' αἰτεῖς: μέγα μ' αἰτεῖς: οὐ τοι δώσω.
πολλοὶ ἐν Ἀρκαδίῃ βαλανηφάγοι ἄνδρες ἔασιν,
οἳ σ' ἀποκωλύσουσιν. ἐγὼ δὲ τοι οὔτι μεγαίρω:
δώσω τοί Τεγέην ποσσίκροτον ὀρχήσασθαι
καὶ καλὸν πεδίον σχοίνῳ διαμετρήσασθαι. (Hdt. 1.56.1)

L'Arcadia mi chiedi? Una cosa grande mi chiedi: non te la darò.
Molti in Arcadia sono uomini che mangiano ghiande,
che ti respingeranno, io certo non te la rifiuto:
ti darò Tegea battuta dai piedi per danzare
e la bella pianura da misurare con la fune.

Secondo la tradizione, gli ultimi due versi convinsero gli Spartani di un'imminente vittoria, tanto che portarono con sé i ceppi con cui legare i Tegeati a guerra conclusa. La pianura, nelle parole della Pizia, avrebbe controllato il gesto della danza e della misurazione, che gli Spartani riconducono alla vittoria e alla spartizione di terre di recente conquista. La risultante trasformazione di funzione, che li spinge ad attribuirsi in anticipo il ruolo di vincitori, si rivelerà non conforme al messaggio oracolare: gli Spartani percorreranno la pianura «avvin-ti ai ceppi che essi stessi avevano portato» (Hdt. 1.66.4) e la misureranno con le funi soltanto per coltivarla per conto dei suoi abitanti.

ἐπειδὴ αἰεὶ τῶν πολέμων ἔσσοῦντο ὑπὸ Τεγεητέων, πέμπαντες θεοπρό-
πους ἐς Δελφοῦς ἐπειρώτων τίνα ἂν θεῶν ἰλασάμενοι κατύπερθε τῶν
πολέμων Τεγεητέων γενοίαιτο. ἡ δὲ Πυθίη σφι ἔχρησε τὰ Ὀρέστω τῷ
Ἀγαμέμνονος ὄστέα ἐπαγαγομένους. (Hdt. 1.67.2)

¹¹ Ove non diversamente indicato, le traduzioni sono dell'Autore.

¹² Sotto il regno di Leone ed Egesicle (576-60 circa).

Poiché sempre in guerra erano sconfitti dai Tegeati, mandati dei messi a Delfi chiedevano quale fosse degli dèi quello che avrebbero dovuto placare per superare i Tegeati in guerra. La Pizia allora disse loro in vaticino di riportare le ossa di Oreste figlio di Agamennone.

I Θεοπόροι riportano alla Pizia l'analisi dell'*impasse* maturata in città, attraverso un'interrogazione il cui tipo ha riscontro epigrafico.¹³ In particolare, gli Spartani avevano ricondotto le sconfitte al disappunto di un dio. Il τίνα del testo sembra funzionare come un C_{rel} di coordinazione capace di segnalare all'interlocutrice che si immagina l'esistenza di un'entità non altrimenti identificabile e adatto, nel contesto di una domanda, a favorire tale identificazione da parte dell'interlocutrice stessa attraverso l'attribuzione di un nome. Se per i locutori τίνα è in relazione gerarchica con la classe delle divinità, la Pizia risponde, diversamente, coordinando tale entità con il nome di un eroe: è Oreste che deve essere venerato in modo appropriato dagli Spartani, ritrovandone le ossa e riportandole in città.¹⁴ Il contesto τὰ Ὀρέστew [...] ὄστέα (Hdt. 1.67.2, 'le ossa di Oreste') permette agli Spartani di derivare una nuova relazione di coordinazione, in virtù della quale si adoperano per intraprendere la ricerca di quanto è stato richiesto loro. Tuttavia, «poiché non erano capaci di trovare la tomba di Oreste» (Hdt. 1.67.3), secondo Erodoto, procedettero a un'altra interrogazione. Anche l'oracolo che ricevettero in questa occasione, in cui un indovinello di origine popolare (vv. 1-3) si combina con il responso (vv. 4-5),¹⁵ sembra riflettere la qualità di gioco sociale tra dei e uomini che, pur nel contesto serio della guerra, questi scambi hanno finora mostrato:

ἔστι τις Ἀρκαδίας Τεγέη λευρῶ ἐνὶ χώρῳ,
ἔνθ' ἄνεμοι πνεύουσι δύω κρατερῆς ὑπ' ἀνάγκης,

13 Si rimanda a Nafissi 2016, 633 nota 1 per le interrogazioni concernenti un dio che si ritiene debba essere placato e l'intera pagina per lo scarto tra l'interrogazione e la risposta della Pizia.

14 Come è stato notato, il recupero delle ossa di Oreste che permette la vittoria è «il più antico esempio di un meccanismo che si vedrà operare molte volte in seguito: un furto di reliquie e una vittoria dovuta al possesso di un corpo sacro, disperso o dimenticato in attesa che gli dèi o la divina provvidenza lo mettano in mano ai predestinati» (Fumagalli Beonio Brocchieri, Guidorizzi 2012, 104). A proposito del culto degli eroi in generale e dell'episodio delle ossa di Oreste in particolare è d'obbligo il richiamo a Filostrato, *Hdt.* 8.3 in cui il caso è citato come uno dei ritrovamenti più antichi e contrastato con i più recenti ritrovamenti dal personaggio del vignaiolo, che lo richiama al momento dell'argomentazione in favore della veridicità di tali ritrovamenti e delle attribuzioni di identità eroiche a tali resti, soltanto per scartarlo, data la sua antichità, a fronte dello scetticismo del fenicio suo interlocutore, preferendo appunto riferire di eventi più recenti.

15 Questa caratteristica dell'oracolo è stata ripetutamente notata, per esempio da Asheri 1988, 311; Delcourt 1998, 118; Beta 2016. Sulle relazioni tra oracoli ed enigmi si veda Beta 2013.

καὶ τύπος ἀντίτυπος, καὶ πῆμ' ἐπὶ πῆματι κείται.
 ἔνθ' Ἀγαμεμονίδην κατέχει φυσίζοος αἷα,
 τὸν σὺ κομισσάμενος Τεγέης ἐπιτάρροθος ἔσση. (Hdt. 1.67.4)

C'è una Tegea d'Arcadia in un luogo pianeggiante,
 lì due venti soffiano per una potente necessità,
 e colpo e contraccolpo, e giace danno su danno.
 Lì la terra che genera vita contiene il figlio di Agamennone:
 portandolo via sarai tu padrone di Tegea.

Ma, ricevuto il responso, i Lacedemoni «non erano meno distanti dal ritrovamento, pur cercando ovunque» (ἀπεῖχον τῆς ἐξευρέσιος οὐδὲν ἔλασσον, πάντα διζήμενοι; Hdt. 1.67.5). Finché, almeno, lo spartiatia Lica non fa un incontro inatteso, con un uomo che ha in sé una storia dirimente.

Lica è capitato in una fucina di Tegea. Il fabbro che egli sta osservando con meraviglia (ἐν θώματι) alza lo sguardo dal proprio lavoro, incontra il suo sguardo e vi riconosce un'emozione che subito mette in relazione con un'altra che egli stesso ha provato:

ἦ κου ἄν, ὦ ξεῖνε Λάκων, εἴ περ εἶδες τό περ ἐγώ, κάρτα ἄν ἐθώμα-
 ζες, ὅκου νῦν οὕτω τυγχάνεις θῶμα ποιούμενος τὴν ἐργασίην τοῦ
 σιδήρου. (Hdt. 1.68.2)

Certo, straniero spartano, se avessi visto proprio quello che ho visto io, moltissimo ti saresti meravigliato, visto che ora per caso fai tanta meraviglia della lavorazione del ferro.

La grandezza di Erodoto si nasconde, a volte, nei dettagli.

Il fabbro, per mezzo dei processi di acquisizione prospettica (εἴ περ εἶδες τό περ ἐγώ), sembra prendere il punto di vista di Lica e sentirne la meraviglia - «il fabbro, appreso che egli provava meraviglia» (μαθὼν δέ μιν ὁ χαλκεὺς ἀποθωμάζοντα, Hdt. 1.68.2).¹⁶ Avvertendo la sua meraviglia, ricorda un evento del proprio passato che ha evocato in lui la stessa risposta e che immagina di osservare con gli occhi dell'altro: è allora che si rivolge a Lica, guidandone lo sguardo nel proprio passato attraverso un racconto che si proverà risolutorio ai

16 A proposito della meraviglia suscitata dalla lavorazione del ferro è interessante il rimando, notato nel commento di Asheri, con un altro passo di Erodoto: «Aliatte di Lidia [...] scampò alla malattia, dedicò, sfuggito alla malattia, per secondo nella sua casa, a Delfi un cratere d'argento grande e con un sostegno di ferro saldato, degno di meraviglia tra tutti i doni votivi di Delfi, opera di Glauco di Chio, che solo tra tutti gli uomini trovò il modo di saldare il ferro» (Hdt. 1.25.1-2). Sul processo di acquisizione prospettica nella RFT si vedano, per esempio, Barnes-Holmes, McHugh, Barnes-Holmes 2004; Weil, Hayes, Capurro 2011.

fini della decodifica dell'oracolo. Lo scambio prospettico lo spinge quindi a narrare.

Questo momento, in cui la meraviglia che si legge nello sguardo dell'altro funge da molla per raccontare una storia che ha suscitato la propria, mostra in processo un movente narrativo che potrebbe avere una rilevanza di più ampia portata nell'opera di Erodoto. Nel celebre proemio, si leggeva che l'esposizione della ricerca era condotta affinché

μήτε τὰ γένομενα ἔξ ἀνθρώπων τῷ χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται, μήτε ἔργα μεγάλα τε καὶ θωμαστά, τὰ μὲν Ἕλλησι τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα, ἀκλεᾶ γένηται, τὰ τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι. (Hdt. 1.1)

né le cose accadute per mano umana con il tempo siano dimenticate, né le opere grandi e che generano meraviglia, da una parte compiute dai Greci e dall'altra dai barbari, siano senza gloria, e inoltre anche per mostrare per quale motivo combatterono gli uni contro gli altri.

Attribuendo alle cose che generano meraviglia (θωμαστά)¹⁷ un valore motivante per la ricerca e la memoria, Erodoto ci si mostra sottilmente capace di riconoscere il senso di meraviglia in sé e negli altri: le numerose storie che egli splendidamente racconta riguardano spesso gli altri, compresa quella che stiamo seguendo, ma decidere di preservare una storia che desta meraviglia in altri significa prendere la loro prospettiva, condividere il senso di meraviglia, e su questa spinta trovare una motivazione per il racconto. Significa acquisire la prospettiva di chi ascolta o legge e raccontare in modo da generare lo stesso effetto su di loro. Non è forse un caso che il testo di Erodoto appaia così affascinante anche ai lettori contemporanei.

La motivazione dello scrittore Erodoto, consapevole di essere scrittore,¹⁸ ci si mostra come una motivazione di valore. Nella tradizione che egli riferisce, anche il suo fabbro di Tegea sembra trovare una motivazione simile al racconto, vicina a quella dell'autore da cui la riceve.

¹⁷ Il valore ristretto di «edifici che destano meraviglia», originariamente proposto da Felix Jacoby (Barth 1968, 93), è stato messo in discussione; si veda, ad esempio, su questa linea, Asheri 1988, 262: «destano meraviglia non solo le grandi opere edilizie [...] ma anche le grandi battaglie, conquiste, legislazioni, ecc.».

¹⁸ A tal proposito, si rimanda alle belle osservazioni di Marco Bettalli (2009, 52) sul rapporto tra oralità e scrittura nel processo di composizione erodotea.

3.2 Il racconto del fabbro

ἐγὼ γὰρ ἐν τῆδε θέλων τῆ αὐλῆ φρέαρ ποιήσασθαι, ὀρύσσων ἐπέ-
τυχον σορῶ ἑπτάπηχεϊ: ὑπὸ δὲ ἀπιστίας μὴ μὲν γενέσθαι μηδαμὰ
μέζονας ἀνθρώπους τῶν νῦν ἀνοιξα αὐτὴν καὶ εἶδον τὸν νεκρὸν μήκει
ἴσον ἔόντα τῆ σορῶ: μετρήσας δὲ συνέχωσα ὀπίσω. (Hdt. 1.68.3)

Io, infatti, volendo fare un pozzo in questo cortile, mentre scava-
vo mi imbattei in un'urna di sette cubiti: allora, per l'incredulità
che fossero mai esistiti uomini più grandi di quelli di ora la aprii
e vidi il cadavere che di grandezza era uguale all'urna: misurato-
lo lo seppellii di nuovo.

Gli indizi si nascondono a volte in posti inaspettati. Nell'αὐλή (corti-
le) della fucina, il fabbro, ὀρύσσων (scavando), ha trovato una σορός
(urna) contenente un νεκρός (cadavere) di lunghezza pari a quella
dell'urna, che era ἑπτάπηχυς (di sette cubiti).¹⁹ Nessuno di questi
stimoli verbali corrisponde verbatim alle espressioni scelte da Ero-
doto per descrivere la ricerca fin qui condotta dai Lacedemoni e il
suo oggetto: gli Spartani non erano riusciti a trovare la θήκη (urna),
pur διζήμενοι (cercando) a lungo τὸν χῶρον ἐν τῷ κείοιτο Ὀρέστῃς
(il luogo in cui Oreste giaceva), dove κατέχει φυσίζοος αἴα (la terra
che genera vita contiene) quanto Erodoto ha chiamato τὰ Ὀρέστω
τοῦ Ἀγαμέμνονος ὅστέα (le ossa di Oreste figlio di Agamennone), che
bisogna dunque trovare scavando; eppure, ciascuna delle preceden-
ti espressioni può essere coordinata a queste in base alla rispettiva
coordinazione con il medesimo referente, cioè in virtù della proprie-
tà di *combinatorial mutual entailment* dei *relational frame*.²⁰ Erodoto

¹⁹ Come è stato ipotizzato, i ritrovamenti di ossa di grandi dimensioni riferiti dal-
le fonti antiche potrebbero essere in relazione con l'emersione di scheletri databili al
Pleistocene. In particolare: «Tegea si trova sul bacino di un lago preistorico che con-
tiene i resti di mammoth e altri animali dell'era glaciale come quelli trovati intorno
a Megalopoli e Olimpia. Con questo in mente, il classicista George Huxley suggerisce
la seguente sequenza di eventi: nell'ottavo o settimo secolo a.C., quando iniziò il cul-
to delle reliquie eroiche, 'larghe ossa del Pleistocene furono scoperte' e 'fornite di una
rispettosa sepoltura in una cassa di 7 cubiti di misura adatta a un eroe'. Circa un se-
colo dopo, il fabbro 'trovò le ossa risepellite scavando un pozzo e la notizia della lo-
ro scoperta raggiunse Delfi. Lica trovò le ossa e le portò a Sparta'» (Mayor 2011, 111;
trad. dell'Autore). L'intero lavoro di Mayor tratta della possibilità che la scoperta di
giacimenti fossili sia in relazione con la formulazione di miti e tradizioni specifici. Il ri-
ferimento a George Huxley - la cui ricostruzione non è necessario abbracciare per in-
terno per supporre l'esistenza di un contatto tra ritrovamenti fossili e la risposta a ta-
li ritrovamenti con la relazione di identità con eroi del mito - riguarda Huxley (2004,
147-8), che localizza peraltro la scoperta delle ossa ad Oresthasion, in quel momento
parte del territorio tegeate.

²⁰ Così, διζήμενοι implica l'attività coordinata con ὀρύσσων, θήκη è coordinato con
l'urna funeraria come σορός, il νεκρός visto dal fabbro sono τὰ Ὀρέστω τοῦ Ἀγαμέ-
μνονος ὅστέα.

lascia a Lica, e a chi ascolta o legge il suo racconto, lo spazio di collegare e di capire, identificando il referente appropriato per le parole del fabbro e la sua identità con l'oggetto della ricerca spartana. Se il corpo che il fabbro ha visto può essere identificato con le spoglie di Oreste, allora il luogo in cui egli l'ha visto dovrebbe potersi porre in relazione di coordinazione con il luogo descritto dall'oracolo enigmatico. In questo caso, l'identità dell'eroe che giace sepolto nel cortile del fabbro sarebbe confermata.

ὁ μὲν δὴ οἱ ἔλεγε τὰ περ ὀπώπτεε, ὁ δὲ ἐννώσας τὰ λεγόμενα συνεβάλλετο τὸν Ὀρέστεα κατὰ τὸ θεοπρόπιον τοῦτον εἶναι, τῆδε συμβαλλόμενος: τοῦ χαλκέος δύο ὀρέων φύσας τοὺς ἀνέμους εὔρισκε ἑόντας, τὸν δὲ ἄκμονα καὶ τὴν σφῦραν τόν τε τύπον καὶ τὸν ἀντίτυπον, τὸν δὲ ἐξελαυνόμενον σίδηρον τὸ πῆμα ἐπὶ πῆματι κείμενον, κατὰ τοιόνδε τι εἰκάζων, ὡς ἐπὶ κακῷ ἀνθρώπου σίδηρος ἀνεύρηται. [5] συμβαλλόμενος δὲ ταῦτα καὶ ἀπελθὼν ἐς Σπάρτην ἔφραζε Λακεδαιμονίοσσι πᾶν τὸ πρῆγμα. (Hdt. 1.68.3-5)

quello gli diceva proprio le cose che aveva visto, l'altro annuendo alle sue parole comprendeva che questo, in accordo con l'oracolo, era Oreste, facendo questi collegamenti: vedendo i due mantici trovava che erano i due venti; poi l'incudine e il martello erano il colpo e il contraccolpo; il ferro poi lavorato danno che giace su danno, immaginandosi una cosa di questa natura: che per il male dell'uomo il ferro è stato scoperto. Collegando quindi queste cose e tornato a Sparta raccontava ai Lacedemoni l'intero fatto.

Una semplice nuova relazione è in grado di trasformare le funzioni di un'intera rete relazionale, quando essa trasforma la funzione di uno stimolo in relazione con tale rete (Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 33). Mentre ascolta le parole del fabbro, Lica annuisce: intanto pensa e si guarda intorno e le cose circostanti, derivata l'identità tra le ossa citate dal fabbro e le spoglie di Oreste, mostrano, all'insaputa del fabbro, di mutare le proprie funzioni in accordo con relazioni verbali che Lica da tempo conosce, alle quali da tempo sta cercando di trovare una soluzione. Nel momento in cui questo accade, il suo comportamento si trasforma, come racconta subito Erodoto: egli deve tornare a Sparta a riferire tutto in modo che le ossa siano recuperate al più presto.

3.3 La decodifica

Il processo relazionale con cui Lica deriva l'identità tra la fucina e il luogo descritto dall'oracolo è rilevante ai fini di questa analisi. Mentre si guarda intorno, egli intercetta le caratteristiche fisiche delle cose che popolano la fucina. In base ad esse, trova che ciascuna può identificarsi con un aspetto della descrizione oracolare. Questi i C_{rel} del testo oracolare:

1. ἔνθ' ἄνεμοι πνεύουσι δύω κρατερῆς ὑπ' ἀνάγκης 'lì due venti soffiano per una potente necessità': l'espressione fa riferimento a due rapide correnti d'aria generate dall'applicazione di una forza;
2. τύπος 'colpo' e ἀντίτυπος 'contraccolpo' o 'rimbalzo': due movimenti in successione, l'uno conseguenza dell'altro, che comportano uno scontro fisico e un rumore;
3. πῆμ' ἐπὶ πῆματι κείται 'danno giace sopra danno': l'espressione si riferisce a una sovrapposizione spaziale di cose con proprietà negative;

Intorno a lui ci sono:

- a. δύο φύσαι 'due mantici': Lica li guarda e tra le diverse proprietà fisiche attribuisce loro la capacità distintiva di spostare correnti d'aria attraverso l'applicazione di una robusta forza;
- b. τὸν δὲ ἄκμονα καὶ τὴν σφῦραν 'l'incudine e il martello': Lica li nota e attribuisce loro la funzione di strumenti per la battitura del ferro, che genera un colpo e un rimbalzo;
- c. τὸν δὲ ἐξελαυνόμενον σίδηρον 'il ferro lavorato': infine, vede gli oggetti sovrapposti di ferro già lavorato e attribuisce loro la funzione negativa di 'male per gli uomini' (culturalmente attribuita al ferro per via verbale, ma anche connessa alle sue funzioni militari e non arbitrarie nell'antichità).²¹

In questo modo, Lica collega insieme in una relazione (συνεβάλλετο) di coordinazione (εἶναι) ciascuno degli stimoli verbali dell'oracolo enigmatico, analizzabili come veicoli metaforici, con ciascuno degli stimoli che lo circondano, i tenori, contattando per ogni stimolo del

²¹ In proposito, «il ferro [...] era male su male (dato che col ferro si forgiavano le spade)» (Fumagalli Beonio Brocchieri, Guidorizzi 2012, 104). Il riferimento alla fabbricazione delle armi in ferro non è dimenticato nella sequenza applicativa di questo capitolo. In proposito, si veda il frammento 453 N di Euripide, in cui la *persona loquens* dice, rivolgendosi a Eirene: «l'odiosa discordia allontana dalle case e l'infuriante lotta che gode del ferro affilato», richiamato da Marco Bettalli (2019, 36) nel suo volume *Un mondo di ferro. La guerra nell'Antichità*, tra le fonti che mostrano «quanto i Greci, non diversamente da altri popoli, fossero in grado di apprezzare la pace», pur ritrovandosi in un «mondo di ferro», di guerra, cioè, pervasiva.

secondo gruppo funzioni compatibili con quelle attribuite gerarchicamente agli stimoli del primo gruppo. Lo scheletro di grandi dimensioni menzionato dal fabbro e sepolto nel cortile della fucina in cui egli vede tali oggetti risulta così coordinabile con lo scheletro di Oreste. Le ossa che la sua città sta cercando e in cui vede la speranza di vittoria contro Tegea si trovano dunque sepolte sotto i suoi piedi.

A turno, l'oracolo risulta trasfigurato nella descrizione di una fucina, precisamente di quella in cui Lica si trova, e può funzionare come efficace regola di azione.²² L'oracolo dunque funziona come regola quando i partecipanti umani al gioco della comunicazione con il dio colgono la specifica dimensione funzionale entro la quale gli stimoli del contesto in cui agiscono possono essere posti in relazione di coordinazione con le indicazioni oracolari. L'oracolo diventa così comprensibile e la linea d'azione che esso suggerisce può essere seguita correttamente nel contesto.²³ Colto il collegamento che la divinità conosce e che gli ha offerto occasione di individuare, Lica può agire efficacemente: esiliato con un pretesto, raggiunge il fabbro chiedendo in affitto il cortile; vinte le sue resistenze e andato ad abitare, riesuma e raccoglie le ossa di Oreste. Sarà la traslazione di queste ossa a Sparta a garantire alla città la vittoria contro Tegea:

da quel momento, ogni volta che combatterono gli uni contro gli altri, di gran lunga superiori in guerra furono i Lacedemoni. E ormai la maggior parte del Peloponneso era stata da loro sottomessa (Hdt. 1.68.6).

4 Intervento

Dal lavoro fondativo di Lakoff e Johnson (1980) *Metaphors We Live By*, le scienze cognitive hanno rilevato l'importanza delle metafore 'incorporate', fondate cioè sull'esperienza sensoriale, per gli esseri umani. Nelle fonti romane, William Short ne ha valorizzato la funzione per la comprensione di domini astratti dell'esperienza (il tempo, il

²² Una regola che specifica le conseguenze di un corso d'azione in un contesto definito è chiamata regola di *tracking* nel lessico della RFT (cf. Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 109).

²³ Si mostra qui un'importante qualità del linguaggio metaforico, compreso quello usato negli enigmi: chi lo articola deve considerare l'esperienza e il punto di vista dell'ascoltatore se vuole che esso sia efficace (o che non lo sia) (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018, 36). D'altra parte, chi lo ascolta, come una città che interroga la Pizia, interroga il 'punto di vista' del dio.

processo di comunicazione, l'uso della preposizione latina *de*),²⁴ adottando per queste forme di comportamento verbale la categoria cognitivista di 'schemi' alla cui ricostruzione verte l'analisi delle fonti. Queste ricerche sembrano condividere gli assunti del meccanicismo, il modello conoscitivo dominante nella ricerca psicologica contemporanea. In esso, il fenomeno è concepito con la metafora della 'macchina' e il suo studio come l'atto di 'scomporre una macchina' per formulare un modello del suo funzionamento (lo schema al di sopra della fonte). Il criterio di verità del meccanicismo è la corrispondenza complessa tra tale funzionamento e il modello.²⁵ I dati comportamentali osservati, come l'uso delle metafore nel linguaggio di un autore antico, sono considerati «come indicatori o risorse di inferenza riguardo ai meccanismi cognitivi e/o neurofisiologici che si ipotizza sottostiano all'apprendimento» (Wilson, Hayes 2018, 41), anche simbolico. Come è stato osservato (Törneke 2017, 17-18), le analisi cognitive riflettono l'uso concreto delle metafore da parte dei parlanti, ma gli assunti preanalitici su cui si fondano non sono del tutto compatibili con quelli del contestualismo funzionale, in cui «il comportamento di organismi integri in relazione al suo contesto storico e immediato è considerato oggetto di studio a pieno titolo» (42). In questa prospettiva,

le spiegazioni (cause) del comportamento devono essere trovate nelle relazioni funzionali affidabilmente osservate tra il comportamento e i contesti ambientali rilevanti. (42)

Su questi assunti, il comportamento del 'solutore' Lica è stato analizzato, nel nostro caso, alla luce delle sue relazioni con il contesto non arbitrario (la fucina in cui si trova) e arbitrario (il testo oracolare che egli conosce, il racconto del fabbro che successivamente ascolta) in cui il comportamento stesso si realizza, attraverso principi adatti a prevedere e favorire l'acquisizione di un simile comportamento verbale da parte di studentesse e studenti.

In queste pagine si accoglie quindi l'importanza attribuita al fenomeno della metafora dalla linguistica cognitiva, la qualità incorporata del suo processo di comprensione e il valore delle analisi che ne sono state fornite. Tuttavia, il contributo della RFT è specificamente valorizzato in quanto offre principi di previsione e influenza dell'acquisizione di forme di discorso metaforico. Tra i pochi lavori sperimentali condotti per favorire l'apprendimento della metafora, due studi basati

²⁴ Su questi temi, si vedano Short 2013a; 2013b; 2016; il capitolo *Metafora* firmato dallo stesso autore in Bettini, Short 2015 (329-52).

²⁵ Questa definizione degli assunti del meccanicismo è ricavata da Hayes, Strosahl, Wilson 2016, 29.

sulla RFT hanno mostrato di favorirne la comprensione (Persicke et al. 2012) e la formulazione (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018), in bambini, nel primo caso, con disturbo dello spettro autistico.²⁶

La rilevanza dell'obiettivo di prevedere e influenzare le abilità di comprensione del linguaggio metaforico antico in vista della decodifica della fonte in cui compaia appare supportata dalle evidenze sugli effetti che una metafora produce sulla comprensione di un testo in cui compaia in posizione incipitaria, come nel nostro caso: in un esperimento del 2011 di Thiboreau e Boroditsky, due gruppi di lettori e lettrici rispondevano in modi relativamente diversi a testi concernenti il fenomeno della criminalità in una città di fantasia e aperti dalle due differenti metafore della 'bestia' e del 'virus', mostrandosi in un questionario successivo rispettivamente più propensi a politiche di polizia e più favorevoli a politiche di comprensione del fenomeno e a interventi socialmente orientati (Törneke 2017, 18). Tale effetto, come ha mostrato un esperimento successivo, era assente quando le metafore fossero spostate in chiusura del testo (19). Come nel nostro testo antico, una metafora può anche fungere da guida di fronte a un'impresa in cui non si è ancora avuto successo; quando ci si muove in un luogo sconosciuto; quando si cerca una cosa che si credeva perduta.

4.1 Risposta relazionale di coordinazione metaforica: comprendere e comporre una metafora

Per comprendere la risposta verbale e il successivo comportamento di Lica, i lettori devono acquisire l'abilità di partecipare attivamente allo stesso atto ermeneutico nel contesto. Esso si compone di:

1. una risposta di coordinazione ai nomi tenore;
 2. la stessa risposta per i nomi veicolo;
 3. un'attribuzione gerarchica delle proprietà del tenore al tenore;
 4. la stessa risposta per il veicolo;
 5. una risposta di distinzione tra le proprietà non condivise da tenore e veicolo;
 6. una risposta di coordinazione tra le proprietà condivise.
- (Persicke et al. 2012, 914)

26 I due lavori applicativi citati sono, a conoscenza dei relativi autori, i primi due studi che mostrano che è possibile insegnare con successo la comprensione del linguaggio metaforico a bambini e bambine di 5-6 anni con disturbo dello spettro autistico (Persicke et al. 2012) e la produzione di linguaggio metaforico all'età di 6 anni (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018). Il precedente lavoro cognitivista di Białecka-Pikul (2010) aveva concluso che la tecnica sviluppata e applicata nello studio per l'insegnamento della metafora si era mostrata inefficace.

Derivata quest'ultima relazione, la metafora (o metonimia o enigma) risulta compresa. Un'analisi funzionale può similmente essere proposta per il comportamento di chi formula il linguaggio metaforico ed enigmatico, come la Pizia erodotea. Secondo lo studio applicativo basato sulla RFT che ha mostrato di favorire l'emersione di linguaggio metaforico generativo (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018, 29), il formulatore risponde allo stimolo che diventerà tenore attribuendovi alcune specifiche proprietà e selezionandone una saliente; individua poi un secondo stimolo in base al fatto che, attribuitevi alcune sue proprietà, una, tipicamente fisica, è riconosciuta come più sensibilmente evidente che nel primo stimolo; i due stimoli saranno posti, sulla base di questa proprietà condivisa, in relazione di coordinazione attraverso un C_{rel} appropriato. Se la metafora deve fungere da enigma, il tenore non deve essere specificato.

In metafore oracolari come quella del luogo di sepoltura di Oreste, in cui si elide il tenore e si cita soltanto il veicolo, è compito del solutore percorrere la strada inversa a quella segnata dalla Pizia e riscoprire il primo in base alle proprietà del secondo. Questa operazione dovrebbe per di più essere compatibile con la storia di apprendimento del solutore, che deve averlo portato in contatto con il tenore e con il veicolo affinché il primo possa essere individuato (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018, 35-6). Per questo appare così complesso risolvere un enigma e per gli Spartani trascorre tanto tempo prima che uno di loro vi riesca. Come suggerisce Erodoto, è necessaria fortuna (τύχη) e sapienza (σοφία). Bisogna infatti incappare in una contingenza, materiale o verbale, in cui la relazione taciuta dalla Pizia tra tenori e veicoli possa essere esplicitamente derivata o applicata e così riconosciuta dal solutore, in contatto con le proprietà degli uni e degli altri. È l'atto verbale di tener conto della storia del solutore, cioè il processo di acquisizione prospettica, che permette ai formulatori di metafore di individuare i veicoli che si ritengono più appropriati nella prospettiva di essere compresi da altri e a quelli di enigmi di individuarne di costosi ma non incomprensibili.

4.2 Tecniche di intervento per l'emersione della risposta di coordinazione metaforica

Per stabilire la risposta di coordinazione metaforica tra due nomi tramite un intervento didattico sembra necessario raggiungere i seguenti obiettivi:

1. stabilire la relazione di coordinazione per il nome veicolo e il nome tenore;
2. attribuire a ciascun nome le funzioni caratteristiche del referente;

3. stabilire relazioni di distinzione tra le funzioni dell'uno diverse da quelle dell'altro e una relazione di coordinazione tra le funzioni condivise (Ramón Cortés, Molina Cobos, Tarbox 2018, 28).

Per raggiungere tali obiettivi si propone una procedura distinta in:

- a. una fase di abbinamento (*Matching to sample*)²⁷ nome-stimolo per i nomi tenore che compaiono nella narrazione della decodifica di Lica, orientata a coordinare nome greco udito, stimolo visivo che ne riproduca il referente e nome greco scritto per ciascuno, in modo che alla lettura del nome sia infine possibile immaginarne il referente;
- b. una fase di abbinamento (*Matching to sample*) nome-nome per i nomi veicolo che compaiono nel testo oracolare sulla localizzazione delle ossa di Oreste, orientata alla coordinazione tra nome greco e nome italiano equivalente, nel corso della quale le funzioni di ogni referente sono specificate;
- c. una fase orientata alla costruzione di una storia di *multiple exemplar training* per la comprensione della metafora.²⁸

Osserviamo da vicino il *Matching to sample*. La procedura comincia con la presentazione di uno stimolo verbale (*sample*) e di un campo o gruppo di stimoli (*comparison*): per esempio, si pronuncia un nome greco e si mostrano poi le immagini di alcuni referenti, compreso il suo. Lo sperimentatore chiede al partecipante, in presenza del *sample*, di abbinarvi un *comparison*, all'inizio guidando la scelta con un suggerimento (*prompt*) poi gradualmente rimosso. L'abbinamento corretto è rinforzato. Successivamente, il *sample* è di nuovo presentato, ma l'ordine dei *comparison* è randomizzato: l'abbinamento è nuovamente richiesto e, se corretto, rinforzato, altrimenti seguito da un feedback correttivo. Per completare la procedura, ciascun *comparison* deve essere scelto correttamente in presenza del relativo *sample* in tutte le posizioni del campo (destra, centro e sinistra in un campo di tre stimoli) per un numero predefinito di volte successive. Al termine della procedura, la risposta 'in presenza del nome seleziona il referente' è stata appresa: il nome scritto è diventato uno stimolo discriminante²⁹ per la selezione dell'oggetto o della fotografia dell'oggetto cui si riferisce o del suo equivalente italiano. Poiché il nome

²⁷ È il nome caratteristico delle procedure didattiche di abbinamento nella letteratura comportamentista. Per questa procedura applicata al nome si veda Rehfeldt, Barnes-Holmes 2009, 136-7.

²⁸ Sul modello della procedura sperimentale descritta in Persicke et al. (2012, 915-17).

²⁹ Per stimolo discriminante si intende uno stimolo in presenza del quale una certa risposta è stata rinforzata nel corso della storia di apprendimento dell'organismo e la cui presenza nell'ambiente prevede rinforzo per quella risposta.

controlla una risposta bidirezionale, nel suo insegnamento si prevede una fase successiva per la verifica della derivazione della relazione di stimolo: ciascuno dei referenti è ora presentato in posizione di *sample* e ciascuno dei nomi in posizione di *comparison*. Si controlla quindi che in presenza del referente il nome appropriato sia selezionato. Se questo accade, un frame di coordinazione per il nome è emerso nel repertorio comportamentale dei partecipanti sotto il controllo dei *contextual cues* impiegati nella procedura.³⁰ Nel contesto della classe, gli stimoli possono essere presentati in forma cartacea o digitale.³¹ L'insegnante rivolge le richieste di abbinamento all'intero gruppo, incoraggiando una risposta corale ed erogando un rinforzo sociale simultaneo per le risposte di tutti i membri del gruppo. Se necessario, fornisce un feedback correttivo.

30 Applicata agli stimoli del contesto greco, la procedura è di seguito descritta sul modello di Rehfeldt e Barnes-Holmes (2009, 129-41). Si noti che l'intera procedura richiede allo studente, alla studentessa o alla classe nel suo insieme di emettere un elevato numero di risposte: uno degli assunti della didattica di orientamento comportamentista è che non c'è apprendimento in assenza di occasioni di risposta e rinforzo; tale principio è coerente con il processo di coinvolgimento attivo la cui importanza emerge con ampio supporto sperimentale dalla letteratura neuroscientifica, in particolare Dehaene 2019. Se nella didattica comportamentista si ritiene che non ci sia apprendimento senza occasioni di risposta, si ritiene anche, più radicalmente, che non ci sia stato insegnamento in assenza di apprendimento. L'importanza cruciale delle occasioni di risposta e del feedback ricevuto è parte dell'esperienza di apprendimento dell'insegnante, che, come la sua classe, è coinvolto o coinvolta negli stessi processi che con il proprio lavoro ambisce a favorire.

31 Per la preparazione di questi materiali, può essere adottato un software di videoscrittura oppure un software adatto all'elaborazione di presentazioni. L'applicazione di strumenti digitali alla didattica delle lingue classiche è stata esplorata da Balbo (2021), le cui indicazioni, formulate specificamente per la didattica del latino, possono essere estese in molti casi alla didattica del greco.

4.2.1 Fase a: *Matching to sample*
per il nome bidirezionale (tenore)

Tabella 1 Esempio di procedura di *Matching to sample* per la coordinazione nome udito-stimolo visivo (tenori). Elaborazione dell'Autore.

Trial	Sample (istruzione verbale: nome udito)	Comparison (immagine)
Trial 1 (φύσαι)	<p>«Impareremo per primo il significato di φύσαι; φύσαι sono gli strumenti che si trovano in prossimità della fornace che, tramite l'applicazione di una forza, permettono di soffiare sul fuoco alimentandolo e aumentandone la temperatura. Sono quelli che vedete in questa immagine, qui, dietro la fornace. Quale di queste immagini rappresenta le φύσαι? Benissimo! La parola φύσαι significa mantici».</p>	

Trial 2
(φύσαι)

«In quale di queste immagini sono raffigurate le φύσαι? Benissimo! Cosa significa φύσαι?»



Trial 3
(φύσαι)

«In quale di queste immagini sono raffigurate le φύσαι? Benissimo! Cosa significa φύσαι?»



Per questo intervento si sono selezionati i seguenti stimoli visuali: *Κύλιξ attica a figure rosse raffigurante un fabbro a lavoro nella fucina e strumenti sospesi sulla parete di fondo*. 510-500 a.C. Ceramica. Berlino, Altes Museum. <https://bit.ly/3GE7PWD>; *Οἶνοχόη attica a figure nere raffigurante due fabbri a lavoro in prossimità di una fornace per la fusione del ferro, dietro la quale si vedono i mantici*. 500-475 a.C. Ceramica. Londra, British Museum. <https://bit.ly/37XwDIa>; *Due μάχαιραι*. V-IV sec. a.C. Ferro, 56.5 cm. New York City, The Metropolitan Museum of Art. <https://bit.ly/3Lcu2H>.

Coordinazione nome udito-immagine. Per stabilire la relazione di coordinazione sotto il controllo dei nomi tenore (φύσαι, ἄκμων, σφῦρα, σίδηρος), essi saranno presentati come stimoli uditi e l'abbinamento con le immagini dei referenti sarà rinforzato. Per ciascuno è stata selezionata un'immagine pertinente. In presenza di studentesse o studenti non vedenti, tale intervento richiede di essere adattato in modo contestualmente sensibile: in questo caso, l'insegnante presenta una descrizione verbale dettagliata del contenuto delle tre immagini.³² Tale indicazione potrebbe comunque essere utile anche in vista dell'obiettivo di orientare l'attenzione congiunta del gruppo su alcuni elementi rilevanti dei reperti archeologici rappresentati, prima di procedere con le richieste di abbinamento.³³ In base alla relazione stabilita, al termine della procedura alcune funzioni dell'immagine saranno trasferite sul nome.³⁴ Un esempio di questa fase della pratica è proposto nella tabella 1 [tab. 1]. Si noti che è possibile che nel corso

32 Le fasi che comprendono stimoli scritti non sono rilevanti in questo caso, in cui la pratica diventa orientata alla coordinazione di tre stimoli uditivi: nome greco, descrizione dell'immagine, nome italiano. Per importanti osservazioni sulla didattica di una lingua straniera a studentesse e studenti non vedenti si rimanda a Pezzola 2012; in riferimento alla procedura descritta in queste pagine, nel caso di studentesse e studenti non vedenti la risposta di coordinazione sarà favorita tra stimolo udito e descrizione udita del referente. Si noti anche che questo intervento potrebbe essere ampliato per favorire la coordinazione con stimoli contattati attraverso differenti canali sensoriali. Un intervento didattico orientato alla ricostruzione degli odori del mondo antico è stato proposto da Diemke 2022, mentre sullo studio di Bettini 2008 potrebbe basarsi un intervento per la coordinazione tra nomi e funzioni uditive dell'esperienza antica. Il canale dell'esperienza tattile potrebbe essere favorito dal contatto, per esempio, con i materiali da costruzione usati nell'antichità. L'esplorazione del maggior numero di canali sensoriali nel corso della pratica didattica è in generale attivamente valorizzata nel *Precision Teaching* (Johnson, Street 2013, 44).

33 I processi di attenzione condivisa sono stati valorizzati dalla letteratura neuroscientifica e psicologica al fine di supportare l'apprendimento; si veda Dehaene 2019, 208-15 per una prospettiva neuroscientifica sull'attenzione congiunta; 197-9 sulla rilevanza della selezione del livello di analisi cui orientare l'attenzione in sede didattica; per una prospettiva psicologica si rimanda a Hayes, Strosahl, Wilson 2016, 78-80.

34 Il trasferimento delle funzioni del referente sul nome è la caratteristica trasformazione di funzione di stimolo della risposta relazionale arbitrariamente applicabile di coordinazione (Hayes, Barnes-Holmes, Roche 2001, 32).

dell'allenamento emerga un processo di generalizzazione:³⁵ anche il metallo che il fabbro seduto di fronte alla fornace tiene con le pinze potrebbe essere (correttamente) scelto come esempio di σίδηρος. Lo stesso il metallo mantenuto saldo con le pinze sull'incudine da parte del fabbro dipinto sulla κύλιξ. Similmente, la σφῦρα può essere identificata in esempi multipli nella pittura della fornace. L'emersione di queste risposte segnala che l'abilità di risposta relazionale di coordinazione può essere applicata sotto il controllo di stimoli differenti. Le nuove risposte emerse sono propriamente risposte verbali bidirezionali. Per favorire la generalizzazione si può anche chiedere: *In quale altra immagine si trova il (sample)?*

Tabella 2 Le quattro diverse disposizioni del campo in cui i *comparison* compaiono in ordine randomizzato. Ciascuna disposizione è presentata per la scelta del *comparison* dopo la presentazione del *sample* 'nome udito' (tenori). Elaborazione dell'Autore.

φύσαι	ἄκμων	σφῦρα	σίδηρος
ἄκμων	φύσαι	σίδηρος	σφῦρα
σίδηρος	σφῦρα	ἄκμων	φύσαι
σφῦρα	σίδηρος	φύσαι	ἄκμων

Coordinazione nome udito-nome scritto. Nella seconda fase, l'insegnante presenta come *sample* ciascuno dei nomi insegnati, pronunciandoli, e richiede di individuare rapidamente la relativa trascrizione in un campo in cui i *comparison* sono presentati in ordine di volta in volta randomizzato [tab. 2]: «Adesso io pronuncerò le parole su cui abbiamo lavorato finora e voi mi dite in quale posizione si trovano tra le altre. Dite 'prima' per indicarmi la prima posizione, 'seconda' per la seconda e così via. Procediamo a ritmo rapido in questa fase!». Le risposte corrette, pronunciate coralmemente dalla classe, sono rinforzate. La pratica termina con quattro risposte corrette consecutive per ogni *comparison* in tutte le posizioni del campo.

Pratica mista delle due fasi precedenti. La fase successiva prevede un allenamento misto in cui si susseguono in ordine casuale *trial* della prima e della seconda fase. Le risposte corrette sono rinforzate.

35 Per generalizzazione (dello stimolo) si intende il processo attraverso cui stimoli fisicamente simili a quelli per i quali una risposta è stata direttamente allenata evoca tale risposta in assenza di un allenamento specifico.

Le ossa di Oreste si trovano in classe. La metafora che insegna: proposta per un intervento didattico

Tabella 3 Esempio di procedura di *Matching to sample* per la verifica della relazione di stimolo derivata nome scritto-stimolo visivo (tenori). Elaborazione dell'Autore.

Trial	Sample (nome scritto)	Comparison (immagine)
Trial 1 (ἄκμων scritto)	«Adesso io vi mostrerò uno dei nomi scritti che abbiamo visto insieme: ἄκμων E le immagini che abbiamo visto insieme, e voi dovrete scegliere e dirmi qual è l'immagine che rappresenta lo strumento che ha quel nome»	

Trial 2
(ἄκμων
scritto)

ἄκμων



Trial 3
(ἄκμων
scritto)

ἄκμων



Verifica delle relazioni di stimolo derivate nome scritto-immagine, immagine-nome scritto. In quest'ultima fase si verifica la derivazione relazionale della risposta di coordinazione per stimolo scritto-immagine [tab. 3], immagine-stimolo scritto [tab. 4], cioè della relazione bidirezionale che emerge dalla combinazione delle risposte precedentemente insegnate. L'emersione di tale risposta derivata per via combinatoria assicura che l'allenamento ha generato l'acquisizione di risposte verbali agli stimoli considerati e permetterà la comprensione verbale degli stimoli greci scritti nel relativo contesto antico.

Tabella 4 Esempio di procedura di *Matching to sample* per la verifica della relazione di stimolo derivata stimolo visivo-nome scritto (tenori). Elaborazione dell'Autore.

<i>Trial</i>	<i>Sample (istruzione verbale e immagine)</i>	<i>Comparison (nome scritto)</i>
Trial 1	<p>«Adesso, per concludere, io vi mostrerò una alla volta le immagini su cui abbiamo lavorato. Eccone una:</p> 	<p>«Quale tra questi è il nome corretto per l'oggetto che si trova dietro la fornace?»</p> <p>ἄκμων φύσαι σίδηρος σφῦρα</p>
Trial 2	<p>«Un'altra volta, a ritmo rapido!»</p> 	<p>«Quale tra questi è il nome corretto per l'oggetto che si trova dietro la fornace?»</p> <p>φύσαι ἄκμων σφῦρα σίδηρος σφῦρα</p>

Trial 3



«Continuiamo!»

«Quale tra questi
è il nome corretto
per l'oggetto che
si trova dietro la
fornace?»

σφῦρα
σίδηρος
φύσαι
ἄκμων

«Un'ultima volta!»

Trial 4



«Quale tra questi
è il nome corretto
per l'oggetto che
si trova dietro la
fornace?»

σίδηρος
σφῦρα
ἄκμων
φύσαι

Osserviamo questa fase nel dettaglio. In un primo tempo, si presenta a ogni *trial* ciascuno dei nomi scritti precedentemente allenati come *sample* e si chiede di abbinare l'immagine corretta presentata tra i *comparison* [tab. 3]. Le risposte non sono rinforzate. È tuttavia possibile chiedere di specificare alcune funzioni degli stimoli rappresentati in figura e rinforzare queste risposte. La pratica procede con ciascuno dei nomi scritti allenati. Se la derivazione della relazione di stimolo nome scritto-immagine non fosse correttamente emessa, dovrebbe essere direttamente insegnata e rinforzata. Quando quattro risposte corrette consecutive per ciascun *comparison* in ciascuna posizione del campo sono state emesse, è possibile procedere alla fase conclusiva dell'allenamento. In questa, l'insegnante presenta all'inizio di ciascun *trial* una delle immagini precedentemente allenate; mostra successivamente i nomi scritti nel campo dei *comparison*, chiedendo di abbinare l'immagine al nome appropriato [tab. 4]. Le risposte non sono rinforzate, ma se necessario ricevono un riscontro correttivo. Per una pratica meno ripetitiva è possibile alternare gli stimoli *sample*. L'insegnamento prosegue finché quattro scelte

corrette sono operate in successione per ciascun *comparison* in tutte le posizioni. La generalizzazione dello stimolo per la risposta relazionale potrà essere favorita attraverso il contatto con contesti verbali in cui compaiono i nomi studiati.³⁶

4.2.2 Fase b: *Matching to sample* per il nome bidirezionale (veicolo)

In questa fase, un allenamento di *Matching to sample* è applicato ai nomi veicolo per favorirne la coordinazione con equivalenti italiani. Ad ogni trial, l'insegnante produce un nome greco come stimolo *sample* e chiede alla classe di abbinare il nome italiano equivalente scritto in una lista di *comparison*. Ad esempio: «La prima espressione che impariamo è ἄνεμοι δύο». Poi, mostrando i *comparison*: «ἄνεμοι δύο significa due venti», indicando il *comparison* appropriato. Quale tra questi è il significato di ἄνεμοι δύο? La classe risponde coralmemente e l'insegnante rinforza le risposte corrette: «Benissimo!».

Tabella 5 Le quattro disposizioni del campo in cui i *comparison* compaiono in ordine randomizzato nella procedura di *Matching to sample* per la coordinazione nome greco-nome italiano (veicoli). Elaborazione dell'Autore.

due venti	colpo	contraccolpo	danno su danno
colpo	due venti	danno su danno	contraccolpo
danno su danno	contraccolpo	colpo	due venti
contraccolpo	danno su danno	due venti	colpo

La stessa procedura è ripetuta per τύπος, αντίτυπος, πῆμ' ἐπὶ πήματι. I *trial* cominciano con la presentazione degli stimoli uditivi greci e l'insegnante chiede di individuare gli stimoli scritti greci ad essi coordinati in quattro configurazioni randomizzate [tab. 6], fino al raggiungimento di quattro risposte corrette consecutive per ciascun *comparison*.

36 Si segnala naturalmente Omero, *Il.* 18.468-77: la celebre scena della lavorazione delle armi di Achille nella fucina di Efesto; salvo che i metalli fusi (bronzo, oro, argento) per la lavorazione delle armi dell'eroe non comprendono naturalmente il ferro. Compiono però i mantici, φύσαι (vv. 468 e 470), venti a disposizione nella fucina del dio; l'incudine, ἄκμων (v. 476); il martello chiamato ῥαιστήρ (v. 477), che permette di generalizzare la risposta di coordinazione, cioè di applicare risposte verbali diverse al medesimo stimolo fisico. Compaiono inoltre le pinze: πυράγρα (un nome che può essere allenato per entrambe le rappresentazioni pittoriche di fucina che si sono considerate).

Tabella 6 Le quattro disposizioni del campo in cui i *comparison* compaiono in ordine randomizzato nella procedura di *Matching to sample* per la coordinazione.

ἄνεμοι δύω	τύπος	ἀντίτυπος	πῆμ' ἐπὶ πῆματι
τύπος	ἄνεμοι δύω	πῆμ' ἐπὶ πῆματι	ἀντίτυπος
πῆμ' ἐπὶ πῆματι	ἀντίτυπος	τύπος	ἄνεμοι δύω
ἀντίτυπος	πῆμ' ἐπὶ πῆματι	ἄνεμοι δύω	τύπος

Si prosegue con una sequenza di allenamento misto, in cui i *trial* della prima e della seconda fase sono alternati in ordine randomizzato.

Infine, si presentano uno alla volta i nomi scritti in greco come stimolo *sample* e si chiede di abbinare a ciascuno il corretto nome italiano selezionato tra gli stimoli di *comparison*. Quando quattro risposte corrette consecutive sono state emesse in tutte le posizioni del campo per ciascuno degli stimoli la prova si inverte: gli stimoli scritti in italiano sono presentati uno alla volta come *sample* e per ciascuno è richiesta la selezione del corretto stimolo di *comparison* tra gli stimoli scritti in greco. Queste due fasi conclusive dell'allenamento per la coordinazione non sono rinforzate. In esse, però, alcune funzioni caratteristiche dovrebbero essere attribuite a ciascuno stimolo, attraverso il coinvolgimento attivo, i *prompt* dell'insegnante o le istruzioni dirette. Esempi di questo tipo sono: «Consideriamo l'espressione ἄνεμοι δύω. Come li immaginiamo? Di che colore sono? Che sensazione tattile danno? Hanno un odore? Fanno un rumore? Che rumore?».

Poi: «Consideriamo il τύπος. Come lo immaginiamo? Ha un colore? Un aspetto? In che situazione potremmo trovarlo? Può generare delle sensazioni tattili? Ha un odore? Un rumore? Che rumore?»

In seguito: Concentriamoci sul nome ἀντίτυπος ora. Che aspetto ha? In che situazione potremmo vederlo? Fa un rumore? Che rumore? In che relazione potrebbe essere con τύπος?».

Infine: «Adesso πῆμ' ἐπὶ πῆματι. La immaginiamo come una cosa astratta o concreta? Che aspetto ha? ha una certa disposizione spaziale? Quale? Fa un rumore?».

In questa fase, il canale di apprendimento potrebbe essere variato dall'insegnante, chiedendo alle studentesse e agli studenti di rispondere su carta alle domande in un intervallo di tempo predefinito per poi condividere le risposte con l'intero gruppo. Domande di questo tipo possono produrre un apprezzamento contestuale più completo per la fonte antica. Ai fini dell'intervento, le risposte ritenute più appropriate in base all'analisi del contesto erodoteo e delle acquisizioni della ricerca in un dato momento del suo sviluppo possono essere rinforzate. L'attribuzione gerarchica di proprietà a questi stimoli è propedeutica alla successiva pratica per la metafora, perché agevolerà l'applicazione di relazioni di coordinazione e distinzione tra esse e le proprietà precedentemente attribuite agli stimoli verbali coordinati con gli strumenti della fucina.

4.3 *Multiple exemplar training* per la comprensione metaforica

Nella successiva fase di allenamento, orientata alla metafora, si presenta un contesto verbale che comprende i tenori cui l'oracolo si riferisce, di cui possono essere specificate alcune proprietà. Ecco, in sintesi:

Immaginiamo di entrare in una fucina di un fabbro. Ci sono due mantici (δύο φύσαι) che il fabbro comprime e ogni volta che li comprime soffiano molta aria sul fuoco, ravvivandolo. Vedo anche l'incudine e il martello (τὸν δὲ ἄκμονα καὶ τὴν σφῦραν) che il fabbro impiega per lavorare il ferro. Noto che c'è una zona della fucina nella quale il ferro già lavorato (τὸν δὲ ἐξελαυνόμενον σίδηρον) è depositato e accatastato.

Alcune brevi domande possono essere presentate per assicurare che l'attenzione della classe sia concentrata in modo appropriato. Ad esempio: «Quali strumenti ho visto nella fucina? La fucina ha un deposito? Come si ravviva il fuoco?». Successivamente, tre domande metaforiche sono presentate:

1. Se dico che i due mantici (δύο φύσαι) compressi dal fabbro per ravvivare il fuoco e aumentarne la temperatura attraverso l'ossigeno sono come due venti (ἄνεμοι δύο) che soffiano per una potente necessità, cosa voglio dire?
2. Se dico che vedo l'incudine e il martello (τὸν δὲ ἄκμονα καὶ τὴν σφῦραν) e che sono colpo e contraccolpo (τύπος e ἀντίτυπος), cosa voglio dire?
3. Se dico che gli oggetti di ferro lavorato (τὸν δὲ ἐξελαυνόμενον σίδηρον) depositati gli uni sugli altri sono male su male (πῆμ' ἐπὶ πῆματι), cosa voglio dire?

Le risposte corrette sono rinforzate, quelle scorrette seguite da un prompt facilitante, che inviti a ricordare le funzioni di ciascuno degli stimoli in relazione, a distinguere le funzioni differenti e a individuare la funzione comune. L'allenamento dovrebbe essere esteso a una sequenza di testi metaforici e facilitare la comprensione del testo erodoteo e dell'attività relazionale di Lica, colta quasi dall'interno. Si presenta di seguito un altro esempio adatto a facilitare l'abilità di decodificazione del linguaggio oracolare, enigmatico e metaforico nei contesti greci.³⁷

³⁷ Per altri esempi si rimanda in particolare a Beta 2016.

4.4 Il primo oracolo su Tegea

Non sempre a Sparta si sono prodotte le congiunture per la corretta decodificazione di oracoli enigmatici. Nella precedente guerra contro Tegea (culminata nella cosiddetta 'battaglia dei ceppi'), lo si è notato, gli Spartani si erano convinti che avrebbero avuto la meglio, avendo decodificato un precedente oracolo come metafora di vittoria - era invece, in una forma che diceva tanto quanto nascondeva, una metafora del trattamento riservato agli sconfitti. Forse gli Spartani avevano preso in anticipo la prospettiva dei vincitori; ma può anche darsi, come sospetta Erodoto, che la Pizia avesse inteso celare l'esito degli eventi in una forma ambigua e indurli in errore. La comunicazione con gli dèi, ancora, è una comunicazione tra due parti in gioco. Con il testo oracolare tramandato da Erodoto estendiamo l'allenamento per *multiple exemplar training* a due nuovi tropi oracolari e alle rispettive interpretazioni alternative - con effetti opposti, si noti, sul comportamento:

Ἀρκαδίην μ' αἰτεῖς; μέγα μ' αἰτεῖς; οὐ τοι δώσω.
πολλοὶ ἐν Ἀρκαδίῃ βαλανηφάγοι ἄνδρες ἔασιν,
οἳ σ' ἀποκωλύσουσιν. ἐγὼ δὲ τοι οὔτι μεγάριω·
δώσω τοί Τεγέην ποσσίκροτον ὀρχήσασθαι
καὶ καλὸν πεδίον σχοίνῳ διαμετρήσασθαι.
(Hdt. 1.56.1)

Ecco le domande:

1. Se dico che essere prigionieri con i piedi legati in catene (πέδας ἔχοντες) è danzare (ὀρχήσασθαι) su una terra percossa con i piedi (ποσσίκροτος), cosa voglio dire?
2. Se dico che lavorare la terra (τὸ πεδίον ἐργάζεσθαι) è misurare la terra con una fune (πεδίον σχοίνῳ διαμετρήσασθαι), cosa voglio dire?
3. Se dico che quelli che ridurranno schiavi (ἐξανδραποδιούμενοι) i nemici si ritroveranno a danzare (ὀρχήσασθαι) sulla terra, cosa voglio dire?
4. Se dico che quelli che ridurranno schiavi (ἐξανδραποδιούμενοι) i nemici sono quelli che portano i ceppi (πέδας φερόμενοι), cosa voglio dire?

In questo caso, esse si articolano intorno alle due possibili interpretazioni dell'oracolo, che emergono da un processo di acquisizione prospettica che prende le parti dei vinti (1-2) e dei vincitori (3-4). La prima e la seconda relazione metaforica sono applicate dall'oracolo, la terza e la quarta, invece, derivate dagli Spartani. La pratica con le due alter-

native ermeneutiche offerte da questo caso potrebbe favorire la flessibilità, oltre che la fluidità,³⁸ del repertorio di coordinazione metaforica.

5 Conclusioni

In questo lavoro, si è analizzato l'oracolo della localizzazione delle ossa di Oreste come regola verbale che identifica un luogo e descrive un corso d'azione da eseguire in esso con conseguenze rinforzanti (la vittoria di Sparta su Tegea), quando si sia in grado di rispondervi verbalmente. Si è notato che il processo di trasformazione di funzione dello stimolo compreso nella corretta decodifica di un oracolo enigmatico potrebbe rendere conto della capacità del testo oracolare di mutare il comportamento umano nel contesto secondo modalità arbitrarie. Su questa base, si è proposto un intervento didattico funzionale a generare la capacità di rispondere verbalmente agli stimoli verbali greci coinvolti nel linguaggio metaforico dello stesso oracolo enigmatico: dapprima in modo che evochino le proprietà dei referenti, poi che funzionino da veicoli metaforici, favorendo la comprensione del testo. In questo processo emergeranno, in base alle relazioni verbali apprese, alcune funzioni caratteristiche di tali stimoli dovute alla loro partecipazioni a reti relazionali e pratiche tipiche della cultura antica osservata – per esempio, il ferro come 'male' –, che mostrano in processo la distanza tra il mondo antico e il nostro. È possibile discutere in classe di questo ulteriore livello ermeneutico, procedendo in coerenza con la pratica di apprendimento verbale appena conclusa, con la formulazione di una domanda 'esplorativa' di quegli aspetti del mondo antico e di una domanda 'comparativa' tra di essi e aspetti confrontabili del mondo contemporaneo: domande che siano in linea con i valori condivisi dal gruppo. Con l'ausilio metodologico e scientifico dell'insegnante, brevi percorsi di ricerca potrebbero essere condotti per rispondere a tali domande, approfondendo i *comparanda* e discutendo la relazione di comparazione. In questo processo, le divergenze tra le posizioni maturate – che potrebbero toccare anche la storia degli studi e il problema della 'scivolosità' della categoria di propaganda tradizionalmente applicata all'analisi di questa

38 Nel *Precision Teaching*, il tasso di risposta (numero di risposte nell'unità di tempo) è adottato, in accordo con la prospettiva skinneriana (Baum 2011, 120), come la misura più attendibile del comportamento e la sua accelerazione come la misura più affidabile dell'apprendimento. L'accelerazione, favorita dalla pratica ripetuta e rinforzata dell'abilità nel tempo, è orientata al raggiungimento di un livello predefinito, identificato con il tasso di risposta di un esperto (*fluency*) predittivo del mantenimento neurologico dell'abilità appresa (Johnson, Street 2013, 27; Berens 2020, 138-9). Questi strumenti, le cui applicazioni alla didattica del greco saranno esplorate in futuro, potrebbero offrire un importante contributo ai problemi della valutazione in questo campo, per un'analisi dei quali si veda Ricucci 2013.

fonte³⁹ - offrono occasione di pratica per la difesa delle proprie posizioni e il rispetto delle altrui, anticipando nella classe il confronto tipico di comunità democratiche più ampie (Luperini 2013, 91).

Complessivamente, l'intervento descritto potrebbe agevolare la comprensione del nome e del discorso metaforico in greco in una classe del primo anno del primo biennio del liceo classico⁴⁰ e armonizzare il passaggio dallo studio della lingua a quello del contesto materiale e simbolico delle fonti antiche.⁴¹ L'efficacia dell'intervento dovrà essere sperimentalmente verificata in collaborazione con un analista del comportamento.

39 Nafissi in particolare ha criticato l'applicazione della categoria di 'propaganda' alla tradizione sulla traslazione delle ossa di Oreste (Nafissi 2014, 298), che risale a Dickins 1912 («la ricezione delle ossa di Oreste in un *heroon* a Sparta equivaleva ad accettare la sovranità pre-dorica delle famiglie achee, era in effetti un riconoscimento delle aspirazioni al potere acheo. Fino a quel momento i Dori avevano calpestato i primi abitanti del Peloponneso con una campagna di dorizzazione e conquista completa. Il riconoscimento di Oreste è un sintomo di un grande cambiamento, il riconoscimento dell'Arcadia pre-dorica in termini di parità. L'alleanza con Tegea è un abbandono della conquista, l'inizio di una confederazione», Dickins 1912, 22): un'analisi da cui sembrano trasparire i toni della retorica nazionalistica che soltanto due anni dopo la pubblicazione del lavoro di Dickins avrebbero condotto allo scoppio del primo, devastante conflitto mondiale. Temi, dunque, pervasivi nella cultura nel momento in cui Dickins scrive. Una risposta all'articolo di Dickins è stata pubblicata nello stesso anno, a firma di Grundy, sul *Journal of Hellenic Studies* (Grundy 1912), ma, nella nostra prospettiva, essa tocca solo tangenzialmente il problema delle guerre con Tegea e nel più ampio contesto della politica spartana di VI secolo (265). Per una prospettiva critica si veda anche Parker (2011, 118): «portare a casa le ossa di Oreste da parte degli Spartani è stato per lungo tempo, è vero, interpretato [...] come un segnale mandato dagli Spartani al Peloponneso, dal momento che Oreste era acheo, che Sparta era uno stato acheo e non dorico; ma, anche se fosse corretta, questa è un'interpretazione razionalizzante e non quanto Erodoto dice». Per una lettura della tradizione in un'analisi policentrica del mito di Oreste si veda Pucci (2017, 172-88); si rimanda all'intero volume per uno studio di questo mito condotto, per citare il titolo del lavoro, «fuori da Atene».

40 L'acquisizione del relational frame di coordinazione è considerata propedeutica a quella di abilità verbali di ordine più complesso (Törneke 2010, 79) e sembra per questo adatta alle prime fasi dello studio del greco.

41 Anche se questa proposta si inserisce in un più ampio progetto di ricerca orientato all'identificazione contestuale di abilità relazionali rilevanti per la comprensione dei testi antichi e allo sviluppo di procedure di intervento funzionali a facilitarne l'acquisizione, la procedura descritta in queste pagine appare compatibile con i principali metodi didattici in uso per la presentazione delle lingue classiche. Per una disamina di questi metodi, condotta sulle loro applicazioni alla didattica del latino, si rimanda a Balbo 2007; per una presentazione metodologica comprensiva anche del greco, limitata al metodo tradizionale e al metodo 'naturale', si rimanda a Ricci 2022.

Bibliografia

- Asheri, D. (a cura di) (1988). *Erodoto. Le Storie. Libro 1, La Lidia e la Persia*. Milano: Mondadori.
- Atkins, P.; Wilson, D.S.; Hayes, S.C. (2019). *Prosocial. Using Evolutionary Science to Build Productive, Equitable and Collaborative Groups*. Oakland: Context Press.
- Bahadourian, A.J.; Tam, K.Y.; Greer, R.D., Rousseau, M.K. (2006). «The Effects of Learn Units on Student Performance in Two College Courses». *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(2), 246-64. <https://doi.org/10.1037/h0100780>.
- Balbo, A. (2007). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Novara: UTET.
- Balbo, A. (2021). *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*. Bologna: Pàtron.
- Barnes-Holmes, Y.; McHugh, L.; Barnes-Holmes, D. (2004). «Perspective-taking and Theory of Mind: A Relational Frame Account». *The Behavior Analyst Today*, 5(1), 15-30. <https://doi.org/10.1037/h0100133>.
- Barth, H. (1968). «Zur Bewertung und Auswahl des Stoffes durch Herodot». *Klio*, 50(50), 93-110. <https://doi.org/10.1524/klio.1968.50.50.93>.
- Baum, W.B. (2011). «What Is Radical Behaviorism? a Review of Jay Moore 'conceptual Foundation of Radical Behaviorism'». *Journal of the experimental analysis of behavior*, 95(1), 119-26.
- Berens, K.N. (2020). *Blind Spots. Why Students Fail and the Science that Can Save Them*. Oakland: The Collective Book Studio.
- Beta, S. (2013). «Oracles and Riddles Ambo Fratres. Cultural (and Family) Relations between Oracula and Aenigmata». García, J.; Ruiz, A. (eds), *Poetic Language and Religion in Greece and Rome*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 199-206.
- Beta, S. (2016). *Il labirinto della parola. Enigmi, oracoli e sogni nella cultura antica*. Torino: Einaudi.
- Bettalli, M. (2009). *Introduzione alla storiografia greca*. Roma: Carocci.
- Bettalli, M. (2019). *Un mondo di ferro. La guerra nell'Antichità*. Bari: Laterza.
- Bettini, M. (2008). *Voci. Antropologia sonora del mondo antico*. Torino: Einaudi.
- Bettini, M.; Short, W. (a cura di) (2015). *Con i Romani. Un'antropologia della cultura antica*. Bologna: il Mulino.
- Bialecka-Pikul, M. (2010). «Teaching Children to Understand Metaphors as a Path Leading to Theory of Mind Development». *European Journal of Developmental Psychology*, 7(5), 529-44. <https://doi.org/10.1080/17405620802643692>.
- Biglan, A.; Hayes, S.C. (1996). «Should the Behavioral Sciences Become More Pragmatic? The Case for Functional Contextualism in Research on Human Behavior». *Applied and Preventive Psychology*, 5(1), 47-57. [https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(96\)80026-6](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(96)80026-6).
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Delcourt, M. (1998). *L'oracolo di Delfi*. 2a ed. Genova: ECIg.
- De Marco, A. (a cura di) (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Dickins, G. (1912). «The Growth of Spartan Policy». *JHS*, 32, 1-42. <https://doi.org/10.2307/624130>.

- Diemke, J. (2022). «Teaching About the Senses in Antiquity. Exploring the Ancient World of Scents Through Recreating Ancient Perfumes». *Journal of Classics Teaching*, 23(46), 117-20. <https://doi.org/10.1017/s2058631022000034>.
- Fumagalli Beonio Brocchieri, M.; Guidorizzi, G. (2012). *Corpi gloriosi. Eroi greci e santi cristiani*. Roma; Bari: Laterza.
- Giuliani, A. (2000). «Erodoto, Tucidide e gli indovinelli degli indovini. Considerazioni sull'ambiguità del linguaggio oracolare». *Aevum*, 74(1), 5-20.
- Greer, R.; McDonough, S. (1999). «Is the Learn Unit a Fundamental Measure of Pedagogy?». *The Behavior Analyst*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/bf03391973>.
- Grundy, G. (1912). «The Policy of Sparta». *The Journal of Hellenic Studies*, 32, 261-9. <https://doi.org/10.2307/624174>.
- Hayes, S.C.; Barnes-Holmes, D.; Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory. A Post-skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/b108413>.
- Hayes, S.C.; Strosahl, K.D.; Wilson, K.G. (eds) (2016). *Acceptance and Commitment Therapy. The Process and Practice of Mindful Change*. New York: The Guilford Press.
- Huxley, G. (2004). «Bones for Orestes». *Greek, Roman, and Byzantine Studies*, 20(2), 145-8.
- Jan de Houwer, S.H. (2020). *The Psychology of Learning. An Introduction from a Functional Cognitive Perspective*. Cambridge; London: The MIT Press.
- Johnson, K.; Street, M. (2013). *Response to Intervention and Precision Teaching. Creating Synergy in the Classroom*. New York: The Guilford Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindsley, O.R. (1991). «Precision Teaching's Unique Legacy from B.F. Skinner». *Journal of Behavioral Education*, 1(2), 253-66. <https://doi.org/10.1007/bf00957007>.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. 5a ed. Lecce: Manni.
- Mayor, A. (2011). *The First Fossil Hunters. Dinosaurs, Mammoths, and Myth in Greek and Roman Times*. 2a ed. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400838448>.
- Nafissi, M. (2014). «Erodoto, Sparta e gli oracoli su Tegea e Oreste». *Seminari romani di cultura greca*, 3(2), 295-331.
- Nafissi, M. (2016). «Oreste, Tisameno, gli Ephoreia e il santuario delle Moire a Sparta». Gasparini, V. (a cura di), *Vestigia. Miscellanea di studi storico-religiosi in onore di Filippo Coarelli nel suo 80° anniversario*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 633-44.
- Parker, R. (2011). *On Greek Religion*. Ithaka; London: Cornell University Press.
- Pepper, S.C. (1942). *World Hypothesis. A Study in Evidence*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.
- Persicke, A.; Tarbox, J.; Ranick, J.; Clair, M.S. (2012). «Establishing Metaphorical Reasoning in Children with Autism». *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6(2), 913-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.007>.
- Pezzola, I. (2012). «Didattica di una lingua straniera a studenti non vedenti e ipovedenti: appunti e riflessioni». *Bollettino Itals*, 45. <https://www.italis.it/didattica-di-una-lingua-straniera-studenti-non-vedenti-e-ipovedenti-appunti-e-riflessioni>.

- Pucci, L. (2017). *Fuori da Atene. Miti e tradizioni su Oreste in Grecia antica. Prefazione di Manuela Giordano*. Canterano: Aracne.
- Ramón Cortés, A.; Molina Cobos, F.; Tarbox, J. (2018). «Teaching Children to Create Metaphorical Expressions». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 18(1), 27-38. <https://www.ijpsy.com/volumen18/num1/480/teaching-children-to-create-metaphorical-EN.pdf>.
- Rehfeldt, R.A.; Barnes-Holmes, Y. (2009). *Derived Relational Responding Applications for Learners with Autism and Other Disabilities*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Ricci, C.; Romeo, A.; Bellifemine, D.; Carradori, G.; Magaudo, C. (2014). *Il manuale ABA-VB. Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior. Fondamenti, tecniche e programmi di intervento*. Trento: Erickson.
- Ricci, G. (2022). «Riflessioni sull'insegnamento linguistico del greco antico e del latino nella scuola italiana». *Thamyris*, 13, 309-28. <https://doi.org/10.24310/thamyristhrdcc.v13i16325>.
- Ricucci, M. (2013). «La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico. Contributo per uno studio comparativo del metodo induttivo-contestuale e del metodo grammaticale-traduttivo». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 2(2), 349-73. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/60p>.
- Short, W. (2013a). «'Transmission' Accomplished? Latin's Alimentary Metaphors of Communication». *American Journal of Philology*, 134(2), 247-75. <https://doi.org/10.1353/ajp.2013.0025>.
- Short, W. (2013b). «Latin Dē. A View from Cognitive Semantics». *Classical Antiquity*, 32(2), 378-405. <https://doi.org/10.1525/ca.2013.32.2.378>.
- Short, W. (2016). «Spatial Metaphors of Time in Roman Culture». *Classical World*, 109(3), 381-412. <https://doi.org/10.1353/clw.2016.0038>.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: MacMillan.
- Törneke, N. (2010). *Learning RFT. An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Applications*. 1a ed. Oakland: Context Press.
- Törneke, N. (2017). *Metaphor in Practice. A Professional Guide to Using the Science of Language in Psychotherapy*. Oakland: Context Press.
- Weil, T.; Hayes, S.; Capurro, P. (2011). «Establishing a Deictic Relational Repertoire in Young Children». *The Psychological Record*, 61(3), 371-90. <https://doi.org/10.1007/bf03395767>.
- Wilson, D.S.; Hayes, S.C. (eds) (2018). *Evolution and Contextual Behavioral Science. An Integrated Framework for Understanding, Predicting, and Influencing Human Behavior*. Oakland: Context Press.

Reasons for Community Language Learning in Ukrainian Complementary Schools in Italy

Paola Bocale

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Abstract The increasing multiculturalism and multilingualism of Italian society has not had no real impact on Italian state language policy and planning: community languages are not taught in Italian state schools, neither to students with a migrant background, nor to native students. Given this absence of provision in the state system, the learning of community languages is primarily achieved through complementary education. Drawing on qualitative data from interviews with school organisers and teachers, this paper discusses the reasons for Ukrainian language learning in two Ukrainian complementary schools in Italy.

Keywords Community languages. Complementary education. Language learning. Ukrainian. Italy.

Summary 1 Introduction. – 2 Complementary Education in Italy. – 3 The Ukrainian Community in Italy. – 4 Methods. – 5 Rome Ukrainian Complementary School. – 6 Milan Ukrainian Complementary School. – 7 Reasons for Ukrainian Language Teaching and Learning. – 8 Conclusions.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2023-01-16
Accepted 2023-05-31
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Bocale | © 4.0



Citation Bocale, P. (2023). "Reasons for Community Language Learning in Ukrainian Complementary Schools in Italy". *EL.LE*, 12(2), 339-356.

1 Introduction

Set up by migrant communities with the aim to maintain their linguistic and cultural heritage (Wei 2006), and counteract perceived deficiencies in the host country education system (Sneddon, Martin 2012), complementary schools, also known as ‘heritage’, ‘supplementary’, ‘community’, ‘mother tongue’, ‘weekend’ or ‘Saturday’ schools,¹ are informal educational institutions that operate outside mainstream state schooling. They are usually promoted by diasporic and ethnic minorities living in a given area, and are mainly run by volunteers who may or may not have formal teaching qualification. Classes generally take place part-time at weeknights or weekends, frequently in premises borrowed from state schools. There is a broad variety of different educational scenarios: in some schools, meetings are held once a week, often on Saturdays or Sundays outside of the normal teaching hours; in others, teaching is delivered every weekday afternoon to students grouped by age and skills (Thorpe, Arthur, Souza 2018; Nordstrom 2022).

Complementary schools promote the maintenance of community languages, i.e. languages used by members of minority communities as their first languages within a majority language context (Wei 2018). More specifically, in this work the term ‘community languages’ is used to refer to the linguistic codes of relatively recently arrived migrant communities in Italy, who have brought with them languages that are spoken in their original homelands and are not yet recognised and protected by Italian law (Panzeri 2015). Italy officially recognises twelve historic linguistic minorities in its territory: French, Occitan, Franco-Provençal, German, Ladin, Friulian, Slovene, Sardinian, Catalan, Arberesh (a variant of contemporary Albanian), Greek and Croatian. These languages are protected by national law 482/1999 ‘Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche’ (Law governing the protection of historical linguistic minorities), adopted on 15 December 1999 (Panzeri 2009).² The present study does not aim to analyse the teaching and learning of the historic minority languages officially recognised by the Italian state, but of the languages spoken by members of significant recent immigrant communities, or their descendants, within Italy.

1 The range of names seems to reflect more the different interests of researchers and policy makers, than the actual titles used by the schools themselves (Thorpe, Arthur, Souza 2020). The adoption of the term ‘complementary’ in this paper aims to stress their complementary function to mainstream education.

2 About the provisions and measures governing the teaching of the historic minority languages officially recognised by the Italian state see Sierp 2008; Van der Jeught 2016; Piergigli 2017; Iannaccaro, Dell’Aquila 2020; and the portal of the Italian Ministry of Education <https://www.miur.gov.it/Lingue-di-minoranza>.

Complementary schools can be grouped together loosely into a broad typology of the following kind: there are schools focused on teaching the language, history and cultural heritage of the country of origin; schools aimed at obtaining educational and professional qualifications issued by the countries of origin; confessional schools, in which the religious perspective is the main educational axis; and schools that are concerned, above all, with offering tutoring and help with homework for subjects taught in the public education system (Maylor et al. 2010).

The available literature is mostly concerned with complementary schooling in North America, Australia, and the United Kingdom (Kagan, Carreira, Hitchins Chik 2017; Brinton, Kagan, Bauckus 2017; Montrul, Polinsky 2021). There is still a substantial lack of research on the immigration societies of Southern Europe, including Italy, Spain, Portugal, and Greece, which until a few decades ago were countries of emigration to more advanced economies (Tereshchenko, Grau Cárdenas 2013; Steenwegen et al. 2022). This paper aims to contribute to filling this gap by examining two cases of Ukrainian complementary education in Italy. The schools were selected because of their location in cities with high percentages of Ukrainian migrants and refugees, and because they represent different types of Ukrainian complementary education in Italy, church-affiliated and independent. Italy provides an appropriate and fruitful terrain of investigation due to the size of its Ukrainian migrant population, and because complementary education is the only opportunity available for Ukrainian language learning at school level in the country.

The paper starts with a discussion of complementary education in Italy, exploring its relevance for maintaining community languages and building multilingualism in the country. It then gives some background information on the Ukrainian community, essential for understanding the cultural and linguistic importance of Ukrainian complementary schools in Italy. The next sections present the methodology used for this study, followed by the findings and a discussion of the reasons for Ukrainian language teaching and learning at the complementary schools.

2 Complementary Education in Italy

Although substantial foreign immigration into Italy began in the 1960s, it was only in the two decades after 1991 that it became a truly mass phenomenon, with an average growth rate of 14.1% between 1992 and 2001, and of 11.7% between 2001 and 2011. From 2011, after a long period of increase, the trend started to change towards stabilizing inflows of immigration, and increasing outflows of foreign citizens resident in Italy leaving for other countries (Colucci 2019). Recent figures issued by the Italian National Institute of Statistics place the number of foreign citizens legally resident in Italy at about five million, corresponding to 8.7% of the total population (NoiItalia 2022).

Complementary education in Italy is linked to the presence of significant numbers of young people belonging to the first and second generations,³ whose linguistic and cultural diversity doesn't find support in the Italian educational system (Machetti, Barni, Bagna 2018), even if some recommendations from the Italian Ministry of Education attempt to increase awareness of the advantages of knowing and using community languages (Pizzoli 2018). According to the last survey issued by the Italian Ministry of Education (Miur 2022), there are about 865,000 students with foreign citizenship in the Italian school system, which amounts to 10,3% of the total student population. This number includes students with foreign citizenship born in Italy, i.e. the second generations, who are not immigrants but still legally foreigners, due to the restrictive Italian naturalisation policy. Although there are about 200 different nationalities among the students with foreign citizenship, some communities are far more represented than others. Around 68% of the total is made up of ten countries: Romania (17.9%), Albania (13.5%), Morocco (12.6%), China (5.9%), India (3.4%), Egypt (3.3%), Moldavia (3%), Philippines (2.8%), Pakistan (2.6%), and Bangladesh (2.6%).⁴

The increasingly diversity, multiculturalism and multilingualism of Italian society has not had any real impact on the Italian state language policy and planning (Love 2015). Community languages are not taught in Italian mainstream schools, neither to students with a migrant or refugee background, nor to native students (Pizzoli 2018; Machetti, Barni, Bagna 2018). Given this absence of provision in the Italian state school system, learning of community languages is primarily achieved through complementary education and this is basically where all community language teaching takes place.

³ The second generation accounts for over 20% of the foreign population resident in Italy (Machetti, Barni, Bagna 2018).

⁴ On foreign students in Italian schools see Santagati 2017; Bonizzoni, Romito, Cavallo 2014.

Italy's Constitution and laws allow private individuals the right to set up schools, at no cost to the state (Giorgi, Giorda 2017). The Ministry of Education's website states that non-EU citizens and entities, who intend to establish or manage schools and educational organizations in the country, are required to apply for authorization to the relevant Regional School Office. If a refusal is not notified within 120 days, it is deemed that the authorization has been granted (Miur 2021). Lack of government funding or control means that these schools have the freedom to develop their own curricula, syllabuses, examinations and pedagogic goals. They represent community attempts to organise themselves to promote languages and cultures not available in mainstream education (Wei 2006; Creese et al. 2006).

There is currently almost no collated, published information about how many community complementary schools operate in Italy and who they serve. No national surveys have been conducted to date and no large-scale studies have been attempted to provide accurate data. The lack of data and research in this area reflects, generally, the difficulty of investigating educational organisations that operate outside mainstream schooling and are, thus, on the peripheries of the vision of policy makers, practitioners and researchers (Sneddon 2012; Thorpe, Arthur, Souza 2018). The few available studies concern Islamic schools for Arabic heritage speakers (Giorgi, Giorda 2017), Saturday schools for Russian heritage speakers (Perotto 2014), and for Polish heritage speakers (Małek 2019).⁵ Overall, the scanty available literature highlights the vulnerability in terms of funding and staffing of community complementary schools in Italy, and their marginalised position in the wider Italian educational contexts.

3 The Ukrainian Community in Italy

Ukrainian immigration to Italy started right after the dissolution of the USSR and the establishment of independent Ukraine in 1991. The introduction by the German government in 2000 of a very liberal visa policy for Eastern European states boosted immigration from these countries: in a few years Ukrainians became a substantial segment of the non-citizen population of many Southern European countries, including Italy (Cvajner, Sciortino 2010).⁶

⁵ McCabe 2017 gives mention of Czech complementary schools in Italy, and Pepicelli 2017 of Arabic courses offered by Islamic Centres in Rome.

⁶ According to the Organisation for Economic Co-operation and Development, Poland, the Czech Republic, Italy, and Germany have been the main countries of migration for Ukrainians in the EU since 2011 (OECD 2021).

According to the Italian National Institute of Statistics (Istat 2022), legally residing Ukrainian citizens (N=236,000) constitute the fifth largest migrant population, mostly consisting of women (almost 80%). Lombardy, Lazio and Campania are the regions with the highest concentrations of Ukrainian migrants. The majority of Ukrainian migrants to Italy come from north-western and south-western regions of Ukraine, where dialectal variants of Ukrainian are used. South-western dialects show influences of Polish and Romanian, and diverge more substantially from Standard Ukrainian (Koscharsky, Hull 2009).

A survey conducted on the Italian Yellow Pages on companies and associations self-labelled as 'Ukrainian' shows that there is a rich and diverse network of Ukrainian organizations in Italy, including Ukrainian complementary and Ukrainian language schools, Ukrainian seminaries, companies offering translation and interpreting services, ballet schools, youth associations, coffee places and restaurants, and Ukrainian shops.⁷ There are also Ukrainian-studies programmes at several Italian universities.

Thanks to amnesty and major labour regularisation programmes for illegal immigrants implemented by Italy in 2002, 2009, and 2020, children initially left behind in Ukraine could join their mothers. In the school year 2020-21, Ukrainians between the ages of 6 and 19 years constituted 2.3% (N=20.175) of all foreign students, making them the thirteenth most numerous migrant group in Italian schools (Miur 2022). On the whole, the Ukrainian community is viewed in Italy as a 'non-visible' community, and it is rarely described as being subject to racism and marginalisation (Cvajner 2019).

In Ukraine, education is highly valued as a means for upward social mobility and economic advancement (Shibanova, Malinovskiy 2021). Studies in other contexts of Ukrainian migration inside Europe found that parents consider complementary education of great importance for complementing learning in mainstream education, also because the level of the foreign educational systems is often regarded as lower than that in Ukraine (Leifsen, Tymczuk 2012). Ukrainian parents living in Italy are strongly motivated to have their children educated in complementary schools in order to improve their socio-cultural and job chances in future life (Bocale 2023).

After a presentation of the methodology of this qualitative study, the following sections present, first, the two complementary schools' history and activities; and, second, what reasons are provided by the school leaders for Ukrainian language teaching and learning.

⁷ <https://www.paginegialle.it/ricerca/ucraino>.

4 Methods

This study follows a qualitative research approach (Denzin, Lincoln 2005; Bhattacharya 2017; Creswell, Creswell 2018), drawing on interviews and observational data in the context of two complementary school in Italy. The key research questions were: “Why the school has been set up and what the school management team wants to achieve?” and “Who attends Ukrainian complementary schools and for what reasons?”. Data were collected through semi-structured interviews with the schools’ organisers and teachers. The interviews centred around the motivation for setting up the schools, the reasons why students enrolled, the schools’ goals, pedagogical approaches, organisational structures, instructional techniques, and participants’ perceptions and views of their schools. All the interviews were audio-recorded and supplemented with field notes to allow content analysis and thematic analysis. The analysis was informed by ethnographic methods and models (Blommaert, Jie 2010; Bethune, Gilbert 2019).

In the work emphasis is given to interviews with school leaders and teachers, who play a key part in the organization and management of the schools. Still, not presenting data on the views of pupils and parents remains a limitation in this research. Another limitation of the study is the small number of participants involved, which does not permit to make claims for representational generalization or transferability (Lewis, Ritchie 2003). Notwithstanding these limitations, this research provides important insights into the reasons for Ukrainian complementary education in Italy which can be further and wider examined.

5 Rome Ukrainian Complementary School

The school was established in 2004 by a leading member of the Rome Ukrainian community in response to request by parents who wanted their children to achieve Ukrainian certificates of education. The school was included in the study because it follows the syllabus issued by the ‘International Ukrainian School’ (Mižnarodna Ukraїns’ka Škola),⁸ a department set up by the Ministry of Education of Ukraine to give Ukrainian citizens abroad the possibility of obtaining Ukrainian certificates of higher education upon successful completion. The curriculum includes Ukrainian Language, Ukrainian Literature, History of Ukraine, World History, Maths, and Art, as well as Biology, Physics and Chemistry in the senior classes of secondary school. Classes run on Saturday afternoon and range from kindergarten to the last year of secondary school, supporting teenage students pre-

⁸ <https://uis.org.ua/>.

paring their final school examination. The school is managed by Oksana (all names are pseudonyms), the head teacher who has both administrative and educational duties.

The school doesn't have premises of its own, and over the years it has changed its location four times. Oksana remarked how it was difficult to find an institution willing to accept them, partly because of the lack of an Italian government office dealing specifically with complementary education, and partly due to the absence of assistance by the Ukrainian Embassy, whose cultural attaché doesn't deal explicitly with educational issues. Another, related problem was to define the school's legal requirements in accordance with Italian regulations, which lack a specific, clearly defined 'road map' for the official registering and approval process of complementary schooling. The school was set up following the model of sports clubs, which are allowed to contract specific agreements with schools for the provision of services, such as use of gym and pool facilities. The school is presently run in the premises of a mainstream state school by twelve volunteer teachers, whose travel and phone expenses are reimbursed. Parents pay a monthly fee of 50 euros, which was reduced to 14 euros per month during lockdown periods, when teaching was held online. The school does not receive funding from government or local authorities.

In the school year 2021-22, before the start of the Russian invasion of Ukraine in February 2022, the school had 44 students with an age range between 5 and 19 years. The influx of Ukrainian refugees⁹ led to a fivefold increase in the number of students, that now stands at about 200. Around sixty percent of the students are primary school children. The vast majority of students studies in Italian schools at the same time, and considers the attainment of a Ukrainian education a 'plan B', in case they decide to go back to Ukraine. Oksana noted that there was a high rate of school dropout among secondary school students, many of whom did not attend Italian schools either. All students have standardised and non-standardised varieties of Italian and Ukrainian as part of their linguistic repertoires. Among the students without a refugee background, many come from mixed marriages with an Italian father and a Ukrainian mother, and are growing up in multilingual households where Italian, Ukrainian, Surzhyk, a highly variable form of mixed Ukrainian-Russian speech emerged from the long contact between the two genetically related East Slavic languages (Del Gaudio 2010), and Russian are used. Oksana pointed out that the decision to operate the complementary school on the premises of state schools had been motivated by the fact that students belong to different religious confessions, or profess no religion.

⁹ According to data reported by Intersos (2023), 173,645 Ukrainian refugees have arrived in Italy since February 2024, including 49,444 children.

6 Milan Ukrainian Complementary School

The school was first set up in 2005 on the premises of a Ukrainian Greek Catholic Church after members of the community, mostly women, demanded a school that gave high priority to maintaining the Ukrainian language and a religiously-infused culture. Since its foundation, the school has changed its location three times, and is currently operating in facilities provided by a Ukrainian Greek Catholic parish on Milan's outskirts. The parish has a large congregation and offers an array of activities for the community during the week. It serves multiple functions, both religious and educational, but also cultural, social and psychological. The school was included in the study, because it is located in Milan, which is home to one of the largest number of Ukrainian immigrants in Italy (Istat 2022), and also because church-affiliated schools represent about seventy percent of Ukrainian complementary education in Italy.¹⁰

Before the Russian military full-scale invasion of Ukraine, the school had 85 students with an age range between 5 and 15 years. Students were for the most part Italy-born of Ukrainian heritage, and lived in households where Italian was the primary language, and Ukrainian, Surzhyk and Russian were spoken to some extent. Similarly to what reported for the Rome school, the number of students has increased dramatically in recent months, reaching almost 300 at the start of the school year 2022-23. The pupils who have recently arrived from Ukraine and are at the early stages of learning Italian are particularly cherished by the school leaders for their native language proficiency, and perceived as an aid to the language learning of other children in the school. All students attend mainstream Italian schools; the school is, thus, really complementary because it is not the main provider of education for the community children.

In the school there are 18 teachers offering their services on a voluntary basis; they are often a parent or grandparent of one of the current or former students. Parents pay a small fee of 15 euros a month (5 euros for pre-schoolers, 25 euros for two siblings in the same family), which goes toward reimbursing teachers for travel and phone expenses. Similarly to the Rome school, the school is not funded by the state or by NGOs. Classes run on Sundays for three hours after the main service. The school is managed by two teachers, Oleksandr and Maria. The school has a strong connection to the parish, and Ukrainian Greek Catholic values are considered central in the upbringing of the children attending the school.

The school curriculum consists of Ukrainian language, Ukrainian literature, history of Ukraine, music and catechism, where

¹⁰ Ukrajins'ki školy v Italiji (2021). <https://www.gazetaukrainska.com/>.

fundamental concepts of Ukrainian Greek Catholic Christianity, the Gospels and church practices are taught. The Ukrainian language classes teach Ukrainian grammar and literacy skills such as reading and writing. The Ukrainian literature classes cover major canonical works by Ukrainian authors. Teaching/learning materials are developed by the teachers or selected from different textbooks.

7 Reasons for Ukrainian Language Teaching and Learning

In discussing their schools' curricula, the interviewed organisers and teachers placed a heavy emphasis on the Ukrainian language as one of the most fundamental elements in the formation of a Ukrainian identity among their students. They remarked that Ukrainian was the language of Ukraine, and knowing Ukrainian bound children living in Italy to all Ukrainian citizens living in Ukraine. Asked why teaching Ukrainian was important, Oleksandr, one of the head teachers of the Milan school, explained that it was important, because Ukrainian is a marker of the Ukrainian identity, and this identity should not be lost. Oksana, the organiser of the Rome school, added that Ukrainian complementary schools in Italy aim to strengthen the cultural and linguistic identities of the children of Ukrainian migrants and refugees, and that they also seek to encourage a sense of belonging with Ukraine and of pride for being Ukrainian in students. As a salient marker of ethnolinguistic identification, language helps migrant communities to maintain links to their cultural heritage and country of origin.

Maria, who teaches in the Milan school, believed that students should be empowered to celebrate their own Ukrainian culture and share pride of their language with their families and friends. The beauty of the Ukrainian language was compared to the beauty of the Italian language:

Children speak Italian, which is considered a very melodious language suitable for singing, but they should know that also their native language is very musical and singable.

Research on community language learning in complementary schools is fundamental to understanding not only how minority language speakers relate to their community language and to the dominant language of wider communication, but also how community languages may become a valued component of the minority speakers' identities. The head teachers' comments about the importance of learning Ukrainian confirm the fundamental role that language plays in proclaiming identity: through language, identity can be manifested

at multiple levels – from the process of self and other categorisation by which individuals negotiate their belonging and their uniqueness, to the use of language as a means to perform and interpret identity and difference (Edwards 2009; Joseph 2013).¹¹ The centrality of language learning in articulations of ethnic consciousness and heritage, which emerged in this study, back up similar findings in other contexts of complementary education (Chinen, Tucker 2006; Szczeppek Reed et al. 2020; Liang, Shin 2021).

The school leaders were also particularly keen to stress the importance of teaching Standard Ukrainian in order for students to learn what they perceived to be as the ‘pure’ and ‘correct’ language.¹²

Since we know that our students probably have people in their households who don’t know the Ukrainian language well, we are always careful to speak only Standard Ukrainian at lessons so that the students can gain a maximal exposure to it. (Oksana)

Remarks of this type echo language educational policies and standard language ideologies that can be found in Ukraine, where language educators and linguists often promote a purist prescriptive language ideology, which aims to differentiate a high status language from varieties which show mixing of Ukrainian and Russian (Bilaniuk 2018). These language ideologies have deeply influenced language policies in Ukraine, especially in relation to education (Bocale 2022).

Some reasons for learning Ukrainian were more pragmatic and instrumental. Ukrainian was viewed not only as an important marker of ethnic identity, but also as a linguistic capital¹³ to be acquired and possibly used later in life.

If students can’t speak literary Ukrainian fluently, and if they fear speaking the Ukrainian language in public, it will be difficult for them to be integrated in the Ukrainian society as full-members if they decide to return to their country of origin. Some of them are expected to stay only temporarily in Italy.

¹¹ Joseph even suggests the coalescence of language and identity when he affirms that they are ‘ultimately inseparable’ (2004, 13). The relation between language and identity, however, is seen as not static but dynamic (Extra 2007), as identity itself is not a set of static traits, but a dynamic, changing, multilayered construct that continuously interacts with the semiotic system of language.

¹² This work follows Heller’s definition of language purity as rejection of hybridity (2008, 510).

¹³ Linguistic capital, defined as fluency in and knowledge of a language, can be understood as a form of embodied cultural capital (Bourdieu 1986). According to Park and Wee (2013, 142): “Just as capital in the economic sense means money that can bring more money, the point about linguistic capital is the other kind of profit it may bring”.

Finally, Ukrainian was also considered as a means to avoid the risk for young Ukrainians to become assimilated into the dominant Italian culture,¹⁴ a question which was touched upon by Oleksandr.

The biggest risk for these children is assimilation into the mainstream Italian culture. Many children issued from immigrant families have assimilated into the mainstream Italian culture and tend to identify themselves with this culture rather than with their Ukrainian ethnic group.

In a similar vein, Oksana spoke of the necessity of young Ukrainians avoiding loss of their heritage through assimilation. Studies in other European contexts report that complementary schools see it as their mission to protect second and third generation children from being assimilated into the society and culture of the host country (Karatareas 2021), a purpose shared by the head teachers who took part in this research.

8 Conclusions

In Italy, complementary schools are a multifaceted and growing phenomenon that still has to be fully described and understood. Educational authorities and the general public are usually not familiar or aware of these educational initiatives. Even teachers in mainstream schools ignore that some of their students attend complementary schools after school or on weekends.¹⁵ The highly heterogeneous and largely hidden nature of complementary education makes it difficult for researchers to access complementary schools and engage in participative studies. On their part, complementary schools usually don't attempt to reach out not only to state educational institutions, but also to complementary schools of other communities (Wei 2014), even if some recent initiatives have been put in place with this goal in mind in countries such as the Netherlands ().¹⁶ Much research is still needed to explore and fully understand the importance of complementary education in Italy and its interrelationship with the mainstream educational system.

¹⁴ Vedovelli (2011) describes similar fears of assimilation and loss of identity among Italian migrant communities abroad.

¹⁵ This is attested *inter alia* by the debates which took place during the seminars held on International Mother's Day 2022 and 2023 at the Centre for Research on Minorities of the University of Insubria (based in Como, Italy), where community language teachers and teachers from mainstream Italian state schools met to discuss the issues facing complementary education and community language learning.

¹⁶ Heritage Language Education Network. <https://www.hlenet.org/>.

The findings reported in this paper, although limited to a small and specific sample, can be useful not only to understand the aims and practices of Ukrainian complementary schools in Italy, but also the reasons behind heritage language teaching in schools supported by migrant and refugee communities. Further research needs to be carried out on the impact of Ukrainian language teaching on students, in particular on the effects on their language use, identity development, and willingness and capacity to maintain their community language.

Acknowledgements

I wish to thank two anonymous referees for their helpful comments and discussion. I also want to extend special thanks to the schools' leaders and teachers who participated in the study.

Bibliography

- Bethune, J.; Gilbert, J. (2019). s.v. "School Ethnography". *Oxford Research Encyclopedias*, 16(3). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.338>.
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of Qualitative Research: A Practical Guide*. London: Routledge.
- Bilaniuk, L. (2018). "Purism and Pluralism: Language Use Trends in Popular Culture in Ukraine since Independence." *Harvard Ukrainian Studies* 35(1), 293-309.
- Blommaert, J.; Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Bocale, P. (2022). "Competing Language Ideologies and Language Policies in Ukraine and Their Impact on Minorities". Bocale, P.; Brigadoi Cologna, D.; Panzeri, L. (eds), *Minorities in the Post-soviet Space Thirty Years After the Dissolution of the USSR*. Milano: Ledizioni, 55-72.
- Bocale, P. (2023). "L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie". *LEND Lingua e Nuova Didattica*, 52(1), 41-9.
- Bonizzoni, P.; Romito, M.; Cavallo, C. (2014). "Teachers' Guidance, Family Participation and Track Choice: The Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy". *British Journal of Sociology of Education* 37(5), 702-20. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>.
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital". Richardson, J.G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-58.
- Brinton, D.M.; Kagan, O.; Bauckus, S. (2017). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. London: Routledge.
- Chinen, K.; Tucker, G.R. (2006). "Heritage Language Development: Understanding the Roles of Ethnic Identity, Schooling and Community". Kondo-Brown, K. (ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*. Amsterdam; New York: John Benjamins, 89-126.

- Colucci, M. (2019). "Foreign Immigration to Italy: Crisis and the Transformation of Flows". *Journal of Modern Italian Studies* 24(3), 427-40. <https://doi.org/10.1080/1354571X.2019.1605721>.
- Creece, A.; Bhatt, A.; Bhojani, N.; Martin, P. (2006). "Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools". *Language and Education* 20(1), 23-43. <https://doi.org/10.1080/09500780608668708>.
- Creswell, J.W.; Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. London: SAGE.
- Cvajner, M. (2019). *Soviet Signoras: Personal and Collective Transformations in Eastern European Migration*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cvajner, M.; Sciortino, G. (2010). "A Tale of Networks and Policies: Prolegomena to an Analysis of Irregular Migration Careers and Their Developmental Paths". *Population, Space and Place* 16(3), 213-55.
- Del Gaudio, S. (2010). *On the Double Nature of Suržyk: A Double Perspective*. Munich: Sagner.
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Extra, G. (2007). "Comparative perspectives on immigrant minority languages in multicultural Europe". Pauwels, A.; Winter, J.; Lo Bianco, J. (eds), *Maintaining Minority Languages in Transnational Contexts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 30-58.
- Giorgi, A.; Giorda, M. (2017). "Scuole confessionali in Italia: il caso delle scuole musulmane." *Mondi Migranti* 3, 201-17.
- Heller, M. (2008). "Language and the Nation State". *Journal of Sociolinguistics* 12(4), 504-24.
- Iannaccaro, G.; Dell'Aquila, V. (2020). "Fifty Ways to Legitimate Your Language". *Language Problems and Language Planning*, 44(3), 255-72.
- Intersos (2023). "Ucraini in Italia, una mappatura per migliorare la risposta all'emergenza". <https://www.intersos.org/ucraini-italia-mappatura-migliorare-risposta-emergenza/>.
- Istat (2022). *Censimento permanente della Popolazione e delle abitazioni: gli stranieri in Italia*. <https://www.istat.it/it/archivio/251651>.
- Joseph, J.E. (2004). *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Joseph, J.E. (2013). "Identity Work and Face Work Across Linguistic and Cultural Boundaries". *Journal of Politeness Research* 9(1), 35-54.
- Kagan, O.; Carreira, M.M.; Hitchins Chik, C. (eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. London: Routledge.
- Karatsareas, P. (2021). "The UK's Shifting Diasporic Landscape: Negotiating Ethnolinguistic Heterogeneity in Greek Complementary Schools Post 2010". *International Journal of the Sociology of Language* 269, 99-121. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0004>.
- Koscharsky, H.; Hull, G. (2009). "Maintaining the Standard Ukrainian Language: A Challenge for Teachers in Australia." *Review of European Studies* 1, 16-22. <http://search.proquest.com.libezproxy2.syr.edu/docview/817464321?accountid=14214>.
- Leifsen, E.; Tymczuk, A. (2012). "Care at a Distance: Ukrainian and Ecuadorean Transnational Parenthood from Spain". *Journal of Ethnic and Mi-*

- gration Studies*, 38(2), 219-36. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.646419>.
- Lewis, J.; Ritchie, J. (2003). "Generalizing from Qualitative Research". Ritchie, J.; Lewis, J. (eds), *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 263-86.
- Liang, F.; Shin, D.-S. (2021). "Heritage Language Maintenance of Chinese Immigrant Families: Perceptions, Practices, and Challenges." *Bilingual Research Journal* 44(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1922539>.
- Love, S.V. (2015). "Language Testing, 'integration' and Subtractive Multilingualism in Italy: Challenges for Adult Immigrant Second Language and Literacy Education". *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 26-42. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947017>.
- Machetti, S.; Barni M.; Bagna, C. (2018). "Language Policies for Migrants in Italy: The Tension Between Democracy, Decision-making, and Linguistic Diversity". Gazzola, M.; Templin, T.; Wickström, B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*. Berlin: Springer, 477-89.
- Małek, A. (2019). "To są takie siłaczki". Aktywizm obywatelski migrantek na przykładzie polskich szkół uzupełniających ('They Are Such Strongmen'. The Civic Activism of Migrant Women on the Example of Polish Supplementary Schools). *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* (Migration Studies – Review of Polish Diaspora), 4(174), 101-17. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.041.11355>.
- Maylor, U.; Glass, K.; Issa, T.; Kuyok, K.A.; Minty, S.; Rose, A.; Ross, A. (2010). *Impact of Supplementary Schools on Pupils' Attainment: An Investigation of What Factors Contribute to Educational Improvements*. London: London Metropolitan University.
- McCabe, M. (2017). "Czech Heritage Language Education in Communities in the United States and Europe". Kagan, O.; Carreira, M.M.; Chik, C. (eds), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. London: Routledge, 114-28.
- Miur (2021). *Scuole straniere in Italia*. <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-ordinamenti/scuole-straniere-in-italia.1.html>.
- Miur (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663.
- Noitalia (2022). *Popolazione e Società > Stranieri*. Istat – Istituto Nazionale di Statistica. <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=4&dove=ITALIA>.
- Montrul, S.; Polinsky, M. (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordstrom, J. (2022). "Students' Reasons for Community Language Schooling: Links to a Heritage or Capital for the Future?". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 389-400. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1688248>.
- OECD (2021). *International Migration Outlook 2021*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>.
- Panzeri, L. (2009). "Le prospettive di tutela delle minoranze linguistiche in Italia: il ruolo delle Regioni ordinarie". *Le Regioni*, 5, 979-1016.

- Panzeri, L. (2015). "I diritti linguistici delle 'nuove minoranze'". Ferri, G. (ed.), *La democrazia costituzionale tra nuovi diritti e deriva mediale*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane, 135-60.
- Park, J. S.-Y.; Wee, L. (2013). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. London: Routledge.
- Pepicelli, R. (2017). "Young Muslim Women of Bengali and Moroccan Origin in Italy: Multiple Belongings, Transnational Trajectories and the Emergence of European Islam". *International Review of Sociology* 27(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/03906701.2017.1303971>.
- Perotto, M. (2014). "Post-Soviet Russian-speaking Diaspora in Italy: Results of a Sociolinguistic Survey". Ryazanova-Clarke, L. (ed.), *The Russian Language Outside the Nation*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 143-65.
- Piergigli, V. (2017). "La Costituzione italiana delle minoranze linguistiche tra principi consolidati, riforme mancate e prossime sfide". *Revista d'Estudis Autònoms i Federals*, 26, 165-206.
- Pizzoli, L. (2018). *La politica linguistica in Italia*. Roma: Carocci.
- Santagati, M. (2017). "La scuola". Fondazione Ismu (ed.), *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*. Milano: FrancoAngeli, 127-38.
- Sierp, A. (2008). "Minority Language Protection in Italy: Linguistic Minorities and the Media". *Journal of Contemporary European Research*, 4(4), 303-21.
- Shibanova, E.; Malinovskiy, S. (2021). "Higher Education in Soviet and Russian Welfare States: Hybridization, Continuity and Change". *European Journal of Higher Education* 11(3), 273-91. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945475>.
- Sneddon, R.; Martin, P. (2012). "Alternative Spaces of Learning in East London: Opportunities and Challenges". *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/15595692.2011.633494>.
- Steenwegen, J.; Clycq, N.; Vanhoof, J. (2022). "How and Why Minoritised Communities Self-organise Education: A Review Study". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.2022458>.
- Szcepek Reed, B.; Said, F.; Davies, I.; Bengsch, G. (2020). "Arabic Complementary Schools in England: Language and Fundamental British Values". *Language, Culture and Curriculum* 33(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1569674>.
- Tereshchenko, A.; Grau Cárdenas, V.V. (2013). "Immigration and Supplementary Ethnic Schooling: Ukrainian Students in Portugal." *Educational Studies*, 39(4), 455-67.
- Thorpe, A.; Arthur, L.; Souza, A. (2018). "Leadership Succession as an Aspect of Organisational Sustainability in Complementary Schools in England". *Leading and Managing* 24(2), 61-73. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.217023921060842>.
- Thorpe, A.; Arthur, L.; Souza, A. (2020). "Leadership in Non-mainstream Education: The Case of Complementary and Supplementary Schools". *Management in Education*, 34(4), 129-31. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.217023921060842>.
- Van der Jeught, S. (2016). "The Protection of Linguistic Minorities in Italy: A Clean Break with the Past." *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe (JEMIE)* 15(3), 57-82.
- Vedovelli, M. (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma: Carocci.

- Wei, L. (2006). "Complementary Schools, Past, Present and Future." *Language and Education* 20(1), 76-83.
- Wei, L. (2014). "Negotiating Funds of Knowledge and Symbolic Competence in the Complementary School Classrooms". *Language and Education* 28(2), 161-80. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.800549>.
- Wei, L. (2018). "Community Languages in Late Modernity". Tollefson, J.W.; Pérez-Milans, P. (eds), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, 591-609.

Standard e ‘requisiti minimi’ di competenza della lingua inglese Il Progetto Inglese all’interno delle lauree triennali all’Università di Genova

Rita Cersosimo

Università di Genova, Italia

Laura Santini

Università di Genova, Italia

Abstract This essay is an account of the development and implementation of the ‘English Project’ at the University of Genoa, aimed at establishing a language standard at B1 level, assessing freshers, and providing a structured path if such proficiency is not met. The discussion covers the rationale behind defining a language standard, its alignment with local and national requirements, and includes statistical analysis of the assessment test results from over 10,000 students. The study concludes by exploring future developments, including raising the standard to B2, fostering internationalization efforts, and aligning with Erasmus requirements.

Keywords Standards for Foreign Language Learning. CEFR. Language assessment. English B1. Educational linguistics.

Sommario 1 Standard e apprendimento delle lingue. – 2 Il ‘Progetto inglese’ all’Università di Genova. – 2.1 La sperimentazione intorno al livello B1 di Lingua inglese. – 2.2 Criteri relativi alla definizione della struttura dell’Assessment Test (AT). – 2.3 Raccolta, validazione delle certificazioni e utilizzo del dato in carriera. – 2.4 Il ‘Progetto inglese’: caratteristiche ed evoluzione. – 3 Analisi dei dati e discussione. – 3.1 I risultati dell’Assessment Test (AT). – 4 Riflessioni conclusive.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2022-09-08
Accepted 2023-03-01
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Cersosimo, Santini | © 4.0



Citation Cersosimo, R.; Santini, L.; (2023). “Standard e ‘requisiti minimi’ di competenza della lingua inglese. Il Progetto Inglese all’interno delle lauree triennali all’Università di Genova”. *EL.LE*, 12(2), 357-380.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/007

1 Standard e apprendimento delle lingue

Definire uno standard per l'apprendimento delle lingue è un'esigenza emersa di recente, il cui sviluppo e relative ricerche si collocano tra metà anni Ottanta e metà anni Novanta del ventesimo secolo sia in USA che in Europa, ma per la cui definizione si deve attendere la seconda metà degli anni Novanta o addirittura i primi del Duemila. L'associazione American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) redigeva nel 1996 il suo primo documento, *National Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*; cinque anni dopo, nel 2001, venivano diffuse le linee guida relative alle lingue europee con la pubblicazione di *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR; in italiano QCER). Nel frattempo, un'ulteriore spinta a questo percorso arrivava dalla Dichiarazione di Bologna (1999) e dall'avvio del processo di internazionalizzazione che da quel documento prendeva le mosse coinvolgendo le università a livello europeo sulla connessione tra apprendimento/insegnamento delle lingue e spendibilità delle competenze linguistiche L2 o L3 in percorsi di alta formazione integrati a livello europeo.

Per quanto entrambe rivolte a verificare e analizzare strumenti e a definire competenze, le linee guida delle due associazioni ACTFL e Council of Europe poggiano su approcci all'apprendimento delle lingue diversi. All'interno di ACTFL si parla di standard formativi che ruotano intorno a «five goal areas (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities)», le cosiddette 5C, immaginate come aspetti interconnessi nell'apprendimento delle lingue e utili come «educational road maps» (Cox et al. 2018, 105): ovvero risorse messe a disposizione di educatrici/tori e docenti perché possano offrire in aula le stesse opportunità di apprendimento a diverse tipologie di discenti indipendentemente dai contesti geografici e socioeconomici di appartenenza (Cox et al. 2018, 105). D'altra parte, il presupposto da cui è partita la definizione del QCER è stato quello di formulare meglio la correlazione tra corsi di lingua e forme di valutazione. L'esistenza di standard diversi e di gruppi di lavoro che operano a partire da richieste e contesti distinti sono elementi a cui viene riconosciuto un valore, come affermano Cox et al.:

Undoubtedly, each body of standards benefits from the other's existence (and from their respective efforts in expansion, refinement, and forward-moving propulsion) [...] standards must to a certain extent be customized for and calibrated to the local (i.e., national- or regional-level) language learning environment. (2018, 108)

Le due associazioni hanno cominciato a collaborare (in particolare tra il 2010 e il 2012) e la stessa Cambridge University, l'ente che si occupa di certificazioni linguistiche e relativi esami da più tempo (fin dal 1913) e con maggior diffusione, ha messo in relazione i propri livelli (PET, FCE, CAE, CPE) con i sei livelli di competenza del QCER, dal più basso l'A1 al più alto il C2, nell'ottica di facilitare la conversione o l'equiparazione. Ne consegue che procedure e pratiche relative agli standard si siano nel tempo fertilizzate a vicenda; e l'idea stessa di tenere conto o far emergere da un contesto culturale più specifico nuovi standard resti valida nell'ottica di soddisfare condizioni e/o necessità contestuali, come emerso nella ricerca in linguistica applicata sull'acquisizione e l'apprendimento delle lingue.

All'interno dell'ateneo genovese, nel 2019¹ è iniziata una sperimentazione mirata a definire uno standard di formazione linguistica calibrato sul livello B1 della Lingua inglese rivolta a una pluralità di dipartimenti e di percorsi di apprendimento su discipline diversissime tra loro. I cardini essenziali sui quali si è articolata la formulazione sono stati essenzialmente due: da un lato, si voleva configurare un'azione di sistema per colmare un'esigenza trasversale alle carriere di corsi di studio triennali di diverse aree: scientifica, sociale e umanistica; d'altra parte si intendeva verificare che studentesse e studenti delle lauree triennali avessero effettivamente il livello B1 di Lingua inglese in ingresso e, nel caso, colmassero la lacuna il prima possibile e comunque entro la fine del percorso triennale.

Questa azione rientrava anche in un percorso di ottimizzazione più ampio e più a lungo termine, relativo alla formazione di studentesse e studenti e alla loro carriera e mobilità universitaria e rispondeva attivamente ai relativi indicatori contenuti nel documento CRUI 'Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano' del 2015² che alla voce 'Politiche linguistiche' (CRUI 2015) individua un certo numero di 'Azioni', tra cui le 'Politiche per la formazione

Rita Cersosimo è unica redattrice e responsabile del terzo paragrafo. Laura Santini è unica redattrice e responsabile del primo e secondo paragrafo. Coautrici delle conclusioni.

1 A gennaio 2019 è stata istituita la Commissione CLAT di Ateneo che collabora con il Settore Sviluppo Competenze Linguistiche. Entrambe le entità hanno di fatto sostituito il Centro Linguistico, chiuso in seguito a una politica di Ateneo che ha condotto all'assorbimento di tutti i Centri indipendenti di spesa e alla distribuzione delle loro competenze a Servizi e Settori all'interno dell'amministrazione centrale. La Commissione CLAT e, nello specifico, alcuni/e docenti di Lingua inglese del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne (DLCM - Università di Genova) hanno sviluppato e/o collaborato al progetto oggetto di questo articolo. Detto progetto si è anche avvalso della preziosa collaborazione di personale tecnico-amministrativo del Settore Sviluppo Competenze Linguistiche, CeDIA e Servizio e-learning di ateneo.

2 Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano (2015). https://www.crui.it/index.php?option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=54&id=822&Itemid=1000000000000.

linguistica degli studenti con attenzione agli obiettivi europei del multilinguismo'; che includono la voce 'Certificazioni linguistiche'; e in cui rientra anche la 'Formazione linguistica funzionale alla mobilità'. Contestualmente, nello stesso documento si individuavano già i margini di miglioramento rispetto a due principali necessità: quella «di riformulare la strategia e azione di sistema nella formazione linguistica e nella certificazione (reti di enti esperti in materia)»; e quella «di considerare in modo coordinato la formazione linguistica e la formazione interculturale».³

Accanto a questi due cardini - esigenze interne ai percorsi accademici e politiche linguistiche nazionali e internazionali - un altro dato rilevante ha contribuito a consolidare la scelta e spinto a procedere in questa direzione: tra i requisiti di accesso al programma Erasmus nei percorsi universitari di primo livello, a studentesse e studenti 'incoming' viene richiesta una competenza di livello B1 della lingua nazionale (una delle lingue europee) e, in molti casi, in alternativa, una competenza di livello almeno B1 della Lingua inglese in funzione del crescente numero di corsi offerti in lingua inglese nei vari atenei europei.

A partire da queste premesse, dall'anno accademico 2019-20 presso l'Università degli studi di Genova è stata attivata una sperimentazione che ha mirato principalmente allo sviluppo di un livello di competenza linguistica di inglese B1 (QCEr) sia tramite la messa a punto di un Assessment Test sia attraverso la verifica di un numero definito di certificazioni linguistiche internazionali.⁴

Questo contributo intende presentare la struttura del progetto, ripercorrendone alcune fasi fondative, delinearne le caratteristiche salienti e gli aggiornamenti messi in atto successivamente alla

3 Se sulla formazione linguistica si sta procedendo in un percorso costruttivo e in crescendo in molti atenei italiani (per esempio Ca' Foscari Venezia e l'Università di Bologna), resta ancora molto da fare relativamente alla formazione interculturale.

4 La tipologia di certificazioni linguistiche accettate dall'Ateneo genovese è stata definita dalla Commissione CLAT (Università di Genova) e, in particolare, dai/dalle docenti di anglistica del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne di Genova che hanno anche stabilito, conformemente a quanto indicato dall'AICLU, un arco di tempo limite entro il quale l'esame per ottenere la certificazione dovesse essere stato sostenuto - per l'a.a. 2019-20 (sperimentazione), data dell'esame non precedente al maggio 2017. Tenuto conto dell'autorevolezza e diffusione di alcune certificazioni linguistiche, si sono privilegiate quelle emesse da enti dotati di un sistema di verifica online. L'elenco include anche il punteggio minimo riferibile al livello B1: Cambridge (PET/B1 e livelli superiori); Trinity ISE I e superiore; IELTS (con almeno 4.0 punti); TOEFL iBT (con almeno 42 punti); IGCSE (con almeno D); International Baccalaureate. Nelle successive edizioni (2020-21 e 2021-22) del Progetto Inglese si sono aggiunte altre certificazioni: The PeopleCert Group - LanguageCert (almeno Listening, Reading e Speaking - almeno livello B1); Oxford Test of English (tutte le abilità - almeno livello B1); Linguaskill (Reading & Listening, Writing and Speaking - almeno livello B1). L'elenco è disponibile online: <https://clat.unige.it/CertificazioniRiconosciute> e aggiornato per ogni anno accademico.

sperimentazione, nella prima e seconda edizione fino alla conclusione di quest'ultima, dell'a.a. 2021-22 (parte prima e seconda di Laura Santini). Si intende inoltre fornire alcuni dati statistici che riassumono l'esperienza, completati da un'analisi e discussione per proporre osservazioni su limiti e sviluppi possibili del progetto all'interno di un lavoro di ricerca ad esso annessa (parte terza di Rita Cersosimo). Nella parte conclusiva si individuano punti di forza e debolezza del Progetto e sue correnti e future evoluzioni.

2 Il 'Progetto inglese' all'Università di Genova

2.1 La sperimentazione intorno al livello B1 di Lingua inglese

Partiamo da una premessa. In Italia, a seguito della Riforma della Scuola del 2010 (L. 30 dicembre 2010, nr. 240), il raggiungimento del livello B1 di lingua inglese è stato incluso come obiettivo nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (Licei, Istituti Professionali e Istituti Tecnici) mentre in uscita dal percorso si è previsto il raggiungimento del livello B2 come indicato nei nuovi Regolamenti di riordino delle tre tipologie di percorso formativo nei Decreti del 15 marzo 2010. Nella maggior parte dei corsi di laurea triennali attivati presso Unige, nell'anno accademico 2018-19, il livello B1 di competenza della Lingua inglese era indicato nei piani di studio e identificato in modo non omogeneo nei diversi corsi di laurea: talora come prerequisito, altre volte come propedeuticità,⁵ o come insegnamento, in quest'ultimo caso di solito valutato non in trentesimi, ma come semplice 'idoneità' e con un numero variabile di crediti (3/4 cfu). Le prove di verifica erano le più diverse e non era definito uno standard né si faceva riferimento al QCER.

Nell'intento di definire uno standard comune sul livello di Lingua inglese B1 relativo a requisiti minimi di 'General English' delle matricole, nell'anno accademico 2019-20 si è avviata una sperimentazione a cura di alcuni/e docenti della Commissione Clat (in particolare E. Bricco e L. Santini), alcuni anglisti/e sviluppata per gli aspetti pratico-organizzativi in collaborazione con il Settore Sviluppo Competenze Linguistiche. Partita su due Scuole,⁶ la sperimentazione

5 Con propedeuticità si indicano di solito gli esami che devono essere superati e registrati prima di sostenere l'esame in questione; con 'prerequisito' si individua un insegnamento il cui contenuto viene dato per noto e quindi viene testato in accesso. In molti corsi di laurea, il livello di lingua inglese B1 è considerato un prerequisito per accedere all'esame di inglese settoriale per cui è previsto un corso con docente e un successivo esame (prove scritte e/o orali).

6 La Scuola Politecnica (che include i vari corsi di laurea in ingegneria) e la Scuola di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali (SMFN).

ha riguardato i requisiti minimi del livello B1 della Lingua inglese su un numero intenzionalmente limitato di abilità e competenze di base, ovvero Reading, Vocabulary, Use of English e Listening, tramite la definizione di un test informatizzato, l'Assessment Test⁷ di breve durata (20 minuti) sviluppato e somministrato su piattaforma Moodle alla presenza di personale docente.

Contestualmente, nella fase preliminare della sperimentazione, si è messo a punto un corso online progettato come 'trainer',⁸ sviluppato interamente in lingua inglese (istruzioni e schede grammaticali incluse) su piattaforma Moodle e immaginato a supporto di chi non raggiungesse il livello B1, ma avesse già ampiamente familiarizzato - come descritto nella sintetica premessa - con strutture, materiali, attività di tale livello nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Il corso online è stato ideato come attività da svolgere in autoapprendimento⁹ - essenzialmente intesa come 'recupero' di competenze già in essere - in modo da evitare un sovraccarico dell'impegno orario di studentesse e studenti e favorendo una fruizione in autonomia e rispettosa di ritmi di apprendimento individualizzabili. Il corso propone un'ampia gamma di esercizi e attività tipiche del livello B1, con un'attenzione particolare alle tipologie presenti nel test. Una sezione conclusiva del corso online offre due simulazioni d'esame per permettere di familiarizzare con la struttura del test, la tipologia di domande e loro sequenza, consentendo di testare le proprie competenze, ma anche le proprie tempistiche nello svolgimento dei singoli esercizi.¹⁰

7 Il test, di cui si offrono maggiori dettagli più avanti e in appendice, è stato creato e realizzato prendendo ispirazione dal Preliminary English Test (PET) della Cambridge elaborando materiali originali e adattando testi del nostro contemporaneo. Hanno collaborato alla realizzazione del test docenti di anglistica, collaboratori e tecnici linguistici del dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'Università di Genova.

8 Il formato 'trainer' propone una preparazione mirata all'esame con una revisione approfondita di strutture morfo-sintattiche e componenti lessico-grammaticali tipiche del livello B1. Sviluppato a partire da materiali già disponibili per la fruizione online fin dal 2013, il corso online English B1 è stato modellato, arricchito e aggiornato, ma anche reso *user friendly* e adattato per garantirne la massima accessibilità (per es. audio disponibile per tutti le attività di Reading), nonché armonizzato con il test finale - l'English B1 Assessment Test. La nuova versione è stata resa disponibile nell'ottobre 2019. La curatela del corso è stata di L. Santini che ha coordinato la preparazione e il caricamento dei materiali realizzati da E. Nicolini (tecnico-linguistico del Settore Sviluppo Competenze Linguistiche, Università di Genova) e L. Meddouri. Hanno contribuito alla messa online e alle questioni relative all'accessibilità lo staff del Servizio e-learning, multimedia e strumenti web d'ateneo e lo staff del Centro dati, informatica e telematica di ateneo (CeDIA).

9 Tutte le attività forniscono un feedback; inoltre su strutture complesse, o riconosciute come tali a livello statistico, vengono offerti focus grammaticali e i cosiddetti 'teacher's tips', sintetiche note che guidano ad una migliore comprensione e sono proposte come forme di 'scaffolding'.

10 Lo scopo principale di questo contributo è legato alla definizione di uno standard e a comprenderne l'efficacia sulla base dell'esperienza sviluppata in un preciso contesto e legata alla preparazione di un corso online e di un Assessment Test inteso come

I test informatizzati o CALT (Computer-Assisted Language Testing) (Chapelle, Douglas 2006) presentano un'efficienza che va incontro a necessità di tipo quantitativo ma anche qualitativo: ovvero far fronte a grandi numeri (matricole chiamate/i a sostenere la prova), ottimizzando risorse sia strutturali (aule) che di personale su sessioni plurime ma compatte e organizzate su più turni; e, al contempo, mantenere uno standard qualitativo omogeneo che rispetti il concetto di equità o «enhanced fairness» (Chapelle, Douglas 2006, 23) con una prova equivalente per tutte/i, dall'alto grado di riconoscibilità grazie a istruzioni chiare e condivise, nonché alla messa a disposizione di 'mock test' da fruire in preparazione - rintracciabili sia sulla pagina di Moodle dedicata al test sia all'interno del corso online stesso. Rispetto alle criticità riconosciute in letteratura ai CALT, per esempio, relative alla somministrazione degli stessi, «physical and temporal circumstances - location, time, personnel», (Chapelle, Douglas 2006, 23), le prove hanno sempre avuto luogo in aule informatiche (prima della pandemia) alla presenza di docenti e/o altro personale di supporto che garantisse uno svolgimento senza impedimenti o con immediato intervento per eventuali problematiche tecniche o di navigazione. La presenza di personale ha anche permesso un monitoraggio attento su studentesse e studenti impegnate/i nella prova a garanzia di un risultato attendibile della prova stessa.

In fase sperimentale si è verificato il livello B1 su un totale di 1.473 matricole. Complessivamente hanno superato il test in 903, mentre in 570 non hanno raggiunto il 60% delle risposte corrette, livello soglia fissato per l'esito positivo del test - lo stesso richiesto per un test di simile livello, sebbene più lungo, all'Università Ca' Foscari Venezia contro il 55% richiesto a Bologna (Newbold 2018, 50).

Nell'anno accademico successivo 2020-21, la sperimentazione si è trasformata in un progetto di ateneo, denominato 'Progetto inglese' che ha coinvolto oltre 5.600 matricole iscritte a corsi di laurea triennale ad accesso libero delle 5 scuole (oltre alla Politecnica e a SMFN anche le Scuole di Scienze Mediche, Scienze Sociali e Umanistica). Infine, nell'edizione dell'a.a. 2021-22 hanno sostenuto l'English B1 AT oltre 4.600¹¹ matricole. Nelle ultime due annate, l'Assessment Test è stato offerto in modalità da remoto a causa della pandemia da Covid-19.¹²

prova di verifica in ingresso sulle competenze di Lingua inglese di livello B1 delle matricole. Per questioni di spazio sono omessi qui i dettagli relativi all'approccio teorico-metodologico adottato nello sviluppo del corso online nel formato 'trainer'.

11 Il numero totale di pre-immatricolate/i nei due anni accademici è decisamente diverso. Si è rilevato un calo nelle immatricolazioni per l'a.a. 2021-22. Inoltre, alcuni corsi di laurea avevano necessità di testare anche livelli di Lingua inglese in ingresso più bassi pari all'A2.

12 Si offre qui una mera sintesi macroscopica e si rimanda alle parti terza e quarta di questo contributo per i dettagli relativi alla raccolta, metodologia e analisi dei dati.

Per mantenere le caratteristiche di affidabilità dei risultati della prova, si è organizzato un monitoraggio dei test erogati online tramite piattaforma Microsoft Teams (per osservare candidate e candidati durante lo svolgimento della prova), mobilitando personale docente e amministrativo, e richiedendo alle matricole l'utilizzo di due dispositivi - un PC o tablet per svolgere la prova e un telefono cellulare con telecamera e microfono o altro dispositivo con le stesse funzionalità per il controllo durante lo svolgimento del test.

2.2 Criteri relativi alla definizione della struttura dell'Assessment Test (AT)

Dall'avvio della sperimentazione, la struttura del test non è stata modificata e ha previsto 18 attività in totale, realizzate su 3 principali tipologie: cloze test, scelta multipla, completamento senza *prompt* (si veda in dettaglio § 3 e Appendice). Il database delle attività presenti nel test (domande) è stato invece sottoposto a costante aggiornamento sia nell'ottica di arricchire la batteria di domande sia per armonizzare i contenuti tra corso e prova.

Nel creare la struttura del test si è preso come modello ispiratore il formato del PET (Preliminary English Test) di Cambridge University le cui tipologie di attività sono presenti (e tra le più diffuse) anche nei libri di testo utilizzati nelle scuole superiori di secondo grado - istituzioni che spesso propongono percorsi aggiuntivi proprio per la preparazione delle certificazioni linguistiche Cambridge PET (B1) o FCE (B2). Inoltre, si è ragionato sulla gestione di grandi numeri rispetto a una competenza che dovrebbe già preesistere (si veda premessa), dunque, da intendere come *stepping stone* che permetta di accedere e/o consolidare il livello successivo, il B2 - livello certamente più adatto in ambito accademico per le competenze di 'ricezione, produzione e interazione' per la gestione di un linguaggio astratto e settoriale, utile per assistere a lezioni o conferenze in lingua, prendere appunti, preparare presentazioni ecc. (cf. Newbold 2018, 47). Queste riflessioni hanno portato a delimitare le abilità fondanti del livello da testare (Reading, Vocabulary, Use of English e Listening)¹³ e a privilegiare la verifica delle strutture morfosintattiche in contesto, limitando il ricorso a frasi isolate solo alle tipologie di attività già configurate in questo modo, ovvero 'sentence transformation' e 'vocabulary'.

13 Anche i test B1 di Università Ca' Foscari Venezia e quelli dell'Università di Bologna hanno escluso 'Writing' e 'Speaking'; come già segnalato più sopra, però, sono prove più lunghe: quella di Bologna consta di 40 esercizi, da svolgere in 1 ora e 15 minuti; quella di Ca' Foscari consta di 100, da completare in 1 ora e 30 minuti (Newbold 2018, 51).

Particolare attenzione si è attribuita alla 'ricezione' con due diverse tipologie di Reading: il più tradizionale esercizio di *reading comprehension* calibrato rispetto a lessico, tematiche e lunghezza del testo sul livello B1; e l'attività di lettura e comprensione di cartelli e messaggistica breve, genere testuale regolativo, in cui si danno indicazioni su come comportarsi e in cui la scrittura è più concisa, talvolta più formale, spesso ellittica, ma essenzialmente legata al quotidiano e a tematiche estremamente pratiche tipiche del livello (si veda l'esempio D2-D6 in appendice). Singole frasi sono state utilizzate per gli esercizi di *sentence transformation* senza *prompt* - 5 frasi da riformulare mantenendo inalterato il significato e il numero di informazioni fornite - e per un'attività di completamento a scelta multipla (altre 5 frasi) legata a collocazioni e *pattern* lessico-grammaticali ricorrenti. L'attività di *sentence transformation* è stata individuata per il suo potenziale di porsi a cavallo tra la verifica di competenze grammaticali, Use of English e competenze di produzione scritta (anche se solo parzialmente). In annate precedenti la sperimentazione, la prova di ascolto - erogata dai singoli corsi di studio - prevedeva più tracce audio, di varia lunghezza e con domande sia a scelta multipla che di tipologia vero/falso. Tuttavia, nel definire uno standard nella sperimentazione si è preferito optare per due ascolti di pari lunghezza con domande a scelta multipla e/o vero/falso. Questo formato è stato ripensato durante la pandemia per le edizioni 2020-21 e 2021-22. Per evitare possibili problematiche di connessione o legate alla qualità di auricolari e/o cuffie, si è ridotta la verifica dell'ascolto ad un'unica istanza con domande a scelta multipla. Questa opzione è risultata utile anche nel caso di matricole con disabilità uditive a cui veniva - a seconda della casistica - valutata o meno l'attività, producendo uno scarto di un solo punto e quindi mantenendo la prova quasi inalterata nella sostanza.

2.3 Raccolta, validazione delle certificazioni e utilizzo del dato in carriera

La sperimentazione è servita a comprendere l'importanza di dotarsi di un sistema uniforme di raccolta e verifica di certificazioni linguistiche attendibili che rispondessero a criteri riconoscibili e predefiniti (si veda § 1). Nel 2019 infatti la raccolta non era ancora sistematizzata né necessariamente legata al caricamento su piattaforma Moodle.¹⁴ Le certificazioni, relative alle due Scuole (Politecnica e

¹⁴ Tramite l'utilizzo della piattaforma Moodle e grazie al supporto e collaborazione dello staff di CeDIA e del Servizio e-learning di Ateneo, nel 2019 sono state raccolte 383 certificazioni, di cui 196 da pre-immatricolate/i della Scuola di SMFN e 187 della Scuo-

SMFN), venivano presentate da studentesse/ti alle rispettive segreterie che inserivano i dati utili in un file, periodicamente inviato via email a personale docente di riferimento che procedeva alla validazione. Questa modalità, poco efficiente (un messaggio poteva perdersi o il file non essere completo nei dati o mancante come allegato, ecc.), ha comunque permesso di comprendere la portata dell'attività e pianificarla in modo tracciabile, affidabile ed efficiente.

L'istanza di raccolta centralizzata è stata organizzata, per la prima edizione del Progetto inglese d'ateneo (2020-21) in funzione sia della tipologia di certificazione caricata (per esempio Cambridge PET o Trinity ISE I, ecc.) sia dei corsi di laurea e/o dipartimenti di afferenza indicati in fase di pre-immatricolazione, consentendo così ai/docenti responsabili di occuparsi del proprio carico didattico. Questa istanza Moodle prevede anche i link diretti al servizio di verifica online degli enti certificatori.

Inoltre, per rendere l'intera procedura ulteriormente virtuosa rispetto ai dati raccolti, in accordo con il servizio CeDIA, è stata messa a punto un'importazione periodica da Moodle che consente di inserire sul sistema di ateneo direttamente nella carriera di studenti e studentesse l'informazione circa la validazione delle certificazioni e/o il superamento dell'AT, così che ogni docente possa gestire quell'informazione secondo le precise esigenze dei corsi di laurea - verificare prerequisite e/o propedeuticità, oppure procedere alla registrazione di un'idoneità e relativi crediti nel caso si tratti di un insegnamento inserito nel piano di studio.

Per la sperimentazione e per la prima edizione del Progetto inglese, per confermare il livello B1, si accettavano certificazioni linguistiche di pari o superiore livello - quindi per esempio presentando un First (FCE) o un CAE (C1) si validava comunque l'informazione sul livello B1.

Nel 2020-2021 sono state raccolte circa 1.600 certificazioni, di cui validate come idonee 1.457. Per 1.433 è stato emesso un badge.¹⁵ Mentre 140 documenti caricati non sono risultati idonei,¹⁶ una sintesi è offerta dal [\[graf. 1\]](#).

la Politenica. Durante questo anno di sperimentazione raccolta e valutazione non erano ancora sistematizzate quindi non sono disponibili i dati su conformi/idonee e non idonee.

15 Il badge è uno strumento interno a Moodle che ha permesso di rilasciare a studentesse e studenti un'attestazione rispetto alla validazione della certificazione linguistica e/o del superamento dell'Assessment Test. Lo stesso ha anche consentito un protocollo per l'acquisizione dei dati da parte del servizio didattica di ateneo e successivo riversamento in carriera sul sito Unige e visibili alle/ai docenti.

16 Tra i documenti non conformi sono presenti attestati di sola frequenza a corsi di lingua inglese in Italia o all'estero di varia durata (anche una/due settimane); certificazioni non verificabili o il cui esame risale a mesi/anni prima rispetto all'arco temporale indicato; certificazioni linguistiche che non rientrano tra quelle elencate e dichiarate accettabili a livello di ateneo; certificazioni parziali che attestano solo una o due competenze, per esempio Speaking e Listening.



Grafico 1
Certificazioni 2020-21:
idonee e non idonee

Dall'edizione 2021-22, il processo di validazione è stato raffinato rispetto alla raccolta dati. Si è deciso di riconoscere sia il livello B1 che il livello B2, per cui per coloro che presentassero certificazione di livello B2 o superiore (C1, C2), nella validazione era possibile indicare il livello B2. Sono state raccolte 832 certificazioni, di cui 477 idonee per il livello B2 e 229 per il livello B1 e 126 non conformi [graf. 2].

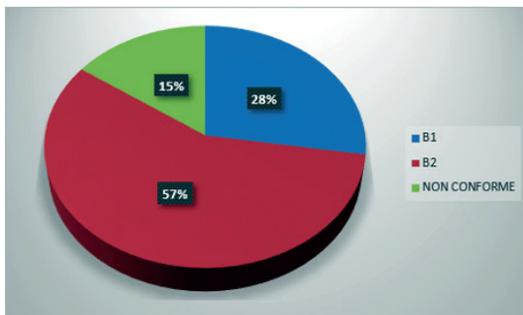


Grafico 2
Certificazioni 2021-22: B1, B2
e non conformi

Dall'a.a. 2022-23, si è previsto di validare anche il livello C1 per coloro che presentassero certificazione di livello C1 o superiore (C2). Un'evoluzione in linea con l'idea di spostare lo standard verso le competenze successive, ma anche di avere informazioni più precise rispetto ai livelli di competenze in ingresso.

2.4 Il 'Progetto inglese': caratteristiche ed evoluzione

Già nella fase di sperimentazione, la definizione di uno standard era andata di pari passo con l'organizzazione di un percorso guidato per chi non superasse l'Assessment Test. Le fasi concatenate erano articolate nella proposta del corso online in autoapprendimento English B1, del suo completamento per accedere a una nuova opportunità di sostenere il test a cui seguiva, in caso di nuovo risultato negativo, un corso di 40 ore con docenti.

Queste fasi sono state perfezionate per la versione d'ateneo del Progetto inglese e sono diventate cinque: la prima definita dell'Assessment Test (AT) che ha visto le matricole sostenere il test tra settembre e dicembre. Nell'a.a. 2020-2021 questa prova è stata gestita interamente dal Settore Sviluppo Competenze Linguistiche in collaborazione con i/le docenti anglisti/e della Commissione CLAT; nell'anno successivo, a.a. 2021-22, l'AT è stato proposto congiuntamente¹⁷ a Te.l.e.ma.co (Test di Logica E MAtematica e COmprensione verbale; maiuscole come nell'originale), il test di ateneo per «la verifica delle conoscenze iniziali considerate funzionali alla fruizione efficace di un percorso universitario»¹⁸ in ingresso a tutti i corsi di laurea ad accesso libero dell'Università degli studi di Genova.

Coloro che non superavano il test EN B1 ricevevano dettagliata comunicazione rispetto alle fasi successive del progetto e relative tempistiche. In primis, veniva messa in evidenza la necessità di completare il corso online di inglese B1 in autoapprendimento, entro una determinata scadenza, con il supporto di tutor facilitatori, reclutati tra studentesse e studenti delle lauree magistrali e/o dottorande/i con un livello di inglese almeno C1. La loro attività è stata intesa come supporto *peer-learning* [graf. 3].

17 La gestione è stata condivisa dal personale del Settore Sviluppo Competenze Linguistiche in collaborazione con alcune/i docenti anglisti/e della Commissione CLAT e il team di lavoro legato a TE.L.E.MA.CO. L'attività di sorveglianza è stata estesa a tutto il corpo docente e TAB di ateneo.

18 Te.l.e.ma.co è stato introdotto nell'a.a. 2020-21 ed è tutt'ora utilizzato. Tutte le informazioni sono disponibili al seguente link: <https://unige.it/studenti/telemaco#cosaTELEMACO>. Alcuni dati relativi a questo test e suo percorso guidato (PER.S.E.O. e TE.S.E.O.) sono presentati e discussi in Lombardi et al. (2023).

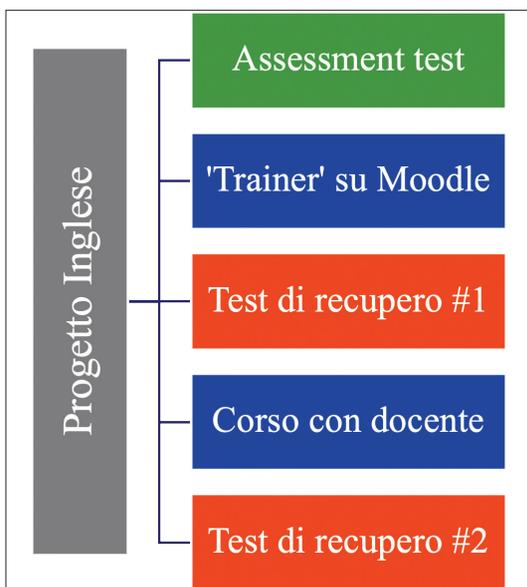


Grafico 3
Fasi del 'Progetto Inglese'

La figura dei/delle tutor all'interno del Progetto inglese, fin dalla sperimentazione, è stata cruciale per il capillare monitoraggio e per l'assistenza offerta alle matricole. Con un'azione di coordinamento articolata su incontri periodici¹⁹ e condivisione di quesiti e messaggistica. Il lavoro con i/le tutor è stato in team, svolto interamente in lingua inglese (salvo specifiche richieste da parte delle matricole di comunicare in lingua italiana) e ha permesso di sfruttare appieno casistiche ed esperienze sui vari gruppi a loro affidati, ma anche eventuali intuizioni e proposte rispetto ai margini di miglioramento sia sulla loro attività di tutor sia rispetto al corso di cui - nella fase di testing prima della messa online - sono stati/e fruitrici e fruitori attente/i e preziosi per verificare la chiarezza delle istruzioni e revisionare capillarmente i materiali.

La loro attività di monitoraggio, facilitata dagli strumenti offerti da Moodle, rispetto al comportamento individuale registrato dai *log* all'interno del corso, ha fatto emergere varie tipologie di frequenza - da scarsa a episodica - per cui si è ricalibrata l'attività di incoraggiamento; oppure ha permesso di rilevare in alcuni casi, fin dall'a.a. 2019-20, una permanenza esigua o insufficiente su alcune

¹⁹ La supervisione dei tutor è stata a cura di L. Santini nella sperimentazione, a.a. 2019-20. Mentre negli anni successivi è stata condivisa tra L. Santini e E. Nicolini, tecnico-linguistico del Settore Sviluppo Competenze Linguistiche (Università di Genova).

attività da parte di alcune matricole - quantificata in 5-9 secondi - spesso volta a raggiungere il completamento del corso, senza davvero beneficiare degli strumenti offerti per raggiungere una preparazione adeguata ad affrontare il test.

Nell'edizione dell'a.a. 2021-22, si sono create sessioni interattive sincrone con i/le tutor così che fosse più semplice per le matricole scambiare/ricevere informazioni sul Progetto inglese e/o porre domande, ma anche per favorire la relazione e il contatto tra pari.

La nuova sessione del test che si svolge nel mese di marzo ha prodotto in tutte le edizioni risultati di un certo interesse, confermando in sostanza le percentuali di superamento del corso - circa la metà di coloro che vi accedono ottengono un risultato positivo. Il restante 50% ha un'ulteriore occasione di apprendimento, tramite il corso di 40 ore di inglese B1 tenuto da docenti a contratto, in modalità in presenza (sperimentazione) e/o sincrona via remoto per le edizioni successive.

Rispetto alla sperimentazione e all'edizione del 2020-21, nell'edizione del 2021-22, sono stati/e proprio i/le docenti del corso di 40 ore a far sostenere il test a coloro che avessero raggiunto una frequenza pari al 60% delle ore di lezione erogate. In questo caso le sessioni dei test sono state fissate in date distinte (sfruttando appieno uno dei vantaggi dei CALT - cf. Chapelle, Douglas 2006, 23), in modalità da remoto e su più turni, per consentire il monitoraggio della prova alle stesse condizioni messe a punto durante la pandemia per l'Assessment Test.

3 Analisi dei dati e discussione

3.1 I risultati dell'Assessment Test (AT)

La raccolta dei dati è avvenuta in collaborazione con il Settore Sviluppo Competenze Linguistiche, che ha scaricato e anonimizzato i report dei risultati di ciascuna matricola che ha sostenuto il test negli a.a. 2020-21 e 2021-22. La piattaforma Moodle si è rivelata particolarmente efficiente per estrarre in maniera sistematica un'enorme quantità di dati e per permettere un'analisi non solo delle valutazioni complessive, ma anche del tempo impiegato e delle performance nelle singole tipologie di esercizio.

Studentesse e studenti partecipanti avevano a disposizione 20 minuti per completare gli esercizi proposti, al termine dei quali la prova veniva automaticamente salvata e inviata, mentre a studenti e studentesse con documentazione relativa a quanto previsto dalle leggi 170/2010 e 104/1992 'Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico', era attribuito tempo aggiuntivo e/o un tutor di supporto, come concordato con il Settore Servizi di Supporto alla Disabilità e agli Studenti con DSA dell'Università di Genova.

All'interno della prova sono stati collocati, per tutte/i, due ausili per una migliore gestione del tempo: un timer e un riepilogo delle domande completate o ancora da completare. La prova di ciascun partecipante veniva generata in maniera casuale dalla piattaforma attingendo da un database contenente domande di pari difficoltà, mantenendo fisso l'ordine e la tipologia di esercizi proposti.

L'Assessment Test si articola in 18 quesiti, raggruppati in sei tipologie di esercizio, che testano diverse abilità linguistiche, come segue:²⁰

- D1: Grammatica (*cloze test*) - 10 punti. Viene presentato un testo con alcune strutture grammaticali da selezionare attraverso un menù a tendina con quattro opzioni.
- D2-D6: Cartelli (scelta multipla) - 5 punti. Viene presentato un cartello, un breve messaggio o un pannello stradale; l'esercizio prevede di leggere il testo e di rispondere a una domanda di comprensione scegliendo l'opzione corretta tra le tre offerte.
- D7-D11: Trasformazioni (completamento) - 5 punti. Data una frase completa, viene richiesto di riformularla inserendo non più di tre parole, in modo che la seconda frase abbia il medesimo significato rispetto alla prima.
- D12-D16: Lessico (scelta multipla) - 5 punti. Viene presentata una frase da completare e la parola mancante va scelta tra le quattro opzioni offerte nel menù a tendina.
- D17: Comprensione del testo (scelta multipla) - 5 punti. Viene presentato un testo da leggere per intero con cinque domande a scelta multipla.
- D18: Ascolto (scelta multipla) - 1 punto. Viene presentato un breve audio insieme a tre domande con tre opzioni di risposta.

Sono stati considerati come *outliers*, e quindi esclusi dall'analisi, i risultati delle matricole che hanno impiegato meno di 5 minuti a sostenere l'intero test (N=10) e quelli di coloro che hanno totalizzato un punteggio inferiore ai 2 punti (n=23). Si riportano di seguito [graf. 2-3] le distribuzioni dei risultati delle 5.637 matricole che hanno sostenuto l'Assessment Test nell'a.a. 2020-21 e quelli delle 4.625 che lo hanno sostenuto nell'a.a. 2021-22. Da un T-test per campioni indipendenti effettuato per confrontare le valutazioni complessive nei due anni accademici non emergono differenze significative (Welch's $t=-0,109$, $p=0.913$) [graf. 4].

²⁰ Un esempio per ciascuna domanda è riportato in Appendice.

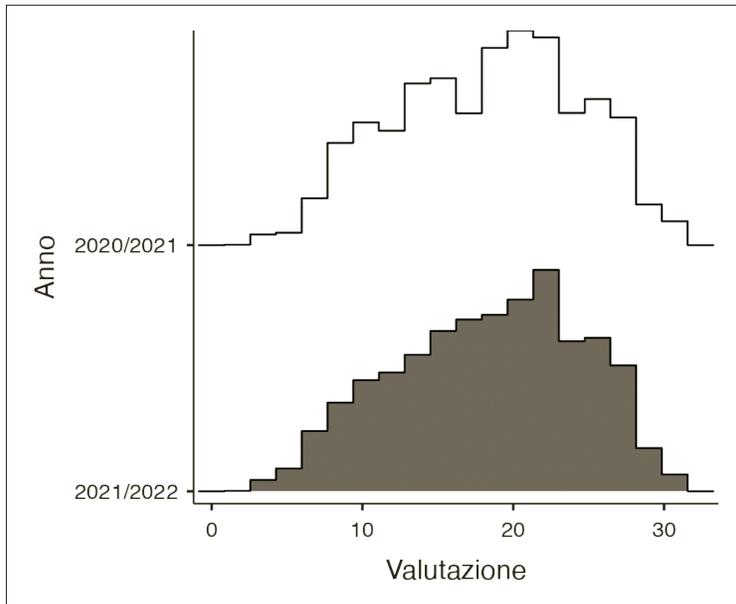


Grafico 4 - Distribuzione delle valutazioni complessive negli a.a. 2020-21 e 2021-22

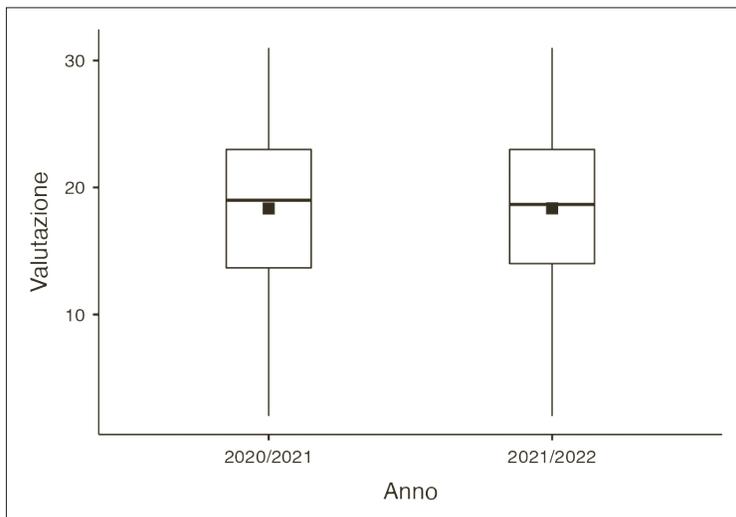


Grafico 5 - Box plot delle valutazioni complessive negli a.a. 2020-21 e 2021-22

Nell'a.a. 2020-21 hanno superato il test 2.821 matricole, il 50,1% del totale. Nell'a.a. 2021-22 lo hanno superato in 2.290, il 49,6% del totale. Nella Tabella 1 sono indicati il numero, la media, la mediana, la deviazione standard e il valore massimo per tempo di esecuzione del test, la valutazione complessiva e per ciascuna tipologia di domanda [tab. 1].

Tabella 1 Analisi descrittiva dei risultati dell'Assessment Test negli a.a. 2020-21 e 2021-22

	Anno	Tempo	Valutazione	D1	D2-D6	D7-D11	D12-D16	D17	D18
N	2020-21	5637	5637	5637	5637	5637	5637	5637	5637
	2021-22	4625	4625	4611	4625	4625	4625	4300	3869
Media	2020-21	19.3	18.3	6.24	3.70	1.50	3.50	2.87	0.538
	2021-22	18.8	18.4	6.63	3.75	1.36	3.56	2.75	0.621
Mediana	2020-21	20.0	19.0	6.00	4.00	1.00	4.00	3.00	0.670
	2021-22	19.6	18.7	7.00	4.00	1.00	4.00	3.00	0.670
Dev. standard	2020-21	2.35	6.10	2.31	1.25	1.44	1.30	1.54	0.438
	2021-22	2.59	6.16	2.31	1.24	1.33	1.33	1.48	0.341
Valore massimo	2020-21	30.3	31.0	10.0	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00
	2021-22	30.2	31.0	10.0	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00

Per una maggiore comparabilità tra le diverse tipologie di esercizio, in modo da riuscire a identificare le aree di maggiore forza e debolezza nell'affrontare il test, riportiamo nel grafico 6 i punteggi trasposti su base 5 (modifica apportata su D1 e D18, che erano rispettivamente su base 10 e su base 1) [graf. 6].

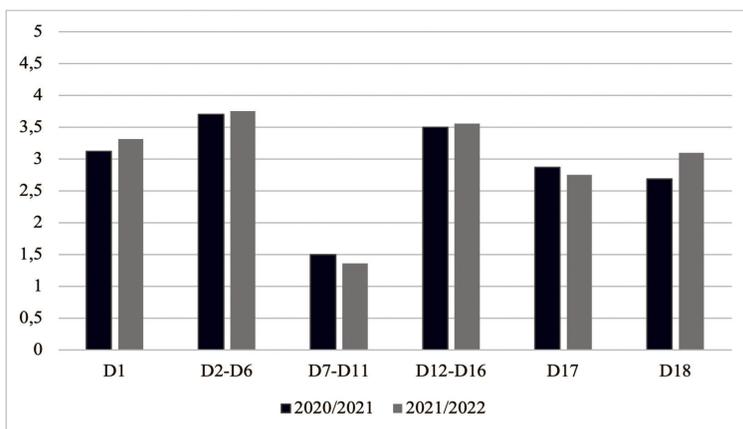


Grafico 6 Punteggi nei singoli esercizi negli a.a. 2020-21 e 2021-22

3.2 Sintesi e discussione

Nei primi due anni di introduzione del test su larga scala, il numero delle matricole che non ha superato il test è rimasto costante e si aggira intorno alla metà dei/delle candidati/e (50,1% nell'a.a. 2020-21 e 49,6% nel 2021-22). Trattandosi di un test che vuole verificare la presenza delle competenze minime di un livello B1, constatare che un così alto numero di partecipanti non le possiede è certo da considerare come un punto sul quale intervenire, anche alla luce delle Indicazioni Nazionali del MIUR, le quali auspicano il raggiungimento di un livello B2 al termine della scuola secondaria di II grado (si veda § 1).

Come emerge dai grafici 1-2, la mediana delle valutazioni è collocata intorno alla sufficienza (19,0 nell'a.a. 2020-21 e 18,7% nel 2021-22) ed esprime il valore centrale della distribuzione, mentre è possibile notare la presenza di punteggi lungo tutto il range consentito dal test [graf. 1]. In particolare, il *box plot* nel grafico 3 mostra come il 50% delle valutazioni ricada nell'intervallo compreso tra 12 e 22 punti circa (corrispondenti rispettivamente al primo e al terzo quartile con una distribuzione pressoché simmetrica), mentre la restante parte si colloca al di sopra e al di sotto di questi punteggi, con una lieve prevalenza del range compreso tra i 2 e gli 11 punti [graf. 3]. Il fatto che circa il 70-75% delle valutazioni si collochi sopra i 12 punti è una nota positiva, perché è possibile che le matricole che totalizzano un punteggio tra i 12 e i 18 punti possano superare con successo il percorso di recupero previsto dal corso online English B1 (si veda § 2.1).

Appare più complessa la situazione di quel 25-30% che si è collocato sotto i 12 punti, per questo gruppo potrebbe essere necessario un lavoro più approfondito per capire quale sia la reale difficoltà nell'affrontare il test e quale supporto mettere in atto per permettere di raggiungere il livello soglia (superamento del 60% delle attività del test). I dati sul superamento del percorso di recupero riportano infatti un successo di circa la metà di coloro che vi avevano preso parte: un dato soddisfacente - se si considera anche il rilevante numero di abbandoni durante il primo anno - ma non del tutto, se si rischia di lasciare qualcuno/a indietro; tuttavia, le matricole che totalizzano tali punteggi possiedono lacune difficilmente colmabili nel corso di un solo anno accademico.²¹ Per questo, riteniamo che una condivisione dell'esperienza del Progetto Inglese sia utile su un duplice versante: non solo quello della pianificazione degli interventi formativi di recupero (come il corso in autoapprendimento online English B1) ma anche quello dell'instaurazione di una sinergia tra università e scuole secondarie di secondo grado, nell'ottica di una preparazione congiunta di studenti e studentesse per il raggiungimento dei

²¹ Uno studio a sostegno di questa affermazione è attualmente in via di completamento.

requisiti minimi per l'accesso a un corso di laurea di primo livello.

Dall'analisi dei singoli *item* raggruppati per tipologia di esercizio, emerge come la sezione di domande più problematica sia quella delle *sentence transformation*, che richiede la riformulazione di una frase data, utilizzando un'altra struttura morfosintattica che mantenga lo stesso significato e lo stesso numero di informazioni; seppur prevedibile, trattandosi dell'unico esercizio senza 'prompt', quindi con un certo margine di produzione relativo anche alle competenze di scrittura, il punteggio medio risulta piuttosto basso in entrambe le edizioni (meno di 1,5 punti su 5). Sembra dunque che le più consistenti difficoltà emergano davanti a una richiesta di formulazione di una frase contenente strutture proprie di un livello B1 e più in particolare sulle abilità morfosintattiche, di scrittura e di Use of English delle matricole.

Sembra complessa per le matricole anche la comprensione di un testo a scelta multipla, il cui punteggio medio è inferiore a 3 punti su 5, così come l'ascolto. L'esercizio dove si totalizzano punteggi più alti è, invece, quello dei 'Cartelli', che richiede anch'esso la comprensione di un testo, più breve però e legato a eventi quotidiani, come l'acquisto in un negozio, la prenotazione di una vacanza o un annuncio di lavoro. L'abilità di cogliere il significato generale dell'inglese 'in uso' è sicuramente essenziale nell'ottica della formazione di uno studente universitario che si appresta a esperienze in ambienti multiculturali, all'Erasmus e a un futuro lavorativo auspicabilmente interconnesso e internazionale.

4 Riflessioni conclusive

Nell'arco di tre anni accademici nell'ateneo genovese, all'interno delle lauree di primo livello ad accesso libero, si è passati dallo sviluppo di un progetto sperimentale sull'inglese di livello B1 limitato a due scuole, all'offerta dello stesso alle matricole di 5 scuole - da più di 1.400 matricole a oltre 5.600 nell'a.a. 2020-21 fino a 4.600 nell'a.a. 2021-22. Dopo due anni di lavoro sul livello di inglese B1, è stata avviata per l'anno accademico 2022-23 una nuova sperimentazione: un certo numero di corsi di studio triennali, afferenti a diverse aree disciplinari,²² ha sostituito il livello B1 con il livello di competenza successivo - livello d'inglese B2 - nei propri obiettivi

²² Hanno aderito sette corsi di laurea triennale ad accesso libero della Scuola Politecnica. Anche Medicina e Odontoiatria (lauree a ciclo unico), dall'a.a. 2022-23, hanno previsto la verifica in ingresso del livello B2 della lingua inglese. I sette corsi di laurea della Politecnica che fanno parte di questa sperimentazione sono: Ingegneria civile e ambientale; Ingegneria chimica e di processo; Ingegneria elettronica e tecnologie dell'informazione; Ingegneria elettrica; Ingegneria nautica; Ingegneria biomedica; Ingegneria informatica.

formativi, nell'ottica di consentire a chi conclude la laurea di primo livello di essere già in possesso del requisito d'accesso alle lauree magistrali secondo la normativa ministeriale che, rispetto alla competenza linguistica indica, in modo omogeneo per tutte le classi quanto segue (D.M. 270/04 e seguenti): «I laureati magistrali devono essere in grado di utilizzare, in forma scritta e orale, almeno l'inglese o un'altra lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari» (Newbold 2018, 47), percorso che l'Università Ca' Foscari di Venezia ha avviato nel 2014-15.

Seppure la formazione linguistica per studentesse e studenti Erasmus *outgoing* sia rimasta una voce distinta rispetto al Progetto inglese, sia nella fase di verifica delle competenze che in quella formativa, l'azione coordinata sulla lingua inglese di livello B1 avviata sulle matricole dell'ateneo nell'a.a. 2020-21 ha posto le premesse per verificare e guidare studentesse e studenti a raggiungere i requisiti minimi sull'inglese come lingua veicolare o lingua franca. Il percorso verso una formazione realmente inter- o multiculturale è ancora lungo, ma si è quantomeno definito uno standard e con esso si sono poste alcune questioni essenziali intorno a cui ragionare all'interno dei corsi di laurea che possano in futuro favorirne lo sviluppo.

Condividere uno standard sulla formazione linguistica a livello di ateneo, in particolare sulla lingua inglese, è un obiettivo che risponde alle linee guida ministeriali, alle indicazioni d'azione della CRUI e dell'internazionalizzazione. Inoltre, al di là di ogni posizione in merito e al fatto che sia o meno un vantaggio rispetto alla sopravvivenza delle lingue, è un fatto che la lingua franca della comunità accademica a livello globale resti l'inglese: tra il 75% e il 90% dei contenuti della letteratura accademica sono pubblicati in inglese, con alcune variazioni a seconda degli ambiti disciplinari, ma su tutti i generi tipici dei vari settori - saggi, contributi, capitoli o monografie (Curry, Lillis, 2017).

Condividere uno standard andrebbe anche inteso come un obiettivo più semplicemente fondante nell'alta formazione dove, a partire da una competenza linguistica definita in ingresso, si potrebbe aspirare a costruire percorsi per insegnamenti in lingua settoriale votati a consentire a studentesse e studenti di confrontarsi in maniera continuativa e organica con generi testuali e contenuti legati alle proprie discipline di specializzazione, così da favorire la fruizione delle pubblicazioni accademiche già previste nel percorso delle lauree di primo livello e in previsione di poter sfruttare appieno la propria competenza nel mondo professionale o nella ricerca - un'azione che farebbe virtù dei programmi didattici CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado.

Appendice

D1: Grammatica (cloze test)

Read the text below and choose the correct word for each space.

Biophilia

Our relationship with nature can be _____ through the concept of biophilia and the biophilia hypothesis. This term is defined as humans' innate _____ to affiliate with other life such as plants and animals. Biophilia is genetic, _____ might mean that those humans who were in close contact with nature throughout history probably had better access to food and fresh water. For example, someone who lived close _____ water, near vegetation, or with a pet _____ a protector, for example, a dog, probably had more chances of survival than someone who lived far from nature. Although evolutionary theory is difficult to test, the popularity _____ camping, hiking, and visiting the zoo, provide support for this theory. In his 1997 book, Kellert, a social ecology professor, proposed that biophilia also provides benefits _____ as an increase in well-being. As a consequence, being disconnected from the natural _____ might have negative effects on humans' well-being. The concept of nature connectedness is also related to a branch of psychology called ecopsychology. This branch examines how human well-being is related to the well-being of the natural environment. This theory is _____ on the idea that the needs of humans and nature are interdependent, so human health _____ suffer if nature does as well.

D2-D6: Cartelli (scelta multipla)

Click on the correct explanation for the sign below.

Available 1st September
Two-bedroom furnished flat.
Convenient for shops and transport
Rent £600 monthly

- I'm looking for somewhere to live.
- I'm looking for furniture in a flat.
- I'm looking for someone to live in a flat.

D7-D11: Trasformazioni (completamento)

Complete the second sentence so that it means the same as the first, using no more than three words.

Nobody is sure of the identity of the man in that painting.

Nobody is sure _____ the man in the painting is.

D12-D16: Lessico (scelta multipla)

Choose the correct answer to fill the gap in the sentence below.

Miriam and Tina have known each other since they were kids.

They are very _____ friends.

D17: Comprensione del testo (scelta multipla)

Read the text below and then choose the correct answers to the questions that follow.

Open-air Theatre

In Britain, the ancient tradition of open-air performances is still alive and well. Cornwall has some of Britain's oldest working theatres, with one open-air theatre actually built into a cliff, a project only recently completed.

Two actors, Dave James and Muriel Thomas, came from London theatres to join a theatre company called Coastline. They now regularly perform in just such a theatre, by the sea. "One thing about performing outside is we never know what'll happen. For example, if a bird lands on stage, we can't act as if it's not there – the audience are all watching it. So we just bring the bird into the play, too. Once, about 30 dolphins came past, jumping out of the water and showing off. The audience were all chatting about them instead of watching the play, so the actors just gave up for a while and watched the dolphins, too". The weather can also be difficult. "Sometimes it's been so bad," says Muriel, "that we've asked the audience if they really want to stay. But usually they sit with their coats and umbrellas and say, 'Yes, please carry on!' They must feel it isn't fun, but no one's returned their ticket so far!". Coastline's director, John Barnack, works hard to introduce people to theatre. "Many people think of theatres as clubs where they don't belong and are not welcome," he explains. "Sitting in the open-air changes that feeling. The audience are far more involved – they aren't sitting in the dark, at a distance like in normal theatres, and that improves the actors' performances, too. I'm very proud of the work they've done so far."

What is the writer trying to do in the text?

- a. Explain what it's like to work in an open-air theatre.
- b. Follow the development of open-air theatre in Britain.
- c. Warn readers about the disadvantages of attending open-air performances.
- d. Describe how one open-air theatre was built.

D18: Ascolto (scelta multipla)

Listen to two friends discussing a problem with the girl's mobile phone and answer to the questions that follow.

[audio 1:14 min.]

- a. What is the problem with Rebecca's phone?
- b. It won't turn off.
- c. It won't change screens.
- d. It won't turn on.

Bibliografia

- Bachman, L. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667350>.
- Lombardi, G.; Pagnan, R.; Torrente, M.L.; Cersosimo, R. (2023). «PER.S.E.O.: analisi dell'efficacia di un percorso in autoformazione per l'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi». *Quaderni del GLIA*, 1, 34-59. <https://hdl.handle.net/11567/1111136>.
- Chapelle, C.A.; Douglas, D. (2006). *Assessing Language Through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733116>.
- Cox, T.L.; Malone M.E.; Winke P. (2018) «Future Directions in Assessment: Influences of Standards and Implications for Language Learning». *Foreign Language Annals*, 51, 104-15. <https://doi.org/10.1111/flan.12326>.
- Curry, M.J.; Lillis, T. (2017) «Problematizing English as the Privileged Language of Global Academic Publishing». Curry, M.J.; Lillis, T. (eds), *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives and Pedagogies*. Bristol: Blue Ridge Summit; MultilingualMatters, 1-20. <https://doi.org/10.21832/9781783099245-006>.
- Newbold, D. J. (2018), «L'Inglese B1 all'università: il perché di un test d'ingresso». Cardinaletti, A. (a cura di), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA*. Milano: Franco Angeli, 44-55. <https://iris.unive.it/handle/10278/3708319>.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca' Foscari
Venezia

