

EL.LE

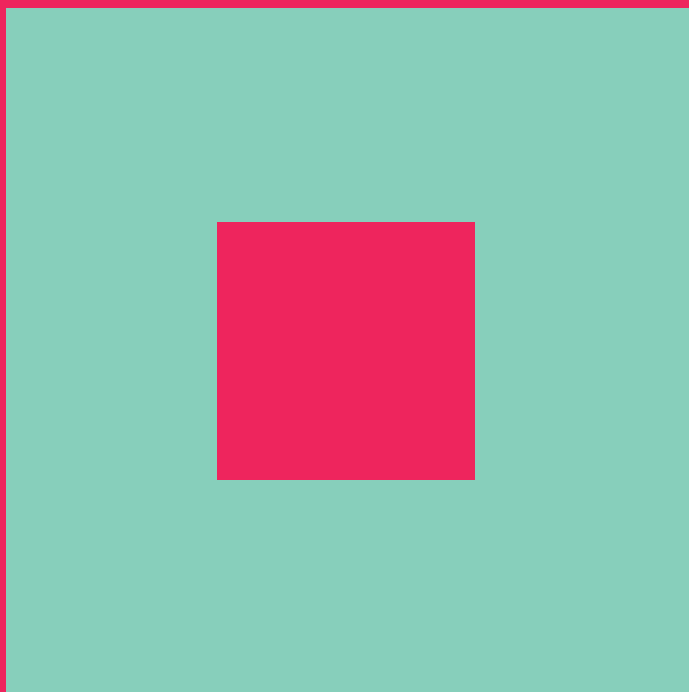
Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 14 – Num. 2
Luglio 2025

E-ISSN 2280-6792



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/>

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) 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) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direzione scientifica Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione 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) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) 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) Pierpaolo Bettoni (AnilsMondo, Italia-Austria) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronike Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavnagoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celestin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, 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) Barbara D'Annunzio (Società Dante Alighieri, 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 Ca' Foscari Venezia, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardesic (University of Zagreb, Croatia) Carla Marella (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 Mirkovic (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) 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) Alberto 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) Marina Perini (Rete Lingua Russa ANILS, 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) Silvia Sclaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», 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)

Direttori responsabili Giuseppe Sofo

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

© 2025 Università Ca' Foscari Venezia

© 2025 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

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



Sommario

La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'

Paolo E. Balboni

125

Insegnare le lingue speciali ad apprendenti adulti italofoni di russo come lingua straniera all'università

Ricognizione e analisi critica dei manuali moderni esistenti (2000-23)

Linda Torresin

143

Teaching Me Softly. A Research Study on Language Educators' Must-Have Skills According to a Group of Prospective Teachers

Michele Daloiso

173

The Evaluation of Linguistic and Cultural Mediation from Greek to Spanish and Italian

Antonio Venturis

193

Il corpus KIParla. Una risorsa per la didattica dell'oralità

Silvia Ballarè, Claudia Borghetti, Paolo Della Putta, Caterina Mauri, Eleonora Zucchini

213

CLIL e didattica inclusiva tra plurilinguismo e mediazione nella scuola primaria

Virginia Vecchiato

231





La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Edgar Morin and Zygmunt Baumann: two great sociologists who described modernity respectively as 'complexity', in the late twentieth century, and as 'liquidity' in our century – and linguistic education in a complex society is different from that in a 'liquid' society, with 'liquid' students using 'liquid' hypersimplified communication. Starting from this opposition, the essay studies the teaching of Italian L1, focusing on the teaching of grammar (in a broad sense) through inductive, active processes. The aim is to make adolescents discover that complexity exists and that it can be known and managed: an idea of linguistic education that, precisely because it operates on something already possessed, Italian, does not pose significant problems of content to be learned, allowing students to focus their attention on the procedures of discovery, analysis and synthesis – in other words, linguistic education that has communicative purposes but above all cognitive purposes, not *scholae sed vitae*.

Keywords Teaching grammar. Teaching the mother tongue. Educational Linguistics. Italian as the mother tongue. Teaching Italian.

Sommario 1 'Complessità' vs. 'liquidità' nella società e nella comunicazione. – 2 La comunicazione 'liquida'. – 3 L'educazione linguistica come salvagente cognitivo. – 4 Salvagente cognitivo.



Peer review

Submitted 2025-07-10
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Balboni | © 4.0



Citation Balboni, P.E. (2025). "La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'". *EL.LE*, 14(2), 125-142.

Nel 1923 sono uscite le versioni rinnovate fin dal titolo di due volumi scritti vent'anni prima per Utet Università:

- a. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002, nel 2023 è diventato *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società 'liquide'*;
- b. *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, del 2006 (in realtà evoluzione di due volumi degli anni Novanta), è diventato *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società 'liquide'*.

In entrambi i nuovi titoli la parola caratterizzante è 'società liquide', quella in cui si muovono studenti liquidi la cui comunicazione è liquida.

Contemporaneamente a queste due rivisitazioni teoriche, destinate alla riflessione del mondo scientifico della linguistica educativa e alla formazione degli insegnanti, coerentemente con l'idea della linguistica educativa come ambito bifronte, teorico e operativo, ho realizzato quattro 'grammatiche', quattro manuali scolastici per l'insegnamento dell'italiano a studenti 'liquidi', e precisamente:

- a. *Parole per fare. Dalla lingua parlata a quella scritta*, del 2022, per studenti di istituti tecnici e professionali, dove ci sono molti studenti di origine straniera il cui livello di italiano L2 è tuttavia almeno B1-2, ma anche madrelingua italiani che, soprattutto negli istituti professionali, spesso soffrono di quella che Bernstein chiamava 'deprivazione verbale': quindi l'attenzione è focalizzata sulla scoperta e gestione della *complessità* (parola chiave, come vedremo) dei vari tipi testuali che useranno per comunicare nella vita professionale futura, oltre che nella quotidianità della comunicazione 'liquida' che li caratterizza;
- b. *Crocevia, l'italiano come punto di incontro*, del 2024, destinato a studenti dei licei, in cui accanto alla dimensione testuale preponderante in *Parole per fare* viene affrontata la *complessità* della morfologia e della sintassi, resa ancora più *complessa* della continua comparazione tra italiano, latino e inglese, le tre lingue presenti nella mente di tutti i liceali;
- c. *Grammatica Italiana Più*, del 2024, una grammatica di riferimento per studenti stranieri: ogni aspetto morfosintattico è diviso tra il livello A1-2 e quello B1-2: al primo livello la riflessione è mirata a studenti 'liquidi' che devono ricostruire la complessità della lingua che stanno apprendendo, mentre il livello successivo descrive la complessità dell'italiano sul piano non solo morfosintattico ma anche pragmatico, sociolinguistico, culturale e diacronico;
- d. un manuale con le stesse caratteristiche di *Parole per fare* e di *Crocevia*, destinato alle scuole medie, è in stampa: la scoperta della complessità della morfologia, della sintassi, delle varietà

è qui condotta legando questi aspetti alla tipologia testuale: la natura del verbo è elaborata all'interno della riflessione sui testi narrativi, quella dei qualificatori è legata alla riflessione sui testi descrittivi, e così via.

Sia nelle introduzioni degli studi teorici sia nelle guide didattiche dei manuali viene presentata la natura della comunicazione 'liquida' degli adolescenti e dei giovani 'liquidi', con la conseguente discussione delle conseguenze metodologiche necessarie per guidare gli adolescenti in una riflessione sulla lingua produttiva non solo per l'italiano, ma per la loro struttura cognitiva.

Lo scopo di questo saggio è condividere la riflessione integrando la dimensione sociologica ed edulinguistica dei due volumi teorici e di alcuni saggi¹ con quella metodologico-didattica elaborata e sperimentata nei quattro manuali scolastici.

1 'Complessità' vs. 'liquidità' nella società e nella comunicazione

1.1 I fondamenti: Edgar Morin e Zygmunt Baumann

I due termini, *complessità* e *liquidità*, rimandano a due giganti della sociologia a cavallo tra XX e XXI secolo, cioè Edgar Morin, il teorizzatore della *pensée complexe*, autore di una monumentale serie di volumi comparsi tra il 1977 e il 2004 dal titolo *La Méthode*, e Zygmunt Baumann, il teorizzatore della post-modernità 'liquida'.

Edgar Morin, 104enne al momento in cui scriviamo, segna il culmine di tutto il movimento che dall'Illuminismo in poi ci ha portato a cercare da un lato di descrivere la complessità e dall'altro di governarla, di organizzarla: si pensi anche solo alla sfida dell'*Encyclopédie*, il progetto di organizzare e rendere disponibile l'intera conoscenza umana. Morin riprende questo progetto esplicitamente (2008, 40-1):

Le terme encyclopédie ne doit plus être pris dans le sens accumulatif et alphabétique où il s'est dégradé. Il doit être pris dans son sens originare *agluklios paidea*, apprentissage mettant

¹ Il tema dell'educazione linguistica di adolescenti e giovani 'liquidi' è trattato anche in Balboni 2024a; 2024b; 2024c; c.d.s., oltre che nei due volumi teorici del 2023, richiamati sopra. Una versione divulgativa di questa riflessione, rivolti agli insegnanti e strettamente orientata alla prassi didattica, è contenuta in una serie di 15 video che abbiamo realizzato per il *Portale Italiano Loescher* sito in <https://italiano.loescher.it/news/autoformazione-continua-dei-docenti-di-italiano-lingua-materna-33654>. Vi si accede cliccando le tre striscette in alto a sinistra nella homepage e poi selezionando *Autoformazione*.

le savoir en cycle ; effectivement, il s'agit d'*en-cyclo-péder*, c'est-à-dire d'apprendre à articuler les points de vue disjoints du savoir en un cycle actif.

Il nostro titolo del 2002, *Insegnare le lingue nelle società complesse*, era un riconoscimento di paternità intellettuale a Morin.

Baumann ha descritto invece il liquefarsi di questa complessità in *Liquid Modernity* (2000), *Liquid Love* (2003), *Liquid Life* (2005), *Liquid Fear* (2006), *44 Letters from the Liquid Modern World* (2010), *Culture in a Liquid Modern World* (2011, tutti editi da Polity a Cambridge), che disegna il contesto di questa nostra riflessione attuale (Baumann ha trattato specificamente il tema educativo in società liquide nel 2003, 2005, 2009 e in Bauman, Mazzeo, 2012; 2016), precisando proprio che nell'educazione può essere possibile arginare la liquefazione sociale, anche se moltissime sue dichiarazioni mostrano una sostanziale pessimismo sulla possibilità di tornare alla focalizzazione sulla complessità - dichiarazioni che spesso sembrano anticipare di vent'anni la descrizione di quel che sta avvenendo nella società e soprattutto nella politica mondiale.

Il cambiamento nei titoli, da 'complesse' a 'liquide' è una presa d'atto della realtà: il contenuto dei volumi teorici e scolastici, tuttavia, vuole cercare di smentire il pessimismo del Baumann sociologo, cogliendo spunti del Baumann *educationalist* dei testi citati nel capoverso precedente.

1.2 La sindrome del pendolo tra complessità e semplificazione

La realtà è complessa. Tutto è complesso, la natura, la vita, l'amore, le società, la comunicazione, la lingua. Di fronte alla complessità, esistono due reazioni possibili:

- a. *l'analisi della complessità* propria dei filosofi del mondo classico, dei monaci del Medioevo, degli umanisti del Rinascimento, degli scienziati Illuministi, dei socio-antropologi del Novecento e di oggi; le *élites* si qualificano per il fatto di analizzare e (cercare di) governare la complessità, di orientarla; oltre un secolo fa il fondatore della sociologia italiana, Vilfredo Pareto, definiva la storia come 'cimitero delle aristocrazie', che nascono di solito con la semplicità forza, 'con me o contro di me', poi scoprono la complessità, si 'civilizzano', nel senso etimologico di abitanti delle città, filosofeggiano, analizzano, puntano alla complessità delle idee anziché alla semplicità degli eserciti e vengono soppiantate da una nuova aristocrazia *in fieri*, che le scalza con la forza sostenuta dalla 'plebe';

- b. la *semplificazione*, il riduzionismo, il disinteresse, il rifiuto più o meno consapevoli della complessità, atteggiamento frequente tra gli strati meno colti e cognitivamente formati della popolazione, il tipico *everyman* di ogni secolo e paese: è la 'plebe' populista che semplifica i problemi e propone soluzioni semplici(stiche), che diffida delle *élites* culturali e politiche viste come parassitarie e dedite alla filosofia che non produce e blocca ogni iniziativa efficace. È di questo decennio la ribellione degli *everyman* che culmina, simbolicamente, con le due presidenze di Donald Trump, che in molti passi sembra profetizzata da Baumann, deceduto nel 2017, un anno dopo la prima elezione.

Ciò ha condotto, nella storia, a una 'sindrome del pendolo', per usare una metafora diffusa, tra complessità (la democrazia, ad esempio) e semplificazione (quello oggi chiamiamo populismo): Sparta a Atene avevano due re, Roma aveva due consoli, ma periodicamente il potere si semplificava attraverso un tiranno, un *dictator*, e poi un imperatore che realizzava uno stato troppo complesso (l'impero di Alessandro, quello romano nel mondo antico; poi quelli carolingio, asburgico, ottomano) che si sgretola riducendosi a regni semplici, locali, spesso monoetnici.

Gli dei del mondo antico erano l'apoteosi della complessità: ogni emozione aveva un dio eponimo, così come ogni fenomeno naturale, Adamo ed Eva mangiano la mela dell'albero 'della conoscenza del bene e del male', il massimo della complessità: ma il Dio unico, semplice, li caccia dal Paradiso e dall'Olimpo semplificando il tutto con una trascendenza monoteista.

La semplificazione politica e religiosa conduce il pensiero e i comportamenti verso una scelta semplice: 'o con me o contro di me'. Nel secolo scorso essa ha dapprima i volti di Stalin e Hitler, Franco e Mussolini, Mao e Salazar; dopo il crollo del Muro prevale la complessità delle democrazie occidentali e della globalizzazione economica e scientifica, ma di fronte alla complessità dell'emigrazione mondiale è in corso una semplificazione, da Putin a Trump, a tutti i movimenti populistici che semplificano la soluzione a un problema universale con una farsa semplice: 'stai fuori, se entri sono guai', mentre in Medio Oriente e nel Sud-est asiatico si combattono guerre di religione (o che, almeno per gli occhi della 'plebe', sono combattute in nome di Dio).

La globalizzazione ha liquefatto i confini linguistici e culturali portando a una complessità impossibile da gestire sul piano economico e sociale; le crisi economiche hanno liquefatto l'ascensore sociale, che era il cardine per motivare un adolescente e un giovane ad affrontare la complessità della conoscenza e dello studio; l'individualismo, il darwinismo economico-sociale, la secolarizzazione religiosa e la

de-ideologizzazione politica hanno liquefatto le strutture della 'modernità' illuminista e otto-novecentesca, lasciando spazio a partiti politici *liquidi*, a governi *liquidi*, ad alleanze *liquide*; a una concezione di genere sempre più *fluida*; ad amori *liquidi*, 'mettiamoci insieme e speriamo che ci vada bene'; alla vita vissuta alla giornata, 'come viene viene', 'speriamo che mi vada bene'.

Lo studente di oggi, 2025, è cresciuto in questo mondo e il suo modo di comunicare si è sviluppato e formato in questo mondo 'liquido'.

2 La comunicazione 'liquida'

La competenza comunicativa si basa su un *complesso* intreccio (*complesso* deriva da *cum plectus*, 'intrecciato insieme') di grammatiche mentali di natura linguistica (semantica, morfologica, sintattica, testuale), extralinguistica (cinesica, prossemica, gestemica), contestuale (socio- e pragmalinguistica, strategica), si realizza attraverso la *complessità* delle abilità linguistiche e si concretizza in eventi comunicativi governati da *complesse* grammatiche socioculturali.

Lo studente della società complessa sapeva che organizzando tale complessità, riflettendoci, imparando a gestirla avrebbe avuto uno strumento per autopromuoversi e autorealizzarsi nella società, avrebbe dato forma alla sua vita. Lo studente liquido, proprio perché 'liquido', non dà forma: l'acqua prende la forma del contenitore dove il caso la pone, e il giovane liquido prende la vita 'come viene viene', ha come prospettiva il di un libro degli anni Novanta sugli studenti di Napoli, 'io speriamo che me la cavo'.

La comunicazione liquida, 'come viene viene', prende la forma del contenitore, che in superficie è uno schermo, ma in profondità è un sistema di connessioni:

- a. chi vuole *comunicare* esce e cerca un amico, gli telefona: agisce intenzionalmente sulla base di un *progetto*;
- b. chi è *connesso* entra in Facebook, Instagram, TikTok ecc. e interagisce con chi è connesso, affidandosi al caso; spesso fa commenti a post di persone che non conosce e scrive dei post indirizzati 'al mondo connesso', cioè a nessuno di specifico, senza un progetto. Lo studente *connesso* crede di *comunicare*, e ciò gli basta.

La scuola vorrebbe insegnare agli adolescenti a gestire la complessità del *comunicare* in L1 e LS: ma questi legittimamente si chiedono perché dovrebbero sforzarsi di cambiare la loro prassi visto che ogni giorno i mass media gli dicono che un lavoro (il nucleo di un *progetto* di vita) non glielo darà la competenza ma le raccomandazioni e le relazioni di amici e parenti? Secondo Eurostat, nel 2024 i *NEET*

(*neither employed, nor in education, nor in training*) sono il 23% dei giovani: sono il frutto del liquefarsi della prospettiva lavorativa, di una semplificazione 'chi è nel giro sociale giusto vince, gli altri si arrangino con qualche lavoretto', una semplificazione che ha sostituito la complessità del 'io sono competente, so e so fare, e da qualche parte il mondo ha bisogno di me'.

I testi della comunicazione liquida assumono la forma del contenitore, come l'acqua: la forma dei messaggi di Whatsapp, dell'iconografia di Instagram, degli emoticon che hanno sostituito le parole. I ragazzi non leggono un testo lungo: Whatsapp lo sa e se è un testo è lungo mostra solo le prime righe, richiedendo un comando specifico per aprire tutto il messaggio; né scrivono testi lunghi: Whatsapp e simili non hanno un tasto 'a capo', per cui giunti alla fine di una frase o di un mini-periodo lo si spedisce: la comunicazione diventa una sequenza di mini-testi composti da una o due frasi quasi sempre coordinate: la sintassi (*syn tāssein*, 'intrecciare insieme') non è più complessa (*cum plecta*, 'intrecciata insieme') ma diventa liquida, casuale, procede in modo destrutturato, messaggino dopo messaggino, procede per accumulo: 'questo e poi quello e poi quell'altro e poi...': un flusso continuo, come quello liquido di un fiume.

Questa struttura mentale paratattica, fatta di frasi minime (soggetto, verbo, uno o due complementi) messe in successione, è inefficiente quando si tratta di comprendere e produrre testi argomentativi e narrativi, che richiedono congiunzioni subordinanti e *consecutio temporum* complesse. Una composizione, un tema, diventano compiti cui gli studenti non sono preparati, non avendo esperienza viva di testi lunghi nella loro comunicazione, e ancor meno sono preparati alla funzione logica della punteggiatura, che è usata in maniera casuale e che ha decretato la morte di due punti, punto e virgola e parentesi mentre dilagano, per restare nelle metafore liquide, i puntini di sospensione, usati per cambiare argomento, per trascrivere un momento di esitazione.²

3 L'educazione linguistica come salvagente cognitivo

In un contesto di liquidità comunicativa come quello tratteggiato sopra, l'insegnamento dell'italiano L1 (che è in realtà un lavoro di

² L'e-taliano è una varietà ormai ampiamente studiata, e altrettanto lo è la varietà giovanile dell'italiano – temi che non rientrano in questo saggio che ne studia i risvolti educativi; un approfondimento, utile per il nostro discorso, è possibile in Fiorentino 2009; 2011; 2018; Chiusaroli 2014; Prada 2015; Lubello 2016; 2019; Gheno 2017; Patota, Rossi 2018; Ferrini 2020; Pistolesi 2022; Restivo 2022 focalizza l'italiano dei giovani universitari; Nesi 2022 descrive l'italiano giovanile e in un saggio, opera di Daguanho, affronta anche il tema del suo insegnamento.

perfezionamento della competenza comunicativa già acquisita e praticata) incontra difficoltà per due ragioni contestuali:

- a. contesto micro: malgrado l'apparente vastità dei gruppi intercomunicanti nel mondo dei social network, l'interazione reale (cioè quella con un emittente e un destinatario voluti ed espliciti, non casuali e randomizzati) si svolge in gruppi abbastanza ristretti: in questo contesto l'adolescente si muove ('nuota', dovremmo dire per restare nel tema metaforico) a suo agio, non sente alcun bisogno di miglioramenti linguistici e comunicativi: 'io parlo così: se vi va bene, ok; se non vi va bene, cazzi vostri' (fondamentale: il problema non è suo, è 'cazzi vostri');
- b. contesto macro: la scuola vuole insegnare a comunicare perché lo studente possa costruirsi un futuro, migliorare il proprio ruolo e il proprio spazio d'azione nella società; obiettivo irrilevante per chi si sente dire in famiglia (a meno che non sia una famiglia privilegiata), sui mass media, in piazza che il futuro lavorativo è incerto e che comunque la specie darwinianamente vincente non è quella che padroneggia il linguaggio verbale ma quella che sa usare il linguaggio informatico, l'intelligenza artificiale, le conoscenze e competenze STEM. Quindi: 'il mio italiano è questo: se vi va bene, ok; se non vi va bene, non me ne frega un cazzo, perché per lavorare con l'intelligenza artificiale, e l'italiano non serve, e so già quel po' di inglese che è necessario'.

In questo contesto la didattica tradizionale non trova spazio d'azione, per quanto la si aggiorni in superficie con metodologie a mediazione sociale, ludiche, progettuali, attive, supportate dalla rete, e così via. È necessario modificare l'impianto di base, i fondamenti, secondo alcune linee che abbiamo elaborato e poi applicato nei manuali citati in apertura e che condividiamo nei seguenti brevissimi paragrafi.

3.1 Comunicare l'oggetto in modo nuovo: non 'l'italiano', ma 'la tua mente, i tuoi software mentali'

L'insegnamento dell'italiano va impostato – e soprattutto *comunicato* agli studenti – come riflessione su se stessi, su quello che possiedono nella mente e non sanno di possedere: ciò significa guidare (fin dai titoli dei capitoli, delle attività, delle spiegazioni, degli esercizi) alla scoperta della potenza della propria mente, della sua enorme banca dati di bit (parole) e del rapidissimo sistema di algoritmi (sintassi, strategie di comprensione e produzione, strategie comunicative e internazionali) che funzionano senza che lui o lei, l'adolescente, ne sia consapevole: «non ti sto insegnando italiano, sto guidandoti

alla scoperta dei tuoi software mentali - e lo faccio lavorando sull'italiano, che sai già, che usi già senza neppure pensarci: quindi non devi imparare cose nuove, ma solo scoprire come funzioni tu e come funziona l'italiano che usi per restare in contatto con chi vuoi tu» (I termini della microlingua informatica visti sopra non sono un pedaggio all'interesse informatico degli studenti, sono la scelta di un campo metaforico comune che li aiuta a comprendere e a concettualizzare).

L'italiano difficilmente interessa allo studente liquido, ma 'io, me stesso, la mia mente' è il fulcro di ogni interesse adolescenziale, e quindi lo rende disponibile a provare la nuova esperienza. Questo porta disponibilità, non porta ancora motivazione proattiva che ha bisogno di un progetto di sé, elaborato dal *ego*, concretizzato in strategie, sottoposto alla verifica della pratica, e solo se tutte le fasi danno risultato positivo la disponibilità iniziale si trasforma in motivazione dinamica (è il modello classico della motivazione egodinamica di Renzo Titone, degli anni Settanta del secolo scorso).

3.2 *Guidare alla scoperta dei software linguistici, non delle regole grammaticali*

Nel titolo di questo paragrafo ci sono alcune parole chiave in corsivo:

a. *guidare*

esistono molti modi di concepire la natura, il ruolo e la funzione dell'insegnante e il suo rapporto in relazione allo studente. Nella tradizione l'insegnante è colui che sa, l'allievo colui che non sa: nell'educazione linguistica, lo studente sa l'italiano a sufficienza per i suoi bisogni percepiti, anche se ignora le lacune rispetto ai bisogni che non percepisce. Quindi l'insegnante deve essere una guida in un processo che da un lato fa scoprire allo studente quanto italiano non sa ancora di ciò che gli serve per l'intera gamma dei suoi bisogni, dall'alto lo sostiene nella riflessione su quello che sa e nella costruzione di quel che gli manca: ma l'insegnante *guida, aiuta*, perché il soggetto che riflette e che costruisce competenza è lo studente - e non è, come si potrebbe pensare, una cosa motivante per molti studenti, che fanno difficoltà o addirittura rifiutano di assumersi la responsabilità di cercare di capire, di elaborare ipotesi e di verificarle: preferiscono spiegazioni dirette da imparare a memoria, usare nel test e poi dimenticare;

b. *scoperta*

se il soggetto è lo studente, il suo è un percorso di scoperta: siamo nel pieno del metodo induttivo, anziché di quello deduttivo della

tradizione che si può sintetizzare come 'data una regola ne deduco i comportamenti per fare il test': *scholae, non vitae*.

La didattica trasmissiva e deduttiva è poco produttiva in generale, ma non funziona assolutamente con uno studente sa già come usare l'italiano e che non sente alcun bisogno di analizzarlo – perché è l'italiano come oggetto di analisi formale e funzionale che costituisce l'oggetto percepito dell'insegnamento.

Seguire un percorso induttivo – non sempre agevole e non sempre possibile con tutte le componenti della competenza comunicativa – significa che alcuni meccanismi linguistici vanno presentati come schemi vuoti da completare insieme ai compagni osservando testi, figure, didascalie (una riflessione sull'insegnamento induttivo della grammatica è in Lo Duca, Duso 2018; *passim* in Marin 2021; Bonvino et al. 2022);

c. *software o meccanismo* vs. *regola*

usiamo la parola inglese che i ragazzi capiscono più facilmente e percepiscono come vicina alla loro esperienza, ma potremmo usare 'meccanismo' senza alcun problema: un *meccanismo* è una struttura cognitiva che gestisce la morfosintassi, il lessico e la pronuncia – mentre l'ortografia è governata da *regole* convenzionali e parzialmente arbitrarie e contraddittorie (basti pensare a *ce/cie* in *sufficiente* e *soddisfacente*, a *sce/scie* in *conoscenza* e *scienza*, ai plurali in *ca/ga* dopo una o due consonanti).

Gli studenti leggono il termine consueto, 'regola', come 'norma' e non come 'regolarità' nel funzionamento della lingua. Le *regole* sono proprie di una didattica in cui il padrone (della conoscenza), colui che è *magis*, più in alto e quindi *magister*, maestro, detta le regole di comportamento a chi non può fare altro che ubbidire, pena un voto negativo. Una relazione asimmetrica *magis versus minus* che qualunque mente libera ma soprattutto quella di un adolescente, sente come oppressiva. Per quanto date con esperienza e buone intenzioni, le regole dell'approccio deduttivo funzionano *scholae, non vitae*, laddove la scoperta dei meccanismi di funzionamento di uno strumento (la lingua, il computer, la chitarra) è vissuta *non scholae, sed vitae*; la metodologia induttiva insegna a imparare, quella trasmissiva insegna ad applicare;

d. *grammaticali*

nella manualistica scolastica 'grammatica' significa ortografia, morfologia, sintassi, tracce di lavoro sul lessico, tocchi omeopatici di testualità. Il *core business* nei test, negli esami, nel lavoro quotidiano è l'analisi morfosintattica (grammaticale, logica, del periodo).

Le grammatiche sociolinguistiche sono sfiorate in alcuni temi (soprattutto in ordine ai registri formali e informali) ma le altre

varietà sono sostanzialmente ignorate, anche se sarebbe facile inserire riflessioni sulle loro caratteristiche morfosintattiche e fonetico fonologiche delle macroaree regionali dell'italiano, con le e relativi esercizi di presa di controllo.

Le grammatiche extralinguistiche (cinesiche, prossemiche, oggettistiche) non esistono, al pari di quelle pragmatiche e delle grammatiche relative agli eventi comunicativi, al discorso in atto. Non è solo un problema di incompiutezza del modello di competenza comunicativa che viene seguito, ma di demotivante lontananza dalla realtà della comunicazione in italiano, quella che gli studenti sono convinti di sapere già e che la scuola dice di voler migliorare confondendo analisi e uso.

Queste istanze non sono pie illusioni: sono linee guida realizzabili, che abbiamo realizzato nei manuali di italiano citati in apertura e che sono la base ormai consolidata dell'insegnamento comunicativo delle lingue seconde e straniere: ne consegue che l'educazione linguistica lavora con la mente del singolo studente in maniera contrastante: analisi e qualche lavoro sulle abilità in italiano, uso e molto lavoro sulle abilità nelle lingue straniere, analisi comparativa e un'unica abilità nelle lingue classiche.

3.3 Usare l'italiano, *riflettere* sull'italiano

Una lingua si usa in testi situati in contesti. La didattica tradizionale ignora la grammatica testuale e nei manuali la riporta in rapide appendici o addirittura in quaderni supplementari, quelli che lo studente non porta mai a scuola. L'unico tipo testuale su cui si lavora è quello argomentativo, ma non con il fine di ragionare su come si convincono gli interlocutori ad accettare le proprie tesi o come si comprendono le tesi altrui, ma come attività che serve per imparare a fare un tema, tipico esercizio scolastico che nella vita, dopo la maturità, solo gli accademici continueranno a fare.

Eppure, non è difficile organizzare attività di riflessione sui testi referenziali/esplicativi/descrittivi, su quelli regolativi/strumentali, su quelli narrativi e quelli espressivi/letterari per individuarne gli elementi costitutivi essenziali, quelli su cui puntare per una maggiore efficacia comunicativa.

È proprio lavorando sulla dimensione ampia del testo anziché di una frasetta decontestualizzata che uno studente scopre di non sapere tutto l'italiano, di avere molto da scoprire: se viene invitato a lavorare sui testi regolativi, scoprendo ad esempio le strategie di lettura del regolamento scolastico che detta le regole per le assemblee o di quello comunale che definisce come portare a passeggio il cane, strategie di lettura attenta che gli consentiranno di *legere et intelligere*

la Costituzione o i problemi geometrici; se viene guidato nella lettura analitica di un altro testo regolativo, come bando per una borsa all'estero, con la conseguente riflessione sugli elementi essenziali della domanda di partecipazione, che deve essere accompagnata da un CV, testo referenziale in cui bisogna decidere che cosa inserire sulla base degli scopi per cui lo si stende, lo studente percepisce sia che non sa tutto l'italiano che crede di sapere e che la 'grammatica' serve non solo per i test, ma per portare in giro il cane senza prendere una multa, organizzare un'assemblea di classe, chiedere una borsa di studio per andare in Inghilterra.

È lavorando su testi narrativi o su quelli referenziali che si apre l'opportunità di riflettere sulla *consecutio temporum* e poi sulla morfosintassi del verbo; è in un testo descrittivo che il lavoro sui qualificatori, aggettivi e avverbi, è giustificato; è in un testo espressivo (tutti gli studenti amano scrivere di sé, sono poeti e cantautori) che la riflessione sulla connotazione dei nomi, degli aggettivi e dei verbi è giustificata, spontanea, necessaria, mentre è in testi referenziali di tipo esplicativo, come le microlingue disciplinari, che un ragionamento sulla denotazione e sui nomi concreti vs. astratti è naturale, è giustificata.

3.4 Attività ed esercizi

La tradizione italiana (alla quale in questo campo abbiamo dovuto piegarci, pena l'esclusione dall'editoria scolastica) vede un terzo di pagine di 'teoria' e due terzi di 'esercizi'; molti manuali hanno quaderni di centinaia di pagine con test d'entrata, test in itinere, test conclusivi, prove Invalsi e prove Pisa, esercizi inclusivi (per ragazzi stranieri o con difficoltà d'apprendimento, senza distinzione tra i due casi), esercizi applicativi, esercizi di recupero. Dietro a questa enorme, eccessiva, inutile quantità manca, tuttavia, la consapevolezza della differenza tra esercizi e attività:

- a. l'*esercizio* applica le regole. La successione logica sarebbe questa:
- b. si *individuano* gli aggettivi indefiniti in un testo (in editoria si amano molto questi esercizi fatti su testi letterari, che vengono in tal modo ridotti a serbatoi di parole anziché a manufatto linguistico d'eccellenza),
- c. si *distinguono* gli indefiniti tra aggettivi e i pronomi,
- d. si *classificano* come indefiniti di tempo, quantità ecc.,
- e. si *inseriscono* gli indefiniti corretti in frasi separate, non legate da una trama, un filo conduttore,
- f. infine si *misura* la performance in una prova di sintesi che include tutte queste attività;

- g. l'*attività* non esercita qualcosa che è stato dato, la utilizza: a differenza dell'esercizio, l'*attività* costringe ad agire usando la lingua o scoprendone i meccanismi di funzionamento:
- c'è una prima attività di *scoperta*, di risposta a una domanda come 'che cosa hanno in comune queste parole?'; 'proviamo a dare una definizione di *indefinito*?';
 - ci sono attività di *riflessione*: 'la stessa parola può essere aggettivo o pronome? e come faccio a distinguerle?', 'gli indefiniti sono tutti variabili o alcuni hanno dei limiti? e quali?';
 - di *sistematizzazione in uno schema riassuntivo da compilare*, la grammatica come punto di arrivo e non come attività iniziale della pagina sugli indefiniti.

Ma oltre alle attività di questo tipo, che guidano il percorso di scoperta attribuendo al soggetto, lo studente, il compito di scoprire la *ratio* di quello che sa già fare, ci sono attività di *uso*, i cosiddetti 'compiti di realtà' che talvolta compaiono nei manuali tradizionali: simulazioni, scenari, *problem solving*, e così via con le varie tecniche della didattica attiva, *task-based*.

Su un manuale di 1.200 pagine (tale è più o meno la dimensione assolutamente ipertrofica dei manuali per la scuola media), 6-700 pagine sono zeppe di *esercizi* e forse un centinaio, nei casi migliori, hanno delle *attività*.

Gli esercizi sono necessari, indispensabili, in palestra come nello studio della chitarra o nel lavoro sulla lingua: la *fissazione* è una delle quattro fasi della scoperta dei meccanismi di funzionamento del mondo (osservazione dell'input; formulazione di ipotesi; verifica delle stesse; fissazione) ma sono le attività quelle che fanno tornare ad allenarsi nel campo sportivo e a massacrarsi i polpastrelli sulla chitarra, sono le attività di uso riflessivo della lingua che motivano una mente che scopre quanto sa fare.

3.5 Il layout del testo linguistico e di quello visivo

Ci riferiamo all'integrazione *linguistico/visivo*, evitando l'opposizione *linguistico vs. visivo* nonché la giustapposizione *linguistico+visivo*, con il segno + che avvicina ma non integra.

La mente usa in maniera diversa ma integrata la memoria verbale e - molto più efficiente - la memoria visiva; la manualistica scolastica usa l'iconografia, ma in gran parte come riempitivo, come ornamento, come 'alleggerimento' del layout, come giustapposizione.

In realtà l'immagine può anche spiegare i concetti, aiutando a memorizzarli: se l'unità didattica sulle proposizioni principali e subordinate viene introdotta da una grande immagine di un/a dog sitter

che ha al guinzaglio sei cani, il parallelo con la frase principale che tiene al-guinzaglio subordinate di diverso tipo diventa autoesplicante. Se la differenza tra le descrizioni oggettive e soggettive viene mostrata con una persona che guarda un quadro da fuori e la stessa persona dentro il quadro, la comprensione del *concetto* quando lo si discute poi a parole diventa immediata, naturale.

Nel titolo di questo paragrafo si richiama anche il layout, della disposizione dei contenuti linguistici e visivi (e anche di parole in neretto, in colore, ecc.) nella pagina. La comunicazione sul web ha completamente cambiato sia la natura del layout sia la relazione che questo stabilisce tra persona e pagina. È il problema del rapporto tra la lingua e i contenitori, cui abbiamo fatto cenno sopra.

Nella tradizione e fino alla fine del Novecento, il testo si impone sul contenitore: nel mondo antico chi scriveva aggiungeva papiro al suo *volumen* fin quando aveva concluso il suo testo; nei secoli il rotolo si è spezzato nelle pagine dei libri (e, oggi, nelle pagine un file in Word): testi lunghi, complessi, scorrono di pagina in pagina; il nostro occhio è abituato a leggere le pagine dall'alto verso il basso: è *naturale*, per gli over 25. Chi è nato nel secolo del web ha imparato a giocare e lavorare e informarsi su schermi prevalentemente orizzontali, con un testo centrale e approfondimenti laterali, di solito limitati a un'icona o poche parole su cui si clicca, aprendo nuove finestre: una lettura radiale, che parte dal centro e naviga in periferia – spesso, a dir il vero, i ragazzi iniziano *navigando* ma finiscono per *naufragare* nel *mare magno* (le metafore liquide sono necessarie...) di internet, di Wikipedia, di Google, dell'IA. L'unica cosa che spaventa il lettore giovane è un testo formato A4 da scorrere sistematicamente partendo dall'alto, voltando pagina, trovando e sottolineando di persona le parole chiave che invece in internet sono già in neretto e che spesso possono essere cliccate per aprire nuove prospettive già pronte, già previste: trovare le parole chiave e sottolinearle è un lavoro improbo per chi è abituato a cliccare sulla parola già evidenziata in blu e in **bold**.

Il layout di un manuale quindi diventa fondamentale per una comunicazione didattica efficiente: da un lato la distinzione tra area informativa fondamentale e i 'complementi' informativi, racchiusi in box, con fondini e caratteri che li distinguono dal nucleo centrale; dall'altro icone sistematiche che indicano il ruolo dei vari box, delle informazioni complementari; fondamentale è la trattazione degli argomenti in blocchi di due pagine affrontate, sinistra e destra, che hanno quindi un andamento orizzontale come quello dello schermo di un computer e che, soprattutto, hanno un'unità concettuale, veicolata verbalmente ma anche iconograficamente.

4 Salvagente cognitivo

In un saggio costruito sul tema della liquidità intesa pericolo e impoverimento, la metafora del salvagente ha un significato ovvio; vogliamo però concludere aggiungendo al salvagente un attributo, *cognitivo*, inteso ad allargare il discorso dall'educazione linguistica alla maturazione di una *forma mentis* che scopra la complessità come caratteristica insita della realtà fisica e umana, che mostri all'adolescente che la complessità può essere affrontata con due scopi: *conoscerla* (è quel che volevano Adamo ed Eva nell'Eden, i filosofi sotto portici di Atene, e più umilmente le attività di analisi grammaticale e logica a scuola) e *gestirla* per i propri scopi personali, sociali e, più umilmente, comunicativi.

La metafora dice che l'educazione linguistica

- a. può avere uno scopo non solo linguistico,³ ma anche il rafforzamento dei processi cognitivi, lo sviluppo della capacità di scoprire e descrivere razionalmente i meccanismi altrimenti inconsapevoli e quindi incontrollati che sottostanno, come dei software invisibili, all'immane complessità della lingua, della significazione, della comunicazione che quotidianamente praticano in maniera istintiva, inconsapevole, 'come viene viene';
- b. affianca allo scopo di *conoscenza* quello di *competenza* d'uso, lavorando con attività e non solo con esercizi, lavorando su testi scritti e orali da comprendere, produrre, manipolare sulla base di strategie cognitive e internazionali consapevoli, calibrate sulla base dei propri scopi e del contesto d'uso.

Dal punto di vista metodologico uno scopo duplice come quello descritto sopra può essere perseguito solo con una didattica

- a. il più possibile *induttiva*, che insegni all'adolescente a tuffarsi nella realtà per *capire* anziché ad aspettare che gliela rivelino il manuale, testo sacro, e l'insegnante suo sacerdote;
- b. *attiva*, in cui lo studente agisca eseguendo compiti complessi e non si limiti a eseguire esercizi mirati;
- c. *collaborativa*, in cui ogni ipotesi che uno studente avanza va confrontata con quelle dei compagni, integrando tutti insieme l'ipotesi sul funzionamento di una 'regola', e solo a quel punto presentandola all'esperto, il *magister* che la valida,

3 Scopo dichiarato ma generalmente mancato, stando ai risultati delle indagini Pisa e Invalsi che presentano risultati assai poveri. I dati sono disponibili nei rispettivi siti, ma richiedono una riflessione critica come, ad esempio, quelle in Sobrero 2020 e Lo Duca, Toth 2021.

- la perfeziona se necessario, organizza le attività e gli esercizi per riutilizzarla e consolidarla nella mente.
- d. In questo senso, quindi, un'educazione linguistica che sia non solo comunicativa (e sarebbe già un successo) ma anche cognitiva.⁴

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2023a). *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società 'liquide'*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2023b). *Le 'nuove' sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società 'liquide'*. Torino: Utet Università.
- Balboni, P.E. (2024a). «Insegnare a giovani 'liquidi' a osservare la comunicazione interculturale». Ruffino, R. (a cura di), *Abitare la diversità. Culture e complessità nuove*. Colle Val d'Elsa: Fondazione Intercultura, 465-90.
- Balboni, P.E. (2024b). «Un argomento su cui riflettere: gli studenti 'liquidi'». *Scuola e Lingue Moderne, SeLM*, 4(6), 16-19.
- Balboni, P.E. (2024c). «Io non capisco le canzoni di Sanremo: Materiali autentici e insegnamento delle lingue». Bonda, M. (a cura di), *L'italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell'italiano L5*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press.
- Balboni, P.E. (c.d.s.). «Educazione linguistica per giovani 'liquidi', che hanno una comunicazione 'liquida'». Bedran, P.F.; Abdalla, S.M. (eds), *Ensino de Línguas e Formação de professores em perspectivas críticas*. São Paulo: Editora Dialética.
- Bauman, Z. (2003). «Educational Challenges of the Liquid-Modern Era». *Diogenes*, 50, 15-26.
- Bauman, Z. (2005). «Education in Liquid Modernity». *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 303-17.
- Bauman, Z. (2009). «Education in the Liquid-Modern Setting». *Power and Education*, 1, 157-66.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2012). *On Education*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2016). *In Praise of Literature*. Cambridge: Polity.
- Bazzanella, C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Bari-Roma: Laterza.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Pippa, S. (2022). «EuRom5 e la scoperta della grammatica romanza intuitiva». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*, 1-2, 25-44.
- Chiusaroli, F. (2014). «Scritture Brevi di Twitter: note di grammatica e di terminologia». Orioles, V.; Bombi, R.; Brazzo, M. (a cura di), *Metalinguaggio. Storia e statuto dei costrutti della linguistica*. Roma: Il Calamo, 435-48.

⁴ In molta riflessione edulinguistica degli ultimi 20 anni ci sono *passim* riflessioni sulla funzione della riflessione grammaticale come strumento cognitivo, non solo linguistico; tra questi, segnaliamo per il ruolo che hanno avuto nella riflessione che sottostà alle nostre idee (Ciliberti 2015; Peppoloni 2019; Sabatini 2019; Luise 2020; 2024). L'idea di educazione linguistica come parte fondante dell'educazione cognitiva non deriva dalla linguistica cognitiva di R.W. Langacker, ma indubbiamente questa teoria offre molti contributi alla nostra riflessione, anche se in campo glottodidattico se ne sono colte le implicazioni soprattutto per l'insegnamento delle lingue seconde e straniere. Un'introduzione alla linguistica cognitiva è Bazzanella 2014.

- Ciliberti, A. (2015). «Lo studio della grammatica 'generale' come stimolo alla riflessione sulla capacità di linguaggio». Gili Fivela, B.; Pistolesi, E.; Pugliese, R. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*. Roma: Aracne, 147-62.
- Ferrini, C. (2020). *La scrittura social*. Pisa: Pacini. <http://www.toscanaopenresearch.it/la-scrittura-social/>
- Fiorentino, G. (2009). «La scrittura elettronica giovanile e la cooperazione». Ponti effimeri ed evanescenti o vincoli cooperativi persistenti? Cardinale, U.; Corno, D. (a cura di), *Giovani oltre. Dal baby-boom al papy-krach*. Catanzaro: Rubbettino, 259-93.
- Fiorentino, G. (2018). «Scrittura liquida e norma linguistica. *Treccani Magazine*. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Scrittura_liquida.html
- Fiorentino, G. (2011). «Scrittura liquida e grammatica essenziale». Cardinale, U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*. Bologna: il Mulino, 219-41.
- Gheno, V. (2017). *Social-linguistica. Comunicazione, Ebook, Linguistica*. Firenze: Cesati.
- Lo Duca, M.G.; Duso, E.M. (2018). «Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l'approccio induttivo nell'italiano L2». Mazzotta P., Santipolo M. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: Utet Università.
- Lo Duca, M.G.; Toth, Z. (2021). «La grammatica nelle prove Invalsi: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare». Falzetti, P. (a cura di), *I dati Invalsi per l'innovazione e il miglioramento scolastico*. Milano: FrancoAngeli, 135-50. <http://bit.ly/francoangeli-oa>
- Lubello, S. (a cura di) (2019). *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*. Firenze: Cesati.
- Lubello, S. (a cura di) (2016). *L'E-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze: Cesati.
- Luise, M.C. (2020). «Dalla grammatica alla riflessione sulla lingua». Serragiotto, G. (a cura di), *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*. Torino: Loescher, 98-108.
- Luise, M.C. (2024). «Insegnare l'italiano ai giovani: Può la grammatica essere ragionevole e divertente?». Bonda, M. (a cura di), *L'italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press, 125-40.
- Marin, T. (a cura di) (2021). *Insegnare la grammatica*. Roma: Edilingua. <https://www.edilingua.it/it/1005-collana-al-servizio-degli-insegnanti>
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Parigi: Seuil.
- Nesi, A. (a cura di) (2022). *L'italiano e i giovani Come scusa? Non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca – goWare. https://www.goware-apps.it/free/free_pub/italiano_giovani_crusca_2022.pdf
- Patota, G.; Rossi, F. (a cura di) (2018). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca – goWare.
- Peppoloni D. (2019). «Grammatica e riflessione metalinguistica». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: ETS.
- Pistolesi, E. (2022). *L'italiano del web: social network, blog & co*. Firenze: Cesati.
- Prada, M. (2015). *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano: FrancoAngeli.
- Restivo, M.L. (2022). «L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita». *Italiano LinguaDue*, 2, 797-818.
- Sabatini, F. (2019). «Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale». *ItalianoLinguaDue*, 2, 249-54. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/12773>
- Sobrero, A. (2020). Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI'. *Italiano a scuola*, 2, 131-42. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/829>



Insegnare le lingue speciali ad apprendenti adulti italofofoni di russo come lingua straniera all'università

Ricognizione e analisi critica dei manuali moderni esistenti (2000-23)

Linda Torresin

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract This paper aims to provide the first comprehensive survey and critical analysis of modern Russian as a foreign language (RFL) textbooks aimed at teaching special languages to Italian-speaking adults in the university context. Its goal is to identify general orientations and trends as well as strengths and areas in need of improvement in special language materials. The sample consists of 26 RFL textbooks (2000-23) for language levels A1-C1. The analysis shows that, in general, these textbooks tend to focus on the study of special languages in business, journalism, and some technical or scientific fields. Finally, positive and negative aspects of the sample are highlighted.

Keywords Adult learners. Russian as a foreign language. Teaching special languages. Textbooks. University learners.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lingue speciali, manuali di russo LS e russistica italiana. – 3 Obiettivo della ricerca e campione di indagine. – 4 Metodologia di ricerca. – 5 Analisi dei manuali e interpretazione dei risultati. – 6 Conclusione.



Peer review

Submitted 2024-05-31
Accepted 2025-05-14
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Torresin | 4.0



Citation Torresin, L. (2025). "Insegnare le lingue speciali ad apprendenti adulti italofofoni di russo come lingua straniera all'università: ricognizione e analisi critica dei manuali moderni esistenti (2000-23)". *EL.LE*, 14(2), 143-172.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/02/001

1 Introduzione

Nel panorama della manualistica dedicata alla didattica del russo come lingua straniera (LS) ad apprendenti italofoeni nel contesto universitario, la didattica delle lingue speciali occupa un posto di rilievo che nell'ultimo decennio va acquisendo un peso sempre più crescente (cf. Torresin 2024a).

Questo lavoro si propone di fare una prima ricognizione completa e analisi critica dei manuali moderni esistenti per l'insegnamento delle lingue speciali ad adulti (con particolare attenzione al profilo dello studente universitario) nell'ambito del russo LS, per definire le principali tendenze in atto, così come per identificare punti di forza di tali strumenti e loro eventuali criticità nella prospettiva della realizzazione di una didattica delle lingue speciali efficace e di qualità.

L'articolo è così suddiviso: in apertura viene introdotta la definizione di 'lingue speciali' e viene offerta una panoramica degli studi della russistica italiana relativi alla didattica delle lingue speciali e alla manualistica di russo LS (§ 2); nella sezione seguente si esplicitano l'obiettivo specifico della ricerca e il campione utilizzato (§ 3); la parte successiva è invece dedicata all'illustrazione della metodologia di ricerca impiegata nell'analisi del suddetto campione (§ 4). Seguono quindi l'interpretazione dei risultati (§ 5) e la relativa conclusione (§ 6).

2 Lingue speciali, manuali di russo LS e russistica italiana

Nella letteratura sull'argomento, si possono incontrare definizioni molto eterogenee per denominare le lingue «utilizzate per comunicare determinati argomenti, legati a particolari attività lavorative e professionali» (Sobrero 1993, 237). Per esempio, Devoto (1939), Cortelazzo (1990) e Sobrero (1993) le designano come «lingue speciali», laddove Dardano (1973) e Berruto (1974) preferiscono l'espressione «sottocodici». Altre denominazioni, quali «tecnoletti» e «microlingue», vengono proposte rispettivamente da Wandruszka e Paccagnella (1974), da un lato, e Freddi (1979) e Balboni (1982), dall'altro. Fra le definizioni alternative suggerite dagli studiosi, ritroviamo (fra le altre) espressioni come «linguaggi settoriali» (Beccaria 1973) e «linguaggi specialistici» (Gotti 1991).

Senza scendere nei dettagli delle singole etichette, che rivelano anche diversi approcci all'oggetto di indagine, proviamo a chiarire come intendiamo qui la didattica di quelle che, sulla scia di Cortelazzo (1990, 6), abbiamo chiamato 'lingue speciali', anche per avvicinare la denominazione italiana a quelle diffuse in altre lingue (en. *special languages*, fr. *langues de spécialité*).

Nel presente studio intendiamo le lingue speciali – con Cortelazzo (1990, 5), che rielabora Berruto (1974, 68) – come

varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico.

In sostanza, le lingue speciali comprendono sia le varietà d'uso di una lingua impiegate da determinati gruppi di parlanti in un ambito «più ristretto e specialistico, come per es. la lingua della chimica» (quindi, in tutti i contesti in cui entrano in gioco i «linguaggi specialistici»), sia «quelle meno rigidamente codificate e dunque accessibili da parte di ampi settori della comunità linguistica come il linguaggio televisivo, politico, giornalistico ecc.» (ovvero, utilizzate in quei contesti che vedono in azione i «linguaggi settoriali», caratterizzati da un limitato grado di specializzazione e un'ampia area di fruizione) (Treccani s.d.).

Queste due anime delle lingue speciali vengono mostrate e illustrate in modo articolato e approfondito dalle parole di Nencioni (1945, 74), che riassumono perfettamente quanto detto finora:

Per lingua speciale s'intende una lingua parlata da una ristretta collettività di persone, riunite attorno ad una particolare attività; una lingua, cioè, rispondente ai bisogni comunicativi ed espressivi di tale comunità, affatto peculiari e diversi da quelli della gran massa dei parlanti, che usufruisce della lingua comune. Ci rendiamo conto di ciò che sia una lingua speciale se pensiamo ad una fabbrica, ad una banca, a un ramo del commercio, a uno studio notarile, a un gabinetto scientifico, a una chiesa: tutti ambienti dove i parlanti (che al di fuori di essi hanno bisogni di comunicazione simili agli altri uomini ed attingono per essi ai bisogni espressivi comuni) si appartano in una attività speciale, dalla quale e per la quale elaborano speciali mezzi linguistici. Nella chiesa la lingua del rito, anche se non sia una lingua morta, consta di un lessico, di un formulario e di uno stile formati attraverso una lunga tradizione; nel gabinetto scientifico, nella officina, nella banca e nel commercio l'ossatura della lingua comune si riveste di materia nuova, composta di appellativi, di formule e di sintagmi di carattere essenzialmente tecnico.

Alla didattica delle lingue speciali¹ la russistica italiana guarda con interesse almeno dalla fine del XX secolo (cf. Piccolo 2004). È però soltanto più di recente, nel nuovo millennio, che questa diventa una vera e propria linea di indagine, grazie in particolare alle ricerche di M.C. Ferro, che inaugura tale filone di analisi nel 2011 con la disamina del manuale *Il russo tecnico-scientifico* (Cadorin, Kukushkina 2010)² e la rassegna dei principali materiali didattici per l'insegnamento delle lingue speciali del russo disponibili in Italia fino a quel momento (Ferro 2011). Nei lavori successivi (Ferro 2022a; 2022b), Ferro ha aggiunto all'interesse per la didattica della terminologia tecnico-scientifica quello per l'insegnamento del linguaggio architettonico e delle costruzioni, che ha trovato realizzazione nei moduli didattici per il russo del progetto multilingue SEAH, avviato nel 2020 con il finanziamento dell'Unione Europea (Programma Erasmus+ K203) presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara.³ Il progetto, fra l'altro, ha visto la creazione di RU_SEAH, un *corpus* di lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni.⁴

Al di là dei contributi dedicati alle rassegne descrittive della manualistica di russo LS per l'insegnamento (anche o soltanto) delle lingue speciali (Ferro 2011; 2024), si può tuttavia facilmente constatare che, più in generale, la ricerca inerente a manuali e materiali didattici di russo LS si colloca in Italia ancora ai margini, trovando spazio in un numero relativamente esiguo di pubblicazioni.⁵

Inoltre, dobbiamo riconoscere che, seppur in presenza di ottime analisi storico-descrittive dei materiali didattici di russo LS per

Articolo risultante dalle attività di ricerca finanziate dal programma MSCA Seal of Excellence @UNIPD, nell'ambito del progetto RETEACH (TORR_MSCASOE21_01; <https://reteach.disll.unipd.it/>).

1 Tra gli altri: Ciliberti 1981; Freddi 1988; Balboni 1989; 2000; Porcelli et al. 1990; Mazzotta, Salmon 2007; Ballarin 2021; Nitti, Ballarin 2021; Lavinio 2022.

2 Tale manuale, come si vedrà nel § 3, rientra nel nostro campione di indagine e sarà dunque oggetto di analisi in questa sede.

3 Per maggiori informazioni sul progetto, si veda <https://www.seahproject.eu/>.

4 Ci pare utile ricordare che, oltre che su questo *corpus*, i discenti e gli addetti ai lavori possono contare anche sul *corpus* LBC - *Lessico dei beni culturali* (er ulteriori indicazioni bibliografiche si consulti anche <https://www.lessicobeniculturali.net/>), dedicato al linguaggio delle arti, che è stato realizzato da un'Unità di ricerca costituitasi presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi interculturali dell'Università di Firenze nel 2013.

5 Tra gli altri: Ćifariello 2017; 2018; Torresin 2022a; 2023a; 2023b; Artoni 2024 (vedi anche <https://ridru.it/bibliografia/#publications>).

italofoeni,⁶ il manuale di russo in ambito teorico non solo non è ancora considerato come dovrebbe,⁷ ma, in contrapposizione con la ricca tradizione di studi in campo russo,⁸ l'Italia non può ad oggi vantare un approccio scientifico condiviso, rigoroso e metodologicamente ponderato, al manuale quale oggetto di studio.

3 Obiettivo della ricerca e campione di indagine

Questo lavoro si inserisce nell'ambito della *teorija učebnika*, la 'teoria del manuale' di russo come LS elaborata nell'area sovietica, che fin dagli anni Settanta alla contemporaneità⁹ si pone l'obiettivo di studiare il manuale in tutti i suoi aspetti anche in vista di un suo eventuale perfezionamento, integrando dunque l'analisi *stricto sensu* della manualistica di russo LS con la sua valutazione qualitativa e le indicazioni per una sua redazione ottimale.

La nostra ricerca intende offrire una prima ricognizione completa e analisi critica dei manuali moderni esistenti di russo LS per apprendenti adulti italofoeni finalizzati all'insegnamento delle lingue speciali intese come sopra nel contesto universitario, allo scopo di individuare orientamenti e linee di tendenza generali, così come punti di forza e aree di miglioramento. Prenderemo in considerazione un arco temporale ben definito, che va dall'inizio del Duemila al presente (ovvero, 2000-23).

Va specificato che, nella selezione del campione oggetto di indagine, ci si è attenuti a criteri di *sampling* non probabilistico derivati dalle ricerche sociologiche. Il campione comprende principalmente i cosiddetti complessi metodologico-educativi (*učebno-metodičeskie komplekсы*) per lo studio completo della lingua e cultura russa, costituiti dal manuale propriamente detto (*učebnik*) e dalle risorse che lo accompagnano (per esempio, esercizario, sezione digitale, ecc.), nonché i manuali di supporto (*učebnye posobija*) dedicati

6 Vedi, per esempio, Ferro 2011; 2024 e Čifariello 2017; 2018; Čifariello 2019. Gli studi di natura critico-propositiva, invece, sono di gran lunga meno diffusi (vedi, per esempio, Artoni 2024 e Torresin 2024b; 2024c; Torrezin 2024).

7 L'unico progetto di ricerca italiano attuale interamente focalizzato sul manuale di russo LS a noi noto è il pregevole progetto del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Verona dedicato all'*Estrazione di nozioni metalinguistiche da manuali orientata alla didattica del russo LS e HL* (group leader: dott.ssa Giorgia Pomarolli: <https://inclusivehumanities.eu/estrazione-di-nozioni-metalinguistiche-da-manuali-orientata-alla-didattica-del-russo-ls-e-hl/>), sviluppato nell'ambito del Progetto di Eccellenza 2023-27 *Inclusive Humanities: Prospettive di sviluppo nella ricerca e nella didattica delle lingue e letterature straniere*.

8 Tra gli altri: Bim 1977; Arutjunov 1990; Berdičevskij, Golubeva 2015 (vedi anche § 3).

9 Vedi, per esempio, Bim 1977; Trušina 1981; Vjatjutnev 1984; Arutjunov 1987; 1990; Berdičevskij, Golubeva 2015; Ščukin 2018.

all'acquisizione di aspetti specifici della lingua e/o cultura russa, quali per esempio - nel nostro caso - la competenza traduttiva o la microlingua.¹⁰ Non ci prefiggiamo invece di analizzare le grammatiche, per le quali rimandiamo agli ottimi studi di A. Cifariello.¹¹

Tra i manuali analizzati, si ritrovano manuali specificamente incentrati sulle lingue speciali (per esempio, Cadorin, Kukushkina 2010; Ferro, Guseva 2017), ma anche manuali di traduzione che offrono spunti e/o materiali per la didattica delle lingue speciali (per esempio, Dobrovolskaja [1997] 2016; Torresin 2022b). Nel campione sono inclusi anche due prontuari di traduzione per il commercio e la vita quotidiana in paesi russofoni, con i quali di fatto si apre, nei primi Duemila, la stagione editoriale della manualistica rivolta a italofoeni (Cavazza 2000; Gančikov 2001). Non sono invece stati esaminati manuali, prontuari e frasari destinati ai turisti (Vovk 2001; Jenkins, Grant 2006; *Russo per viaggiare* 2010). Al contrario, per l'attinenza alla nostra indagine, sono stati considerati anche i frasari e gli audiolibri per l'esercitazione nella traduzione e nell'interpretariato editi da PK Publishing (Kachkivskiy 2021; 2022; 2023a; 2023b). Un'attenzione particolare è riservata ai manuali della casa editrice Hoepli (6 su 26 titoli), che hanno consolidato in Italia la tradizione didattica delle lingue speciali del russo LS, così come all'editore Il Campano (6 su 26 titoli), che più di recente ha iniziato a pubblicare una serie di manuali dedicati a questo argomento.

Un'ulteriore precisazione: in linea con l'obiettivo della ricerca, si sono analizzati manuali dedicati prevalentemente a studenti universitari; tuttavia, in modo da avere un quadro più completo, è stata tenuta in considerazione anche la manualistica di avvio/supporto al lavoro di commerciale estero e simili (per esempio, Gruzova 2005; Ricci 2009), in quanto impiegata anche nel contesto universitario e/o potenzialmente adatta al profilo dell'apprendente universitario che studia in Italia. Abbiamo inoltre inserito nel campione un manuale che, pur non essendo espressamente indirizzato a italofoeni, viene di norma utilizzato nel nostro paese nell'ambito universitario (Perotto 2023).

Occorre anche osservare che, in presenza di più riedizioni di uno stesso volume, si sono esaminate le versioni più recenti (Koutchera Bosi 2023; Bonciani, Romagnoli 2023). Inoltre, accanto a testi originali, si è preso in considerazione anche un corso inizialmente pubblicato in lingua inglese e solo successivamente tradotto e adattato per il pubblico italofono (*Impara il russo* 2021).

10 Per ulteriori approfondimenti sulla distinzione terminologica qui adottata, rimandiamo a Azimov, Ščukin 2021, 369-70.

11 Per una panoramica di tali studi e ulteriori spunti, suggeriamo la consultazione della bibliografia proposta al seguente link: <https://ridru.it/bibliografia/#publications>.

Va infine puntualizzato che i livelli coperti dal nostro campione spaziano dall'A1 al C1.¹²

4 Metodologia di ricerca

Come detto in precedenza (vedi § 3), l'obiettivo del presente lavoro è fornire al lettore una ricognizione completa e analisi critica dei manuali moderni esistenti per l'insegnamento delle lingue speciali all'università ad apprendenti adulti italofoeni nell'ambito del russo LS. Da un lato, dunque, il termine 'ricognizione' sta a indicare che quanto si propone in questa sede è una sintesi della suddetta manualistica disponibile in Italia, che va incontro a esigenze di sistematizzazione funzionali alla descrizione dello status quo dei materiali didattici di russo LS prodotti in Italia e alle ricerche future.

Dall'altro, però, la compresenza (accanto a 'ricognizione') del termine 'analisi critica' sottintende un approccio non soltanto storiografico e/o descrittivo (come quello maggiormente adottato dai russisti italiani; vedi § 2), bensì, appunto, analitico e critico, che fa propri gli importanti contributi alla riflessione teorica sul manuale provenienti dalla *teorija učebnika* (vedi § 3) nonché dai cosiddetti *textbook studies*, termine con il quale ci si riferisce allo studio scientifico del manuale in ambito internazionale, che – analogamente alla *teorija učebnika* – combina la ricerca speculativa sul manuale con attitudini valutative e istanze concrete legate alla stesura della manualistica da parte degli autori di manuali.¹³

Dai *textbook studies*, così come dalle teorizzazioni sul manuale di stampo sovietico-russo, deriviamo l'idea che il manuale è un oggetto di studio a sé stante da esaminare con l'impiego di appositi approcci e metodi scientifici, tali da permettere anche una sua valutazione in relazione a criteri prestabiliti. La metodologia posta alla base del presente studio, che ne costituisce l'approccio generale tratto dalla *teorija učebnika* e dai *textbook studies*, consiste in sostanza in un'analisi critica dei manuali volta alla definizione dei loro punti di forza e di debolezza, in vista di un loro eventuale miglioramento futuro che consenta ai manuali – concepiti come prodotti socioculturali di

12 Ecco di seguito l'elenco dei 26 manuali analizzati (vedi appendice 1 per le loro specifiche): Cavazza 2000; Gančikov 2001; Gruzova 2005; 2007; Macagno, Karpova 2008; Ricci 2009; Cadorin, Kukushkina 2010; 2014; Malinin 2012; Dobrovolskaja [1997] 2016; Kobzeva 2016; 2017; [2017] 2020; 2022; Ferro, Guseva 2017; Ivanova, Kobzeva 2021; *Impara il russo* 2021; Kachivskiy 2022; 2023a; 2023b; 2023c; Ivanova 2022; Torresin 2022b; Koutchera Bosi 2023; Bonciani, Romagnoli 2023; Perotto 2023.

13 Vedi, per esempio, De Castell, Luke, Luke 1989; Altbach et al. 1991; Apple, Christian-Smith 1991; Herlihy 1992; Mikk 2000; Pingel 2010; Fuchs, Bock 2018.

un determinato periodo storico e momento educativo – di rispondere meglio alle sfide del loro tempo.

In particolare, per l'analisi critica (così intesa) del campione di manuali oggetto di indagine (vedi § 3) abbiamo tenuto conto dei criteri, delle procedure e delle indicazioni internazionali e sovranazionali per lo studio del manuale offerte dai *textbook studies* (Mikk 2000; Pingel 2010; Fuchs, Bock 2018), così come, per venire al nostro ambito di osservazione, delle ricerche teorico-metodologiche relative ai modelli per la stesura e la valutazione della manualistica di russo LS derivati dalla *teorija učebnika* (Vjatjutnev 1984; Arutjunov 1990; Berdičevskij, Golubeva 2015), prendendo in considerazione anche gli aspetti problematici segnalati dalla letteratura (Dedova 1992; Kozdra 2019) e le peculiarità del contesto italofono (Ferro 2024; Torresin 2024b; Torrezin 2024). Nello specifico, per quanto riguarda le lingue speciali del russo LS, abbiamo valutato i manuali sulla base delle conoscenze, abilità e competenze per la formazione professionale, specialistica e settoriale indicate nei riferimenti didattici descrittivo-orientativi e normativi.¹⁴ Tali documenti e strumenti operativi prevedono che il discente conosca, sappia definire e utilizzare la terminologia scientifica generale nonché i termini, le combinazioni di lessemi e le collocazioni specialistiche e settoriali relative ai minimi lessicali degli ambiti di pertinenza per il livello interessato; abbia familiarità con i meccanismi di organizzazione comunicativa dei testi didattici, specialistici e settoriali; sia in grado di comunicare (per iscritto e oralmente) in ambito educativo e professionale nel rispetto della diversità e del pluralismo culturale.

L'analisi critica dei manuali è stata condotta in questa sede con il metodo della *content analysis*, comunemente definita come «technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages» (Holsti 1969, 14). In particolare, abbiamo applicato tale metodo all'interno di una prospettiva comparativa (Rössler 2012), confrontando fra loro i manuali analizzati per raccogliere dati primariamente qualitativi.

Nello specifico di questo studio, si sono identificate le seguenti aree di analisi:

- Modalità della trattazione delle lingue speciali nei manuali;
- Principali tendenze individuabili in tale trattazione;
- Punti di forza del campione esaminato (per la didattica delle lingue speciali);

14 Tra gli altri, Amiantova et al. 1999; Andrijušina et al. 2000; 2011; CoE 2001; 2020; Gapočka, Kurilenko, Titova 2003; 2005; Gapočka et al. 2005; Žuravlëva et al. 2007; Pesenti, Langé 2018a; 2018b (considerata la sua rilevanza nel contesto educativo italiano, abbiamo ritenuto opportuno includere anche il *Sillabo della lingua russa* per l'insegnamento del russo nella scuola secondaria di secondo grado).

- Criticità del campione esaminato (per la didattica delle lingue speciali).

I dati sono stati raccolti, analizzati e interpretati con l'uso combinato della codifica manuale e di un software apposito per l'analisi qualitativa, QDA Miner Lite.

5 **Analisi dei manuali e interpretazione dei risultati**

Partiamo da alcune constatazioni generali, per poi soffermarci più nel dettaglio sulle aree oggetto di analisi (§ 4).

Innanzitutto, nel campione di manuali di russo LS per apprendenti italofoeni analizzato, composto da manuali, manuali di supporto e prontuari utili per l'insegnamento delle lingue speciali (vedi § 3), si è evidenziata una componente prevalente di manualistica finalizzata alla didattica della traduzione per la coppia russo-italiano e della mediazione linguistica passiva (russo>italiano) o attiva (italiano > russo).¹⁵

Una seconda considerazione riguarda invece il target (dichiarato o inferibile) di tali manuali. I volumi esaminati hanno destinatari molto eterogenei: accanto agli studenti universitari di russo LS (che rappresentano il target principale per 14 manuali su 26, pari al 54% del nostro campione), il target di riferimento è costituito anche da commerciali esteri e altre tipologie di lavoratori che gestiscono i contatti con la Russia e i paesi russofoeni, così come da traduttori e interpreti professionisti di russo in ambiti specialistici; in qualche caso (Ferro, Guseva 2017; Bonciani, Romagnoli 2023) i volumi sono rivolti anche a studenti delle scuole superiori a indirizzo linguistico o commerciale.

Inoltre, i livelli interessati sono principalmente quelli intermedi (B1-B2) e avanzati (C1); ci sono tuttavia anche manuali destinati a livelli più bassi (Torresin 2022b; Bonciani, Romagnoli 2023; Kachivskiy 2023a) e volumi di approfondimento che, data la loro conformazione, sono utilizzabili a diversi livelli di competenza linguistica.¹⁶

15 I seguenti manuali sono incentrati sull'acquisizione del russo LS nella traduzione/mediazione passiva: Macagno, Karpova 2008; Malinin 2012; Torresin 2022b; Bonciani, Romagnoli 2023. A trattare invece la traduzione/mediazione attiva sono i volumi di Cavazza (2000); Gančikov (2001); Cadorin, Kukushkina (2010; 2014); Kobzeva (2016; 2017; [2017] 2020; 2022); Ivanova, Kobzeva (2021); Ivanova (2022). Più trasversali, invece, i corsi di Koutchera Bosi (2023) e di Gruzova (2005), il glossario di Ricci (2009), i manuali di Dobrovol'skaja ([1997] 2016), Ferro, Guseva (2017) e Kachivskiy (2022; 2023a; 2023b; 2023c), che interessano in egual misura entrambi gli ambiti summenzionati.

16 Cavazza 2000; Gančikov 2001; Gruzova 2005; 2007; Ricci 2009; Malinin 2012; Dobrovol'skaja [1997] 2016; *Impara il russo* 2021; Koutchera Bosi 2023.

Ma veniamo ora alle specifiche aree di analisi contemplate nel presente lavoro.

Per quanto riguarda le modalità di trattazione delle lingue speciali, una prima osservazione da fare è che la maggior parte della manualistica considerata si focalizza sull'ambito commerciale (per esempio, Cavazza 2000; Cadorin, Kukushkina 2014; Ferro, Guseva 2017) o - in misura minore - tecnico-scientifico (per esempio, Cadorin, Kukushkina 2010; Kobzeva [2017] 2020). Si segnala inoltre un interesse costante per il linguaggio giornalistico (per esempio, in Gruzova 2007; Macagno, Karpova 2008; Malinin 2012), con la sporadica esplorazione di ambiti diversi, quali il russo del web (per esempio, in Ivanova, Kobzeva 2021; Kachivskiy 2023c). Questo fatto, a nostro avviso, è dovuto alla necessità di tener conto della conformazione dei corsi di laurea L-11 (Lingue e culture moderne) e L-12 (Mediazione linguistica) - che sono i target prioritari dei manuali in questione -, e degli sbocchi lavorativi da essi previsti.

In secondo luogo, va notato che soltanto una parte (poco meno della metà) dei manuali contiene delle spiegazioni teorico-concettuali sulla definizione e sulle caratteristiche delle lingue speciali: stiamo parlando dei prontuari di Cavazza (2000) e Gančikov (2001), così come dei volumi di Cadorin e Kukushkina (2010; 2014), Gruzova (2007) e Malinin (2012), e, venendo a tempi più recenti, dei manuali di Kobzeva e Ivanova (Kobzeva [2017] 2020; 2022; Ivanova 2022), Torresin (2022b), Koutchera Bosi (2023) e Perotto (2023). In molti casi, anche laddove sia presente una minima sezione teorica, ci si limita a dei commenti teorico-operativi, a suggerimenti o indicazioni funzionali all'attività di traduzione, in russo (Kobzeva 2016; 2017; Ivanova, Kobzeva 2021) o in italiano (Gruzova 2005; Dobrovolskaja [1997] 2016; *Impara il russo* 2021); in un unico caso, ci viene invece fornita un'introduzione di carattere storico (Ricci 2009; vedi appendice 2 per ulteriori dettagli).

Per contro, per la quasi totalità del campione esaminato possiamo rilevare una tendenza comune, data dalla grande attenzione alla parte pratica, di uso e fruizione delle lingue speciali del russo. Ciò è evidente dalla quantità di materiali e attività per la 'messa in pratica' delle lingue speciali (testi da tradurre, dialoghi ed esercizi) presenti nella manualistica indagata. Per esempio, Gruzova (2005) propone 10 lettere commerciali accompagnate da vari esercizi di traduzione, comprensione e produzione scritta (lezioni 19-23), nonché 5 testi con glossari da leggere e tradurre in italiano (lezione 24). Il corso di Gruzova è inoltre arricchito da dialoghi e ulteriori esercizi per fissare tanto i contenuti grammaticali quanto le formule comunicative essenziali a una corretta comprensione e produzione testuale (lezioni 1-18). E ancora, Macagno e Karpova (2008) presentano una selezione di testi tratti dai quotidiani e accompagnati da vari esercizi di comprensione per avvicinare lo studente al linguaggio

giornalistico. Cadorin e Kukushkina (2010) offrono ben 30 testi di lettura di tre livelli di difficoltà (facile, medio, difficile) afferenti ad ambiti tecnico-scientifici diversi (fisica, chimica, biotecnologie, elettronica, ecc.), corredati da esercizi di varia tipologia. Dal canto suo, Kobzeva (2016) riserva due (su tre) parti del suo corso pratico di traduzione ai testi da tradurre (rispettivamente, 8 testi per la seconda e 11 testi per la terza parte), di interesse culturale, con preferenza per i settori geografico e turistico. Kobzeva [2017] (2020) contiene invece ben 28 testi di diversi ambiti settoriali (dall'economia al settore energetico, dall'ambiente alla politica, con un'encomiabile quanto rara attenzione all'ambito medico e giuridico) da tradurre dall'italiano al russo. Un ultimo esempio è il manuale di Ferro e Guseva (2017), che nelle sue cinque unità ripercorre le situazioni tipiche di un viaggio a Mosca proponendo vari dialoghi, testi ed esercizi di addestramento all'interpretazione dialogica.

Una seconda tendenza nella trattazione delle lingue speciali generalmente condivisa da parte dei manuali analizzati riguarda l'inserimento di spiegazioni o perfino intere sezioni grammaticali volte a chiarire aspetti morfosintattici e lessicali della lingua russa solitamente ostici per gli apprendenti italofoeni per via delle asimmetrie fra russo e italiano e delle interferenze linguistiche. È quello che avviene, ad esempio, nel già citato volume di Ferro e Guseva (2017), dove, a partire dai dialoghi proposti, in ogni lezione si tratta un tema grammaticale rilevante per il livello target B1 (verbi di moto con prefisso, imperativo, proposizioni modali impersonali, ecc.). Lo stesso si può dire del manuale di Koutchera Bosi (2023), le cui 21 unità ripercorrono le avventure in Russia del signor Bianchi in varie situazioni comunicative quotidiane e d'affari presentando la grammatica essenziale di riferimento. Altrettanto ricco da questo punto di vista è il volume di Perotto (2023), che offre un corposo impianto teorico-grammaticale con spiegazioni in lingua russa relative ad argomenti chiave per l'analisi del testo, come i tipi di proposizioni e di verbi principali, piuttosto che le strategie sintattiche impiegate dai testi o i loro tratti lessicali; il manuale contiene inoltre delle appendici di ripasso dei numerali e di vari elementi morfosintattici del russo. Date le finalità dei volumi oggetto di indagine, per la maggior parte orientati sulla traduzione e mediazione linguistica, non di rado l'approfondimento grammaticale si realizza nei commenti traduttivi sulla resa di determinate forme e costrutti.¹⁷

Il campione esaminato presenta una serie di punti di forza rispetto all'attuazione, per il russo LS, di una didattica delle lingue speciali:

- l'apprendente ha a disposizione vari esempi e modelli (da repertori di frasi contestualizzate fino ad arrivare a interi

¹⁷ Vedi, per esempio, Kobzeva [2017] 2020; Torresin 2022b, 36-92 (cap. 5).

testi) per lo sviluppo delle abilità di comprensione e soprattutto di produzione scritta nei diversi stili funzionali della lingua russa trattati dai manuali (pubblicistico o *publicističeskij*, scientifico o *naučnyj*, ufficiale e d'affari o *oficial'no-delovoj*), generalmente offerti in duplice versione (russo e italiano) in modalità contrastiva;¹⁸

- sono presenti svariati glossari bilingui (russo>italiano e italiano>russo) e monolingui (russo) del lessico speciale affrontato nei volumi, che sono pensati sia per facilitare il lavoro operativo (di traduzione dei testi proposti) del discente che per agevolare il processo stesso di consultazione dei manuali da parte degli utenti;¹⁹
- l'apprendente può contare su numerosi supporti visivi (immagini, tabelle, schemi, schede riassuntive/di ripasso grammaticali e lessicali, ecc.) per la fissazione e sistematizzazione delle sue conoscenze sulle lingue speciali del russo, che risultano di particolare importanza ai fini di una didattica accessibile e inclusiva;²⁰
- vengono offerti vari momenti di valutazione e di autovalutazione (verifiche, esercizi di riepilogo, testi da tradurre/analizzare ed esercizi con soluzioni, indicazione e/o correzione commentata degli errori tipici, ecc.), che da un lato consentono al docente di effettuare verifiche formative e/o sommative, e dall'altro permettono allo studente di misurare lo stato del proprio apprendimento e quindi di potenziare anche la propria consapevolezza metacognitiva.²¹

L'analisi ha tuttavia evidenziato anche delle criticità:

- alcune aree settoriali risultano maggiormente trattate rispetto ad altre. In particolare, se, come abbiamo visto in precedenza, sono molto popolari gli ambiti commerciale e pubblicistico, godono invece di minor fortuna alcuni settori dell'area tecnico-scientifica, come l'ambito medico, che è quasi del tutto assente;²² assai sofferente è anche il ramo giuridico-legale (con delle eccezioni: per esempio, Cadorin, Kukushkina 2014;

18 Vedi, per esempio, Gruzova 2005; Cadorin, Kukushkina 2014; Kobzeva [2017] 2020; Ivanova 2022; Kachivskiy 2023a.

19 Vedi, per esempio, Cavazza 2000; Ricci 2009; Ferro, Guseva 2017; Kobzeva 2017; Kachivskiy 2023c.

20 Vedi, per esempio, Cadorin, Kukushkina 2010; Kobzeva 2016; Ivanova, Kobzeva 2021; Torresin 2022b; Koutchera Bosi 2023.

21 Vedi, per esempio, Cadorin, Kukushkina 2010; Dobrovolskaja [1997] 2016; Kobzeva 2022; Kachivskiy 2023b; Perotto 2023.

22 Alcune eccezioni sono Cadorin, Kukushkina 2010, 54-5; Kobzeva [2017] 2020, 139-52; *Impara il russo* 2021, 163-75 (Unità 13); Koutchera Bosi 2023, 285-309 (Unità 19).

- Perotto 2023). Inoltre, ancora poco analizzata in prospettiva didattica è la lingua dei siti web e dei media (con alcune eccezioni, come Ivanova, Kobzeva 2021 e Kachkivskiy 2022);
- non sempre l'apprendente trova nei manuali informazioni di tipo culturale che lo dotino di strategie comunicative spendibili nel contatto con russofoni, salvo qualche pregevole eccezione di volumi che presentano rubriche di *stranovedenie* pensate per avvicinare il discente italofono al mondo russo anche in ottica comparativa rispetto alla lingua e cultura italiana;²³
 - non sempre il livello di approfondimento delle lingue speciali è adeguato rispetto alle esigenze dell'apprendente: questo è evidente non soltanto dall'assenza in numerosi volumi di discussioni teorico-concettuali sulle lingue speciali (aspetto da noi già discusso in precedenza), ma anche dal fatto che, per esempio, nei manuali dedicati (anche) all'ambito commerciale, a parte qualche rara eccezione (per esempio, Cadorin, Kukushkina 2014, 34-5; Torresin 2022b, 173) non venga offerta allo studente alcuna tabella esemplificativa della traslitterazione commerciale in uso per il cirillico (oltre a quella scientifica);
 - non tutti i manuali sono adatti all'utilizzo didattico in classe. Molti di essi,²⁴ infatti, si prestano per la consultazione e/o per l'autoapprendimento, più che per l'impiego attivo in aula. A ostacolare il potenziale didattico di alcuni volumi è, inoltre, il fatto che sono inevitabilmente ormai datati (vedi, per esempio, la sezione sui termini dell'area informatica contenuta nella prima parte di Cavazza 2000).

6 Conclusioni

La ricognizione e analisi critica dei manuali moderni (2000-23) per l'insegnamento delle lingue speciali del russo LS ad adulti italofoeni nel contesto universitario ci ha permesso di riflettere sulla trattazione delle lingue speciali in tale campione, individuandone le modalità e le principali tendenze, così come i punti di forza e le criticità ai fini dell'attuazione di una didattica efficace.

Dalla ricerca è emerso che, per quanto riguarda le modalità di trattazione delle lingue speciali nella manualistica considerata, in generale ci si focalizza sullo studio delle lingue speciali principalmente in ambito commerciale, pubblicistico o in alcune aree

23 Vedi, per esempio, Cavazza 2000; Gančikov 2001; Ferro, Guseva 2017; Bonciani, Romagnoli 2023.

24 Per esempio, Gančikov 2001; Gruzova 2007; Ricci 2009; Malinin 2012; *Impara il russo* 2021.

del settore tecnico-scientifico, secondo i programmi curriculari dei corsi di laurea L-11 e L-12. Sono invece trascurati determinati ambiti (per esempio, quello medico e giuridico-legale). Similmente, soltanto una parte dei manuali contiene delle spiegazioni teorico-concettuali sulla definizione e sulle caratteristiche delle lingue speciali.

Per contro, abbiamo rilevato, come prima tendenza comune, l'attenzione alla pratica, ossia all'uso e fruizione delle lingue speciali del russo da parte del discente, testimoniata dalla considerevole quantità di testi da tradurre, dialoghi ed esercizi offerti dalla manualistica. Una seconda tendenza riscontrabile nei manuali è la presenza di ricche sezioni per il ripasso/rinforzo grammaticale.

Abbiamo infine individuato punti di forza e criticità del campione esaminato. Tra i punti di forza si contano la proposta di esempi e modelli per la produzione scritta nelle lingue speciali, la presenza di glossari e supporti visivi, così come di momenti di valutazione e autovalutazione. I punti deboli sono invece costituiti dalla scarsa attenzione per alcuni settori dell'area tecnico-scientifica (vedi sopra), dall'assenza di informazioni culturali, dalla trattazione talora poco approfondita delle lingue speciali (che si esprime nella carenza di discussioni teorico-concettuali; vedi sopra), dalla difficoltà di utilizzo in classe di volumi pensati per la consultazione e/o per l'autoapprendimento.

Non rimane ora che auspicare la concezione di nuovi manuali che facciano tesoro dei risultati di questa indagine, contribuendo a migliorare l'insegnamento del russo LS per gli ambiti specializzati.

Appendice 1

Campione di manuali analizzato

	Anno di edizione	Autore/i e Titolo manuale	Casa editrice	Destinatari target (precisati/inferibili)	Riferimento bibliografico
1	2000	A. Cavazza, <i>Il russo in ufficio. Al telefono, di persona e nella corrispondenza</i>	Vallardi	Commerciali esteri e altre tipologie di lavoratori che gestiscono i contatti con la Russia e i paesi russofoni (qualsiasi livello di conoscenza del russo)	Cavazza 2000
2	2001	A. Gančikov, <i>Russo facile</i>	Vallardi	Persone che si trasferiscono in un paese di lingua russa per lavoro o per studio (qualsiasi livello di conoscenza del russo)	Gančikov 2001
3	2005	E. Gruzova, <i>Lingua russa. Linguaggio commerciale. Corso base</i>	Aracne	Commerciali esteri e altre tipologie di lavoratori che gestiscono i contatti con la Russia e i paesi russofoni (qualsiasi livello di conoscenza del russo)	Gruzova 2005
4	2007	E. Gruzova, <i>Aspetti di lingua russa. Lessicografia, fraseologia e linguaggio giornalistico</i>	Aracne	Studenti (universitari) di russo (qualsiasi livello di conoscenza della lingua)	Gruzova 2007
5	2008	C. Macagno, E. Karpova, <i>Lingua russa. Vol. 3: La Russia del Duemila nella stampa russa</i>	ETS	Studenti universitari di russo con conoscenza della lingua pari al livello B2 del QCER	Macagno, Karpova 2008

6	2009	P. Ricci, <i>Il lessico doganale russo dal 1991</i>	Aracne	Commerciali esteri e altre tipologie di lavoratori che gestiscono i contatti con la Russia e i paesi russofoni (qualsiasi livello di conoscenza del russo)	Ricci 2009
7	2010	E. Cadorin, I. Kukushkina, <i>Il russo tecnico-scientifico. Testi, esercizi e traduzioni. Lessico e note grammaticali</i>	Hoepli	Studenti dei corsi di laurea triennale (terzo anno) e specialistica in Lingua russa; traduttori professionisti di russo in ambiti specialistici	Cadorin, Kukushkina 2010
8	2012	N. Malinin, <i>Tradurre il russo</i>	Carocci	Studenti (universitari) di russo (qualsiasi livello di conoscenza della lingua)	Malinin 2012
9	2014	E. Cadorin, I. Kukushkina, <i>Il russo per l'azienda. Corrispondenza commerciale – Documenti legali – Dizionario commerciale</i>	Hoepli	Commerciali esteri e altre tipologie di lavoratori che gestiscono i contatti con la Russia e i paesi russofoni con conoscenza della lingua non inferiore al livello B1 del QCER; traduttori professionisti di russo in ambiti specialistici	Cadorin, Kukushkina 2014
10	2016	Ju. Dobrovolskaja, <i>Il Russo: l'ABC della traduzione</i>	Hoepli	Studenti dei corsi universitari di Lingua russa; appassionati di lingua russa e traduzione	Dobrovolskaja [1997] 2016

11	2016	O. Kobzeva, <i>Impariamo a tradurre in russo</i> (B1)	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua pari al livello B1 del QCER	Kobzeva 2016
12	2017	M.C. Ferro, N. Guseva, <i>Dogovorilis'! Affare fatto!</i>	Hoepli	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua pari al livello B1 del QCER; studenti di russo delle scuole superiori a indirizzo linguistico o commerciale	Ferro, Guseva 2017
13	2017	O. Kobzeva, <i>Lingua russa per il commercio: corrispondenza commerciale</i>	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua pari al livello B1 del QCER	Kobzeva 2017
14	2017	O. Kobzeva, <i>Impariamo a tradurre in russo (B2-C1). Stile giornalistico</i>	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua pari ai livelli B2-C1 del QCER	Kobzeva [2017] 2020
15	2021	I. Ivanova, O. Kobzeva, <i>Raccomandazioni metodologiche per la traduzione dei siti web dall'italiano al russo</i>	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua non inferiore al livello B1+ del QCER	Ivanova, Kobzeva 2021

16	2021	<i>Impara il russo</i>	Zanichelli	Studenti e appassionati di lingua russa (anche e primariamente autodidatti) che desiderano conseguire una padronanza del russo pari ai livelli A1-B2 del QCER	<i>Impara il russo</i> 2021
17	2022	I. Ivanova, <i>Traduzione in russo di contratti aziendali internazionali. Testi, lessico, esercizi</i>	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua non inferiore al livello B1+ del QCER	Ivanova 2022
18	2022	O. Kobzeva, <i>La sintassi di lingua russa e la stilistica del testo</i>	Il Campano	Studenti universitari di russo (Mediazione linguistica) con conoscenza della lingua non inferiore al livello B1 del QCER	Kobzeva 2022
19	2022	L. Torresin, <i>Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofofoni</i>	Hoepli	Studenti dei corsi di laurea triennale in Lingue e Mediazione linguistica con conoscenza della lingua pari ai livelli A1-B1 del QCER	Torresin 2022b
20	2022	P. Kachkivskiy, <i>Russo. Corso pratico con audio. Testi con vocabolario ed espressioni. Livello intermedio. Parte 3</i>	PK Publishing	Studenti, professionisti e appassionati di lingue che desiderano approfondire la conoscenza del russo a un livello intermedio	Kachkivskiy 2022

21	2023	P. Kachkivskiy, <i>Russo pratico: temi principali con dizionario, espressioni e audio. Livello base</i>	PK Publishing	Studenti, professionisti e appassionati di lingue che desiderano approfondire la conoscenza del russo a un livello base	Kachkivskiy 2023a
22	2023	P. Kachkivskiy, <i>Russo pratico: temi principali con dizionario, espressioni e audio. Livello intermedio</i>	PK Publishing	Studenti, professionisti e appassionati di lingue che desiderano approfondire la conoscenza del russo a un livello intermedio	Kachkivskiy 2023b
23	2023	P. Kachkivskiy, <i>Russo pratico: temi elaborati per l'apprendimento avanzato con lessico professionale. Parte 1</i>	PK Publishing	Interpreti, traduttori e quanti desiderano raggiungere un livello avanzato di padronanza della lingua russa	Kachkivskiy 2023c
24	2023	L. Koutchera Bosi, <i>Impara rapidamente il russo. Con un dizionario delle parole più usate</i>	Giunti	Studenti, manager, tecnici e quanti desiderano affrontare o approfondire la conoscenza della lingua russa (qualsiasi livello di conoscenza del russo)	Koutchera Bosi 2023
25	2023	D. Bonciani, R. Romagnoli, <i>Mir tesen. Fondamenti di cultura, storia e letteratura russa</i>	Hoepli	Studenti di russo (quinquennio delle scuole superiori e triennio dell'università) con conoscenza della lingua pari ai livelli A1-B1+ del QCER	Bonciani, Romagnoli 2023

26	2023	M. Perotto, <i>Kommunikativnyj analiz nechudožestvennogo teksta dlja studentov- magistrantov RKI</i>	Firenze University Press	Studenti universitari di russo della magistrale con conoscenza della lingua pari al livello B2+ del QCER	Perotto 2023
----	------	---	--------------------------------	---	--------------

Spiegazioni teorico-concettuali relative alle lingue speciali nel campione analizzato

Definizioni e caratterizzazioni teoriche dettagliate delle lingue speciali (russo LS)

Riferimento bibliografico Osservazioni

Cadorin, Kukushkina 2010	Nell'introduzione al loro manuale per studenti universitari dedicato alla traduzione tecnico-scientifica dall'italiano al russo, Cadorin e Kukushkina propongono, oltre a osservazioni sul ruolo, le competenze e la deontologia del traduttore di russo specializzato e a una breve contestualizzazione storica della professione (al tempo favorita dall'espansione del mercato russo), delle brevi note sullo stile tecnico-scientifico, che includono la differenza fra testi regolativi e testi espositivi, così come alcune riflessioni relative al lessico.
Cadorin, Kukushkina 2014	Cadorin e Kukushkina riservano la prima parte del volume alla descrizione dettagliata dell'attività dell'azienda italiana che esporta in Russia e nei paesi russofoni, accompagnata dalla terminologia russa di riferimento, e la seconda parte alla spiegazione della struttura della lettera commerciale con utili annotazioni traduttive.
Cavazza 2000	Nel suo prontuario di russo commerciale pratico e di facile consultazione, analogamente agli altri volumetti della collana <i>Le lingue in ufficio</i> edita da Vallardi, Cavazza nella prima parte fornisce delle informazioni di base, sia linguistiche che comportamentali/socioculturali, relative ai tre diversi canali di comunicazione impiegati nei rapporti commerciali: telefono, contatto personale e comunicazione scritta. Per esempio, l'autrice si sofferma sulle peculiarità della corrispondenza commerciale russa, e in particolare sulla lettera commerciale, presentandone le varie parti, spiegando il modo corretto di scrivere l'indirizzo e dando degli utili consigli redazionali. Ulteriori approfondimenti sono contenuti nella seconda parte, costituita da 16 capitoli in cui si ripercorrono le situazioni tipiche dei rapporti d'affari con i russofoni (dagli appuntamenti al viaggio all'estero, dalle presentazioni alla trattativa, ecc.) con vari spunti di natura interculturale.

Gančikov 2001	Il prontuario di Gančikov, similmente a quello di Cavazza (2000) con cui condivide la sede editoriale (Vallardi), si presenta come una guida all'utilizzo pratico del russo, in questo caso rivolta a chi si sia trasferito in un paese russofono e debba acquisire il lessico utile alla comunicazione quotidiana nei vari ambiti. La struttura del volume rispecchia quella degli altri testi della collana <i>Lingue facili</i> , con la proposta della fraseologia di riferimento, glossari bilingui e informazioni di base per il soggiorno all'estero che coprono le situazioni più comuni (dal primo incontro con un parlante russo/russofono alla ricerca di un alloggio, dalla scuola alla telefonata, dalla scrittura di una lettera alla redazione del CV), e un compendio grammaticale essenziale. Per la didattica delle lingue speciali risultano di particolare interesse, per esempio, gli approfondimenti sul linguaggio burocratico così come sulla lettera formale e commerciale e su aree della vita di tutti i giorni (dai guasti domestici all'assistenza sanitaria, ecc.), oltre alle annotazioni di carattere culturale.
Gruzova 2007	Quello di Gruzova è un volumetto di approfondimento degli aspetti lessicologici e fraseologici della lingua russa, destinato agli studenti italiani di russo, che presenta un focus sulle caratteristiche dello stile pubblicistico, con particolare attenzione alle peculiarità lessicali e grammaticali del linguaggio dei giornali e a dettagli utili quali le costruzioni espressive della domanda-risposta e dell'inserzione e la struttura del titolo degli articoli (Gruzova 2007, 27-44). Oltre alla sezione dedicata allo stile pubblicistico, Gruzova propone agli studenti ulteriori riflessioni sulle lingue speciali nella parte riservata alla trattazione del lessico espressivo della lingua russa, che viene presentato ricorrendo alla suddivisione fra linguaggio popolare, lessico ufficiale, scientifico e socio-pubblicistico (14-16).
Ivanova 2022	Un po' scarna ma tuttavia presente è la discussione teorica sulle lingue speciali del russo di Ivanova (2022, 6-18), che nel suo manuale dedicato alla traduzione dei contratti aziendali internazionali per studenti intermedi di Mediazione linguistica si sofferma brevemente sulla definizione di contratto, sulla sua macrostruttura e stile di riferimento (ufficiale e d'affari), nonché sulle tipologie principali di contratti aziendali internazionali.
Kobzeva [2017] 2020	Kobzeva presenta un ricchissimo supporto teorico (in russo) allo studente di livello B2-C1 che si avvia alla traduzione attiva (dall'italiano al russo) di testi afferenti agli stili funzionali pubblicistico, scientifico, ufficiale e d'affari. Ciascuna delle prime tre parti del volume dedicate a questi tre stili contiene informazioni sulle caratteristiche morfosintattiche e lessicali dello stile in questione nonché sulle strategie e tecniche traduttive più opportune, unite a note grammatico-traduttive su forme e costrutti difficili (condizionale, costrutti passivi, ecc.).

Kobzeva 2022	Nel suo manuale dedicato alle peculiarità stilistiche della lingua russa moderna, concepito per studenti universitari di livello B1-B2, Kobzeva incentra la seconda parte sulla trattazione delle principali tipologie testuali (di carattere descrittivo, narrativo e argomentativo) e degli stili funzionali del discorso, rafforzando la spiegazione con esempi ed esercizi. Per gli stili funzionali, in particolare, l'autrice offre una panoramica accurata delle caratteristiche morfologiche e lessicali, con un focus sui tratti sintattici che contraddistinguono i singoli stili (Kobzeva 2022, 140-8).
Koutchera Bosi 2023	Koutchera Bosi, nel suo manuale di lingua russa destinato a studenti e commerciali, dedica l'intera Unità 14 alla corrispondenza commerciale. L'autrice offre al lettore preziose indicazioni relative alla stesura della lettera commerciale, dall'indirizzo da indicare sulla busta all'espressione della data e alle formule di apertura e chiusura della lettera; spiega le principali caratteristiche morfologiche del linguaggio d'affari; fornisce infine una lista delle collocazioni più diffuse e delle sigle tipiche della terminologia commerciale internazionale (Koutchera Bosi 2023, 217-23).
Malinin 2012	Dato che il volume di Malinin intende offrire nozioni di base e strategie di traduzione passiva (dal russo all'italiano) agli studenti universitari italofoeni, non può prescindere da una trattazione delle lingue speciali del russo. In quest'ottica, infatti, nel quinto capitolo vengono presentate le tipologie testuali con commenti morfosintattici ed esempi di traduzione a beneficio del traduttore principiante. L'autrice illustra in particolar modo le caratteristiche del testo letterario (5.2), del linguaggio giornalistico (5.3), del discorso politico (5.4), del testo pubblicitario (5.5), del linguaggio giuridico-amministrativo (5.6) e del discorso scientifico (5.7).
Perotto 2023	Nel suo manuale di analisi del testo non letterario (e, dunque, specialistico) per studenti magistrali di russo di livello B2+, rifacendosi al modello di Valgina (2003), Perotto distingue una dimensione macrostrutturale (cap. 2) e una microstrutturale (cap. 3) dell'analisi testuale, all'interno delle quali si sofferma su elementi fondamentali per la comprensione teorica delle lingue speciali del russo, quali la classificazione dei testi, gli stili funzionali, il lessico, la morfologia e la sintassi.
Torresin 2022b	Nella prima parte (teorica) del suo manuale di traduzione russo-italiano per studenti universitari di livello A1-B1, Torresin tocca tematiche inerenti all'ambito delle lingue speciali in particolare nei capp. 1 e 3, quando parla di tipologie e generi testuali (1.2), contesti lavorativi del traduttore (3.1), tipologie di traduzione e competenze del traduttore (3.2), formazione e aggiornamento del traduttore (3.3).

Accenni e brevi commenti teorico-operativi sulle lingue speciali (russo LS)

Riferimento bibliografico	Osservazioni
Dobrovolskaja [1997] 2016	Dobrovolskaja non riserva molto spazio alla trattazione teorica delle lingue speciali. In questo manuale di traduzione da e verso il russo, infatti, ci si concentra su diverse problematiche traduttive, quali la traslitterazione, l'ordine delle parole, la combinabilità dei vocaboli, ecc. Se è vero che, nel capitolo relativo a <i>Stile e traduzione</i> (Dobrovolskaja [1997] 2016, 11-12), vengono presentati sotto forma di tabella i diversi stili e registri della lingua russa (compresi quelli tipici delle lingue speciali, ovvero lo stile tecnico-scientifico e quello ufficiale e d'affari), questi tuttavia non vengono di fatto spiegati né sono oggetto di una riflessione più dettagliata e mirata.
Gruzova 2005	La parte teorica del corso di russo commerciale di Gruzova è notevolmente ridotta e si limita, nella lezione 19, alle indicazioni relative alla corretta scrittura dell'indirizzo nella corrispondenza commerciale (Gruzova 2005, 194).
<i>Impara il russo</i> 2021	In questo corso per i livelli A1-B2, concepito sostanzialmente per l'autoapprendimento, vengono fornite alcune informazioni schematiche di natura pragmatica sulla composizione degli indirizzi russi e sull'invio di lettere, cartoline ed e-mail (<i>Impara il russo</i> 2021, 30, 81, 245), piuttosto che sull'ambito medico (163), con particolare attenzione agli aspetti grammatico-lessicale e traduttivo.
Ivanova, Kobzeva 2021	Nelle loro <i>Raccomandazioni metodologiche per la traduzione dei siti web dall'italiano al russo</i> rivolte agli studenti di livello non inferiore al B1+, Ivanova e Kobzeva forniscono indicazioni specifiche relative alla traduzione dei siti specializzati, caratterizzati dalla combinazione degli stili pubblicistico, scientifico, ufficiale e d'affari (Ivanova, Kobzeva 2021, 29-45). In particolare, le autrici analizzano i testi giuridici e quelli economici, per i quali offrono suggerimenti concisi sulle difficoltà lessico-grammaticali e sulle possibili strategie traduttive da adottare.
Kobzeva 2016	Questo manuale di Kobzeva contiene una prima parte che costituisce un'introduzione teorica essenziale alla traduzione, ai compiti del traduttore, alle fasi del lavoro traduttivo, a concetti chiave quali l'equivalenza e la polisemia. L'autrice fornisce inoltre delle indicazioni per la corretta comprensione e traduzione di costrutti grammatico-lessicali del russo notoriamente complessi a un livello B1 (verbi di aspetto imperfettivo e perfettivo, preposizioni, ecc.) con relativi esercizi di verifica e rinforzo.
Kobzeva 2017	La discussione teorica è limitata (occupa in tutto qualche paginetta) e funzionale alla redazione di lettere commerciali in russo per il livello B1. Nello specifico, l'autrice si sofferma sul concetto di mercato, sui tipi di organizzazione e sullo stile ufficiale e d'affari (Kobzeva 2017, 7-11).

Introduzioni storiche alle lingue speciali (russo LS)

Riferimento bibliografico Osservazioni

- | | |
|------------|---|
| Ricci 2009 | Ricci propone un glossario russo-italiano di termini relativi al lessico doganale russo, preceduto da una breve storia (in italiano) della politica doganale dell'Unione Europea, con approfondimenti inerenti al funzionamento del sistema doganale in Italia e in Russia. |
|------------|---|
-

Bibliografia

- Altbach, P.G.; Kelly, G.P.; Petrie, H.G.; Weis, L. (eds) (1991). *Textbooks in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Amiantova, È.I.; Balychina, T.M.; Veličko, A.V.; El'nikova, S.I.; Krasil'nikova, L.V.; Maerova, K.V.; Matjušenko, A.G.; Minakova, N.A.; Pankov, F.I.; Tumanova, Ju.A.; Šaklein, V.M. Амiantiова, Э.И.; Балыхина, Т.М.; Величко, А.В.; Ельникова, С.И.; Красильникова, Л.В.; Маерова, К.В.; Матюшенко, А.Г.; Минакова, Н.А.; Панков, Ф.И.; Туманова, Ю.А.; Шаклеин, В.М. (1999). *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Tretij sertifikacionnyj uroven'. Professional'nyj modul' «Filologija» Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология»* (Standard educativo statale per il russo come lingua straniera. Terzo livello di certificazione. Modulo professionale «Filologia»). Moskva; Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina, N.P.; Bitechtina, G.A.; Vladimirova, T.E.; Ivanova, A.S.; Klobukova, L.P.; Krasil'nikova, L.V.; Nachabina, M.M.; Soboleva, N.I.; Starodub, V.V.; Stepanenko, V.A. Андрияшина Н.П.; Битехтина, Г.А.; Владимирова, Т.Е.; Иванова, А.С.; Клобукова, Л.П.; Красильникова, Л.В.; Нахабина, М.М.; Соболева, Н.И.; Стародуб, В.В.; Степаненко, В.А. (2011). *Trebovanija k Pervomu sertifikacionnomu urovnju vladenija russkim jazykom kak inostrannym. Obščee vladenie. Professional'nyj modul' Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль* (Requisiti per il primo livello di certificazione del russo come lingua straniera. Competenza generale. Modulo professionale). Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina, N.P.; Vladimirova, T.E.; Klobukova, L.P.; Krasil'nikova, L.V.; Ivanova, A.S.; Nachabina, M.M.; Soboleva, N.I.; Starodub, V.V.; Stepanenko, V.A.; Antonova, V.E.; Palickaja, E.V.; Ševeleva, N.B.; Čugunova, I.S.; Afanas'eva, I.N.; Baryšnikova, E.N.; Gapočka, I.K.; Kirilenko, N.P.; Martynenko, E.V.; Nesterskaja, L.A.; Kirilenko, V.B.; Jasenko, I.I.; Norejko, L.N.; Prochorova, I.O. Андрияшина, Н.П.; Владимирова, Т.Е.; Клобукова, Л.П.; Красильникова, Л.В.; Иванова, А.С.; Нахабина, М.М.; Соболева, Н.И.; Стародуб, В.В.; Степаненко, В.А.; Антонова, В.Е.; Палицкая, Е.В.; Шевелева, Н.Б.; Чугунова, И.С.; Афанасьева, И.Н.; Барышникова, Е.Н.; Гапочка, И.К.; Кириленко, Н.П.; Мартыненко, Е.В.; Нестерская, Л.А.; Кириленко, В.Б.; Яценко, И.И.; Нореико, Л.Н.; Прохорова, И.О. (2000). *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Professional'nye moduli. Pervyj uroven'. Vtoroj uroven' Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули.*
-

- Первый уровень. Второй уровень* (Standard educativi statali per il russo come lingua straniera. Moduli professionali. Primo livello. Secondo livello). Moskva; Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Apple, M.; Christian-Smith, L. (eds) (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Artoni, D. (2024). «How Language Teachers Can Go Beyond Speech Etiquette: Adapting L2 Russian Coursebooks to Improve Pragmatic Competence». *System*, 126. Disponibile al link <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103506>
- Arutjunov, A.R. Арутюнов, А.Р. (1987). *Konstruirovanie i ekspertiza učebnika Конструирование и экспертиза учебника* (Progettazione e analisi del manuale). Moskva: IRJA im. A.S. Puškina.
- Arutjunov, A.R. Арутюнов, А.Р. (1990). *Teorija i praktika sozdanija učebnika russkogo jazyka dlja inostrancev Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев* (Teoria e pratica della creazione di un manuale di lingua russa per stranieri). Moskva: Russkij jazyk.
- Azimov, É.G.; Ščukin, A.N. Азимов, Э.Г.; Щукин, А.Н. (2021). *Sovremennyyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij. Teorija i praktika obučenija jazykam Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам* (Dizionario moderno di termini e concetti metodologici. Teoria e pratica dell'insegnamento delle lingue). Moskva: Russkij jazyk. Kursy.
- Balboni, P.E. (1982). «Le microlingue: considerazioni teoriche». *Scuola e Lingue Moderne*, 20, 107-11, 136-48.
- Balboni, P.E. (1989). *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Ballarin, E. (2021). «Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche». Jafrancesco, E; La Grassa, M., *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*. Firenze: Firenze University Press, 97-108. Disponibile al link <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-403-8.08>
- Beccaria, G.L. (a cura di) (1973). *I linguaggi settoriali in Italia*. Milano: Bompiani.
- Berdičevskij, A.L.; Golubeva, A.V. Бердичевский, А.Л.; Голубева, А.В. (2015). *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik russkogo jazyka kak inostrannogo Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного* (Come scrivere un manuale interculturale di russo come lingua straniera). Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Berruto, G. (1974). *La sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Bim, I.L. Бим, И.Л. (1977). *Metodika obučenija inostrannym jazykam kak nauka i problemu škol'nogo učebnika Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника* (Metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere come scienza e problemi dei manuali scolastici). Moskva: Russkij jazyk.
- Bonciari, D.; Romagnoli, R. (2023). *Mir tesen. Fondamenti di cultura, storia e letteratura russa*. 2a ed. Milano: Hoepli.
- Cadorin, E.; Kukushkina, I. (2010). *Il russo tecnico-scientifico. Testi, esercizi e traduzioni. Lessico e note grammaticali*. Milano: Hoepli.
- Cadorin, E.; Kukushkina, I. (2014). *Il russo per l'azienda. Corrispondenza commerciale – Documenti legali – Dizionario commerciale*. Milano: Hoepli.
- Cavazza, A. (2000). *Il russo in ufficio. Al telefono, di persona e nella corrispondenza*. Milano: Vallardi.
- Čifariello [Cifariello], A. (2017). «O pervoj russkoj grammatike na ital'janskom jazyke» О первой русской грамматике на итальянском языке (La prima grammatica

- russo in italiano). *Učēnye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 168(7), 96-103.
- Čifariello [Cifariello], A. (2018). «O "Grammatike russkogo jazyka" Prof. Vojnoviča» O «Грамматике русского языка» Проф. Войновича (La *Grammatica della lingua russa* del Prof. Voinovich). *Europa Orientalis*, 37, 289-316.
- Cifariello, A. (2019). «La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)». Vicentini, A.; Lombardini, H.E. (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*. Bologna: CLUEB, 47-67.
- Ciliberti, A. (a cura di) (1981). *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*. Bologna: Zanichelli.
- CoE (Council of Europe) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponibile al link <https://rm.coe.int/1680459f97>
- CoE (Council of Europe) (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponibile al link <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cortelazzo, M. (1990). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Dardano, M. (1973). *Il linguaggio dei giornali italiani*. Bari: Laterza.
- De Castell, S.; Luke, A.; Luke, C. (eds) (1989). *Language, Authority, and Criticism. Readings on the School Textbook*. London; New York: Falmer Press.
- Dedova, O.V. Дедова О.В. (1992). «O nekotorych voprosach teorii učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo» O некоторых вопросах теории учебника русского языка как иностранного (Su alcune questioni relative alla teoria del manuale di russo come lingua straniera). *Russian Language Journal*, 46(153-5), 11-22.
- Devoto, G. (1939). «Lingue speciali. Le cronache del calcio». *Lingua Nostra*, 1, 17-21.
- Dobrovolskaja, Ju. [1997] (2016). *Il Russo: l'ABC della traduzione*. 2a ed. Milano: Hoepli.
- Ferro, M.C. (2011). «Riflessioni sull'insegnamento delle microlingue del russo. A proposito del volume di E. Cadorin, I. Kukushkina *Il russo tecnico-scientifico* (Hoepli, Milano 2011, pp. 269)». *Studi Slavistici*, 8, 263-9.
- Ferro, M.C. (2022a). «Il corpus RU_SEAH. La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni». *EL.LE*, 11(2), 245-66. Disponibile al link <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02/006>
- Ferro, M.C. (2022b). «I moduli didattici RU_SEAH. Nuove risorse per l'apprendimento del russo per l'architettura e le costruzioni». *RILA*, 1-2, 63-81.
- Ferro, M.C. (2024). «Trent'anni di manualistica italiana per l'insegnamento del russo all'università. Obiettivi raggiunti e prospettive». *Studi Slavistici*, 21(1), 177-91. Disponibile al link https://doi.org/10.36253/Studi_Slavis-15641
- Ferro, M.C.; Guseva, N. (2017). *Dogovorilis'! Affare fatto!* Milano: Hoepli.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1988). «Linee per una didattica delle microlingue nella secondaria superiore». Cigada, S. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia: La Scuola, 57-78.
- Fuchs, E.; Bock, A. (eds) (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gančikov, A. (2001). *Russo facile*. Milano: Vallardi.
- Гапо́чка, И.К.; Куриленко, В.Б.; Титова, Л.А. Гапочка И.К.; Куриленко, В.Б.; Титова, Л.А. (2003). *Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven' vladenija russkim jazykom v učebno-professional'noj sfere. Dlja učaščichsja estestvennonaučnogo, mediko-biologičeskogo i inženerno-techničeskogo profilej*

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей (Standard statale per il russo come lingua straniera. Secondo livello di conoscenza della lingua russa in ambito educativo e professionale. Per gli studenti di scienze naturali, biomediche, ingegneria e profili tecnici). Moskva: RUDN.

Гапо́чка, И.К.; Курilenko, В.В.; Titova, L.A. Гапо́чка, И.К.; Куриленко, В.В.; Титова, Л.А. (2005). *Trebovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven' vladenija russkim jazykom v učebnoj i social'no-professional'noj makrosferach. Dlja učaščichsja estestvennonaučnogo, mediko-biologičeskogo i inženerno-techničeskogo profilej* Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей (Requisiti per il russo come lingua straniera. Secondo livello di conoscenza della lingua russa in ambito accademico e socio-professionale. Per gli studenti di scienze naturali, biomediche, ingegneria e profili tecnici). Moskva: RUDN.

Гапо́чка, И.К.; Kurilenko, V.B.; Titova, L.A.; Makarova, M.A.; Smoldyreva, T.A. Гапо́чка, И.К.; Куриленко, В.В.; Титова Л.А.; Макарова, М.А.; Смолдырева, Т.А. (2005). *Programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. Professional'nyj modul'. Vtoroj uroven' vladenija russkim jazykom v učebnoj i social'no-professional'noj makrosferach. Dlja studentov, obučajuščichsja v vuzach mediko-biologičeskogo profila* Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля (Programma di russo come lingua straniera. Modulo professionale. Secondo livello di conoscenza della lingua russa in ambito educativo e socio-professionale. Per gli studenti che studiano presso le università di profilo medico e biologico). Moskva: RUDN.

Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.

Gruzova, E. (2005). *Lingua russa. Linguaggio commerciale. Corso base*. Roma: Aracne.

Gruzova, E. (2007). *Aspetti di lingua russa. Lessicografia, fraseologia e linguaggio giornalistico*. Roma: Aracne.

Herlihy, J.G. (ed.) (1992). *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood (NJ): Ablex.

Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading (MA): Addison-Wesley.

Impara il russo (2021). Bologna: Zanichelli.

Ivanova, I. (2022). *Traduzione in russo di contratti aziendali internazionali. Testi, lessico, esercizi*. Pisa: Il Campano.

Ivanova, I.; Kobzeva, O. (2021). *Raccomandazioni metodologiche per la traduzione dei siti web dall'italiano al russo*. Pisa: Il Campano.

Jenkins, J.; Grant, T. (2006). *Capire e farsi capire in russo*. Torino: Lonely Planet Italia.

Kachivskiy, P. (2022). *Russo. Corso pratico con audio. Testi con vocabolario ed espressioni. Livello intermedio. Parte 3*. Roma: PK Publishing.

Kachivskiy, P. (2023a). *Russo pratico: temi principali con dizionario, espressioni e audio. Livello base*. Roma: PK Publishing.

Kachivskiy, P. (2023b). *Russo pratico: temi principali con dizionario, espressioni e audio. Livello intermedio*. Roma: PK Publishing.

- Kachivskiy, P. (2023c). *Russo pratico: temi elaborati per l'apprendimento avanzato con lessico professionale. Parte I*. Roma: PK Publishing.
- Kobzeva, O. (2016). *Impariamo a tradurre in russo (B1)*. Pisa: Il Campano.
- Kobzeva, O. (2017). *Lingua russa per il commercio: corrispondenza commerciale*. Pisa: Il Campano.
- Kobzeva, O. [2017] (2020). *Impariamo a tradurre in russo (B2-C1). Stile giornalistico*. 3a ed. Pisa: Il Campano.
- Kobzeva, O. (2022). *La sintassi di lingua russa e la stilistica del testo*. Pisa: Il Campano.
- Koutchera Bosi, L. (2023). *Russo. Corso completo*. 2a ed. Firenze: Giunti.
- Kozdra, M. Коздра, М. (2019). «Kakim dolžen byt' učebnik po russkomu jazyku kak inostrannomu dlja vzroslych učaščichsja» Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся (Come dovrebbe essere un manuale di russo come lingua straniera per apprendenti adulti). *Rusistika*, 17(1), 78-89. Disponibile al link <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-1-78-89>
- Lavinio, C. (2022). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Nuova ed. Roma: Carocci.
- Macagno, C.; Karpova, E. (2008). *Lingua russa*. Vol. 3, *La Russia del Duemila nella stampa russa*. Pisa: ETS.
- Malinin, N. (2012). *Tradurre il russo*. Roma: Carocci.
- Mazzotta, P.; Salmon, L. (a cura di) (2007). *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*. Torino: UTET.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nencioni, G. (1945). *Lezioni di glottologia per l'anno accademico 1944-1945, con lineamenti di fonetica arioeuropea di M. Lucidi*. Roma: Gismondi.
- Nitti, P.; Ballarin, E. (2021). «La didattica delle microlingue come elemento di formazione del personale docente. Un'indagine esplorativa». *Nuova Secondaria*, 38(5), 207-23.
- Perotto, M. (2023). *Kommunikativnyj analiz nechudožestvennogo teksta dlja studentov-magistrantov RKI* Коммуникативный анализ нехудожественного текста для студентов-магистрантов РКИ (Analisi comunicativa del testo non letterario per studenti magistrali di russo come lingua straniera). Firenze: Firenze University Press.
- Pesenti, M.C.; Langé, G. (2018a). *Il Sillabo della lingua russa. Licei*. Roma: MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione – Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua russa. Disponibile al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf>
- Pesenti, M.C.; Langé, G. (2018b). *Il Sillabo della lingua russa. Istituti Tecnici e Professionali*. Roma: MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione – Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua russa. Disponibile al link <https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2020/08/Sillabo-della-lingua-russa-per-Istituti-Tecnici-e-Professionali.pdf>
- Piccolo, L. (a cura di) (2004). «Bibliografia degli studi di linguistica russa (1990-2004)». *SILTA*, 33(2), 297-317.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd ed. Paris: Braunschweig: UNESCO.
- Porcelli, G.; Cambiagli, B.; Jullion, M.-C.; Caimi Valentini, A. (1990). *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ricci, P. (2009). *Il lessico doganale russo dal 1991*. Roma: Aracne.
- Rössler, P. (2012). «Comparative Content Analysis». Esser, F.; Hanitzsch, T. (eds), *The Handbook of Comparative Communication Research*. New York: Routledge, 459-69.
- Russo per viaggiare (2010). *Russo per viaggiare. Manuale di conversazione: 4000 parole, 2000 frasi*. Firenze: Giunti.
- Ščukin, A.N. Шукин, А.Н. (2018). *Russkij jazyk kak inostrannyj: Osnovy učebnikovedenija* Русский язык как иностранный: Основы учебниковедения (Il russo come lingua straniera: fondamenti dello studio del manuale). Moskva: Ikar.
- Sobrero, A.A. (1993). «Lingue speciali». Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 2, *La variazione e gli usi*. Roma; Bari: Laterza, 237-77.
- Torresin, L. (2022a). «What a Modern Intercultural-Based RFL Textbook Should Look Like». *Prilozi proučavanju jezika*, 53, 271-88. Disponibile al link <http://doi.org/10.19090/ppj.2022.53.271-288>
- Torresin, L. (2022b). *Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofoeni*. Milano: Hoepli.
- Torresin, L. (2023a). «Task Stratification and Differentiation Strategies for Partially Sighted and Dyslexic Learners in Textbooks of Russian as a Foreign Language: An Italian Case Study of Non-Inclusive Learning/Teaching». *Languages*, 8(1), 77. Disponibile al link <http://doi.org/10.3390/languages8010077>
- Torresin, L. (2023b). «Culture in Russian as a Foreign Language (RFL) Textbooks in Italian Universities: Critically Analyzing Concepts of Culture and Intercultural Competence». *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1759. Disponibile al link <http://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1759>
- Torresin, L. (2024a). «Russistica italiana e didattica del russo all'università: rassegna analitica di dieci anni (2013-2023) di ricerca». *Studi Slavistici*, 21(1), 193-208. Disponibile al link https://doi.org/10.36253/Studi_Slavis-15536
- Torresin, L. (2024b). «La scelta del manuale di lingua straniera (sull'esempio del russo)». *Nuova Secondaria*, 4, 130-41.
- Torresin, L. (2024c). *Teaching Russian as a Foreign Language Today through an Intercultural Approach: Challenges and New Directions*. Padova: Padova University Press.
- Torresin [Torresin], L. (2024). «Učebniki dlja prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v Italii: dostoinstva i nedostatki» Учебники для преподавания РКИ в Италии: достоинства и недостатки (Manuali per l'insegnamento del russo come lingua straniera in Italia: vantaggi e svantaggi). *Russkij jazyk za rubežom*, 4, 51-9. Disponibile al link <https://doi.org/10.37632/PI.2024.305.4.009>
- Treccani (s.d.). s.v. «speciali, lingue (o linguaggi)». *Enciclopedia*. Disponibile al link <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-speciali/>
- Trušina, L.B. Трушина, Л.Б. (ed.). (1981). *Soderžanie i struktura učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo* Содержание и структура учебника русского языка как иностранного (Contenuto e struttura del manuale di russo come lingua straniera). Moskva: Russkij jazyk.
- Valgina, N.S. Валгина, Н.С. (2003). *Teorija teksta* Теория текста (Teoria del testo). Moskva: Logos.
- Vjatjutnev, M.N. Вятютнев, М.Н. (1984). *Teorija učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo (metodičeskie osnovy)* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) (Teoria del manuale di russo come lingua straniera [fondamenti metodologici]). Moskva: Russkij jazyk.
- Vovk, S. (2001). *Il russo per il turista*. Milano: Vallardi.
- Wandruszka, M.; Paccagnella, I. (1974). *Interlinguistica*. Palermo: Palumbo.

Žuravlěva, L.S.; Kalinovskaja, M.M.; Klobukova, L.P.; Trušina, L.B.; Uskova, O.A.; Chavronina, S.A. Журавлева, Л.С., Калиновская, М.М.; Клобукова, Л.П.; Трушина, Л.Б.; Ускова, О.А.; Хавронина, С.А. (2007). *Russkij jazyk professional'nogo obščeniya. Lingvodidaktičeskoe opisanie celej i soderžanija obučenija. Modul' «Biznes», bazovyj uroven'* Русский язык профессионального общения. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Модуль «Бизнес», базовый уровень (La lingua russa della comunicazione professionale. Descrizione glottodidattica di obiettivi e contenuti dell'apprendimento. Modulo «Business», livello base). Moskva: Russkij jazyk. Kursy.



Teaching Me Softly. A Research Study on Language Educators' Must-Have Skills According to a Group of Prospective Teachers

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Recent years have seen the propagation of soft skills in education and professional training, including teacher education. However, few studies investigate language educators' beliefs about these skills within the theoretical framework of teacher cognition. This paper contributes to this research field by discussing the results of a study aimed at investigating the beliefs of a group of prospective teachers about the professional skills that language educators should possess. Data were gathered through a scenario-based task and a learning diary, followed by a mixed-method analysis. Results show that, while empathy is by large the most relevant skill for the participants, other people-oriented and task-oriented skills are frequently mentioned. A correlation was also found between skills' frequency and priority in the dataset and the professional background of the participants, some of whom also work as teachers or private tutors.

Keywords Educational linguistics. Soft skills. Language teacher education. Teacher cognition. Case study.

Summary 1 Introduction. – 2 Research Design. – 3 Results and Discussion. – 4 Conclusions.



Peer review

Submitted 2024-09-28
Accepted 2025-05-15
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Daloiso | 4.0



Citation Daloiso, M. (2025). "Teaching Me Softly. A Research Study on Language Educators' Must-Have Skills According to a Group of Prospective Teachers". *EL.LE*, 14(2), 173-192.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/02/002

1 Introduction

This paper will present the results of a study conducted among a group of graduate students enrolled in a Master's Degree at the University of Parma with the purpose of investigating their beliefs about the must-have professional qualities for a language teacher. The study lies at the crossroads of educational and psychological research on soft skills on the one hand, and language teacher cognition on the other. This section provides some theoretical background to the study.

The term 'soft skills' is widely used in the business world, where it defines the characteristics needed to get hired and retain a position. The term was introduced in the early 1970s in the US army training manual which described the skills needed for leadership and stressed the pivotal role of communication and interpersonal skills (Mesler 2019). Recent years have also seen a trend towards giving these skills a more prominent role in education due to their importance in the workplace.

The concept has been developed in opposition to the so-called 'hard skills', i.e., technical skills learned through education or hands-on experience which are specific to a profession. For an English language teacher, being proficient in English and possessing a solid methodological competence are examples of hard skills, while managing stress and relational conflicts are examples of soft skills needed in the teaching profession.

Although this distinction might appear straightforward, some theoretical issues arise when it comes to approaching the topic from a scientific point of view. First and foremost, 'soft skills' is not the only term used in the literature. Another common term is 'social-emotional skills', which is rooted in Gardner's idea of multiple intelligences and Goleman's model of emotional intelligence; these theories formed the scientific background for a popular educational movement which aims to stimulate social-emotional learning at school in the USA (see Corcoran et al. 2018 for a review) for both intrinsic reasons (e.g., promoting learners' wellbeing) and extrinsic causes (e.g., improving academic outcomes). Moreover, in the business world, the concept has been recently rebranded to 'power skills' in order to overcome the rigid soft/hard divide. As the entrepreneur Josh Bersin wrote in 2019 on his online blog,¹ "hard skills are soft (they change all the time, are constantly being obsoleted, and are relatively easy to learn), and soft skills are hard (they are difficult to build, critical, and take extreme effort to obtain)". Consequently, soft skills are being renamed power skills to highlight the idea that

1 See *Let's Stop Talking About Soft Skills: They're PowerSkills*: <https://joshbersin.com/2019/10/lets-stop-talking-about-soft-skills-theyre-power-skills/>.

they empower workers. Alternative labels can also be found in official documents of international organizations, such as life skills (WHO 1993), key-competences for lifelong learning (UE 2006), and the 7 C's (Partnership for 21st Century Skills 2002).

Another critical issue is the overriding fuzziness of their meaning. Let us consider the following definitions.

Attributes of emotion, volition, behavior and skills that are considered of high value for both educational careers and later societal functioning. (Scheerens et al. 2020, 21)

Characteristics, attributes, and competences needed to teach children as well as interact with colleagues and parents. The list is limitless and may vary from person to person, or even day to day. (Mesler 2019, 1)

Notably, although the very expression 'soft skills' explicitly refers to abilities, the definitions also include terms such as 'attributes' or 'characteristics', which imply aspects of personality. Moreover, soft skills are often conceptualized as 'dispositions'. However, in the field of psychology, dispositions refer to an action possibility that a system is expected to manifest in specific situations. De Groot and Medendorp also divide dispositions into habits, inclinations, and skills. Habits are simply described as observable behavioral patterns, while inclinations correspond to an individual's personality traits. Skills are defined as follows:

Person P is seen as possessing a set of underlying characteristics Ch, which together make up a potentiality Po, which enables P to manifest reactions R, which are counted as performance at a certain level, in a certain domain D, in a particular period of life Pe, and in situations of a particular type S. (De Groot, Medendorp 1986, 120)

This distinction is relevant because, while personality has been proven to be 50% genetic (Iacono, McGue 2002) and there is hardly any evidence that personality traits can be changed by clinical or educational interventions (see Scheerens et al. 2020 for a review), skills are believed to be more malleable. In fact, some meta-analyses (e.g., Durlak et al. 2011; Korpershoek et al. 2016) showed that educational interventions on social-emotional skills have a significant size-effect (> 0.20) immediately after program completion, although for follow-up measures the result was much lower. For a correct interpretation of these data, it is worth noting that all the reviewed studies used self-reports for data collection and sometimes did not control pretest differences. Also, the follow-up dropping result could

be explained according to De Groot and Medendorp's theory, as individuals' potential is strictly connected to their characteristics, which could be difficult to modify in the long term. In general, these studies support the idea that the notion of soft skills should be restricted to observable performance in specific situations, while aspects of personality should be left out. This casts some theoretical doubts on the OECD trend (2015) to explicitly connect soft skills to the so-called Big Five personality factors (openness, conscientiousness, emotional stability, agreeableness, and extraversion).

Another issue is that, while definitions are meant to delimit the scope of a topic, the types and number of soft skills seems to be limitless, and there is not much agreement on a prototypical list of them. For example, the Partnership for 21st Century Skills identifies 7 key-competences (the so-called 7 C's), 6 of which fall into the domain of soft skills (critical thinking, creativity, collaboration, communication, information and media literacy, cross-cultural understanding, career and learning self-reliance), while AlmaLaurea elaborated a list of 14 skills which only partially matches to the 7 C's. For the present study, only the categories discussed in the educational literature were considered for data analysis.

As we have seen thus far, most educational research on this topic focuses on programs to develop learners' soft skills. However, recent years have seen a growing interest in the soft skills that teachers should possess to face the educational challenges of the 21st century (see Manchini et al. 2022 for a scoping review). Studies on this topic have been conducted in Italy as well (see Biasi et al. 2019; Altomari et al. 2022), particularly with the purpose of validating research tools to assess these skills. However, despite systematically using self-report cards and questionnaires for this purpose, these studies tend to describe the results in terms of objective presence/absence of teachers' skills instead of informants' *perception* of their own skills. The difference is relevant because these studies could be better framed into the realm of teacher cognition research, whose purpose is:

understanding, with reference to the personal, professional, sociocultural and historical dimensions of the teachers' lives, how becoming, being and developing as a teacher is shaped by (and in turn shapes) what teachers (individually and collectively) think and feel about all aspects of their work. (Borg 2019, 4)

Over the last 30 years there has been prolific research on language teacher cognition, which has changed from a relatively new and undeveloped area into a significant and well-researched field of inquiry. Due to space constraints, it is not possible to provide an overview of the relevant literature in the field, but up-to-date reviews are available (e.g., Li 2025). The following study is rooted in this

research tradition in that it explicitly aims at exploring the beliefs of group of student teachers on the competences that language educators should possess. This perspective is relevant because research supports the idea that previous experiences as learners influence teachers' beliefs on their profession (Borg 2003).

2 Research Design

This section outlines the aims and methods used for this study, while the next section will discuss the outcomes.

2.1 Research Aims

The study investigates the beliefs of a group of prospective teachers on the key competences that language educators should possess to function effectively, in order to verify the extent to which they match with the most mentioned soft skills in the educational literature on the subject matter. Accordingly, the following research questions were formulated:

- a. What kind of skills are regarded as a priority for an ideal professional profile of language teachers?
- b. Does previous experience as language teachers influence the participants' beliefs?
- c. Does a specific educational training on soft skills modify in some way the participants' initial answers?

2.2 Participants

The informants were a group of 100 graduate students enrolled in the first year of a master's degree on Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs at the University of Parma in Italy, which has a strong focus on inclusive language education.

At the very beginning of their learning experience within the Degree, a questionnaire was administered to collect data on the participants' personal background (age, gender, nationality, linguistic repertoire, teaching experience). 88% of the participants were female, while the average age was 25.5 years. Most informants were Italian, but 15% of the sample included international students from a variety of countries (Germany, Iran, Morocco, Russia, United Kingdom, Ukraine).

Interestingly, 74% of the participants had some professional experience as teachers or private tutors. All of them declared that they would see themselves as language teachers in the future.

Data were collected at the beginning of three academic years, so the final sample is the sum of three distinct cohorts of students. Data were then aggregated for the analysis because, as Table 1 shows, the composition of the three cohorts was relatively similar (except for the age factor).

Table 1 Composition of the research sample

A.Y.	Participants	Gender	Age	Nationality	Teaching experience
2021-22	25	F = 92% M = 8%	26,80	ITA = 80%	YES = 76% NO = 24%
2022-23	26	F = 92% M = 8%	26,69	ITA = 81%	YES = 66% NO = 34%
2023-24	49	F = 78% M = 22%	24,31	ITA = 86%	YES = 78% NO = 22%

2.3 Research Instruments and Procedures

To collect data for research question (A), a scenario-based task was administered during the first lesson of a 15-hour course entitled *Soft Skills for Language Teachers and Learners*, which also corresponded to the first teaching unit of the whole master's degree. The task instructions were the following:

You are a school headmaster, and you are about to interview a group of candidates for a position in foreign language teaching. Identify 6 key-competences that the candidates must possess to be considered excellent teachers. Motivate your answers and put the competences in an order of priority.

Data were analyzed with a mixed method. As a preliminary step, since participants did not receive any ready-made list of competences to choose from, a thematic analysis of the professional skills mentioned by the informants was conducted to group them together according to the categories suggested in the literature, particularly those discussed by Mesler (2019) and Scheerens et al. (2020). Two principles were followed: 1) semantic similarity (e.g., adaptability and flexibility were grouped together as the two concepts overlap semantically); 2) belonging to the same conceptual category (e.g., "relational skills", "being friendly" or "social competence" were labelled as 'interpersonal skills', while "reflect upon yourself" or "self-awareness" were labelled as 'intrapersonal skills').

As regards quantitative analysis, a frequency count was carried out to determine the number of times each professional skill appeared in

the dataset. Moreover, to capture the degree of priority declared by the informants for each skill, a 'priority count' method was introduced, which consisted of a six-point decreasing rating scale applied to the data according to the position that participants assigned to each competence listed. Each skill was assigned 6 points whenever it was ranked at the top of the chart, 5 points whenever it was placed second etc. For instance, if competence X was ranked first, fifth and sixth by three different informants, it would receive 6, 2 and 1 point respectively, which would make up a total score of 9 points. This calculation method made it possible to elaborate two separate lists of competences, one ranked by mere frequency and the other by priority. Finally, the dataset was also analyzed qualitatively by exploring the motivations that informants provided for their choices.

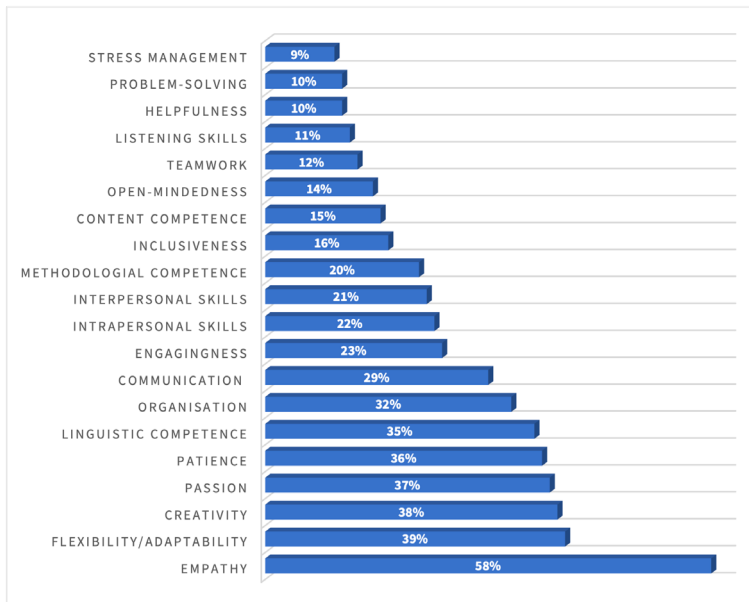
Regarding research question (B), the variable of previous teaching experience was controlled by subdividing the informants into three sub-categories: 25 learners with no previous experience, 27 students with experience as teachers, and 27 participants with experience as private tutors. The rationale behind this choice was that teachers and tutors work in different educational environments (most importantly, tutors build one-to-one relations with their tutees), which might require partially different skills. The answers of each subgroup to the scenario-based task were analyzed separately and then compared to identify trends emerging from frequency and priority counting.

About research question (C), after completing the task, all the participants took the 15-hour course entitled *Soft Skills for Language Teachers and Learners* which aimed at raising their awareness on the importance of these skills in the teaching profession. The lessons were based on case study methodology and critical classroom discourse analysis, so they revolved around written stories which present real teaching dilemmas and problems in real details (Wade 2000), as well as classroom interaction transcripts showing communicative and relational issues (Rex, Schiller 2009). The choice for these methods was meant to stimulate a variety of skills, such as self-reflection, emotional competence, critical thinking, teamwork, and creativity. The participants were encouraged to keep a learning diary to keep track of their thoughts and their progress.

Therefore, data for research question (C) were collected by analyzing the participants' learning diary. The learning diary was completed by 57% of the overall sample. Although this did not allow for a comprehensive view of the impact of the training experience on the overall sample, it does provide reliable data on a portion of the participants who were truly willing to reflect upon their learning experience.

3 Results and Discussion

This section will discuss the key outcomes of the study. Research question (A) investigated the participants' beliefs about the priority professional skills for an ideal language teacher. Graph 1 shows the 20 most frequently mentioned skills.



Graph 1 Professional skills ordered by frequency

Interestingly, only one of the top 10 competences can be ascribed to the realm of hard skills (namely, linguistic competence, which was mentioned by approximately $\frac{1}{3}$ of the informants); the other hard skills found in the dataset are methodological competence and content competence (an umbrella term used in this study to refer to L2 cultural and literary knowledge mentioned by the participants), which both fall out of the top 10 chart. Extract (1) shows that for some participants linguistic competence entails both the foreign language and their own native language, which reveals that most informants envision themselves as non-native language teachers. Their answers could have been influenced by their learning experience, as in Italian schools language educators are not native speakers and teaching usually include comparisons between the foreign and the native language. Moreover, extract (2) provides an insightful example of a non-native-speakerist perspective on linguistic competence:

1. Good knowledge of both the foreign language to be studied and the students' native language. The teacher should be able to make comparisons between the two languages, in order to explain learners' errors.
2. They should show that they are not perfect, they may be very competent in their language but they don't know for sure every word on the dictionary and they probably had their difficulties in learning a new language too.

Graph 1 also shows that people-oriented skills are a priority for the informants; in fact, empathy is by far the most mentioned, but also patience, communication and engagingness are considered essential for approximately $\frac{1}{3}$ of the sample. Notably, the list also includes abilities which are somehow connected with empathy, such as listening skills and interpersonal competence. In motivating their answers, most participants highlighted that empathy enables teachers to make learners feel comfortable in class (extract 3) and appreciate students' diversity (extract 4). Also, empathy is seen as an essential skill for building positive relations (extract 5):

3. Because if the teacher is emphatic, as a consequence students feel free to ask questions, to ask for an advice in particular situations.
4. Every student is different: different learning styles, memory types, but also personality, interests, cultural and social background, especially in our contemporary multicultural classes. Teachers need to be receptive to every clue that allows them to understand how to deal with students in the best way possible. For instance, if a student is particularly silent and does not participate, we need to first figure out the reason for this behavior, in order to identify the best solution. Maybe he/she has been having some problems at home and needs to be motivated even more, to feel understood. Sometimes, a word of comfort or a short conversation to check if everything is going well with our students, can go a long way. An in-depth comprehension of how to handle our students will affect the way lessons are managed. Therefore, it is important to be empathic so that we can maximize opportunities for learning.
5. Students are human, try to talk with them and see them as what they are, and help them when they need someone to talk with. Try to create a place where they can feel safe.

Task-oriented skills are equally relevant, given the quite high rates of competences such as flexibility/adaptability, creativity, and organization. Interestingly, the participants tended to view the first two skills as different resources for the same purpose: adjusting one's methodology to the learners' needs and face unexpected events. The following extracts show that the aims of these two skills seem to overlap, as examples (6) and (7) refer to creativity, while examples (8) and (9) refer to flexibility/adaptability.

6. Teachers should be able to quickly and easily adjust their teaching methods to meet the needs of all of their students, rather than just those who learn in a traditional way.
7. It is important to find innovative solutions in order to adjust changing students' needs and to tackle problems.
8. Breakdowns and accidents happen on a daily basis. Teachers need to be creative in coming up with suitable alternatives in order to bring the lesson back on track. Flexibility is also necessary to tailor lessons to the students' needs and interests.
9. Deeply linked to the organizational skills, is flexibility that would prevent the teacher from focusing on the previously prepared lessons too much, thus forgetting about the 'magic' that could spontaneously happen in the classroom.

Overall, for the participants an ideal language teacher is a professional who is able to connect with their students, respect their learning pace and engage them in learning activities, but also to think outside the box with the purpose of adjusting to different situations and solving problems creatively. Interestingly, the teaching profession seems to be perceived as an individualistic activity, as teamwork rarely appears in the dataset. The informant's previous learning experience might have influenced this particular answer; in fact, the idea of teaching as an individualistic profession might be the result of exposure to teaching methods not based on collaboration among students (e.g., cooperative learning, reciprocal teaching) or teachers (e.g., CLIL).

Moreover, according to the informants, language teachers must be passionate about their job and inclusive; however, these aspects cannot be considered proper skills (see section 1), as passion falls within the realm of personal characteristics while inclusiveness is an excessively vague concept which includes a set of skills both hard (e.g., specific methodological competence) and soft (e.g., inclusive communication). About passion, the thematic analysis of

the motivations expressed by the participants confirms that this is viewed more as a prerequisite than a proper skill:

10. Teachers who are in love with their work are more efficient and careful while planning activities and will find different ways to teach the language.
11. Teaching must be one's calling: I think you should be ashamed of choosing this job for any other reason than passion. [...] A teacher who doesn't care about his job and his students, one who is only doing this job to 'make ends meet', only manages to convey some concepts (oftentimes not even that). On the contrary, a passionate teacher succeeds in communicating his love for knowledge and, consequently, inspires students to further investigate some topics at home in their own free time.

The priority count method applied to the dataset provides a slightly different picture. Table 2 reports the most mentioned skills ordered by priority, i.e., considering the position assigned by the informants in their personal top 6 chart. While empathy remains by large the top skill, other competences have gained prominence at the expense of others.

First, linguistic competence achieved one of the highest scores, which means that when mentioned in the dataset it is usually assigned a very high position. Other hard skills, such as content competence and methodological competence gained some positions with respect to Graph 1 because, although mentioned less often, they are usually placed in high positions by the participants.

Second, as a general trend, a comparison between Table 2 and Graph 1 shows that people-oriented skills (particularly empathy, patience, and communication) are usually prioritized to the detriment of task-oriented skills (flexibility/adaptability, creativity, and organization).

Third, one can notice that in Table 2 intrapersonal skills, i.e., competences related to self-reflection, lost some positions, while a new skill, time management, appears at the bottom of the chart. This means that intrapersonal skills, although frequently mentioned, usually obtained a lower ranking in the participants' personal charts, while time management, which rarely appears in the dataset, is generally prioritized by the informants who mentioned it. Interestingly, teamwork is not even included in Table 2, because not only was it rarely mentioned but it was also usually assigned a low position. This confirms the hypothesis that the sample tends to see teaching as an individualistic profession.

Table 2 Professional skills ordered by priority

Position	Skill	Points	Position in Graph 1
1.	Empathy	259	1
2.	Passion	161	4
3.	Linguistic competence	160	6
4.	Patience	131	5
5.	Communication	120	8
6.	Flexibility/adaptability	115	2
7.	Creativity	107	3
8.	Organization	105	7
9.	Engagingness	73	9
10.	Interpersonal skills	72	11
11.	Methodological competence	71	12
12.	Content competence	66	14
13.	Inclusiveness	64	13
14.	Intrapersonal skills	61	10
15.	Open-mindedness	53	15
16.	Listening skills	41	16
17.	Problem-solving	39	19
18.	Helpfulness	31	18
19.	Stress management	30	20
20.	Time management	29	-

Research question (B) investigated whether previous experience as language educators could influence the participants' beliefs. The results of the frequency count method applied to the answers of the three subgroups are summarized in Table 3. Since the division in subgroups affected the absolute number of answers, only skills that appear at least 5 times in each dataset (corresponding to approximately 20% of subsample) have been considered frequent enough to be included in the table.

Table 3 Professional skills among subgroups ordered by frequency

Group A (NO EXPERIENCE)	Group B (TEACHERS)	Group C (TUTORS)
Empathy (60%)	Empathy (59%)	Empathy (59%)
Patience (44%)	Linguistic competence (48%)	Patience (52%)
Passion (40%)	Communication (44%)	Flexibility/adaptability (48%)
Creativity (36%)	Organization (37%)	Passion (44%)
Flexibility/ adaptability (35%)	Creativity (33%)	Linguistic competence (41%)
	Flexibility/adaptability (33%)	

Intrapersonal skills (33%)	Passion (30%)	Organization (33%)
Linguistic competence (32%)	Engagingness (26%)	Engagingness (30%)
Organization (32%)	Patience (26%)	
Communication (28%)	Methodological competence (22%)	Creativity (26%)
Interpersonal skills (28%)	Content competence (22%)	Interpersonal skills (26%)
Engagingness (20%)	Stress management (20%)	Communication (20%)

Table 3 shows that empathy was the most frequently mentioned skill across the datasets. However, a closer look at the three lists reveals some differences among the groups. In fact, although the types of skills mentioned by groups A and C are almost the same, frequency ratings are partially different. More specifically, group C gave more prominence to patience, flexibility/adaptability, and engagingness; these skills seem to be closely connected to the individual work of tutors, who usually operate with struggling learners whose profile is often characterized by learning difficulties or disorders, and negative attitudes towards school. Group B's list is qualitatively different because it includes three hard skills, namely linguistic, methodological, and content competence (the former of which is mentioned by half of the informants), as well as stress management. Interestingly, except for linguistic competence, the other hard skills and stress management did not even appear in the other groups' list. Moreover, quantitative differences are also noticeable, as communication and organization were given more prominence, while relational skills seem to have been given less importance (for example, interpersonal skills are not even present in the list, and patience is less frequently mentioned). Participants with some work experience seem more aware of the different types of skills at play in the teaching profession (particularly, the balance between hard and soft skills), although they underestimate relational skills.

The same datasets analyzed by the priority count method provide a slightly different picture for Groups A and B, since some skills have been prioritized at the expense of others. For example, linguistic competence was assigned a high score because, although it was only mentioned by $\frac{1}{3}$ of the subsample [tab. 3], it was usually placed in first or second position. The same applies to Group C. Another relevant aspect is that Group A's list of must-have skills is the only one which includes intrapersonal skills, while introspection surprisingly does not look like a priority for those informants with on-field experience. Group C's dataset ordered by priority corroborates the idea that relational skills are perceived as the most relevant to function as a tutor. In fact, empathy received the highest score among the

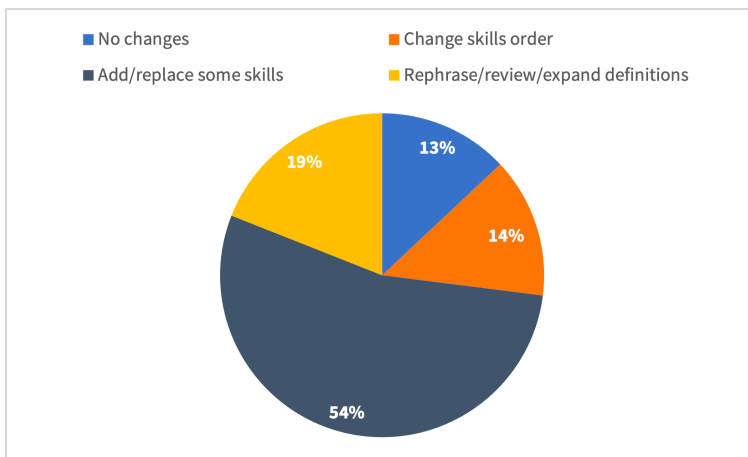
three groups, because not only was it mentioned by almost 60% of the subsample, but it was also usually assigned the first or second position. This group's list also includes other relational skills, such as patience, engagingness and listening skills. Notably, group C is also the one that more frequently mentioned 'inclusiveness' as a soft skill, which can be interpreted as the result of their direct experience with struggling learners.

The data discussed so far can also be interpreted according to De Groot and Medendorp's theory, which views skills as specific performance in a particular period of life, and in particular situations. For example, the prominence assigned to intrapersonal skills by Group A might be due to their period of life, as they had just enrolled in a particular master's degree because they wanted to become teachers, but since they lacked any teaching experience, they were more prone to self-reflecting, introspecting and projecting their ideal professional selves into the scenario-based task assigned.

Table 4 Professional skills among subgroups ordered by priority

Group A (NO EXPERIENCE)	Group B (TEACHERS)	Group C (TUTORS)
Empathy (66)	Empathy (63)	Empathy (83)
Patience (45)	Linguistic competence (56)	Linguistic competence (49) Patience (49)
Linguistic competence (37)	Communication (52)	Passion (43)
Passion (36)	Passion (45)	Flexibility/adaptability (38)
Creativity (31)	Organization (38)	Engagingness (26) Organization (26)
Intrapersonal skills (30)	Content competence (31)	Communication (22)
Communication (26)	Engagingness (30)	Listening skills (20)
Flexibility/adaptability (24) Organization (24)	Patience (26)	Inclusiveness (18)
Interpersonal skills (22) Engagingness (22)	Creativity (24) Flexibility/adaptability (24)	Interpersonal skills (17)

Research question (C) investigated whether a specific teaching intervention on soft skills could retrospectively modify the participants' initial answers to the scenario-based task. As already mentioned, after submitting the task, all the informants attended a 15-hour hands-on course on soft skills for language teaching and learning. 57% them also kept a learning diary. Useful data to answer this question come from the final section of the diary, which explicitly encouraged learners to reflect upon their answers to the scenario-based task and, if necessary, modify them in light of what they had learnt during the course. Graph 2 shows the results of data analysis.



Graph 2 Retrospective reflections upon the scenario-based task

Only 13% of the participants who kept a diary declared that they would not change their answers. Looking at their task, one can notice that most of them usually mentioned and assigned a very high ranking to passion, which is not a proper skill, and various competences which fall into the realm of hard skills (“good preparation”, “pedagogical competence”, “subject knowledge”, “cultural skills”, “language competence”). Therefore, the course seemingly made little impact on the beliefs of this portion of the sample. Interestingly, 74% of these informants lack any previous teaching experience, so they might not be aware of the practical implications of soft skills in their future professional career yet.

14% of the informants would change the order of the competences they had identified in the scenario-based task. Some of them explained that they would give more importance to soft skills:

12. At the beginning of this module, I believed that a good teacher was only a person, who could effectively convey concepts and topics to his or her students, always trying to be respectful towards them. At the end of this module, I realize that a teacher is much more than that.

13. When I was asked to create a hierarchical sequence of key-competences a teacher should possess, I wrote 6 skills in an order that seemed to attribute more importance to hard skills and content knowledge. These two elements are undoubtedly necessary in order to be a good teacher but I believe that they should not necessarily be considered superior to skills such as

self-reflection, outside-of-the-box thinking, flexibility and time management as well as communicational and (inward/outward) emotional competences. In conclusion, I have understood that there is a whole range of invisible skills that are separate from notions and that are often not perceived by learners but whose absence is felt and has consequences on student acquisition, teacher perception, teacher-learner relationship and the overall classroom environment.

More than half of the informants who kept a diary declared that they would add or replace some skills in their personal chart. This was also by far the most common option for informants without any teaching experience (67%). The most frequently mentioned skills to be added were classroom interactional competence (14 times), flexibility (11), creativity (8), empathy (7) and self-reflection (7). The introduction of classroom interactional competence in the list can be interpreted as a direct consequence of the course content, which explicitly used notions from classroom discourse analysis. The fact that empathy is frequently referred to is also noteworthy, considering that it already resulted as the top skill for most participants (see Fig. 1 and Tables 1-4). Interestingly, some informants also reflected upon the fact that empathy is just one side of a multifaceted emotional competence:

14. When I wrote the composition task, I mostly concentrated on how the teacher should understand the students' emotions and needs but I didn't take into consideration that also teachers have emotions that could interfere with the teaching and learning process. For this reason, I now consider fundamental for a teacher the ability to reflect on one's own feelings and actions in order to learn how to control them.

Finally, 19% of the informants declared that they would not change the skills they had identified, but rather refine their own definitions. Notably, this is the most common option for informants with some teaching experience (33%). A possible interpretation is that, thanks to their on-field professional experience, they were already aware of the importance of soft skills, but the course gave them the conceptual tools to refine their ideas through a more scientific approach to the topic. Evidence of this interpretation comes from the following diary extracts:

15. I think my initial idea of a good teacher was a more generic view of a someone who teaches creatively, can empathize with students and problem solve if needed. Therefore, I think I was aware of some soft skills needed for a successful teacher but had no idea about different categories of soft skills and hadn't

read so many different cases of different teachers and analyzing their conduct in the classroom.

16. At the end of the course, I discovered that I was aware of the essential features a teacher should have, but I didn't know how to express them correctly. Moreover, the words I used in the composition task are experience-based and vague - I couldn't generalize. So, one thing I would substitute is the terms I used to convey my message. For example, in the composition task,² I wrote that my Spanish professor "[...] was not tolerant about classes matters - not bringing homework, skipping oral or written texts with silly excuses, etc. - but he was always ready to help his students whenever they needed a hand, for both personal and classes matters." Today I would say he had strong people-oriented and task-oriented skills because he knew how to establish a communicative bond with us and be flexible.

4 Conclusions

This paper presented the results of a study on the beliefs of a group of prospective teachers about the key competences for language educators. From the point of view of teacher cognition research, data revealed that the ideal language teacher is a professional with strong people-oriented skills (particularly empathy) and task-oriented skills (e.g., flexibility/adaptability and creativity), which are by far the most frequently mentioned in the dataset. However, considering the position assigned by the participants to each skill in their own personal chart, linguistic competence (which is a hard skill) and passion (which is not a proper skill) resulted as the most relevant abilities after empathy.

Data also suggest that previous or current teaching experience partially influenced the informants' answers. For instance, those participants who worked as private tutors prioritized relational skills (empathy, patience, engagingness, listening skills), while those with some experience as teachers included more hard skills, as well as stress management, in their own personal chart. These findings seem consistent with previous studies in the field of teacher cognition.

Finally, the data also support the idea that the follow-up training on soft skills has made some impact on the informants' beliefs, as it

2 The informant is now referring to a writing composition task assigned at the beginning of the course, which encouraged learners to think about a teacher that they liked and another that they did not like, thus reflecting upon their different competences.

enabled them to renegotiate their list of skills in terms of priority, meaning and definition.

These outcomes cannot be generalized due to some intrinsic methodological limitations, such as the lack of a control group or a more defined pre-test/post-test design, which could not be implemented in the educational context where data were collected. However, the study could be the starting point for future research; one direction could be collecting more data on larger samples of language educators at different points of their career, to set up a cross-sectional or longitudinal study which explores the extent to which their system of beliefs changes in different periods of their professional life. This kind of research has important implications for the field of teacher education, as professional development programs can be truly transformative only if they do not ignore their students' ideas about the kind of teachers they wish to become.

Bibliography

- Altomari, N.; De Pietro, O.; Valenti, A. (2022). "Le Soft skills nei futuri insegnanti: Un'indagine esplorativa". *Formazione & insegnamento*, 20(3), 444-56. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_31
- Biasi, V.; Caggiano, V.; Ciraci, A.M. (2019). "Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana". *Formazione & insegnamento*, 17(3), 92-103. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_07
- Borg, S. (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2019). "Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates". Gao, X. (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching*. S.l.: Springer Nature Switzerland AG, 1149-70.
- Corcoran, R.P.; Cheung, A.C.; Kim, E.; Xie, C. (2018). "Effective Universal School-based Social and Emotional Learning Programs for Improving Academic Achievement: A Systematic Review and Meta-analysis of 50 Years of Research". *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- de Groot, A.D.; Medendorp, F.L. (1986). *Term, Begrip, Theorie. Inleiding Tot Signifische Begripsanalyse* (Term, Concept, Theory. Introduction to Signatory Concept Analysis). Meppel: Boom.
- Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-based Universal Interventions". *Child Development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Iacono, W.G.; McGue, M. (2002). "Minnesota Twin Family Study". *Twin Research and Human Genetics*, 5(5), 482-7. <https://doi.org/10.1375/twin.5.5.482>
- Korpershoek, H.; Harms, T.; de Boer, H.; van Kuijk, M.; Doolaard, S. (2016). "A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes". *Review of Educational Research*, 86(3), 643-80. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Li, L. (2025). "Language Teacher Cognition in EFL Contexts: A Systematic Review". Tajeddin, Z.; Farrell, T.S.C. (eds), *Handbook of Language Teacher Education. Critical Review and Research Synthesis*. S.l.: Springer, 1-44.
- Manchini, N.; Jiménez, Ó.J.; Díaz, N.R. (2022). "Teachers' Soft Skills: A Scoping Review". <https://doi.org/10.31234/osf.io/trjub>
- Melser, N.A. (2018). *Teaching Soft Skills in a Hard World: Skills for Beginning Teachers*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rex, L.A.; Schiller, L. (2010). *Using Discourse Analysis to Improve Classroom Interaction*. New York: Routledge.
- Scheerens, J.; van der Werf, G.; de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education*. S.l.: Springer International Publishing.
- Wade, S.E. (2000). *Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*. New York: Routledge.



The Evaluation of Linguistic and Cultural Mediation from Greek to Spanish and Italian

Antonio Venturis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract Although EU policies promote multilingualism, language education and assessment largely remain monolingual. The KPG exam suite is a notable exception, incorporating cross-linguistic mediation as a key construct in six languages. This study analyses how mediation is operationalised in B and C level writing and speaking tests and examines Spanish and Italian B-level tasks for consistency across languages and levels. Findings indicate clear differentiation by proficiency level, supporting construct validity, while target language had no differentiating effect.

Keywords Multilingualism. Multilingual assessment. Global testing. Cross-linguistic mediation. Written production.

Summary 1 Introduction. – 1.1 The Plurilingual Approach. – 1.2 Mediation Competence. – 1.3 Close to Real Life. – 2 Mediation in the CEFR. – 3 The Evaluation of Mediation Competence. – 3.1 Analysing Written Mediation Tasks Across Languages. – 4 Research Methodology. – 5 Results. – 6 Discussion. – 7 Conclusion.



Peer review

Submitted 2025-04-04
Accepted 2025-07-09
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Venturis | 4.0



Citation Venturis, A. (2025). "The Evaluation of Linguistic and Cultural Mediation from Greek to Spanish and Italian". *EL.LE*, 14(2), 193-212.

1 Introduction

The processes of globalization, as they have been developing in recent years on economic, social, and cultural levels, combined with rapid technological advancements, have imposed new realities, including in the field of foreign language teaching. This new reality has highlighted the need for more flexible and pluralistic linguistic skills that challenge the monolingual ethos, in a world where, anyway, monolingualism tends to be the exception rather than the rule (see Calvet 2001) and plurilingualism has become the new norm for linguistic and sociolinguistic analysis (May 2013, 1).

1.1 The Plurilingual Approach

A distinction must be made between multilingualism and plurilingualism. Multilingualism refers to the coexistence of multiple languages within a given society or territory, whereas plurilingualism describes an individual's capacity to mobilise and combine the languages in their repertoires flexibly depending on context (Council of Europe 2001; 2020). Throughout this paper we therefore use the term "plurilingual approach" to underline our focus on learners as social agents who draw on their full linguistic resources when performing mediation task

In this context, the plurilingual approach provides a framework that "values cultural and linguistic diversity at the individual level" (Council of Europe 2001, 160). Unlike the traditional notion of multilingualism, it "refers to an individual's ability to use all their linguistic resources flexibly, creatively, and effectively depending on communicative circumstances" (Stamou 2022, 57), assuming a broad communicative competence "to which the entire linguistic knowledge and experience contribute, and in which languages are interrelated and interact" (Council of Europe 2001, 1.3). This perception challenges the traditional goal of the idealized native speaker as a reference point for the competence of a foreign language user, replacing it with that of the multilingual language user.

On the other hand, the awareness of linguistic and, consequently, cultural diversity by the language user - since the concept of plurilingualism can only be understood within the broader framework of pluriculturalism - contributes to the simultaneous development of intercultural competence.

1.2 Mediation Competence

In this framework, linguistic mediation becomes a powerful tool for promoting plurilingual competence and its concomitant pluricultural competence, while also providing fertile ground for the development of intercultural skills.

Linguistic mediation is understood as a social practice of communicative intervention (Dendrinos 2006), through which communication is facilitated between individuals who, in the absence of mediation, would not be able to communicate directly due to linguistic and cultural barriers. In mediation activities, the mediator is called to act as an intermediary between interlocutors who cannot understand each other, facilitating access to certain information in an original text (spoken, written, or multimodal), sometimes between languages (interlingual mediation), other times within the same language, either between different modalities (e.g., from spoken to sign language or vice versa) in intermodal communication, or between different varieties of the same language (intralingual mediation).

1.3 Close to Real Life

The achievement of mediation activities is reinforced by the fact that it is a natural process for real-life communication outside the classroom, thus belonging to those activities that are performed in the real world. Indeed, as plurilingual speakers, we are often compelled to act as mediators between two parties in our everyday interactions. In fact, this is what we do when it is necessary to clarify, interpret a message, summarize a text, or simply make information accessible that a friend, colleague, or relative cannot understand.

Therefore, mediation activities, which (re)process an existing text, hold a significant place in the smooth linguistic operation of our societies (Council of Europe 2001, 2.1.3.) and for this reason promote communicative teaching and are considered essential for the pedagogical practice (Beacco et al. 2016, 53), as they are involved in the acquisition and construction of knowledge.

2 Mediation in the CEFR

Mediation is a relatively new term in the field of foreign language education: it began to be recognized in 2001 with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001), which introduced a descriptive system of communicative language activities and strategies that replaced the traditional model of the four skills (listening and reading

comprehension, speaking, and writing). Activities are organized around four modes of communication: reception, production, interaction and mediation.

Thus, mediation is explicitly mentioned for the first time as one of the four basic communicative activities for teaching, learning and assessing a foreign language.

However, despite the fact that the CEFR lays the groundwork for the concept of linguistic mediation as a communicative activity, its first reference does not sufficiently clarify the term and “makes the boundaries between mediation and translation-interpretation quite blurry” (Dendrinos, Stathopoulou 2013, 142).

This gap was addressed by the new version of the CEFR, entitled *CEFR Companion Volume* (2020), aimed at describing aspects not incorporated in the 2001 edition, deepening the concept of mediation and offering a more nuanced perspective by interpreting it as “any process, organisation, or action aimed at reducing the distance between two (or more) poles of difference” (Coste, Cavalli 2015).

At the same time, the CEFR provides validated and scaled descriptive indicators for mediation (the development of which was the largest and most complex part of the work), identifying what is expected from a learner at each level of language proficiency. Specifically, it includes 19 scales of indicative descriptors for mediation activities and five scales for mediation strategies.

The CEFR emphasizes the role of the learner as a social agent, a fact evident in the definition of mediation:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps in the construction or transmission of meaning [...] The focus is on the role of language in processes such as creating the space and conditions for communication and/or learning, collaborating in the construction of new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and transferring new information in an appropriate form (Council of Europe, 2020, section 3.4).

From this definition, it can be inferred that mediation operates in three areas, reflecting the three distinct types of mediation with their characteristics, as shown in Table 1:

1. Text Mediation (informational): Providing new information.
2. Concept Mediation (collaborative): Managing and participating in the construction of new meanings and knowledge.
3. Communication Mediation (social): Facilitating communication and mutual understanding.

Table 1 The Three Types of Mediation According to the CEFR (2020). Adapted from Sánchez Cuadrado 2022, 17-18

TEXT MEDIATION	CONCEPT MEDIATION	COMMUNICATION MEDIATION
TEXTUAL / INFORMATIONAL	KNOWLEDGE / COLLABORATIVE	SOCIAL / COMMUNICATIVE
FOR OTHERS	WITH OTHERS	BETWEEN OTHERS
Facilitates access to information	Facilitates the construction of knowledge	Facilitates communication between individuals

These three distinct aspects of mediation align with the action-oriented approach adopted by the CEFR, which is connected to Halliday’s view of language as a dynamic system of meanings, realized through specific choices in the lexicogrammatical system of the language (Lykou 2000). Halliday’s three functions (1975) – representational, interpersonal, textual – permeate the various uses of language and are concretized in the three types of mediation [tab. 2].

Table 2 Halliday’s Functions in the Three Types of Mediation. Adapted from Table 3 – Macro-functional Basis of the CEFR Categories for Communicative Language Activities

	Mediation	Functions
Use of creative, interpersonal language	Communicative Mediation	Representational interpersonaltextual
Use of transactional language	Textual Mediation	Representational interpersonaltextual
Use of language for evaluation and problem	Concept Mediation	Representational interpersonaltextual

As North and Piccardo (2016, 15) note, what is evident is the interaction between the individual and social dimensions of mediation, which reflects Halliday’s distinction between the representational and interpersonal functions of language, thus highlighting the fundamental distinction between language as a representation of thought and as a tool for communication.

In conclusion, mediation activities are carried out by social agents within a communicative context, taking into account the conventions and constraints imposed by that context.

Recent empirical work has increasingly addressed the assessment of mediation competence. Stathopoulou (2014; 2016; 2019) provides quantitative data on written mediation in the English KPG exams, while Kohler (2015) presents classroom-based evidence from German and Italian that foregrounds the teacher’s role as mediator. Shohamy

(2011) and Canagarajah (2012) advocate assessment models that recognise translingual practices, emphasising construct validity beyond monolingual norms. Their findings collectively stress the need for test designs that capture both language-specific and cross-linguistic dimensions of mediation – an issue this study tackles for Italian and Spanish.

3 The Evaluation of Mediation Competence

The evaluation of mediation has only recently begun to be introduced into the field of language education. A representative example of evaluating mediation in Greece is the State Certificate of Language Proficiency (SCLP) exams, which, from their inception in 2003, incorporated interlingual mediation activities in both spoken and written forms. Starting with a Greek text, candidates are expected to act as mediators, simultaneously performing a series of functions, namely:

- Adapting to the needs of the message recipient and the communicative context
- Understanding a wide range of linguistic, expressive, sociocultural, and pragmatic elements
- Negotiating meaning with mutual understanding
- Interacting and simultaneously producing a new message.

In short, it is a threefold process that consists of:

1. Selecting appropriate information from a source text
2. Constructing new meaning

Transforming the source text into another, adapting it to the communicative context and using the appropriate techniques (explanation, reformulation, paraphrasing, summarization).

The evaluation of mediation competence represents a significant challenge for certification system organizers as well as for examiners tasked with assessing this relatively new skill. Therefore, there is a need to ensure the validity and reliability of measurement instruments in general and of tests that include mediation in particular.

Certification systems that assess candidates' mediation competence help address a problem, as expressed by McNamara and Shohamy (2016), namely, that language proficiency certification exams tend to be considered outdated unless they are adapted to the needs of our globalized world.

Although numerous studies have been conducted focusing on validity and reliability issues of the KPG exam system, most of these studies (see for example Karavas, Mitsikopoulou 2019) are limited to the English exam. Stathopoulou (2009; 2014; 2016), a

member of the Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment of the National and Kapodistrian University of Athens (responsible for the development of the exams in English), has carried out extensive and substantial research on written mediation tasks of the English exam. Despite the proliferation of research focusing on the English exam, no studies have been conducted involving all languages tested in the system. One of purposes of this paper, as mentioned in the introduction, is to present the results of an analysis of written mediation tasks across Spanish and Italian language. More specifically, members of the CEB responsible for the Italian and Spanish exams decided to conduct a cross-language analysis of cross linguistic mediation tasks of the B-level writing production exam. The purpose of this analysis was to investigate the extent to which the aforementioned languages follow the mediation task specifications, to identify whether and to what extent mediation tasks differ at B1 and B2 levels and to confirm whether and to what extent there is consistency in the assessment of written mediation tasks across exam periods. The analysis was focused on the B-level written exam since this is by far the most popular level chosen by candidates since the first administration of the KPG exams.

This study addresses the following research questions:

1. To what extent do the mediation tasks in Spanish and Italian conform to the same design specifications?
2. Do the tasks demonstrate level-specific differentiation between B1 and B2?
3. Is there consistency in the linguistic and communicative features of mediation tasks across examination sessions?

4 Research Methodology

For the purpose of this study, the team initially analysed 98 written mediation tasks, used in 12 examination periods (2014-19) for the Spanish and Italian language ability assessment of the written production. The descriptive analysis of the written mediation tasks focused on the following variables: These variables were chosen because they operationalise the CEFR mediation descriptors and the KPG specifications (NKUA, AUTH 2016), capturing both functional (communicative acts, roles) and formal (text type, topic) dimensions needed for a cross-language comparison.

- Language
- Examination period
- Source text topic
- Source text type
- B1 Expected text type
- B2 expected text type

- B1 communicative act(s)
- B2 communicative act (s)
- Transmitter's role
- Receiver's role

The following stage concerned the construct validity of the variables set and the representation quality control of each variable, with the exploratory method of Multiple Correspondence Analysis (MCA). This method permits the association between two or more categorical variables in order to explore the relations between them, presenting them in a multiple contingency table.¹ It also indicates the contribution of each variable and sample unit (in this case the mediation task of each language) to the profile representation of the phenomenon of interest (Franco 2015). One of the main indicators of variables' quality representation is the inertia, which is the "weighted sum of squared distances of a set of points to their centroid" (Greenacre 2007, 265). The inertia indicates, in effect, the amount of variance in a data set.

The pilot application of the MCA method revealed a low contribution of the first two examination periods (May 2014 and November 2014) to the mediation tasks profile. This could be due to the change of the KPG system specifications from 2015 onwards, when it was decided that all languages use the same source mediation text for the mediation task. For this reason, these two periods were not included in the sample. The pilot study also specified the contribution of each variable to the tasks profile composition, through their representation quality. This procedure showed a zero or low contribution of some communicative acts and more precisely the communicative acts of "present, persuade, suggest, advise" and "narrate, promote, request, wish, compare, express opinion". In the case of the first group, this fact could be explained by their observed similar function with other communicative acts of the variables set and in the case of the second, by their low frequency of occurrence (lower than 10% of "yes" value, representing the existence of the relative act, as these variables are binary "yes" - "no").

In order to explore the associations between variables across languages, the MCA method was used with the CHIC Analysis V1.1 software (Markos, Menexes, Papadimitriou 2010). This method allows the exploitation of the intrinsic structure of the research data, bringing to the surface the most important associations, without a priori hypotheses or assumptions. The results of this analysis are presented in simple lower-dimensional displays (in this case two), indicating the similarity between the values of the categorical values,

¹ Franco 2015; Greenacre 2007; Greenacre; Blasius 2006; Husson, Josse 2014.

according to their proximity (Husson, Josse, 2014). In particular, MCA aims at the assessment of the relationships between the variables and the delineation of the statistical units (in this case, of the mediation tasks) using the most characteristic values. As a result, a typology of the statistical units according to their similarities is developed.

5 Results

According to the findings of the data analysis conducted, the target language does not seem to be a differentiation factor of the mediation tasks. This fact leads to the conclusion that the task developers of KPG's different languages have the same perceptions about the characteristics of the mediation tasks and the common texts they use delimits their choices.

The communicative acts² that candidates are expected to fulfil in their mediation text (as stated in the task instructions) across languages indicate a common tendency, focusing on five processes: explain, argue, inform, invite and describe [tab. 3]. The act of informing presents the highest frequency of all (42), representing the 38.2% of all the communicative acts of the sample. The act of "explaining" is also relatively high (19.1% - 21), which is near the percentage of the act "argue". Lower but significant percentages were also identified for the acts of inviting (9,2%) and describing (5.4%). This seems to be expected since the CEFR includes mainly the acts of explaining, arguing, informing (reporting) and describing in the written mediation descriptors of B1 and B2 levels. The act of inviting appears in B1 and B2 CEFR descriptors with a different meaning (e.g., invite someone to speak) and not with the one we find it in KPGs mediation tasks (invite someone to somewhere). The limited presence of it seems to tend to represent the B1 - level and to equilibrate possible higher observed difficulty in the pilot study of the tasks.

An important point worth noting is the restricted presence of the act 'describe' which appears to be crucial for the B-levels. The exploratory analysis though indicated a connection between the acts *inform* and *describe*, which could mean a semantic overlap in practice. In this way, the process of describing seems to be examined in combination with informing. It is also interesting to point out the presence of some acts in the tasks of a particular language, such as the act of *requesting* in Italian and the one of *suggesting* in Spanish. This could be perceived as a differentiation, which does not create

² We can see all the communicative acts initially included in the survey, in order to indicate the tendency to the use of the first five (5) in the different language tasks [tab. 1].

a tendency though, as indicated by the exploratory analysis of the relative data that follows.

Table 3 Communicative acts* languages crosstabulation

		Explain	Argue	Inform	Invite	Describe	Suggest	Request	Compare	Wish	Express opinion
Italian	Count	9	5	13	1	3	1	3	1	1	2
	Row N %	42.9%	29.4%	31%	10%	50%	16.7%	75%	100%	100%	100%
Spanish	Count	3	5	7	4	1	3	1	0	0	0
	Row N %	14.3%	29.4%	16.7%	40%	16.7%	50%	25%	0%	0%	0%
Total	Count	21	17	42	10	6	6	4	1	1	2
	Table N %	19.1%	15.5%	38.2%	9.2%	5.4%	5.4%	3,6%	0.9%	0.9%	1.8%
	Row N %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

The crosstabulation between source text type and target text type across languages [tab. 4] indicated a common tendency between the mediation tasks of the different languages. More precisely, the source text types revealed by the analysis were two, the article and the information leaflet. The expected text types to be produced by candidates were mainly articles and email messages since the frequency of the article, as target text type, is 20 (37%) and the one of the email 24 (42.9%). The cumulative relative frequency of the target text types is almost 80%, which means that 80% of the target text types across different language’s mediation tasks is composed by articles and email messages. A relatively high frequency of the blog post as target text type, in Spanish (4) is noticed, but they constitute differentiations concerning the specific languages, which cannot affect the general pattern.

The information leaflet, as source text type, appears to be associated with the email message, as target text type. The email’s frequency is 10, which constitutes 41.7% of the target text types across languages. The brochure and the article (5 and 4 respectively), also appear with relatively high frequency but they do not appear in all language tasks. We could claim that probably this indicates a distinction between languages, but the high frequency of the email message permits the conclusion there is a common practice across different languages.

Table 4 Source text type* target text type across languages crosstabulation

Source Text type	Article	Target Text type			Language		
					Italian	Spanish	Total
Information leaflet	Announcement		Announcement	Count	1	0	1
				Column N %	100%	0%	100%
		Article	Article	Count	6	2	20
				Column N %	30%	10%	100%
		Blog post	Blog post	Count	1	4	6
				Column N %	16.7%	66.7%	100%
		Email message	Email message	Count	6	7	24
				Column N %	25%	29.2%	100%
		Information leaflet	Information leaflet	Count	0	0	3
				Column N %	0%	0%	100%
		Professional letter	Professional letter	Count	0	1	2
				Column N %	0%	50%	100%
	Total		Total	Count	14	14	56
				Column N %	100%	100%	100%
		Article	Article	Count	1	0	4
				Column N %	25%	0%	100%
		Blog post	Blog post	Count	1	1	3
				Column N %	33.3%	33.3%	100%
		Brochure	Brochure	Count	2	2	5
				Column N %	40%	40%	100%
		Email message	Email message	Count	1	3	10
				Column N %	10%	30%	100%
		Personal letter	Personal letter	Count	1	0	1
				Column N %	100%	0%	100%
		Professional letter	Professional letter	Count	0	0	1
				Column N %	0%	0%	100%
	Total		Total	Count	6	6	24
				Column N %	100%	100%	100%

Regarding the differentiation of the mediation tasks across proficiency levels, the descriptive analysis demonstrated a clear progression from B1 to B2 level [tab. 5]. In particular, in most of the cases of the B1 mediation tasks an email message is required (85% of the B1 level tasks). Other text types, such as announcement, blog post, information leaflet and personal letter appeared in the B1 level mediation tasks to a very limited extent and their presence does not seem to contribute significantly to the profile of the B1 level mediation tasks. The most frequent text type of B2 level mediation tasks required is the article (60% within B2 level) but the presence of blog post (17.5%) and brochure (12.5%) also appears significant. Generally speaking, it seems that the expected text type at B1 level is the email message and at B2 level mainly the article.

Table 5 Target text type* language level crosstabulation

		Level								Total			
		B1				B2							
		Count	% within Level	% within Outcome Text type	% of Total	Count	% within Level	% within Outcome Text type	% of Total	Count	% within Level	% within Outcome Text type	% of Total
Outcome	Announcement	1	2.5%	100%	1.3%	0	0%	0%	0%	1	1.3%	100%	1.3%
Text type	Article	0	0%	0%	0%	24	60%	100%	30%	24	30%	100%	30%
	Blog post	2	5%	22.2%	2.5%	7	17.5%	77.8%	8.8%	9	11.3%	100%	11.3%
	Brochure	0	0%	0%	0%	5	12.5%	100%	6.3%	5	6.3%	100%	6.3%
	Email message	34	85%	100%	42.5%	0	0%	0%	0%	34	42.5%	100%	42.5%
	Information leaflet	2	5%	66.7%	2.5%	1	2.5%	33.3%	1.3%	3	3.8%	100%	3.8%
	Personal letter	1	2.5%	100%	1.3%	0	0%	0%	0%	1	1.3%	100%	1.3%
	Professional letter	0	0%	0%	0%	3	7.5%	100%	3.8%	3	3.8%	100%	3.8%
Total		40	100%	50%	50%	40	100%	50%	50%	80	100%	100%	100%

In relation to the communicative acts, candidates are required to fulfil in their target texts at each language level, the data analysis revealed a high frequency of “inform” at B1 level and an approximate distribution of appearance of “explain”, “argue” and “inform” at B2 level. Generally, in Table 6 we notice the presence of a variety of communicative acts, in both levels of the present survey but the central tendency in each of the levels can be interpreted as an indicator of distinction between them. It is important to observe the quality aspect of B1 and B2 level distinction, which leads to the conclusion that the mediation tasks of B2 level seem to be more sophisticated, requiring from the candidates more demanding acts, like *explain* and *argue*.

Table 6 Communicative acts * language levels (B1-B2) Crosstabulation

Level		B1	B2
Describe	Count	4	2
	Row N %	100%	100%
	Column N %	66.7%	33.3%
Explain	Count	5	16
	Row N %	100%	100%
	Column N %	23.8%	76.2%
Argue	Count	3	14
	Row N %	100%	100%
	Column N %	17.6%	82.4%

Level		B1	B2
Inform	Count	32	10
	Row N %	100%	100%
	Column N %	76.2%	23.8%
Suggest	Count	4	2
	Row N %	100%	100%
	Column N %	66.7%	33.3%
Request	Count	4	0
	Row N %	100%	0%
	Column N %	100%	0%
Invite	Count	9	1
	Row N %	100%	100%
	Column N %	90%	10%
Wish	Count	0	1
	Row N %	0%	100%
	Column N %	0%	100%
Compare	Count	0	1
	Row N %	0%	100%
	Column N %	0%	100%
Express opinion	Count	1	1
	Row N %	100%	100%
	Column N %	50%	50%

The relation analysis between language level and transmitter's - receiver's role in the required text of the mediation tasks indicated an evident distinction among B1 and B2 level **[tab. 7]**.

In most B1 level mediation tasks, the candidate had to assume the role of the friend (82.5% - 33/40 tasks) while in those of B2 level the one of the authors of the text (80% - 32/40 tasks). A limited but rather significant contribution to the B2 level pattern has the social media user, which appears in 20% of the mediation tasks. It is interesting to note the high central tendency of the transmitter's role across levels, perhaps revealing that task developers of all languages agree about this facet of the relative tasks.

Table 7 Level * Transmitter’s Role Crosstabulation

			Transmitter's Role				Total
			Author of text	Friend	Relative	Social media user	
Level	B1	Count	3	33	2	2	40
		% within Level	7.5%	82.5%	5%	5%	100%
		% within Transmitter's Role	8.6%	100%	100%	20%	50%
	B2	Count	32	0	0	8	40
		% within Level	80%	0%	0%	20%	100%
		% within Transmitter's Role	91.4%	0%	0%	80%	50%
Total	Count	35	33	2	10	80	
	% within Level	43.8%	41.3%	2.5%	12.5%	100%	
	% within Transmitter's Role	100%	100%	100%	100%	100%	

A similar picture emerges from the data concerning the receiver’s role [tab. 8]. At B1 level, the friend’s role (82.5% - 33 tasks) predominates, while at B2 level tasks the most frequent addressee is a non-specifically defined reader (75% - 30 tasks). This fact was expected if we consider that the most frequent text type at B2 level is the article, addressed to the general public.

Table 8 Level * Receiver’s Role Crosstabulation

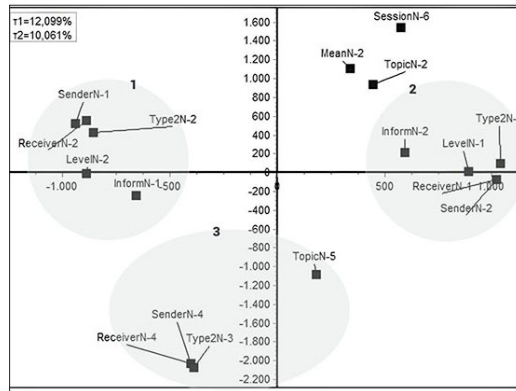
			Receiver's Role					Total
			Friend	Reader of text	Relative	Social media user	Superior	
Level	B1	Count	33	3	2	2	0	40
		% within Level	82.5%	7.5%	5%	5%	0%	100%
		% within Receiver's Role	100%	9.1%	100%	20%	0%	50%
	B2	Count	0	30	0	8	2	40
		% within Level	0%	75%	0%	20%	5%	100%
		% within Receiver's Role	0%	90.9%	0%	80%	100%	50%
Total	Count	33	33	2	10	2	80	
	% within Level	41.3%	41.3%	2.5%	12.5%	2.5%	100%	
	% within Receiver's Role	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

The use of the Multiple Correspondence Analysis method indicated in a clearer way the emerging conclusions from the descriptive analysis. As shown in Chart 1, the exploratory data analysis leads to three clouds of values, representing the profile of the mediation tasks analysed. Specifically, cloud 1 includes the values B2 level (LevelN-2), act of informing not representative (InformN-1), reader of text (ReceiverN-2), author of text (SenderN-1) and article as target text (Type2N-2). Cloud 2, consists of the values B1 level (LevelN-1), friend as transmitter's and receiver's role (SenderN-2 and ReceiverN-1), act of informing representative (InformN-2), email message as target test (Type2N-5). Cloud 3 contains the values social media user as sender's and receiver's role (SenderN-4 and ReceiverN-4), blog post as target text and relations with other people as topic.

The composition of these groups indicates that the mediation tasks analysed are divided into two groups with distinguishing features the language level and one which contains traits of the tasks which are not associated with it. More precisely, from this analysis three secondary profiles of the mediation tasks result, indicating an evident differentiation between the two language levels analysed and one independent from the language level. The position of the points, representing the language levels, in the centre of the cloud and on the axis, indicates their main role in the distinction of the two groups. In addition, their distance from the balance point of the axes (0) and between them shows the variance among the two task groups. The third group is a sub-profile of minor importance, since its position is not near the axes. We have to say though that this group contains common features of the two levels, which makes sense, since the B1 and the B2 levels belong to the same basic level (B).

An important fact is that in this chart any value corresponding to a certain language did not appear, which means that the language is not a discriminant feature. Finally, the absence of a session point in the graph, can be interpreted as indicator of consistency of the tasks across examination sessions.

Chart 1
Multiple Correspondence
Analysis graph



6 Discussion

This paper attempted to delineate the construct of cross-linguistic mediation and how it is assessed in the KPG exam suite across languages. In order to assert whether and to what extent the Spanish and Italian languages included in the KPG exam suite adopted the same specifications for the development of cross-linguistic mediation tasks, a cross-language analysis of mediation tasks of the B-level writing production exam was carried out. The results of this analysis would provide evidence of the construct validity of one aspect of the writing production exam. More specifically, the study presented constituted an effort to delineate the linguistic features of the mediation tasks and to reveal their differentiating traits. Considering that after the examination session of 2015A the mediation task developers shared common texts, a secondary research question was whether this practice affected the tasks characteristics or not. Another crucial secondary question was if there was consistency of the mediation tasks across the examination sessions.

The analysis of the tasks indicated a significant differentiation of the tasks according to their language level, which can be interpreted as an indicator of validity. The text types requested for each of the language levels agree with the KPG specifications (see National and Kapodistrian University of Athens, Aristotle University of Thessaloniki 2016) and confirm to an important extent the findings of relative studies (Stathopoulou 2014). The communicative acts required from the candidates for written mediation, contribute to the level distinction, as well as the sender's and the receiver's role.

Regarding the target language of the mediation task, we can conclude that it is not a factor of distinction, at least of their linguistic

features. This resulted from the descriptive data analysis and was confirmed by the exploratory analysis.

Furthermore, the findings of the research permit the conclusion there is a strong consistency in the mediation tasks across examination sessions, a fact that allows the assumption the tasks satisfy the requirement of fairness.

7 Conclusion

Based on the aforementioned results, it could be concluded that a multilingual examination suite, such as KPG, can provide consistent exams, which share common specifications and do not differ depending on the language assessed. This fact confirms the assumption that the impact of the language characteristics on test task does not constitute a limiting factor to the establishment of a multilingual examination system. The requested communicative acts as well as the types of texts used for each language level contribute to the level distinction with consistency as well, a fact that strengthens the reliability and validity of the examinations.

A limitation of the study could be the need for further investigation of the non-level specified profile (3), resulting from MCA analysis. In addition, the analysis of the mediation tasks of the C1 and C1 levels could provide valuable data and the possibility of completing the KPG's mediation task profile.

Bibliography

- Arvanitis, E. (2014). "The Intercultural Mediation: A Transformative Journey of Learning and Reflexivity". Arvanitis, E.; Kameas, A. (eds), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*. Chicago: Common Ground Publishing LLC, 3-17.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Avon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Egli Cuenat, M.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Calvet, L.J. (2001). *Identidades y plurilingüismo. Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización = Actas del Coloquio Internacional* (París, 20-21 marzo 2001), 93-104.
- Canagarajah, Sh. (2012) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London; New York: Routledge.
- Clyne, M.; Sharifian, F. (2008). "English as an International Language: Challenges and Possibilities". *Australian Review of Applied Linguistics, International Forum on English as an International Language*, special issue, 31(3), 28.1-.16.

- Coste, D.; Cavalli, M. (2015). Education, Mobility, Otherness – The Mediation Functions of Schools. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807367ee>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dendrinis, B.; Karavas, E. (2013). *The KPG Handbook: Performance Descriptors and Specifications*. Athens: RCeL publications, National and Kapodistrian University of Athens. http://rce.l.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf
- Dendrinis, B.; Stathopoulou, M. (2010). "Mediation Activities: Cross-Language Communication Performance". *ELT News*, 249(12). http://rce.l.enl.uoa.gr/kpg/kpgcorner_may2010.htm
- Dendrinis, B.; & Karavas, E. (2024). "Conceptualisation and Operationalisation of Linguistic Mediation as a Testing Construct: A Case Study". *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*. London: Routledge, 110-30.
- Dendrinis, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N.C. Grivas Publishing.
- Dendrinis, B. (2005). "Certification de competences en langues étrangères, multilinguisme et plurilinguisme". *Langue nationales et plurilinguisme: Initiatives Grecques*. Athens: The Ministry of National Education and Religious Affairs; Centre for the Greek Language, 95-100.
- Dendrinis, B. (2006). "Mediation in Communication, Language Teaching and Testing". *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dendrinis, B. (2007). "Mediation Practices and Foreign Language Literacy". *Greek Applied Linguistics Association Conference* (Thessaloniki, December 2007).
- Dendrinis, B. (2010). "The Role of Language Testing in Supporting Multilingualism". *Position paper of the Civil Society Platform on Multilingualism (CSPM) WorkGroup on Language Education*, 36-40.
- Dendrinis, B. (2012). "The Role of Language Testing in Supporting Multilingualism". *RCeL e-periodical*.
- Dendrinis, B. (2013). "Testing and Teaching Mediation". *Directions in English Language Teaching, Testing and Assessment*. Athens: RCeL publications. https://rce.l2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
- Dendrinis, B.; Stathopoulou, M. (2013). "Mediation as Communicative Activity" (Η διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή δραστηριότητα). Dendrinis, B.; Karava, E. (eds), *Foreign Language Education for Promoting Multilingualism in Greece Today: Approaches and Practices of Teaching* (Ξενογλώσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας). Athens: National and Kapodistrian University of Athens, 142-68
- Franco, G. Di. (2015). "Multiple Correspondence Analysis: One Only or Several Techniques?". *Quality; Quantity*, 50(3), 1299-315.
- Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Greenacre, M. (2017). *Correspondence Analysis in Practice*. 3rd ed. New York: Chapman and Hall; CRC. <https://doi.org/10.1201/9781315369983>
- Greenacre, M.; Blasius, J. (2006). *Multiple Correspondence Analysis and Related Methods*. New York: Chapman and Hall; CRC.
- Halliday, M.A.K. (1975). "Learning How to Mean". *Foundations of Language Development*. New York: Academic Press, 239-65.
- Husson, F.; Josse, J. (2014). "Multiple Correspondence Analysis". Blasius, J.; Greenacre M. (eds) (2014), *Visualization and Verbalization of Data*. London: CRC Press.

- Karavas, E.; Mitsikopoulou, B. (2019). "Conclusion: (G)local Alternatives in Testing". Karavas, E.; Mitsikopoulou, B. (eds), *Developments in Glocal Language Testing: The Case of the Greek National Foreign Language Exam System*. Oxford: Peter Lang.
- Karavas, E.; Mitsikopoulou, B. (eds) (2019). *Developments in Glocal Language Testing: The Case of the Greek National Foreign Language Exam System*. Oxford: Peter Lang.
- Karavas, E. (2013). "Fairness and Ethical Language Testing: The Case of the KPG". *Directions in Language Teaching and Testing*, 1. http://rce12.enl.uoa.gr/directions/issue1_1a.htm
- Kohler, M. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lowenberg, P.H. (2002). "Assessing English Proficiency in the Expanding Circle". *World Englishes*, 21(3), 431-35.
- Lycou, C. (2000). "M.A.K. Halliday's Systemic Functional Grammar" (Η συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday). *Glossikos Ypologistis* (Γλωσσικός Υπολογιστής), 2, 57-71.
- Markos, A.; Menexes, G.; Papadimitriou, I. (2010). "The CHIC Analysis Software v1". Locarek-Junge, W.C.H. (ed.) (2010), *Classification as a Tool for Research. Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization*. Heidelberg: Springer, 409-16). https://doi.org/10.1007/978-3-642-10745-0_44
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- McNamara, T.; Shohamy, E. (2016). "Language Testing and ELF: Making the connection". Pitzl, M.-L.; Osimk-Teasdale, R. (eds) (2016), *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects*. Berlin: De Gruyter.
- Mitsikopoulou, B.; Karavas, E.; Lykou, C. (2019). "The Sociosemiotic Language View Underlying the Design of the KPG Exams". Karavas, E.; Mitsikopoulou, B. (eds), *Developments in Glocal Language Testing: The Case of the Greek National Foreign Language Exam System*. Oxford: Peter Lang.
- National and Kapodistrian University of Athens; Aristotle University of Thessaloniki (2016). *The Specifications of the KPG multilingual examination suite*. http://rce12.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf
- North, B.; Piccardo, E. (2016). *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors or Aspects of Mediation for the CEFR*. Brussels: Council of Europe. Education Policy Division. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- Piccardo, E.; North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). "El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas". Sánchez Cuadrado, A. (ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Grupo Anaya, 7-39.
- Shohamy, E. (2011). "Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies". *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29.
- Stamou, A. (2022). "Intercultural Communication: Mapping the Terrain" (Διαπολιτισμική επικοινωνία: Χαρτογραφώντας το πεδίο). *Journal of the Department of Early Childhood Education, University of Ioannina*, 15(1), 42-70. <https://doi.org/10.12681/jret.29697>.
- Stathopoulou, M. (2009). *Written Mediation in the KPG Exams: Source Text Regulation Resulting in Hybrid Formations* [MA dissertation]. Athens: National and Kapodistrian University of Athens.

- Stathopoulou, M. (2013). *Task Dependent Interlinguistic Mediation Performance as Translanguaging Practice: The Use To KPG Data for an Empirically Based Study* [PhD thesis]. Athens: National and Kapodistrian University of Athens.
- Stathopoulou, M. (2014). "The Linguistic Characteristics of KPG Written Mediation Tasks across Proficiency Levels". Lavidas, N.; Alexiou, Th.; Sougari, A.M. (eds), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*, 20(3), 349-66.
- Stathopoulou, M. (2016). "Task Dependent Translanguaging Performance: An Empirical Study in a Testing Context". Docherty, C.; Barker, F. (eds), *Language Assessment for Multilingualism = Proceedings of the ALTE Paris Conference* (April 2014). Cambridge: Cambridge University Press, 46-75.
- Stathopoulou, M. (2019). "Assessing Cross-Language Mediation in the Greek National Multilingual Exam Suite: Test Takers' Language Performance and Strategy Use". Karavas, E.; Mitsikopoulou, B. (eds), *Developments in Glocal Language Testing: The case of the Greek National Foreign Language Exam System. A Festschrift in Honour of Bessie Dendrinos*. Oxford: Peter Lang.
- Vogel, S.; Garcia O. (2017). s.v. "Translanguaging". *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>



Il corpus KIParla. Una risorsa per la didattica dell'oralità

Silvia Ballarè

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Claudia Borghetti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Paolo Della Putta

Università degli Studi di Torino, Italia

Caterina Mauri

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Eleonora Zucchini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Abstract This paper presents KIParla, a *corpus* of spoken Italian, and highlights its potential for language teaching professionals. KIParla aims to represent the variation of spoken Italian and consists of modules featuring conversations in different settings (formal and informal, at university and at home) among speakers with diverse sociodemographic backgrounds (origins, age, education, profession, and native language). As will be shown through activities designed for learners with different profiles, this resource can support teachers in addressing language variation and promoting awareness of the oral dimension of Italian.

Keywords Corpora. Spoken language. Language variation. Data-driven learning. Language education.

Sommario 1 Corpora e didattica. – 2 L'oralità e la didattica dell'italiano. – 3 Il *corpus* KIParla. – 4 KIParla in classe. – 5 Riflessioni conclusive.



Peer review

Submitted 2025-03-17
Accepted 2025-07-25
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Ballarè, Borghetti, Della Putta, Mauri, Zucchini | © 4.0



Citation Ballarè, S.; Borghetti, C.; Della Putta, P.; Mauri, C.; Zucchini, E. (2025). "Il corpus KIParla. Una risorsa per la didattica dell'oralità". *EL.LE*, 14(2), 213-230.

1 Corpora e didattica

Un *corpus* è definibile come «a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of language» (Sinclair 1991, 171; per approfondire vedi, ad esempio, Lenci et al. 2005); i testi, tipicamente, sono digitalizzati e consultabili. L'uso dei *corpora* nella didattica delle lingue non è molto diffuso, sebbene esista un'evidenza sperimentale a supporto della loro importanza sia per la didattica in sé sia per la formazione dei docenti (Corino 2019; Chen et al. 2019).¹ In particolare, vari autori (cf. discussione in Gablasova, Bottini 2022) suggeriscono l'importanza per la glottodidattica dei *corpora* di lingua parlata, che permettono ad apprendenti e a insegnanti un confronto con l'uso reale della lingua, dunque con la sua autenticità, la sua variazione e la sua dinamica discorsivo/interazionale.

Tradizionalmente, l'applicazione dei *corpora* alla pedagogia linguistica viene divisa in due macrocategorie, individuate sulla base dei fini e dei destinatari d'uso (McEnery, Xiao 2011): da una parte, le applicazioni 'dirette', che vedono i *corpora* come strumenti utili all'attività di classe o allo studio linguistico individuale; dall'altra, le applicazioni 'indirette', nelle quali è il docente a fare uso dei *corpora* per la preparazione dei materiali didattici, per la risoluzione di dubbi linguistici o per la propria formazione professionale.

Secondo molti studiosi (ad esempio, Boulton, Cobb 2017; Corino, Onesti 2019; Lusta et al. 2023), l'uso diretto dei *corpora* è vantaggioso per l'acquisizione, perché permette di affrontare efficacemente alcuni aspetti linguistici 'non canonici', come l'analisi delle collocazioni e della variazione linguistica o, più in generale, di far prendere coscienza agli studenti della differenza fra norma e uso. Vi sono, inoltre, vantaggi emotivi e cognitivi nell'introduzione dei *corpora* nella pratica didattica: gli studenti sono spinti a cercare informazioni linguistiche, a generalizzarle e a costruire attivamente il proprio sapere, attivando così meccanismi di apprendimento proattivi e inferenziali, come l'induzione, che possono facilitare la ritenzione mnemonica, sostenere la motivazione e l'impiego di strategie autonome di apprendimento.

Si parla di applicazioni indirette quando i *corpora* sono impiegati nella formazione professionale dei docenti di lingua, che possono, a loro volta, essere istruiti a usare i *corpora* in classe, a farvi riferimento per risolvere i propri dubbi o per costruire materiali didattici più

1 Questa ricerca è stata condotta all'interno del Progetto *DiverSIta - Diversity in Spoken Italian*, finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) - Missione 4 Istruzione e ricerca. Codice progetto MUR [P2022RFR8T] - CUP [J53D23017320001].

aderenti all'effettivo uso della lingua che insegnano. Anche in questo caso, gli studi (Zareva 2017; Chen et al. 2019) mostrano che aiutare gli insegnanti a comprendere più a fondo le potenzialità dei *corpora* per l'insegnamento, specialmente grazie a un'esperienza diretta del loro utilizzo, offre diversi vantaggi. Aiuta ad esempio a ridurre pregiudizi negativi verso alcuni aspetti della lingua considerati aprioristicamente errati, a sviluppare un atteggiamento più proattivo verso l'insegnamento (senza limitarsi, ad esempio, all'uso di materiali già pronti), a valutare le produzioni degli studenti basandosi su dati linguistici reali e, infine, a sperimentare direttamente l'uso dei *corpora*, come spiegato in precedenza.

Nonostante queste ricadute positive, la ricerca sulle pratiche d'uso dei *corpora* rivela uno scenario poco in linea con le scoperte scientifiche: l'uso diretto dei *corpora* è molto poco praticato, per mancanza di conoscenza dell'esistenza stessa dei *corpora*, per la sensazione che il loro uso richieda molto tempo e per una più generale riluttanza verso l'applicazione della tecnologia nella didattica (Boulton, Vyatkina 2021; Lenko-Szymanska 2014). Anche la formazione o l'aggiornamento dei docenti attraverso e/o verso l'uso dei *corpora* è pratica molto rara, sovente in conflitto con un atteggiamento sospettoso degli insegnanti stessi verso l'uso della tecnologia nella formazione e nella didattica.

Tuttavia, come accennato, prove che dimostrano i buoni esiti dell'implementazione dell'uso dei *corpora* in glottodidattica esistono, e riguardano sia il loro uso diretto sia quello indiretto: gli studi di Lin e Lee (2015) e Ma et al. (2022), per esempio, hanno rilevato attitudini positive verso l'uso dei *corpora* da parte di docenti con più o meno esperienza, al netto di difficoltà operative di vario ordine, fra cui la difficoltà di accesso all'interfaccia informatica e l'assenza, in aula, di adeguate strumentazioni; numerosi studi sull'applicazione dei *corpora* all'insegnamento linguistico evidenziano effetti particolarmente positivi nell'apprendimento di aspetti lessicali e grammaticali. L'esposizione a dati autentici e la loro analisi consente agli apprendenti di osservare in modo diretto pattern d'uso ricorrenti, favorendo una maggiore consapevolezza nell'impiego delle collocazioni e delle combinazioni lessicali frequenti. Parallelamente, l'analisi di esempi reali supporta l'interiorizzazione di strutture grammaticali attraverso l'osservazione di regolarità morfologiche e sintattiche difficilmente accessibili nei materiali didattici tradizionali. In particolare, l'uso dei *corpora* permette di sviluppare competenze linguistiche più aderenti all'uso effettivo della lingua, superando una visione normativa e decontestualizzata delle regole grammaticali. (cf., per una revisione, Boulton 2021).

In questo solco di ottimismo, e seguendo anche le indicazioni di Lenko-Szymanska (2022) su come offrire alla comunità docente *corpora* sempre più in linea con le loro possibili richieste, in questo

contributo presentiamo il *corpus* modulare KIParla (Mauri et al. 2019), che mira a rappresentare la variazione interna all'italiano parlato. Il *corpus* è composto da moduli diversificati per tipo di situazione comunicativa (formale e informale, in contesto universitario e familiare, interviste semi-strutturate e conversazioni a tavola) e caratteristiche sociodemografiche dei parlanti (provenienza, età, titolo di studio, professione, lingue materne); inoltre, saranno pubblicati a breve anche due moduli (StraParla-BO e StraParla-TO) che si concentrano sul parlato spontaneo di persone con background migratorio, siano esse di prima o seconda generazione, un tipo di dato nuovo nel panorama dei *corpora* di apprendenti di italiano. Come vedremo, le caratteristiche di KIParla lo rendono particolarmente adeguato ad applicazioni pedagogiche nella scuola italiana d'oggi che, sempre più multiculturale e multilingue, è spesso prima e principale testimone dello sfumare dei confini fra chi è parlante nativo e chi non nativo dell'italiano come lingua di scolarizzazione.

Nelle pagine che seguono, dopo aver inquadrato il ruolo dell'oralità nella didattica dell'italiano (§ 2), presentiamo il *corpus* nelle sue caratteristiche principali (§ 3). Nella sezione successiva (§ 4), ne esemplifichiamo l'utilizzo, commentando tre esempi di altrettante attività didattiche incentrate sulla scoperta attiva della variazione della lingua italiana parlata, prima di giungere a qualche riflessione conclusiva (§ 5).

2 L'oralità e la didattica dell'italiano

La letteratura sull'educazione linguistica rivela in maniera frequente che la dimensione orale riveste un ruolo marginale nei libri di testo e nelle pratiche didattiche, e che il parlato viene descritto dai manuali come secondario rispetto allo scritto.² L'inclusione dell'oralità nella pedagogia linguistica è, tuttavia, descritta come auspicabile sin dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) ed è inoltre prevista dalle Indicazioni nazionali in adozione fino a tempi recentissimi (2012).

Se si osservano i libri di testo per la scuola secondaria, emerge chiaramente che la lingua presa a modello per la riflessione grammaticale è la varietà scritta e, in particolare, lo scritto sorvegliato (Calaresu 2016; Dal Negro 2016); inoltre, l'osservazione della dimensione diamesica e l'esercizio delle competenze orali, se contemplati, non varcano i confini dei fascicoli integrativi. È solo qui, infatti, che vengono rilevate timide aperture all'oralità, tramite la presenza di testi dialogici con tratti del parlato (Ferrerri 2024;

² Voghera 2017; Bachis 2019; Pani 2019; Voghera, Sammarco 2021; Dimalta et al. 2024.

Pani et al. 2024); si registra dunque ancora, come già osservato da Sobrero (1997), la mancanza di dialogo fra i volumetti aggiuntivi e il cuore della grammatica, cioè l'analisi logica e grammaticale. Si fatica a introdurre la dimensione orale nelle pratiche didattiche della lingua materna, anche perché si stenta a riconoscere la necessità di far riflettere gli alunni sul parlato, specialmente se informale, credendoli già competenti e considerando certi fenomeni del parlato (si pensi a 'a me mi') come marginali o errati (Voghera 2017; Voghera, Sammarco 2021).

Non includere la lingua parlata nell'educazione linguistica, tuttavia, significa escludere dall'educazione formale una parte sostanziale dell'identità degli alunni, non rispettare l'ordine naturale di acquisizione, che vede lo sviluppo delle abilità orali precedere quello delle capacità di lettura e scrittura (Voghera 2023) e, più in generale, ridurre le opportunità di apprendimento linguistico (Voghera 2017; Pani 2019). Inoltre, sensibilizzare gli alunni alla dimensione orale significa metterli nelle condizioni di distinguerla dalla modalità scritta e, quindi, di acquisire con più facilità anche le abilità di scrittura (Voghera 2017). Infine, è da notare che varie esperienze didattiche dedicate alla riflessione sull'oralità hanno avuto esiti positivi, perché inclusive, pluriprospectiche ed efficaci nel sensibilizzare gli alunni all'osservazione del dato linguistico (Dal Negro 2016; Pani 2019; Voghera et al. 2020).

Per quanto riguarda la didattica dell'italiano come L2 o LS, lo scenario è certamente diverso; è sufficiente considerare il *Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2002) per rendersi conto che la didattica delle lingue straniere dedica uno spazio apposito alle abilità orali. Tuttavia, molti studi sono concordi nel sostenere che, nei materiali didattici, la lingua parlata viene rappresentata spesso in maniera poco realistica e senza fare ricorso effettivo a materiali autentici. Le fonti di input orali sono povere dal punto di vista pragmatico (Nuzzo 2016) e gli esempi di dialogo, sia stampati sia contenuti negli inserti multimediali, non presentano tratti tipici del parlato spontaneo, ad esempio i fenomeni di negoziazione, e, pertanto, non offrono spunti per riflettere sulle caratteristiche tipiche dell'interazione orale (Gillani Pernas 2013; Pauletto 2021). Infine, la varietà di lingua esemplificata è spesso sociolinguisticamente uniforme (De Roberto, Venco 2024).

Prima di concludere, occorre ammettere che l'uso di materiali orali pone numerose difficoltà pratiche aggiuntive rispetto all'impiego di testi scritti, i quali sono di gran lunga più accessibili e gestibili di quelli orali. Per quanto riguarda sia l'educazione linguistica che la didattica dell'italiano L2/LS, la difficoltà di reperimento e di gestione di fonti audio non facilita l'integrazione della dimensione orale nelle pratiche didattiche. In secondo luogo, i testi autentici, vale a dire prodotti a prescindere dalla finalità didattiche, sia

orali che scritti, risultano spesso complessi da adattare alle esigenze dell'apprendimento e dell'insegnamento, anche a causa dell'approccio, assai diffuso nella scuola, di partire dalle forme e non dai testi, quando si fa riflessione metalinguistica; inoltre, per quanto riguarda riflessione grammaticale a scuola, ad esempio, i testi confezionati *ad hoc* permettono facilmente di mettere in rilievo i fenomeni oggetto di insegnamento (Lo Duca 1997; 2003). In questo senso, l'impiego di *corpora* può sia rendere l'educazione all'oralità di agile gestione che costituire una mediazione tra l'orientamento alle forme e quello ai testi, grazie alle varie modalità di ricerca messe a disposizione dalle interfacce.

3 Il corpus KIParla

Il *corpus* KIParla è una risorsa per lo studio dell'italiano parlato (Mauri et al. 2019; Ballarè et al. 2022). Il *corpus* è ad oggi costituito da 2.326.171 tokens ed è liberamente consultabile attraverso la piattaforma NoSketch Engine.³

Al momento, i dati linguistici non sono ancora stati né lemmatizzati né annotati, ma è possibile ricercare concordanze e ottenere i risultati con la tradizionale visualizzazione keyword in context. I dati sono accompagnati da un vasto corredo di metadati relativi ai partecipanti e alla conversazione, a cui si può accedere tramite la seguente procedura: nell'esito della ricerca, cliccando sul codice della conversazione, è possibile avere informazioni riguardo al tipo di contesto interazionale in cui è stato prodotto l'elemento linguistico ricercato, la fascia d'età e la regione di provenienza del parlante, e così via. I medesimi metadati, inoltre, sono impiegabili a monte come filtri di ricerca (selezionando 'text types'). Dalla schermata dell'esito della ricerca, poi, è possibile avere accesso anche alla trascrizione dell'intera conversazione – sia in versione ortografica, sia con alcuni simboli impiegati in analisi della conversazione (una versione semplificata di quanto proposto in Jefferson 2004) – e, previa registrazione, all'ascolto della traccia audio della conversazione stessa.

Caratteristica peculiare del *corpus* KIParla è la sua struttura modulare. La risorsa è costituita infatti da una serie di moduli (ad oggi ne sono stati pubblicati quattro) che possono essere consultati singolarmente oppure in modalità congiunta. Il numero dei moduli è destinato ad aumentare e, auspicabilmente, il *corpus* permetterà di monitorare la variazione dell'italiano parlato nel corso del tempo.

³ La descrizione della risorsa e l'accesso all'interfaccia di ricerca sono accessibili sul sito del *corpus* (www.kiparla.it).

Nella Tabella 1, si riportano le principali caratteristiche dei quattro moduli pubblicati.

Tabella 1 Caratteristiche dei moduli del *corpus* KIParla

Nome modulo	Anno di pubblicazione	Nr. tokens	Luogo di raccolta	Tipologia di conversazione	Parlanti
KIP	2019	668.581	Bologna e Torino	conversazioni spontanee, interviste semi-strutturate, esami, ricevimenti e lezioni (registrate in ambiente universitario)	Colti, variazione in base all'età e alla regione di nascita
ParlaTO	2019	561.388	Torino	interviste semi-strutturate	Diversa caratterizzazione sociale
KIPasti	2024	482.887	13 regioni italiane	conversazioni a tavola	Diversa caratterizzazione sociale
ParlaBO	2024	701.354	Bologna	Interviste semi-strutturate	Diversa caratterizzazione sociale

Attualmente, presso le università di Bologna e di Torino, sono in fase di allestimento due nuovi moduli, ovvero lo StraParla-BO e lo StraParla-TO in cui sono raccolte interazioni che coinvolgono parlanti con background migratorio e repertori plurilingui, residenti nelle città di Bologna e Torino; i due nuovi moduli, che includono sia interviste semi-strutturate che conversazioni libere registrate in diversi contesti, coinvolgono parlanti che hanno appreso l'italiano come L2 in età adulta, nati all'estero ma scolarizzati in Italia o nati qui da famiglie plurilingui.

Inoltre, presto saranno resi accessibili moduli realizzati in collaborazione con l'università di Napoli Federico II e la Libera università di Bolzano.

4 KIParla in classe

A partire dalle considerazioni precedenti (§ 1 e § 2) e facendo leva sulle caratteristiche della risorsa (§ 3), nelle pagine successive, si introducono e commentano tre attività didattiche condotte su altrettanti testi estratti appositamente dal modulo ParlaBO del

corpus KIParla. Si tratta di applicazioni indirette del *corpus*, ossia simulazioni di come insegnanti e formatori potrebbero impiegare i campioni di lingua messi a disposizione dal *corpus* per pianificare i propri interventi. Nel primo caso (§ 4.1), l'ambito è quello dell'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado; il secondo esempio (§ 4.2) è invece pensato per i contesti in cui l'italiano costituisce una lingua aggiuntiva, a scuola come altrove; infine, il terzo caso (§ 4.3) volutamente non distingue tra L1 e L2 quando illustra una modalità di impiego dei dati del KIParla in situazioni didattiche in cui è necessario rispondere ai bisogni linguistici di tutti, esperti e meno esperti di italiano.

4.1 Un esempio per l'educazione linguistica

In questa sezione, proponiamo un'attività che, elaborata a partire da un estratto del modulo ParlaBO, ha come tema centrale il testo narrativo. La proposta pedagogica mira a trattare con gli alunni le caratteristiche tipiche di questo genere testuale e a renderli capaci di gestirle nella scrittura (competenze previste dalle Indicazioni Nazionali, DM n. 254 del 16/11/2012). In secondo luogo, si pone l'obiettivo di sensibilizzare gli apprendenti ai tratti caratteristici del parlato informale e spontaneo, in funzione anche di una successiva attività di riscrittura.

Nell'esempio (1) si riporta per motivi di spazio, solo una parte dell'intervista PBC007, che può però essere consultata in maniera integrale sul sito del KIParla.⁴

⁴ Gli estratti proposti nell'articolo sono riproduzioni fedeli degli originali reperibili nel *corpus*, di cui mantengono anche le convenzioni di trascrizione dell'oralità. Ci si è limitati a sostituire con degli pseudonimi i codici identificativi dei parlanti impiegati in KIParla, per aumentare la leggibilità del testo. Quanto alle convenzioni di trascrizione, il lettore troverà in particolare le seguenti: '(.)' segnala una pausa breve; la tilde e i due punti indicano rispettivamente la troncatura e l'allungamento di un suono; le parentesi uncinate sono usate per trascrivere una porzione di enunciato pronunciata a un ritmo più lento ('<testo>') o veloce ('>testo<'); le doppie parentesi riportano annotazioni relative ai comportamenti non verbali, come ((ride)); le parentesi singole indicano un'ipotesi di trascrizione avanzata quando l'audio riportava problemi di comprensibilità. Il testo va a capo alla fine di un'unità di trascrizione (ritagliate in base a criteri di tipo prosodico); per questioni di leggibilità, alcune unità intonative sono state riportate sulla stessa riga e separate attraverso l'uso di //.

Estratto dell'intervista PBC007

1. *un racconto e::hm::*
2. *che noi la casa era stata occupata prima dai tedeschi e poi dopo occupata*
3. *dalle truppe m::h alleate*
4. *e::hm: i magazzini del legno del del mio papà diventarono // dei depositi alimentari*
5. *per per le truppe alleate // e:: la comandante era una donna polacca*
6. *e noi sentivamo // e in u~ in un in un magazzino c'era // c'erano i::l pane, i dolci,*
7. *sentivamo questi profumi noi bambini, lì davanti*
8. *arrivava la polacca // con un bache~ // raus rau au au au*
9. *vabbè non ci ha mai dato niente*
10. *m::h delle volte c'era la frutta // era natale*
11. *era natale (.) e riempirono questo magazzino di paste*
12. *di e da due tre giorni facevano queste paste // e da da dai fornai e:: portavano*
13. *d~ d~ dei dei grandi canestri di queste pa~*
14. *la la polacca // chiudeva dentro (.) il magazzino // due ragazze*
15. *che erano (.) del nostro paese // che dovevano sistemare da questi cesti*
16. *de~ del degli scatoloni d~ (a)desso non mi ricordo se eran di legno o se erano di carta*
17. *col numero, mettere, contare e mettere il numero // di queste paste, di queste*
18. *mio padre scoprì // che // di fianco al mag~ a questo magazzino // c'era*
19. *una porta chiusa inverniciata di bianco che sembrava // un un muro*
20. *ma era una porta di legno*
21. *allora con una raspa // in fondo*
22. *d'accordo con le due ragazzine che erano // del nostro paese*
23. *con una raspi~ in fondo fece una specie di buco // dove si entrava con una mano*
24. *è il natale del millenovecentoquarantaquattro*
25. *la polacca che non aveva solo (.) il nostro magazzino ma ne aveva degli altri chiudeva queste ragazze // dentro*
26. *io ho la chiave l'ho tenuta come ricordo*
27. *chiudeva queste ragazze dentro // e poi andava negli altri luoghi*
28. *parlando con le ragazze che pativano come noi perchè*
29. *perchè lei non non non non dava non dava niente // era:: era:: rigida*
30. *e (.) questi erano // depositi di alimenti // che venivano poi portati al fronte // al fronte*
31. *che era fermo sul lamone // di faenza // d'accordo?*
32. *quando la polacca se ne era andata le abbiamo chiuse dentro*
33. *entrando in questo corridoio davanti a questa porticina col buco*
34. *io ((ride)) io ((ride)) // mettevo la manina*
35. *e quella che era dentro mi dava*
36. *le paste fu fu fu il natale dolce il dolce natale del quarantaquattro*
37. *mi mi mi dava que~ questi queste paste*
38. *mi ricordo che riempimmo diverse borse // proprio diverse borse*
39. *eran due le ragazze una che faceva questo lavoro, quell'altra che stava sulla porta*
40. *si arrivava eventualmente e vedeva l'arrivo della macchina del // del della co~ della jeep*
41. *d~ d~ della polacca*
42. *e io che ero dentro ((ride)) c:h // riempimmo mi ricordo // ta~ (.) tante borse*

L'attività ha inizio con l'ascolto dell'estratto sul sito del *corpus* (accessibile previa registrazione), a cui segue una fase di lettura e di osservazione guidata: tramite la predisposizione di attività specifiche, si può ad esempio proporre agli alunni di distinguere fra gli avvenimenti di primo piano e lo sfondo della narrazione (Weinrich 2004) e, contestualmente, di individuare e – per quanto possibile – caratterizzare i personaggi. In seguito, a gruppi, gli studenti possono cercare tutte le forme verbali e osservare come la parlante le utilizza o per descrivere la scena (trapassato e imperfetto) o per portare avanti la narrazione (presente storico, passato prossimo e remoto). Si può, infine, tracciare le catene referenziali relative a ciascun personaggio e osservare con quali strategie linguistiche vengono costruite (nomi, sintagmi nominali, pronomi, ecc.); un esempio potrebbe essere la catena anaforica relativa al personaggio della comandante polacca, che ricorre per tutto il testo, prima con un sintagma nominale pieno specificato da una predicazione nominale («la comandante era una donna polacca» r. 5), poi come soggetto zero («non ci ha mai dato niente» oppure «chiudeva queste ragazze dentro» r. 9 e 27), e con un aggettivo nominalizzato («la polacca»), in numerose occasioni (r. 8, 14, 25...).

L'attività potrebbe poi proseguire con una riflessione sui tratti tipici dell'oralità presenti nel testo, anche in vista di un compito di riscrittura dell'estratto in forma di testo narrativo: false partenze («d~ d~ dei dei grandi canestri di queste pa~», r. 13), ripetizioni («era natale // era natale», r. 10 e 11, oppure «perchè lei non non non non dava non dava niente // era:: era:: rigida», r. 29), autocorrezioni («in un magazzino c'era // c'erano i::l pane, i dolci» r. 6), e così via.

Prima che ciascuno proceda con la scrittura, in plenaria, si potrebbero elencare le operazioni necessarie a compiere questa trasformazione del testo: ad esempio, rimuovere i tratti dell'oralità, uniformare le forme verbali ed eventualmente renderle alla terza persona, rielaborare le frasi in periodi più complessi e riordinare lo svolgimento del racconto in base alla strategia narrativa scelta. Si potrà poi lasciare agli alunni il tempo necessario a progettare, stendere e revisionare il proprio testo.

4.2 Un'attività per l'insegnamento dell'italiano L2

Come anticipato (§ 2), nella classe di lingua seconda, raramente l'input orale presenta le caratteristiche della lingua realmente parlata dalle persone; di conseguenza, è anche raro che gli apprendenti siano coinvolti in momenti di riflessione sulla grammatica degli usi parlari della lingua: che cosa fanno le persone quando parlano, e in quanti modi diversi lo fanno? In base a che cosa diversificano le proprie scelte linguistiche?

L'attività presentata in questa sezione mira a portare queste domande nella classe di italiano L2, perché gli studenti possano sì imparare le regolarità degli usi linguistici, ma – proprio grazie all'analisi dell'oralità – scoprire nella lingua italiana anche contingenze e imprevedibilità. Quanto agli obiettivi linguistico-comunicativi più tipici della didattica linguistica, immaginiamo che, in una classe di livello B1 o B1+, si intenda esercitare l'abilità di raccontare eventi passati di carattere personale, sia oralmente che per iscritto. Sappiamo che, a questo livello di competenza, gli studenti sono in genere capaci di impiegare una pluralità di tempi al passato (passato prossimo, imperfetto e trapassato prossimo) quando raccontano; non usano forse il passato remoto, ma ne conoscono l'esistenza e di solito sono pronti a esplorarne forme e usi con una certa sistematicità. Infine, questo è spesso il momento in cui gli apprendenti alternano discorso diretto e indiretto e cominciano a sperimentare alcune costruzioni comparative come «(tanto) più [...] (quanto) più». In merito alla consapevolezza della variazione, la proposta operativa intende guidare lo sguardo degli studenti su una serie di fenomeni che distinguono la modalità scritta da quella orale, il monologo dal parlato interazionale e, infine, il registro formale da quello informale.

L'insieme di questi obiettivi può essere perseguito a partire dall'estratto riportato in (2), che contiene una sequenza interazionale dell'intervista PBA026:

Estratto dell'intervista PBA026

- 1 Enrica *ma ti sei fatto male?*
2 Simone *una volta sì // una volta sì*
3 *stavo provando un'asta nuova // che: mh lunga quattro metri e*
cinquanta
4 *quindi fatta per saltare (.) oltre i cinque metri*
5 *stavo: stavo provando quest'asta qui*
6 *e: praticamente // più l'asta è lunga // più*
7 *tu ci devi mettere forza e (.) più devi correre veloce*
8 *per riuscire (.) a piegare quest'asta*
9 *io la riu- la riuscii a piegare // andai su in altissimo*
10 *non abituato al: m:h // alla forza:*
11 *al ritorno dell- dell'asta c(io)è*
12 *quando quando si stende poi // l'asta ti spara in su*
13 *non abituato a questa spinta qui // e:hm: // mollai la presa*
14 *pensando di andare dall'altra parte dell'asticella*
15 *e invece cadetti giù come una pera*
16 *dove si va ad imbucare // ehm: l'asta*
17 *E IO lì (.) ringraziai*
18 *tutti gli anni prima (.) di ginnastica artistica*
19 *perché // ehm*
20 *son stato sveglio ho detto okay sto cadendo di schiena*
21 *sto cadendo dove si va ad imbucare l'asta*
22 *se cado di schiena lì mi faccio un male cane*
23 *alla spina dorsale ries- rischio di andare a romperla*
24 *e per fortuna sono riuscito a fare mezzo giro // e e:hm*
25 *ad atterrare prima un pochettino con i piedi per a- per ammortizzare*
poi cadere
26 *e: diciamo*
27 Enrica *c(io)è [come un gatto]*
28 Simone *[avanti]*
29 Enrica *come un gatto*
30 Simone *so- sono [stato] molto fortunato:*
31 Enrica *[mamma] // non ci posso pensare ((ride)) c(io)è*
32 Simone *(stare) restare cosciente durante tutta*
33 Enrica *mamma*
34 Simone *la caduta*
35 Enrica *ma infatti*

Specie se impiegato come testo centrale di una più ampia unità didattica, l'estratto può servire a raggiungere una pluralità di obiettivi in italiano L2. A livello morfosintattico, si presta a guidare l'attenzione degli studenti sulle forme in via di consolidamento o di

sviluppo a cui accennavamo (es. i tempi verbali) così come su altre, tra cui avverbi alterati come («in altissimo» r. 9, «un pochettino» r. 25) e costruzioni riflessive particolari («dove si va a imbucare l'asta» r. 16 e 21, o «quando si stende» r. 12). Queste stesse forme, insieme al lessico specialistico del salto con l'asta e degli sport, possono poi essere esercitate tramite varie attività orientate alla produzione. È specialmente in questa fase che è possibile sfruttare a fini didattici le peculiarità del testo. Possiamo ad esempio chiedere agli studenti di rielaborare il racconto di Simone, immaginando che lo abbia condiviso per iscritto prima con un amico e dopo con il professore di educazione fisica. Le due riscritture del testo, precedute dall'analisi attenta – in plenaria o a gruppi – dell'originale trascritto, aiuta a notare varie specificità del parlato, anche in relazione alle differenze tra formato monologico e interazionale: pause piene e vuote, false partenze, ripetizioni, frasi interrotte ed enunciati sintatticamente collegati distribuiti su più turni, e così via (cf. Voghera 1992). Se, per lavorare sullo scritto sia informale (all'amico) che formale (al professore), gli studenti dovranno pianificare la disposizione degli eventi, ridurre la densità informativa e diluire la sintassi, la variazione di registro richiesta dalla due riscritture potrà aiutarli a notare e manipolare altre caratteristiche del testo iniziale. Innanzitutto, molte delle espressioni colloquiali («ti spara su» r. 12, «mi faccio un male cane», r. 22), così come alcune forme poco controllate (ad esempio, quella analogica di «cadetti» r. 15), potrebbero essere mantenute efficacemente nel messaggio informale, ma risulterebbero probabilmente inappropriate se impiegate in quello formale al docente.

Prima di concludere quello che, per ragioni di spazio, può essere solo un accenno a uno dei molteplici usi didattici dell'estratto in (2), precisiamo che queste prassi di 'grammatica pedagogica' (Ciliberti 2013) degli usi orali dell'italiano non necessariamente devono realizzarsi interamente in lingua target, né a questa sono vincolate; si possono, al contrario, proporre interessanti confronti interlinguistici sulle (ir)regolarità delle lingue orali.

4.3 Un caso per l'italiano senza etichette'

A differenza dei due casi precedenti, in questa sezione, simuliamo un intervento didattico, senza distinguere a priori tra chi sta imparando l'italiano come lingua prima e chi come lingua aggiuntiva. Quella della classe multilingue ad abilità differenziate in italiano costituisce infatti la realtà della scuola, un contesto in cui la varietà e le complessità dei repertori linguistici individuali rendono spesso inutili – se non anche discriminatorie – categorie rigide come quella di 'nativo' e 'non nativo'. A partire da queste considerazioni, formuliamo quindi

una proposta di impiego del *corpus* KIParla che mira a insegnare l'italiano a tutti o, appunto, l'italiano senza etichette'.

Partiamo quindi dal testo in (3), il racconto di una vacanza costruito dialogicamente da tre parlanti (Giulia, Elena e Andrea nomi di fantasia):

Estratto dell'intervista PBA027

- 1 Andrea *sì ma la cosa più bella è che dopo siamo andati a fare un giro in un deserto ma*
2 *a mille e passa chilometri da questo posto*
3 *iniziamo a fare il il giro in cammello in mezzo al deserto con due:*
 m:h
4 *cio[è: due raga]zzi due beduini che ci accompagnavano*
5 Giulia *[e due beduini]*
6 Andrea *a una certa ci lasciano in mezzo alla duna ((ride))*
7 *e ci di[cono] ((ride)) passerete la notte qua ci vediamo domattina*
8 Giulia *[°voi passerete la notte qua°] ((ride))*
9 *su una duna*
10 Elena *co[sì]*
11 Giulia *[ba]sta*
12 Andrea *(no) non è non era non era questo il patto*
13 *[...]*
14 Giulia *e:h m:h e loro (alla fine) se la cantavano con questo deserto quando*
15 *semplicemente avevano una chiazza di di sabbia che era*
 veramente
16 *cioè (.) duecento metri per trecento*
17 *cioè oltretutto pieno di immondizia cioè e non potevi starci scalzo*
18 Andrea *sì probabilmente tipo non so la spiaggia di: della riviera dopo il il*
 jova beach
19 *party*
20 *[(una roba)]*
21 Giulia *[dopo la notte rosa dopo la] notte rosa*
22 Elena *[sì]*
23 Andrea *(sì)*

L'estratto riportato in (3) sarebbe stato adatto anche per raggiungere molti degli obiettivi descritti in precedenza (§ 4.1 e § 4.2). Tuttavia, il formato dialogico che lo caratterizza si presta particolarmente bene a stimolare negli studenti una riflessione sulla differenza tra norma e uso. In quest'ottica, potrebbe essere ancora una volta utile proporre attività di riscrittura, pensate appositamente per mettere in evidenza differenze e similitudini tra generi e tipi testuali

diversi. Ad esempio, a gruppi, gli alunni potrebbero essere invitati a scrivere una lettera formale di reclamo indirizzata a un'agenzia di viaggi, una recensione del servizio ricevuto da pubblicare su un blog per viaggiatori, oppure un racconto realizzato dialogicamente sempre tra amici, ma via Whatsapp. L'obiettivo è in ciascun caso valutare quali forme linguistiche presenti nel dialogo originale sia opportuno adottare o, al contrario, evitare, in funzione degli scopi, dei destinatari e dei mezzi di comunicazione. In quale tipo testuale risulterebbe adeguato o addirittura efficace mantenere espressioni come «a mille e passa chilometri» (r. 2), «a una certa» (r. 6), «se la cantavano» (r. 14)? E in quale, invece, tali scelte rischierebbero di generare un senso indesiderato di confidenza con il destinatario o di trasmettere un'impressione di approssimazione, giovanilismo o persino ignoranza?

Grazie al suo formato dialogico, l'estratto può inoltre essere efficacemente impiegato per invitare gli studenti a osservare la dimensione interazionale del parlato e, di riflesso, a considerare la complessità della scrittura. Per iniziare, l'insegnante potrebbe eliminare i turni di Giulia per mostrare che, in assenza di una delle parti, la narrazione non funziona e che, più in generale, ciascuno di noi, in interazione, è abituato a collaborare con gli interlocutori nella costruzione dei significati propri e altrui. Si potrebbe poi andare oltre e stimolare un confronto con la scrittura, facendo sperimentare agli alunni come, in maniera molto diversa da quanto accade con il parlato dialogico, i discorsi scritti siano da pianificare e costruire con attenzione, perché staccati dalla situazione dell'enunciazione e privi del contributo altrui; per questo motivo, quando si scrive, è fondamentale codificare minuziosamente a livello linguistico (testuale, sintattico e lessicale) significati che nell'oralità sono generalmente desumibili dal contesto fisico o, appunto, costruiti in interazione con gli altri (Pallotti et al. 2021).

È nel contesto di queste sperimentazioni sociolinguistiche, attivate dall'analisi dell'oralità, che l'insegnante può, all'occorrenza, proporre interventi mirati sulle forme. Tali interventi possono servire a rendere il testo più comprensibile a chi abbia bisogno di decodificare i riferimenti culturali presenti nel testo («riviera», «Jova Beach Party», «Notte Rosa», r. 18 e 21), ad arricchire di nuove parole («beduini», r. 4 e 5, «chiazza», r. 15, «cantarsela», r. 14) ed espressioni fisse («mille e passa chilometri», r. 2, «a una certa», r. 6) il vocabolario di altri o, infine, a far consolidare alcune regolarità morfosintattiche (il superlativo relativo o le forme passate dei verbi riflessivi).

5 Riflessioni conclusive

Come illustrato in apertura, l'impiego dei *corpora* nella prassi didattica è scarsamente diffuso, malgrado questi presentino numerosi vantaggi. Abbiamo anche visto come raramente esempi di parlato spontaneo e autentico trovino spazio tanto nell'educazione linguistica quanto nella didattica dell'italiano L2, specialmente se si osservano i materiali didattici oggi a disposizione.

Tuttavia, trascurare la dimensione orale – o trattarla solo a partire da dialoghi confezionati *ad hoc* – significa, nei fatti, non fornire agli alunni gli strumenti necessari a capire a fondo il funzionamento di questa modalità di comunicazione, passo fondamentale per comprendere anche le specificità della scrittura. A partire da queste considerazioni, abbiamo proposto tre attività didattiche elaborate a partire da altrettanti estratti dal *corpus* KIParla, che raccoglie campioni di lingua italiana autentica, prodotta da una varietà di parlanti, in contesti diversi e su argomenti vari (§ 3). È proprio grazie alla ricchezza sociolinguistica della risorsa che, come esemplificato, è possibile progettare attività didattiche di scoperta e manipolazione della lingua italiana orale in tutte le sue forme. Attività di esplorazione e ricerca come quelle proposte si adattano a una pluralità di contesti; in ciascuno, aiutano gli studenti a maturare la consapevolezza che l'italiano, come qualsiasi altra lingua, è tutt'altro che unitario e omogeneo e, al contempo, a potenziare le loro competenze di comprensione e produzione di una varietà di testi, sia orali che scritti.

Bibliografia

- Bachis, D. (2019). *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Ballarè, S.; Gorla, E.; Mauri, C. (2022). *Italiano parlato e variazione linguistica. Teoria e prassi nella costruzione del corpus KIParla*. Bologna: Pàtron Editore.
- Boulton, A. (2021). «Research in Data-Driven Learning». Pérez-Paredes, P.; Mark, G. (eds), *Beyond the Concordance: Corpora in Language Education*. Amsterdam: John Benjamins, 9-34.
- Boulton, A.; Cobb, T. (2017). «Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis». *Language Learning*, 67(2), 156-77.
- Calaresu, E. (2016). «Dialogicità e grammatica». Andorno, C.; Grassi, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione*. Milano: AltLA, 13-27.
- Chen, M.; Flowerdew, J.; Anthony, L. (2019). «Introducing In-Service English Language Teachers to Data Driven Learning for Academic Writing». *System*, 87, 102-48.
- Corino, E. (2019). «Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL, tra ricerca e didattica». *EL.LE*, 8(2), 271-85.
- Corino, E.; Onesti, C. (2019). «Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning». *Frontiers in Education*, 4(7), 1-12.
- Ciliberti, A. (2013). «La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-14.
- Dal Negro, S. (2016). «Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita». Andorno, C.; Grassi, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione*. Milano: AltLA, 45-57.
- De Roberto, E.; Venco, C. (2024). «Una ricognizione in chiave discorsiva dei dialoghi artificiali scritti presenti nei manuali di italiano L2». Diadori, P.; Troncarelli, D. (a cura di), *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*. Firenze: Franco Cesati.
- Dimalta, C.; Gasparetto, F.; Masillo, P.; Peri, G. (2024). «Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di italiano nella scuola primaria e secondaria di primo grado». Amenta, L.; Loiero, S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo*. Firenze: Franco Cesati, 215-28.
- Ferreri, S. (2024). «Il libro di testo: una storia infinita». Amenta, L.; Loiero, S., *Fare scuola con i libri di testo*. Firenze: Franco Cesati, 23-42.
- Gablasova, D.; Bottini, R. (2022). «Spoken Learner Corpora for Language Teaching». Jablonkay, R.; Eneka, C. (eds), *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 296-311.
- Gillani, E.; Pernas, P. (2013). «Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS». *SILTA*, 1, 61-100.
- Jefferson, G. (2004). «Glossary of Transcript Symbols with an Introduction». Lerner, G.H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31.
- Lenci, A.; Montemagni, S.; Pirrelli, V. (2005). *Testo e computer*. Roma: Carocci.
- Leńko-Szymańska, A. (2014). «Is This Enough? A Qualitative Evaluation of the Effectiveness of a Teacher Training Course on the Use of Corpora in Language Education». *ReCALL*, 26(2), 260-78.
- Leńko-Szymańska, A. (2022). «Training Teachers and Learners to Use Corpora». Jablonkay, R.; Eneka, C. (eds), *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 509-24.
- Lin, M.H.; Lee, J.Y. (2015). «Data-Driven Learning: Changing the Teaching of Grammar in EFL Classes». *English Language Teaching Journal*, 69(3), 264-74.
- Lo Duca, M.G. (1997). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.

- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Lusta, A.; Demirel, O.; Mohammadzadeh, B. (2023). «Language Corpus and Data Driven Learning (DDL) in Language Classrooms: A Systematic Review». *Helion*, 9, e22731.
- Ma, Q.; Tang, J.; Lin, S. (2022). «The Development of Corpus-Based Language Pedagogy for TESOL Teachers: A Two-Step Training Approach Facilitated by Online Collaboration». *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2731-60. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1895225>
- Mauri, C.; Ballarè, S.; Goria, E.; Cerruti, M. (2019). «KIParla Corpus: a New Resource for Spoken Italian». Bernardi, R.; Navigli, R.; Semeraro, G. (eds), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics*. <https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf>
- Mcenery, T.; Xiao, R. (2011). «What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 140-58.
- Nuzzo, E. (2016). «Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo». Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 15-27.
- Pallotti, G.; Borghetti, C.; Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria: il progetto Osservare l'interlingua*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.
- Pani, G. (2019). «Il parlato come strategia inclusiva nella didattica della grammatica». Ianes, D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*. Firenze: FrancoAngeli, 120-33.
- Pauletto, F. (2021). «Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali di italiano LS/L2». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 194-221.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sobrero, A.A. (1997). «Il peso della grammatica». Calò, R.; Ferreri, S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia, 489-502.
- Voghera, M. (1992). *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Bologna: il Mulino.
- Voghera, M. (2017). *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci.
- Voghera, M. (2023). «Scritto-parlato e altri modi nell'educazione linguistica». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 1-18.
- Voghera, M.; Mayrhofer, V.; Ricci, M.; Rosi, F.; Sammarco, C. (2020). «Il Modokit: un identikit modale delle produzioni parlate e scritte dalle medie al biennio». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati, 225-45.
- Voghera, M.; Sammarco, C. (2021). *Ascoltare e parlare*. Firenze: Franco Cesati.
- Weinrich, H. (2004). *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna: il Mulino.
- Zareva, A. (2017). «Incorporating Corpus Literacy Skills into TESOL Teacher Training». *English Language Teaching Journal*, 71(1), 69-79.



CLIL e didattica inclusiva tra plurilinguismo e mediazione nella scuola primaria

Virginia Vecchiato

Università degli studi di Parma, Italia

Abstract This study explores the socio-linguistic dynamics of non-Italian pupils in Italian primary schools, using 2022-23 MIM data. It suggests that applying CLIL methodology to Italian as a second language (L2) promotes inclusivity, linguistic diversity, and reduces inequalities. By analysing ministerial data and reviewing pedagogical literature, the research outlines teaching objectives and strategies. The findings highlight CLIL's effectiveness in fostering inclusivity and bridging the gap between BICS and CALP, making it a valuable tool for supporting pluriculturalism and pluriliteracies in education.

Keywords CLIL. Intralingual translation. Mediation. CEFR Companion Volume. BICS/ CALP.

Sommario 1 Introduzione: il contesto socio-educativo. – 2 Obiettivo dello studio e analisi del contesto: la scuola primaria come spazio di inclusione. – 3 La metodologia CLIL applicata all'italiano L2. – 4 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-03-13
Accepted 2025-07-25
Published 2025-08-29

Open access

© 2025 Vecchiato | 4.0



Citation Vecchiato, V. (2025). "CLIL e didattica inclusiva tra plurilinguismo e mediazione nella scuola primaria". *EL.LE*, 14(2), 231-250.

1 **Introduzione: il contesto socio-educativo**

I dati raccolti dal MIM e resi noti nell’agosto 2024 circa gli alunni con cittadinanza non italiana regolarmente iscritti nelle scuole italiane in riferimento all’anno scolastico 2022-23, mettono in luce un dato da cui il presente contributo trae ispirazione. La scuola primaria rimane il ciclo che ha assorbito nell’a.s. 2022-23 il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana, se si confronta questo dato con quello riferito agli studenti con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole degli altri ordini.

Tabella 1 MIM: gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2022-23

Regioni	Totale (assoluti)	Infanzia (assoluti)	Primaria (assoluti)	Secondaria I grado (assoluti)	Secondaria II grado (assoluti)	Totale (%)	Infanzia (%)	Primaria (%)	Secondaria I grado (%)	Secondaria II grado (%)
Italia	914860	161238	330143	195782	227697	100	17.6	36.1	21.4	24.9
Piemonte	81762	14737	29360	17723	19942	100	18	35.9	21.7	24.4
Valle d'Aosta	1336	283	472	257	324	100	21.2	35.3	19.2	24.3
Lombardia	231819	41271	87107	51433	52008	100	17.8	37.6	22.2	22.4
Trentino A.A.	19893	4000	7454	4620	3819	100	20.1	37.5	23.2	19.2
Veneto	99604	18194	37304	22029	22077	100	18.3	37.5	22.1	22.2
Friuli V.G.	21783	4204	7739	4675	5165	100	19.3	35.5	21.5	23.7
Liguria	28828	4985	10426	5988	7429	100	17.3	36.2	20.8	25.8
E. Romagna	111811	20008	40904	23012	27887	100	17.9	36.6	20.6	24.9
Toscana	72769	11580	25191	15635	20363	100	15.9	34.6	21.5	28
Umbria	16724	2807	5418	3514	4985	100	16.8	32.4	21	29.8
Marche	24599	4082	8209	5192	7116	100	16.6	33.4	21.1	28.9
Lazio	83716	14065	29422	12725	22954	100	16.8	35.1	20.6	27.4
Abruzzo	14433	2523	5116	3076	3668	100	17.5	35.6	21.4	25.5
Molise	1355	260	450	262	383	100	19.2	33.2	19.3	28.3
Campania	32862	5559	11343	6352	9608	100	16.9	34.5	19.3	29.2
Puglia	20330	3621	7240	4103	5366	100	17.8	35.6	20.2	26.4
Basilicata	3603	671	1153	734	1045	100	18.6	32	20.4	29
Calabria	13605	2326	4209	2643	3887	100	17.8	32.2	20.2	29.8
Sicilia	28738	5165	9724	5986	7863	100	18	33.8	20.8	27.4
Sardegna	5880	897	1902	1273	1808	100	15.3	32.3	21.6	30.7

Dallo stesso resoconto del MIM, emerge che più di un terzo (36,1%) degli alunni stranieri presenti sul territorio italiano frequentano la scuola primaria, che sono nati in Italia da genitori non italiani (quindi che si tratta di alunni stranieri di seconda generazione) e che provengono principalmente da Romania, Albania, Marocco, Cina e Ucraina (solo per citare i primi cinque Paesi da cui l’affluenza è più significativa). Prima di procedere con la presentazione è necessario fare una precisazione: sebbene nei documenti ministeriali e non, si usi la formula ‘alunni con cittadinanza non italiana’ in realtà molto spesso si tratta di bambini nati in Italia da genitori non italiani. Ai fini del presente contributo, questi bambini con cittadinanza non italiana (riferimento socio-politico) sono meglio descritti dall’aggettivo ‘bilingui’ (riferimento linguistico), dal momento che per comunicare con i loro genitori usano la L1 di questi ultimi e per comunicare con

i compagni di scuola e i docenti usano la lingua italiana. Chiarito questo aspetto, il quadro che emerge dai dati del MIM conduce a due considerazioni di ordine socio-linguistico: non solo è presumibile che per la maggior parte di questi bambini la lingua italiana sia una L2, ma se questi bambini non hanno avuto la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia, il primo contatto con coetanei di madrelingua italiana avviene alla scuola primaria. Inoltre, visto il variegato panorama geografico da cui le famiglie di questi bambini provengono, è inevitabile che le differenze linguistiche siano prima di tutto differenze culturali. La scuola primaria è il livello del percorso educativo di un alunno

dove si presentano le maggiori sfide educative [...] dove le ineguaglianze di partenza possono, infatti essere meglio compensate o ampliarsi a seconda di come viene svolto il lavoro di mediazione da parte della scuola e degli insegnanti. (Coste, Cavalli 2015, 42)

Si tratta di un'alterità amplificata dagli spazi e dalle implicazioni culturali che questa comporta e pensare a una didattica inclusiva non deve trovare nell'alterità solo il proprio punto di partenza ma anche il suo fine.

2 Obiettivo dello studio e analisi del contesto: la scuola primaria come spazio di inclusione

Una didattica inclusiva è per sua definizione una didattica che riguarda e coinvolge l'intera classe, che è caratterizzata da compiti flessibili e nella quale ciascun alunno può attivamente contribuire sulla base delle proprie competenze (Pallotti, Rosi 2017). In questa sede è utile far riferimento alla *Direttiva Ministeriale BES e CTS* del 27 dicembre 2012 sugli strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica in quanto si precisa che l'inclusività si persegue allo scopo di ridimensionare (e ridurre) uno svantaggio scolastico che gli alunni possono manifestare.

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. (*Direttiva Ministeriale BES e CTS*, 27 dicembre 2012, 2)

L'area dello svantaggio scolastico, che comprende problematiche diverse, nella direttiva viene definita come area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Le tre grandi sottocategorie riconducibili a quest'area sono quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La realtà della scuola primaria così come descritta, seppure in maniera sintetica attraverso i dati del Ministero, trova riscontro nella direttiva che ricorrendo all'espressione 'speciale attenzione' (in corsivo nell'originale) esplicita una richiesta di «forte impegno sul piano della riflessione non solo teorica ma anche metodologica per poter affrontare le sfide nuove» (Luise 2009, 119) che il plurilinguismo ha posto in essere sia per gli alunni e i docenti, sia per lo stesso insegnamento disciplinare.

Alla luce di questi aspetti, una metodologia didattica che consentirebbe di includere, valorizzare e sfruttare virtuosamente le variabili socio-culturali e linguistiche che sono emerse dall'analisi dei dati del MIM potrebbe essere la metodologia CLIL.

Sebbene secondo le *Indicazioni Nazionali* la metodologia CLIL non sia indicata quale obbligo didattico cui ottemperare nel corso dei cinque anni del primo ciclo di istruzione, tuttavia si può rivelare un approccio vincente nell'ambito dell'insegnamento disciplinare che gli allievi della scuola primaria affrontano per la prima volta. Infatti, da quelli che sono gli 'ambiti' della scuola dell'infanzia (linguistico-espressivo, antropologico, matematico-scientifico) emerge gradualmente la nozione di disciplina da intendersi non solo quale insieme di nozioni, ma come «campo che dispone di strumenti, metodi, linguaggi e concetti specifici» (Coonan 2012, 234). In quest'ottica, l'insegnante individua all'interno della programmazione curricolare gli obiettivi che pensa possano essere affrontati anche in lingua straniera (LS). Gli obiettivi da definirsi sono di tre tipi e nel CLIL hanno un ordine ben preciso: 1) disciplinari; 2) linguistici; 3) trasversali. Ricordando che attraverso la metodologia CLIL si insegna una disciplina non linguistica (DNL) attraverso una LS e che allo stesso tempo si insegna una LS attraverso una disciplina non linguistica, è necessario declinare non solo gli obiettivi disciplinari, linguistici e trasversali dell'intervento didattico, ma anche e soprattutto i prerequisiti disciplinari, linguistici e trasversali quali premesse cognitive degli allievi. In un contesto plurilingue, quale quello sopra-descritto, il CLIL può essere applicato a una (o più) DNL che si sceglie di veicolare non nella tradizionale LS, cioè la lingua inglese, bensì in italiano L2.

In quest'ottica, la lingua veicolare attraverso cui vengono presentati i contenuti disciplinari è l'italiano che per i bambini stranieri di cui sopra è una L2. In tal senso, il presente contributo intende offrire una proposta metodologica, ovvero l'applicazione dei principi della metodologia CLIL a una lingua veicolare - l'italiano - che è al

contempo L1 ma anche una L2 per buona parte (in media il 36,1%) dei soggetti coinvolti. Per questa ragione, nella trattazione che segue si parlerà di CLIL applicato all'italiano L2, che in ultima istanza è 'italiano per stranieri' o - per recuperare l'espressione utilizzata in precedenza - 'italiano per bilingui'.

La proposta orientata all'inclusività che vede la metodologia CLIL applicata all'italiano L2 offre diversi vantaggi fra cui spicca la possibilità di uniformare dal punto di vista metodologico diverse DNL contribuendo a promuovere e a infondere negli allievi sicurezza e certezze, nonché a far sì che gli allievi stessi sviluppino, dapprima guidati e poi in maniera sempre più autonoma, strategie di apprendimento tali da consentire loro di raggiungere con meno difficoltà un certo grado di indipendenza. Inoltre, il CLIL è una metodologia che si fonda su un «un duplice centro di interesse», cioè la DNL e la LS/L2, su metodi interattivi, sulla gestione cooperativa della classe, su diverse modalità di comunicazione allo scopo di favorire la concentrazione del discente, il *problem-solving* e il *risk-taking* (Coonan 2012). Inoltre, aspetto tutt'altro che trascurabile, soddisfa le aspettative di docenti e discenti attivando anche uno stile di lavoro collaborativo (Langè 2000). Da ultimo, l'alterità percepita da un alunno di scuola primaria (sia questi bilingui o meno) è legata «al cambiamento del luogo istituzionale, a una nuova cultura educativa, a nuove regole, [nonché a un diverso] rapporto prossemico con l'insegnante, al fatto che i luoghi sono organizzati diversamente in base all'attività scolastica e al ruolo del personale» (Coste, Cavalli 2015, 44). Come si è già detto, anche le discipline costituiscono a loro modo un'alterità anche per un alunno monolingue italiano, per il quale «la lingua di scolarizzazione svolge una funzione mediatrice» (44). Come esplicitato dai dati MIM, la lingua di scolarizzazione nella scuola primaria, per circa un terzo degli alunni, è una L2 e un ritardo accumulato a questo livello scolastico è poi difficilmente recuperabile nei successivi livelli di scolarizzazione. Sebbene la scuola possa spesso e fortunatamente introdurre risorse specifiche per arginare lo svantaggio linguistico di questi alunni, il rischio che si corre è quello di trasformare un momento funzionale (nelle intenzioni) e finalizzato a colmare il divario linguistico (che separa gli alunni che manifestano lo svantaggio) in un momento discriminatorio. In quest'ottica, la metodologia CLIL applicata all'italiano (per gli alunni bilingui e non) risulterebbe una pratica estremamente inclusiva, perché coinvolgerebbe tutti bambini all'interno del gruppo classe, i quali beneficerebbero, per i motivi soprariportati, dei vantaggi della metodologia CLIL.

3 La metodologia CLIL applicata all'italiano L2

Trattandosi di una metodologia, il CLIL fa propri alcuni concetti cari alla pedagogia e alla glottodidattica umanistica (Vecchiato 2018): il *monitor model* e l'ipotesi del filtro affettivo di Stephen Krashen (1985) – il ruolo e gli effetti delle emozioni nei processi di apprendimento di una LS sono stati dimostrati anche da Arnold (2001), Cardona (2001) e Balboni (2013); l'*output model* e il *language* di Merrill Swain (1995; 2006); il socio-costruttivismo di Vygotsky e il cognitivismo di Piaget ricordando che quando la LS in questione è una L2 – come in effetti è questo il caso – l'acquisizione linguistica ha i connotati di un'acquisizione spontanea piuttosto che quelli di un apprendimento guidato (Klein 1986).

I testi ricoprono un ruolo decisivo – nella presente trattazione per testo si intende qualsiasi supporto atto a veicolare un messaggio, verbale e non verbale, quindi in forma scritta, orale e audiovisiva – e il docente ha il compito di selezionarli quali veicoli di contenuti disciplinari espressi in una LS/L2. Come anche sostiene Pallotti (2000) «[i]l problema per chi insegna, dunque, è sottoporre ai discenti testi che siano adeguati alle loro capacità». Per rendere accessibili i testi scritti anche a chi ha competenze linguistiche molto limitate, come nel caso di molti bambini (non solo bilingui) che frequentano la scuola primaria, lo studioso suggerisce tre possibili alternative: 1) la redazione di testi a elevata comprensibilità; 2) l'elaborazione di attività esercitative per la comprensione e memorizzazione dei contenuti; 3) lo sviluppo delle abilità di lettura e studio. Anche Serragiotto (2009, 75) puntualizza come il CLIL in italiano L2 dovrebbe trovare più spazio nelle pratiche didattiche, dal momento che troppo spesso «la scuola si limita ad arginare il problema dell'arrivo di studenti stranieri insegnando l'italiano delle 'abilità comunicative interpersonali di base' [trascurando] le competenze linguistiche e comunicative di ordine superiore, definite come la '*lingua per lo studio*'». Tale distinzione richiama la posizione di Mezzadri (2011, 13), che nel distinguere l'italiano per lo studio generale dall'italiano per lo studio di tipo specifico, ritiene che «la scuola italiana continui a sottovalutare le dinamiche legate all'apprendimento della lingua italiana come L2». Questo porta in molti casi a uno sviluppo non necessariamente sequenziale di BICS e CALP (Cummins 2000): normalmente a una acquisizione adeguata delle competenze di tipo BICS dovrebbe far seguito un graduale sviluppo delle competenze di tipo CALP, cioè quelle legate agli aspetti non solo comunicativi della lingua ma anche agli aspetti disciplinari e contenutistici. Nel contesto della scuola primaria, il divario tra BICS e CALP non è ancora rilevante, dal momento che gli alunni – tanto bilingui quanto italofofoni – devono ancora completare il percorso di sviluppo e acquisizione delle competenze di tipo BICS e la lingua per

lo studio, cioè una lingua che richiama la dimensione CALP, non è tra gli obiettivi didattici prioritari da conseguire. Tuttavia, l'introduzione nella scuola primaria del concetto di disciplina – come richiamato più sopra – rende possibile una riflessione sulle dinamiche che consentono di iniziare a tracciare il sentiero che condurrà, successivamente, a uno sviluppo di competenze di tipo CALP. La metodologia che può, a nostro avviso, fungere da *trait d'union* operativo tra BICS e CALP è quella CLIL.

Dal punto di vista linguistico, il CLIL ha il vantaggio di condurre a un'«acquisizione incidentale» (Bianchi et al. 2008, 122): gli alunni apprendono in modo indiretto sia dai materiali selezionati dal docente sia dal docente stesso che veicola i contenuti nella LS/L2. Il docente CLIL, quindi, non solo deve essere in grado di declinare gli obiettivi di DNL ma anche quelli di LS/L2, che, anche quando si tratta di italiano L2, potrebbero non essere immediatamente esplicitabili. Nel caso in cui per LS si intenda italiano L2, i docenti di scuola primaria hanno il vantaggio di possedere una doppia competenza, cioè quella linguistica e quella non linguistica. Trattandosi però di una L2, gli obiettivi (così come i prerequisiti) disciplinari, linguistici e trasversali devono essere esplicitati e il docente deve avere piena consapevolezza del fatto che, se nella fase di pianificazione a questi diversi prerequisiti e obiettivi possono corrispondere altrettante dimensioni che sono coinvolte nella dinamica insegnamento/apprendimento, è pur tuttavia necessario vedere in un quadro generale queste influenze nel loro insieme, piuttosto che vederle separatamente dal momento che sono tra loro interconnesse. Questa complessità è stata messa in luce da van Lier che parlava, già quasi trent'anni fa, di 'prospettiva ecologica':

An ecological perspective on language learning offers an alternative way of looking at the context in which language use and language learning are situated. [...] The concept of ecology embraces not only the context of classroom learning but, more fundamentally, the very definitions of language, of development, and of mind. [...] It replaces these views with a conception of the learning environment as a complex adaptive system, of the mind as the totality of relationships between a developing person and the surrounding world, and of learning as the result of meaningful activity in an accessible environment. (1997, 783)

Questa prospettiva ecologica presenta molti aspetti che la avvicinano all'approccio sistemico di Halliday (1975) e alla concezione della lingua quale 'meaning potential'. Parafrasando van Lier (2004, 74), Halliday vede la lingua come potenziale di significato, cioè come un sistema di scelte che il parlante può fare per esprimersi (natura paradigmatica della lingua). Il contesto della cultura, quindi, definisce il potenziale di significato e quindi la lingua (in termini

ecologici si potrebbe usare l'espressione 'potenziale semiotico' o *affordances* – cioè, l'insieme delle azioni che un oggetto 'invita' a compiere su di esso). Il contesto situazionale, invece, definisce il modo in cui questo potenziale si realizza attraverso scelte e azioni. Sono queste azioni – che scaturiscono dalla mobilitazione di risorse e competenze (linguistiche e non) – a essere il fine di un approccio ecologico, orientato all'azione che come sostiene van Lier (2007, 57) è funzionale all'apprendimento di una lingua intesa come *agency*, fatto che implica un tipo di apprendimento finalizzato alla percezione delle *affordances* all'interno di eventi comunicativi multimodali. Ogni soggetto, così come ogni argomento, è una rete di *affordances*, cioè una rete di potenziali relazioni alle quali si ha accesso solo attraverso un'attività collaborativa. Le competenze richiamate più sopra esistono ed hanno un senso solo se inserite in un contesto d'azione. L'azione, che per sua natura non è completamente prevedibile, richiede per tanto la mobilitazione di diverse competenze, in momenti e per scopi differenti, sia in chiave reattiva che in chiave proattiva (Piccardo, North 2019). Inoltre, l'azione cui si fa riferimento nel *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) è un'azione sociale e per questo richiede che in qualche misura si attivino delle attività cooperative in cui l'agente possa essere coinvolto.

Vale la pena ricordare come già nel CEFR pubblicato nel 2001 per contesto si intenda non solo quello esterno e d'uso della lingua ma anche quello individuale, che in ultima istanza filtra e interpreta quello esterno a partire dalle caratteristiche dell'individuo e degli interlocutori coinvolti nell'azione sociale:

The mental context is thus not limited to reducing the information content of the immediately observable external context. Line of thought may be more powerfully influenced by memory, stored knowledge, imagination and other internal cognitive (and emotive) processes. In that case the language produced is only marginally related to the observable external context. [...] External conditions and constraints are also relevant mainly in so far as the user/learner recognises, accepts and adjusts to them (or fails to do so). This is very much a matter of the individual's interpretation of the situation in the light of his or her general competences [...] such as prior knowledge, values and beliefs. (CoE 2001, 50-1)

Inoltre, nel fornire lo schema descrittivo del CEFR, viene puntualizzato che l'approccio adottato consente di definire le dinamiche che intervengono in un contesto d'uso della lingua, nel modo riportato di seguito:

In any communicative situation, **general competences** (e.g. knowledge of the world, socio-cultural competence, intercultural

competence, professional experience if any: CEFR Section 5.1) are **always** combined with **communicative language competences** (linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences: Section 5.2), and strategies (some general, some **communicative language strategies**) in order to complete a **task** (CEFR Chapter 7). Tasks often require some collaboration with others – hence the need for language. (CoE 2020, 31-2; grassetto e corsivo nell'originale)

Come notano Piccardo e North (2019, 93), l'avverbio 'always' è evidenziato doppiamente (in corsivo e in grassetto) proprio a voler sottolineare l'interdipendenza di competenze linguistiche e non linguistiche e la natura dinamica del processo di mobilitazione che, per sua natura, è strategico, ricorrente e ciclico. I compiti e le situazioni orientati all'azione situano tutte queste competenze in un contesto relazionale dinamico in cui, attraverso l'azione, sono sempre rimesse in discussione, riviste e modificate in seguito a successive riflessioni. Questo processo dinamico è molto complesso e per questo richiede una forma di mediazione che ha luogo sia a livello individuale sia a livello sociale. Il ruolo della mediazione è centrale nel processo di uso/apprendimento di una lingua e nel relativo sviluppo di competenze che ne consegue. Nel *Companion Volume (CEFR/CV)* si legge infatti che:

The approach taken to mediation in the project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning. (CoE 2020, 36)

In quest'ottica, la proposta del CLIL quale metodologia inclusiva e orientata all'azione risulta essere quanto mai strategica ed efficace. Il concetto di mediazione che viene fatto proprio dal *CEFR/CV* è molto articolato: prova ne sono i descrittori organizzati a partire dalle scale che si riferiscono alle *mediation activities* e alle *mediation strategies* e riproposte di seguito nella tabella presentata nel *CEFR/CV*. Si ritiene che un adeguato sviluppo dell'abilità di mediazione possa in effetti essere funzionale a, o comunque coerente con, i principi che ispirano l'educazione alla cittadinanza globale (Reimers et al. 2016) in particolare per quanto attiene alla connaturata dimensione interculturale e globale che la metodologia CLIL e le lingue straniere hanno. Inoltre, la mediazione appare essere una risorsa anche in seno

alla cosiddetta ‘competenza globale’ come descritta nel quadro *OECD PISA 2018*, dove per competenza globale si intende

a multi-dimensional construct that requires a combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues or intercultural situations. [...] Developing global competence is a life-long process, but it is one that education can shape.

La mediazione, infatti, se adeguatamente sviluppata ed esercitata, può agevolare la capacità 1) di comprendere e analizzare questioni di carattere locale, globale e culturale, 2) di comprendere e accogliere diversi punti di vista e prospettive, 3) di interagire in modo diretto, adeguato ed efficace con persone di diversa cultura e, da ultimo non ultimo, 4) di intraprendere azioni in una prospettiva di benessere collettivo e sviluppo sostenibile.

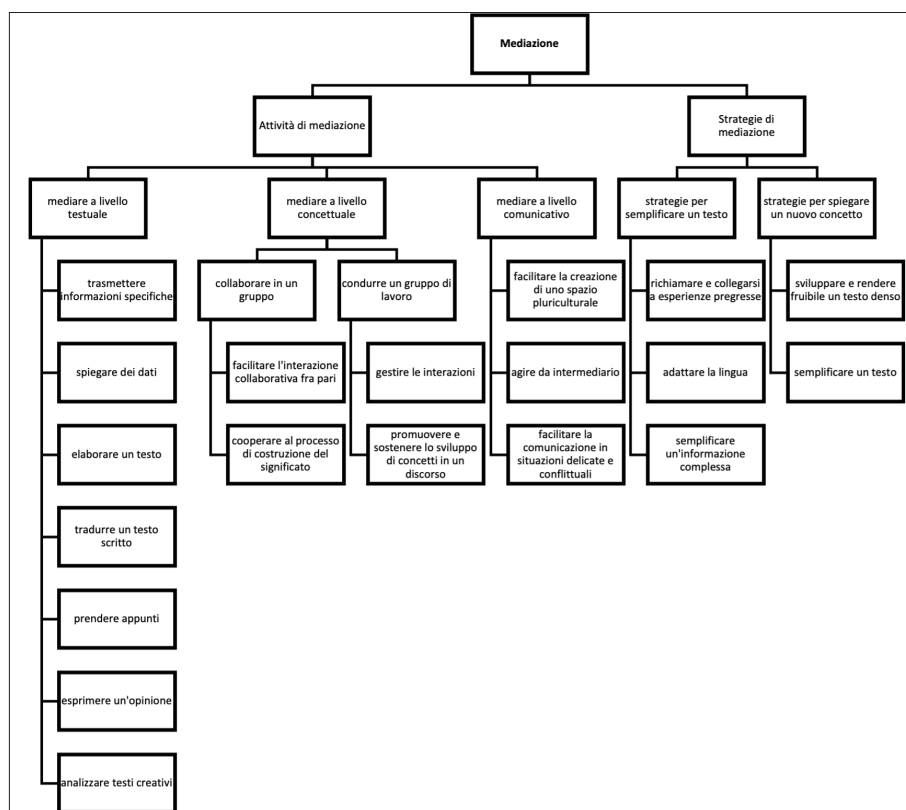


Figura 1 Strategie e attività di mediazione (CoE 2020, 102)

Il legame tra approccio orientato all'azione (*action-oriented approach* e di seguito AoA), mediazione e il ruolo dell'apprendimento linguistico in questa prospettiva (cioè, una prospettiva di *pluriliteracies* come declinato dal progetto *Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* di Meyer, Coyle e Schuck del Gruppo di Graz) si manifesta e si compie nella pratica didattica ispirata al CLIL. Si tratta di una relazione a doppio binario, in cui sia il docente sia il discente sono coinvolti in attività di mediazione che implicano l'adozione di adeguate strategie così come richiamato nel grafico in Figura 1.

Dal 'lato docente', la sola scelta del 'testo' come inteso da Pallotti (2000) è di per sé un sofisticato atto di mediazione comunicativa, in cui l'azione del docente è finalizzata non solo a semplificare, ma soprattutto a rendere cognitivamente accessibili e significativi i nuovi contenuti disciplinari e linguistici, veicolati in italiano L2, per tutti gli alunni della classe.

Dal 'lato discente', le strategie adottate dal docente sono funzionali affinché il discente si misuri direttamente con attività di mediazione di contenuti (*mediating concepts*) ricorrendo all'apprendimento collaborativo o all'apprendimento per compiti, tecniche coerenti e compatibili con la metodologia CLIL (e di cui si dirà altro in seguito). In tal guisa, sarebbero promosse tanto l'interazione fra pari quanto la costruzione collaborativa di significato. La mediazione, quindi, si presenta quale modalità della comunicazione privilegiata in un contesto metodologico CLIL.

Non sono solo le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, documento del 2018, a essere in sintonia con la proposta metodologica di un CLIL applicato all'italiano L2, nel contesto plurilingue della scuola primaria italiana. Infatti, non solo si legge, a questo proposito, che:

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione [...]. Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità. (Indicazioni Nazionali 2018, 10, 15)

Anche in tempi più recenti, attraverso il decreto direttoriale n. 1511 del 23 giugno 2022, si è ribadita la portata educativa della metodologia CLIL nella scuola anche dell'infanzia e primaria. Si legge che fra gli

obiettivi formativi dei percorsi per l'insegnamento con metodologia CLIL nelle scuole dell'infanzia e primaria i docenti formati dovranno:

possedere competenze pedagogiche, linguistico comunicative e didattiche atte a sensibilizzare all'apprendimento delle **lingue in generale** e dell'inglese in particolare [...]; conoscere i principi teorici dei processi di acquisizione e apprendimento di una **seconda lingua**; reperire, scegliere, **adattare**, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare le attività con metodologia CLIL. (10; enfasi aggiunta)

È utile, in questo frangente, richiamare quanto affermato da Saccardo (2006) in merito alla lingua inglese nella scuola primaria: la sua riflessione può essere estesa all'italiano L2 soprattutto quando afferma che la lingua inglese non deve essere vista dall'alunno come oggetto di studio, bensì come veicolo di apprendimento di contenuti altri. Dunque, anche per l'italiano L2, il fine ultimo è quello di fare in modo che l'alunno (in questo nostro caso bilingue e non) percepisca l'italiano come un mezzo da utilizzare per esprimersi, dal momento che tanto l'inglese LS quanto l'italiano L1 e L2 «rappresentano uno strumento di accesso alle esperienze e al sapere» (Saccardo 2006, 82). Inoltre, non è necessario che gli alunni possiedano un livello elevato di competenza comunicativa per accedere a contenuti non linguistici, bensì il contrario. Infatti, l'accesso a contenuti non linguistici (come nel caso del CLIL) è *conditio sine qua non* affinché si delineino le premesse atte a potenziare i mezzi linguistici. Tuttavia, l'approccio comunicativo indicato da Saccardo quale riferimento per l'azione didattica in questo contesto è superato sia dall'AoA (così come esplicitato nel CEFR), sia dal *Task-Based Language Teaching* (TBLT), sia dal *Total Physical Response* (TPR) (decreto direttoriale n. 1511, 23 giugno 2022, 9). Senza entrare nel merito delle differenze sostanziali o formali che caratterizzano i tre approcci,

Van den Branden (2006) definisce il TBLT un approccio nel quadro dell'educazione linguistica in cui il docente somministra task funzionali con obiettivi non linguistici, allo scopo di ottenere uno scambio di informazioni incentrato primariamente sul significato e l'uso della lingua autentica. (Birello, Odelli, Vilagrasa 2017, 199-200)

Come si ha già avuto modo di specificare, il CEFR percepisce gli individui come attori sociali che svolgono dei compiti (*task*). In quest'ottica i *task* – e non più gli elementi linguistici quali la parola, la struttura, la nozione e la funzione – diventano l'unità essenziale per la programmazione e l'insegnamento (Long, Crookes 1992). Il sillabo non è sintetico ma analitico (Wilkins 1976) e si promuove un'idea di

lingua globale, non atomizzata e non presentata attraverso campioni limitati organizzati secondo uno schema di graduale accumulazione di parti bensì attraverso un'esposizione alla lingua che sia il più autentica possibile e affrontata a partire dai risultati che si possono e si vogliono perseguire. Questo approccio analitico, che si basa sulla capacità dell'allievo di analizzare autonomamente la lingua a cui è esposto e di riconoscere delle regolarità da cui 'indurre' le regole, e sul fatto che la sua familiarità con gli universali linguistici può essere riattivata con l'esposizione a campioni naturali di lingua, si fonda sulle dinamiche che si instaurano tra l'allievo e l'input (Long, Crookes 1992, 29). Se un *task*, per dirla con Willis è una *goal-oriented activity* in cui gli alunni usano la lingua per ottenere un risultato reale (1996, 53), è tuttavia necessario stabilire dei criteri che aiutino il docente a definire didatticamente e operativamente che cosa sia effettivamente un *task*. In questa operazione è utile ricorrere sia alla lista proposta da Skehan (1998) delle cinque caratteristiche di un *task* sia alla proposta negativa di Willis (1996) che esplicita ciò che *non* può definirsi un *task*. Nella Tabella 2 di seguito sono messi a confronto i due modelli:

Tabella 2 Modelli di task secondo Skehan e Willis a confronto

Skehan (1998, 95)	Willis (1996)
• meaning is primary; • there is some communication problem to solve; • there is some sort of relationship to comparable real-world activities; • task completion has some priority; • the assessment of tasks is in terms of outcome.	• do not give learners other people's meaning to regurgitate; • are not concerned with language display; • are not conformity-oriented; • are not practice-oriented; • do not embed language into materials so that specific structures can be focused upon.

Per rendere ancora più concreto il quadro, Skehan (1998, 96) propone esempi di attività *task-based* e di attività *non task-based* sebbene ammetta che spesso sia difficile stabilire se un'attività possa o meno essere definita un *task*, dal momento che i due cardini su cui si fonda la definizione stessa di *task* – esclusione di riferimenti espliciti alle strutture linguistiche e attaccamento operativo al significato – sono definibili in termini di livelli piuttosto che in termini di categorie. Quello che è chiaro è che i *task* hanno una relazione pedagogica evidente con i bisogni linguistici che scaturiscono dal mondo reale (Long, Crookes 1991). L'analisi dei bisogni dovrebbe essere condotta a partire dall'individuazione degli obiettivi d'uso della lingua in modo tale da consentire ai *task* – che sono in relazione con tale uso della lingua – di essere messi al servizio della classe. In questo modo, i *task* assumono un valore pedagogico: non sono riproduzioni di compiti reali,

ma sono adattati (mediati) in modo tale da essere resi più accessibili (soprattutto in un contesto di scuola primaria) senza essere privati della loro caratteristica distintiva in base alla quale il risultato e il fine dell'attività stimolano – e influenzano – l'uso della lingua.

Anche nel *CEFR* è stata avvertita la necessità di chiarire il ruolo della *grammar accuracy* in un'apposita sezione, dove non solo ne viene fornita una definizione, ma ne vengono forniti anche i descrittori:

Grammatical accuracy concerns both the user/learner's ability to recall 'prefabricated' expressions correctly and the capacity to focus on grammatical forms whilst articulating thought. This is difficult because when formulating thoughts or performing more demanding tasks, the user/learner has to devote the majority of their mental processing capacity to fulfilling the task. This is why accuracy tends to drop during complex tasks. (CoE 2020, 132)

Si tratta di un invito che i docenti (in particolare quelli della scuola primaria) dovrebbero cogliere e fare proprio per convincersi ad abbandonare un approccio didattico che talvolta (anche e ancora nei libri di testo) sembra ammiccare a un approccio formalistico in base al quale la lingua è considerata entità astratta, espressione di regole, eccezioni e casi speciali, e la dinamica docente/discente si articola in una sequenza tale per cui il docente presenta la regola e il discente la applica, in un 'gioco' che dà una certa sicurezza e un certo agio a chi lo conduce (cioè al docente) e genera una certa frustrazione in chi al gioco prende parte senza esservi attivamente coinvolto (cioè nell'alunno). Inoltre, la riflessione sui *task* e su un uso della lingua che sia veramente autentico (se applicato al nostro contesto di studio di scuola primaria) porta quasi inevitabilmente a prediligere un approccio ludico (Visalberghi 1980; Polito 2000; Caon, Rutka 2004), concentrato sulle dinamiche di ricezione e produzione orale della lingua stessa, riportandoci dunque a un uso della lingua per molti aspetti vicino a quello che gli alunni fanno nella loro vita reale. Se, come si è detto più sopra, è necessario stabilire in un contesto CLIL, i prerequisiti e gli obiettivi disciplinari, linguistici e trasversali, uno strumento che può agevolare il docente in questa fase preliminare di progettazione è il *CEFR/CV* (2020) che si ha già avuto modo di citare nel corso della trattazione, sebbene per altre ragioni, naturalmente connesse con quanto si intende suggerire.

Non solo è stato possibile capire il ruolo della mediazione e comprendere l'effettivo potenziale didattico dell'AoA, ma è anche possibile ricorrere ai descrittori del nuovo livello *pre-A1* che permettono al docente di stabilire con precisione e coerenza la rotta da seguire anche alla luce di un nuovo paradigma che va oltre le quattro abilità su cui si fondava l'approccio comunicativo per declinarsi in quattro modalità (*mode*) della comunicazione: ricezione,

produzione, interazione e mediazione. Il ruolo del docente, quindi non è più solo quello di facilitatore, ma anche quello di mediatore culturale e linguistico, sia fra gli studenti, sia fra gli studenti e i testi a cui sceglie di ricorrere per veicolare i contenuti di DNL. Il fatto di essere un mediatore fra gli allievi e un testo, porta il docente a doversi misurare spesso con operazioni di traduzione intralinguistica (Garzone 2020) allo scopo di adattare i materiali (autentici) disponibili alle sue esigenze. Spesso i libri testo adottati propongono inserti, approfondimenti circoscritti a determinati argomenti disciplinari o estensioni online affrontati ricorrendo alla metodologia CLIL, ma questo limita fortemente la libertà del docente e vincola le sue scelte quando non fosse in grado di predisporre autonomamente Unità di Apprendimento CLIL da inserire in una programmazione interdisciplinare. Da qui l'esigenza di formare docenti di scuola primaria che sappiano richiamare le risorse necessarie e consultare le fonti (autorevoli e accreditate) per programmare percorsi CLIL.

La scuola primaria offre ai docenti, anche a quelli che sentono di avere qualche incertezza dal punto di vista linguistico (tuttavia ricorrendo all'italiano L2 questo problema è in parte ridimensionato), la possibilità di riflettere a tutto campo sul proprio ruolo di mediatori, di sviluppare strategie didattiche che consentano loro di lavorare in team per armonizzare i loro interventi e soprattutto di promuovere un uso della lingua (italiano L2 o LS) che sia lingua per apprendere e lo sviluppo delle diverse abilità o, meglio, modalità della comunicazione. Inoltre, la scelta di ricorrere alla metodologia CLIL in italiano L2 promuove un *cooperative learning*, che basandosi sul modellamento, cioè sul principio in base al quale «si impara attraverso l'osservazione e l'imitazione dei comportamenti» (Cucciarelli 2006, 145) favorisce un confronto proficuo fra pari, dove i pari possono essere un modello virtuoso cui tendere e con cui confrontarsi. Attraverso il CLIL è possibile attivare competenze - generali e linguistico-comunicative - per la realizzazione di compiti relativi a testi (scritti, orali, da comprendere, da produrre, da interpretare, etc.) in quanto il CLIL consente di fornire all'alunno-attore sociale strategie da richiamare o elaborare per la realizzazione di questi compiti, coinvolgendolo in attività di interazione orale tramite approcci cooperativi, ludici ed esperienziali (decreto direttoriale n. 1511, 23 giugno 2022, 9). Inoltre, la competenza comunicativa che nel CEFR è definita «come potenzialmente plurilingue e pluriculturale in quanto essa mette in gioco risorse linguistiche e culturali multiple, in evoluzione e diversamente gestite, risultanti dalle esperienze dell'attore considerato e relative a varietà e lingue diverse» (Coste, Cavalli 2015, 9) può essere incrementata attraverso la mobilitazione e l'utilizzo di risorse che provengono da contesti sociali e culturali diversi che l'alunno-attore sociale vive e sperimenta quotidianamente sia dentro che fuori dall'aula. Come ricordato da Coste e Cavalli (2015)

la scuola è una comunità, un'agenzia di socializzazione, è un'entità culturale. In quanto tale, ha norme di accesso, di comportamento, e pratiche linguistiche che la caratterizzano doppiamente: da un lato come cultura scolastica, dall'altra come cultura disciplinare, dal momento che ciascuna disciplina prevede norme e usi linguistici peculiari, introducendo gli alunni a culture specifiche. La scuola primaria rappresenta uno spazio privilegiato per l'incontro di lingue e culture che forse per la prima volta vengono in contatto ed è per questo auspicabile che l'approccio a queste alterità sia finalizzato all'inclusività, ispirato a quel 'modello concettuale inclusivo' (Coste, Cavalli 2015, 11) che può essere rappresentato dallo schema presentato nella Figura 2:

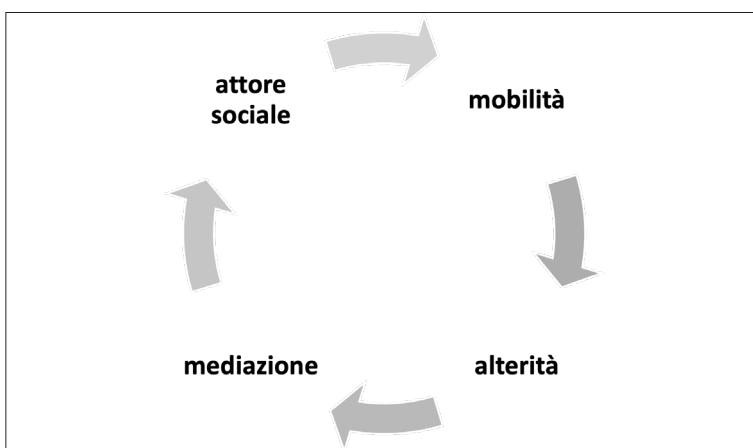


Figura 2 Modello concettuale inclusivo

Il soggetto apprendente, che è attore sociale, apprende, si costruisce e si trasforma attraverso processi di mobilità di diverso tipo: attraverso la mobilità, che si attiva all'interno di gruppi sociali e comunità, il soggetto fa esperienza di ciò che percepisce come alterità. L'incontro generato dalla mobilità e il relativo adattamento all'alterità presuppone un accomodamento culturale e linguistico che richiede e al tempo stesso permette lo sviluppo di competenze, conoscenze e abilità. Questo processo culturale e linguistico è facilitato ricorrendo alla mediazione – cognitiva, relazionale e linguistica (North, Piccardo 2016) – che per definizione tende a ridurre lo scarto e a conciliare posizioni distanti.

4 Conclusioni

La proposta di utilizzare la metodologia CLIL applicata all'italiano L2 nella scuola primaria italiana emerge come una strategia didattica particolarmente promettente per rispondere alle esigenze di un contesto educativo sempre più plurilingue e pluriculturale. Tra i principali punti di forza si evidenzia la capacità del CLIL di integrare simultaneamente obiettivi linguistici e disciplinari, offrendo un approccio olistico e motivante all'apprendimento. L'utilizzo dell'italiano come lingua veicolare consente non solo di valorizzare le competenze pregresse degli studenti bilingui, ma anche di favorire lo sviluppo di competenze linguistiche accademiche (CALP), fondamentali per il successo scolastico. Inoltre, il ricorso a pratiche collaborative e interattive supporta un clima inclusivo, in cui ogni studente può sentirsi parte attiva del processo educativo, sviluppando al contempo abilità sociali e interculturali.

Tuttavia, alcune criticità devono essere attentamente considerate. In primo luogo, l'implementazione efficace della metodologia CLIL richiede una preparazione specifica da parte degli insegnanti, sia in termini di competenze linguistiche nella LS/L2 che di padronanza metodologica. Nonostante il vantaggio intrinseco di utilizzare l'italiano L2 rispetto a una lingua straniera, il carico cognitivo richiesto agli studenti, in particolare a quelli che si trovano in situazioni di svantaggio socio-culturale, può rappresentare una sfida significativa. Inoltre, l'assenza di una formazione sistematica e strutturata per i docenti della scuola primaria su metodologie integrate come il CLIL rischia di limitare l'efficacia e la diffusione di queste pratiche.

Un ulteriore elemento di complessità riguarda la necessità di adattare materiali e risorse didattiche ai livelli di competenza linguistica degli studenti, in particolare per rendere accessibili i contenuti disciplinari in una lingua che non è ancora pienamente acquisita. In questo contesto, la mediazione didattica svolta dall'insegnante diventa cruciale, richiedendo una pianificazione dettagliata e l'uso di strumenti come il *CEFR Companion Volume* (2020) per orientare gli interventi educativi.

In conclusione, l'applicazione del CLIL in italiano L2 rappresenta una metodologia innovativa e inclusiva, in grado di rispondere alle esigenze di una popolazione scolastica sempre più eterogenea. Tuttavia, la sua piena implementazione richiede investimenti significativi nella formazione degli insegnanti e nello sviluppo di materiali didattici appropriati. Con il supporto di un quadro normativo e metodologico chiaro, il CLIL può contribuire in modo sostanziale a costruire una scuola primaria più equa, inclusiva e culturalmente consapevole, capace di valorizzare la diversità linguistica e culturale quale risorsa educativa.

Bibliografia

- Arnold, J. (2001). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balboni, P. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30.
- Bianchi, C.; Corasaniti, P.G.; Panzarasa, N. (2008). *L'inglese nella scuola primaria*. Roma: Carocci Faber.
- Birello, M.; Odelli, E.; Vilagrasa, A. (2017). «A lezione con i task: fra teoria e operatività». *EL.LE*, 6(2), 199-216.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: Utet.
- Coonan, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Coste, D.; Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Function of Schools*. <http://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe (CoE) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (CoE) (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cucciarelli, L. (2006). «CLIL: una strategia di integrazione interculturale». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 143-9.
- Cummins, J. (2000). «BICS and CALP». Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 76-9.
- Garzone, G. (2020). *Specialized Communication and Popularization in English*. Rome: Carocci.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Arnold.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, M.; Crookes, G. (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Luise, M.C. (2009). «Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui». *Studi di Glottodidattica*, 2, 119-24.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2018). *INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022-23. Report annuale*. A cura di C. Borriani. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484

- North, B.; Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- OECD (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- Pallotti, G.; Rosi, F. (2017). «Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria. Percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne, 117-43.
- Pallotti, G. (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, P. (a cura di), *A.L.I.A.S.: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Piccardo, E.; North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Reimers, F.M.; Chopra, V.; O'Donnell, E.B.; Higdon, J.; Chung, C.K. (2016). *Empowering Global Citizens: A World Course*. North Charleston: Create Independent Publishing Platform.
- Saccardo, D. (2006). «L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 79-87.
- Serragiotto, G. (2009). «Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi». Santipolo, M. (a cura di), *Italiano L2. Dal curriculum alla classe*. Perugia: Guerra, 71-84.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles Of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development». Gass, S.M.; Madden, C.G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-53.
- Swain, M. (2006). «Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency». Byrnes, H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London; New York: Continuum, 95-108.
- Van Lier, L. (1997). «Approaches to Observation in Classroom Research: Observation form an Ecological Perspective». *TESOL Quarterly*, 31, 783-7.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2007). «Action-Based Teaching, Autonomy and Identity». *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 1-19.
- Vecchiato, V. (2018). «CLIL for Humanities: un contributo». Canepari, M. (a cura di), *CLIL 2.0*. Salerno: Licosia, 53-67.
- Visalberghi, A. (1980). «Gioco e intelligenza». *Scuola e città*, 11.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca' Foscari
Venezia

