

EL.LE

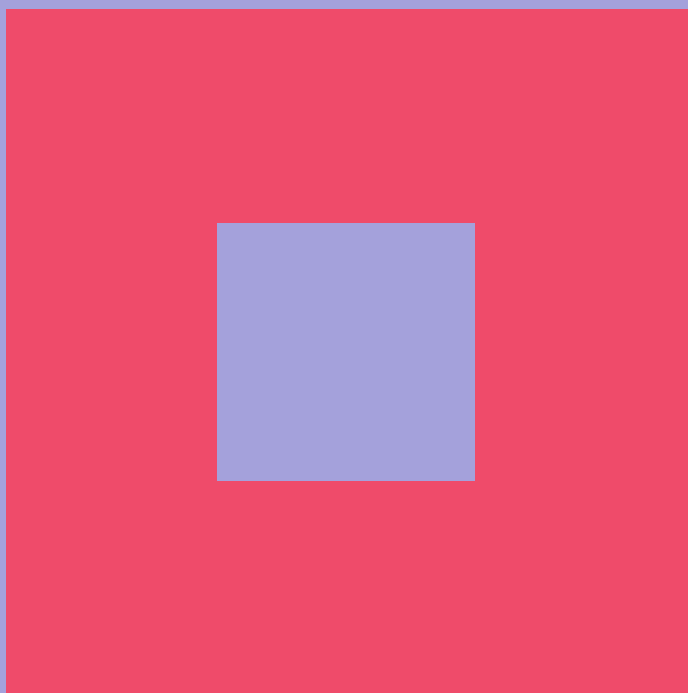
Educazione Linguistica.
Language Education

E-ISSN 2280-6792

Vol. 14 – Num. 3
Novembre 2025



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Fondazione Università Ca' Foscari

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

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

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) 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 Marelllo (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 testualità come fulcro
della competenza comunicativa**

Paolo E. Balboni

255

**Dal Sillabo ai manuali didattici: alcune riflessioni
sulla metaconsapevolezza linguistica della lingua russa**

Ilaria Remonato

269

**Manuali di italiano L2 adottati nei CPIA:
struttura e leggibilità**

Sara Gabrielli

289

**The Effect of Using Conceptual Maps in Raising
the Academic Achievement of Third-Year Primary
Students in the Arabic Language**

Ahlam Bachiri, Samir Haffasi, Kaltoum Derkaoui,
Aicha Zergui, Hamza Zergui

307

**Sul ruolo del dizionario monolingue nella didattica
del tedesco come lingua straniera**

Un caso di ricerca-azione

Roberto Nicoli

323

**L'uso delle tecnologie per l'insegnamento
dell'italiano in Africa**

Raymond Siebetcheu

339

La testualità come fulcro della competenza comunicativa

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The notion of communicative competence, the theoretical basis of the communicative approach, was widely discussed in the 1970-80s, but in our century it has not been any longer analysed systematically, thus turning into an intuitive notion rather than a scientific one. The author considers the increasing interest of educational linguists in the textual component of communicative competence and proposes a shift from the theoretical model of competence he designed in the 1990s to a new model, where textual elements play a central role.

Keywords Textuality. Communicative competence. Discourse analysis. Educational linguistics. Language teaching.

Sommario 1 Il primo modello. – 2 La crescente centralità della dimensione testuale. – 3 L'evoluzione del modello e del diagramma di competenza comunicativa.



Submitted 2025-11-19
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Balboni | 4.0



Citation Balboni, P.E. (2025). "La testualità come fulcro della competenza comunicativa". *EL.LE*, 14(3), 255-268.

La nozione di ‘competenza comunicativa’ è alla base dell’approccio comunicativo, che domina nella didattica delle lingue seconde e straniere; tuttavia, essa viene citata di solito solo in questi due ambiti dell’educazione linguistica. In realtà questa nozione definisce gli elementi costitutivi della comunicazione in qualunque lingua, quindi anche nella lingua materna e nelle lingue classiche, ma nella ricerca su questi ambiti non si fa quasi mai riferimento alla competenza comunicativa.

In prospettiva edulinguistica, la differenza tra gli ambiti di insegnamento (lingua materna, seconda, straniera, classica, etnica) in ordine alla competenza comunicativa è chiara: essa è

- a. oggetto di *perfezionamento* nell’insegnamento della lingua materna, nella lingua di istruzione, nella lingua seconda posseduta almeno al livello soglia,
- b. oggetto di *costruzione* nelle lingue non native, cioè nelle lingue seconde, straniere e classiche.

Le due parole del costrutto, *competenza* e *comunicativa*, furono unite nei primi anni Settanta in due famosi studi di Sandra Sauvignon e di Dell Hymes, a partire dal concetto di *competenza* di Noam Chomsky, che la riferiva soltanto alla dimensione linguistica, alla consapevolezza grammaticale che permette di riconoscere e costruire enunciati ben fatti. Hymes e Sauvignon allargarono la competenza dalla lingua alla comunicazione, in una prospettiva che oscillava tra la dimensione sociolinguistica (Hymes inserisce la sua riflessione in un volume di sociolinguistica) e la dimensione pragmatica, più consona alla linea della Sauvignon. I due saggi furono pubblicati rispettivamente cinque e sette anni dopo che un allievo di Austin e Searle, i padri della pragmalinguistica, aveva lanciato per il Consiglio d’Europa il *Modern Language Project / Projet Langues Vivantes* (1967); proprio in quegli anni, a partire dal 1975, il progetto del Consiglio d’Europa stava producendo i primi sillabi pragmatici per l’insegnamento delle lingue, i cosiddetti *livelli soglia*, che oggi sono noti come livello B1 nel *Quadro europeo comune di riferimento* per l’insegnamento delle lingue.

Negli anni Settanta-Novanta del secolo scorso ci fu molta riflessione sulla competenza comunicativa ad opera di edulinguisti come gli americani Canale, Swain, Bachman, Palmer, e gli europei Widdowson, Galisson, Purin, e degli italiani Freddi, Zuanelli, D’Addio. Ma nel nostro secolo la nozione è stata data per acquisita, e quindi ha smesso, o quasi, di essere oggetto di riflessione – situazione che la condanna inevitabilmente a diventare sempre più una nozione intuitiva, quindi pericolosa come tutte le nozioni intuitive non solo

sul piano teorico, ma soprattutto su quello operativo, dove ‘insegnare a comunicare’ finisce per significare tutto e il suo contrario.¹

1 Il primo modello

Per decenni ci siamo occupati non tanto di *descrivere* quanto di *modellizzare* la competenza comunicativa (sintesi di tale sforzo sono in Balboni 2011 e 2018), anche perché molti modelli di competenza comunicativa disponibili nella letteratura di linguistica educativa, inclusi quelli più recenti che abbiamo visto nella nota 1, non operano all’interno della teoria dei modelli (per una sintesi sulla sua base epistemologica, Rothmaler 2000), come invece abbiamo tentato di fare finora e cerchiamo di fare anche in questo nuovo contributo alla riflessione.

Un ‘modello’, nell’accezione in cui usiamo questo termine, è una struttura logica che pretende

- a. di essere in grado di analizzare e di descrivere gli elementi costitutivi (solo quelli costitutivi, non tutti gli elementi) di un fenomeno, in questo caso la comunicazione,
- b. che la sua analisi sia valida in qualunque luogo e in qualunque tempo, almeno fino a quando si verifichi quella che René Thom chiama *catastrophe épistémologique*, e che in inglese viene definita *paradigm shift* (l’esempio classico è la catastrofe del modello tolemaico provocata da Copernico e Keplero).

Parallelamente alla riflessione sugli elementi salienti della competenza comunicativa da includere in un modello, abbiamo dedicato molti anni anche alla ricerca sia di un modello grafico che potesse rappresentare il modello concettuale, sia della riscrittura del modello in termini di logica. Non abbiamo usato la versione in linguaggio algebrico nei nostri volumi destinati a lettori di linguistica educativa, che di solito hanno una formazione di natura umanistica e linguistica, preferendo il modello grafico, perché i diagrammi rappresentano un fenomeno nella sua simultaneità, mentre la descrizione linguistica e la descrizione logica sono sequenziali, iniziano da un elemento (attribuendogli in tal modo una priorità che diventa anche concettuale) per procedere fino alla conclusione; inoltre, la rappresentazione diagrammatica

¹ Non indichiamo nei riferimenti bibliografici alla conclusione di questo saggio gli studi precedenti il 2000, ma le indicazioni bibliografiche complete, inserite in una narrazione dell’evolversi della nozione di competenza comunicativa, possono essere trovate in Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007 e in Balboni 2011 e 2018. Ricerche significative negli ultimi 25 anni sono Lillis 2005; Lomas 2014; Elder et al. 2017; Whyte 2019. Il *Common European Framework of Reference* propone un modello di competenza comunicativa estremamente semplificato rispetto a quanto emerge in questi studi.

usa due canali neurologici, integrando e non solo di giustapponendo la percezione e la ricezione visiva e quella verbale (sul processo di traduzione visiva dei concetti si possono vedere Johnson-Laird 2002; Holyoak, Morrison 2012).

Riproduciamo qui il diagramma del modello di competenza comunicativa che abbiamo usato negli ultimi trent'anni, che si articola in due fasce: una di *conoscenze* e *competenze*, site nella mente, una che trasforma le conoscenze dichiarative della mente in conoscenza procedurale e che quindi porta alla realizzazione delle abilità linguistiche, attraverso le quali la competenza comunicativa diventa *performance* nei contesti sociali, in eventi comunicativi come una lezione, un saggio, un dialogo, una telefonata, una chat e così via (sulla differenza tra conoscenze e competenze un approfondimento è possibile in Balboni 2020). È quindi un modello bipartito con un collegamento centrale.

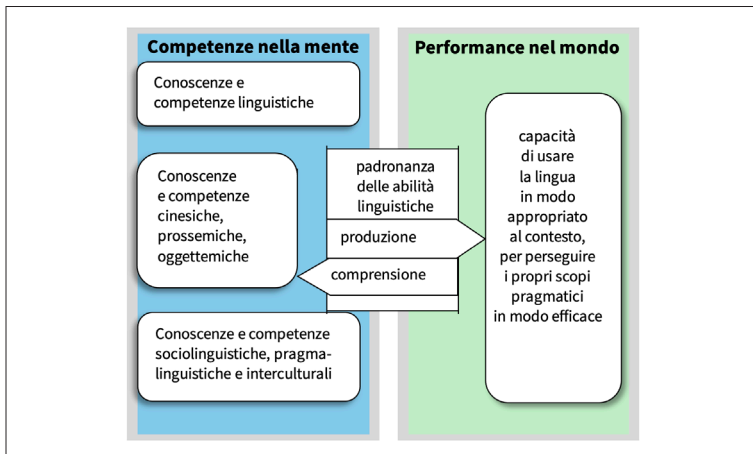


Figura 1 Modello grafico di competenza comunicativa, prima versione

In realtà il termine 'competenza comunicativa' non rende pienamente atto della realtà, che è un modello di 'conoscenza, competenza e performance comunicativa', ma il termine di Hymes e di Sauvignon è entrato nell'uso comune e pare inutile tentare di modificarlo.

2 La crescente centralità della dimensione testuale

Negli ultimi anni la dimensione testuale è divenuta centrale nella riflessione sull'educazione linguistica, soprattutto per quanto riguarda la lingua madre, ma anche lingue seconde straniere e classiche oltre il livello soglia:² la seconda nota mostra in maniera tangibile l'incremento continuo, quasi anno dopo anno, della riflessione sulla centralità del testo nell'educazione linguistica.

Gli studi sulla componente testuale nella competenza comunicativa e performativa si collocano generalmente su due livelli: uno più strettamente linguistico, di solito detto *linguistica testuale*, che rimanda ai meccanismi di coesione, di coerenza, di coreferenzialità, di sinonimia ecc.; l'altro, di solito denominato *analisi del discorso*, in cui l'accezione di testualità rimanda alle varie definizioni e articolazioni di 'tipologia testuale' proposte dalle varie scuole che dagli anni Ottanta si occupano di individuare gli archetipi testuali, al cui interno di individuano i tipi sulla base dello scopo di chi li produce (una sintesi è nella nuova edizione di Renkema, Schubert 2018).

Quanto interessa ai nostri fini è la considerazione che un *tipo testuale* è una struttura di discorso cui si rifanno tutti i testi che condividono lo stesso scopo, ad esempio argomentare, riferire, descrivere, istruire, regolamentare e così via. Un *tipo* non va confuso con un *genere testuale* (o comunicativo, come si dice spesso):

- a. un *tipo testuale* è universale in senso sia cronologico sia topologico: le istruzioni che un capomastro edile dava agli schiavi ad Alessandria d'Egitto e le istruzioni che il dottor Spock dà ai suoi tecnici sull'*Enterprise* di Star Trek hanno le stesse caratteristiche strutturali, costitutive, seguono la stessa 'grammatica regolativa' che consente alle istruzioni di essere efficaci in ogni contesto: tra le 'regole' basilari, ad esempio, il fatto che la sequenza linguistica deve concordare con la sequenza degli eventi che devono essere realizzati secondo le istruzioni, la precisione terminologica, soprattutto

² Ci sono decine e decine di studi che focalizzano alcuni tipi di testo usati per insegnare una lingua o a riflettere sulla lingua, ad esempio quello letterario, quello storico, quello scientifico: non li riportiamo in questa rapida sintesi. Indichiamo anzitutto alcuni volumi: Tonfoni 2001; Cisotto 2006 e 2011; Malagnini, Fioravanti 2024. Ci sono anche volumi con vari saggi sulla dimensione testuale in glottodidattica, *passim*: Ledgeway, Lepschy 2008; Guanci 2014; Casadei 2021; Lorenzini, Giulivi 2021; Voghera 2022. Tra i saggi più significativi, che mostrano anche il crescente interesse per il tema testuale, ricordiamo Quercioli 2004, 2010; Quaglia 2006; Vedovelli 2006, 2011; Cervoni 2015; Gilberti, Viale 2017; Macagno 2019; Ballarin, Nitti 2020; Giuliano 2020; Marinetto 2020; Nitti 2020; Torresan 2020; Palermo 2021; Bienati et al. Ferrari 2022; Bosi et al. 2023; Ferrari et al. 2023; Leonetti et al. 2023; Miglietta 2023; Moretti, Ferrari 2023; Cupido 2024; Cignetti 2024; Gilardoni 2024; Poggi 2024; Santini, Torsani 2024.

- nel sistema avverbiale, che consente a chi segue le istruzioni di non commettere errori, ecc.
- b. il tipo di realizza, si concretizza in testi che appartengono a più *generi comunicativi*, che spesso variano da cultura a cultura, da lingua a lingua: continuando nell'esemplificazione sui testi di tipo regolativo o istruttivo, sono generi che lo realizzano le ricette di cucina, le istruzioni di Ikea, la guida al caricamento di una nuova app sul cellulare, le indicazioni dell'allenatore alla squadra nella preparazione e durante una partita, le norme e i regolamenti e così via: tutti generi che richiedono strutture di periodo e di frase e scelte lessicali mirate all'efficacia pragmatica, cioè a guidare il destinatario nella realizzazione di un prodotto o di un'azione. In alcuni generi, ad esempio i consigli e i suggerimenti, ma spesso anche i divieti, che hanno una dimensione relazionale, interpersonale, le 'regole' della grammatica regolativa includono tutti i problemi sociolinguistici e di strategia comunicativa volti ad attenuare la forza pragmatica degli enunciati, a mostrare rispetto, dalla scelta dei pronomi e dei modi verbali di cortesia a quella del lessico appropriato, dalla gestione del tono di voce a quello dei turni di parola.

In prospettiva edulinguistica, come si può vedere nell'ampia letteratura citata sopra, la dimensione testuale non è più intesa soltanto in termini di meccanismi linguistici di strutturazione del testo, di trama e ordito del tessuto linguistico, ma come riflessione sulla tipologia testuale e sul modo in cui i tipi si realizzano nei vari generi comunicativi.

3 L'evoluzione del modello e del diagramma di competenza comunicativa

Lo spostamento di focus che abbiamo descritto nel secondo paragrafo comporta l'evoluzione del modello diagrammatico di competenza comunicativa presentato nel primo paragrafo.

Il precedente modello bipartito considera da un lato quello che c'è nella mente, cioè una serie di conoscenze linguistiche, extralinguistiche, contestuali, e dall'altro la loro realizzazione nel mondo in eventi comunicativi che hanno delle loro regole costitutive. L'elemento che unisce i due mondi, mente e realtà esterna, è costituito dalla padronanza o *mastery*, cioè la capacità di trasformare le conoscenze dichiarative delle varie grammatiche in fasci di conoscenze procedurali, cioè di trasformare le conoscenze in competenze: è l'ambito delle abilità linguistiche, dalla comprensione

alla produzione, dall'interazione alla manipolazione di testi come nel caso di riassunti, parafrasi, traduzioni, ecc.

In questo modello bipartito la dimensione testuale era una delle varie grammatiche della competenza linguistica (insieme quindi a fonologia, morfologia, sintassi, semantica, grafemica), ma c'erano elementi di tipologia testuale nelle strategie sottostanti alle abilità (si sa scrivere o leggere un regolamento se si conoscono le regole della grammatica regolativa, per proseguire nell'esempio), sia nella sezione sulla performance, che ha come scopo il raggiungimento dei propri scopi pragmatici - esattamente quegli scopi che identificano i diversi tipi testuali.

La riflessione sul ruolo della testualità nella comunicazione ci porta a considerare la possibilità di muovere verso un modello tripartito, con tre ambiti gerarchicamente equivalenti ed equilibrati, per rendere esplicitamente atto della centralità della dimensione testuale, senza lasciarla implicita e frammentata nei riquadri della competenza linguistica, in quello delle abilità e in quello della performance, come è nel diagramma precedente.

Il nostro modello deve quindi evolversi nella direzione di tre componenti equipotenti, una dedicata alle conoscenze dichiarative, cioè le 'grammatiche' che abbiamo nella mente, una dedicata ai contesti ed eventi in cui si realizza la performance, e una centrale, una passaggio obbligato tra mente e mondo, dove si producono, si comprendono, si manipolano *testi*, che appartengono a un genere e a un tipo, governati da grammatiche pragmatiche oltre che dalle grammatiche linguistiche, extralinguistiche e socio-culturali.

La dimensione testuale è quindi lo *scaffolding*, l'intelaiatura concettuale e comunicativa insieme, che ci permette di progettare e poi produrre i testi scritti o orali, di attivare la *expectancy grammar* che apre alla comprensione dei testi, di manipolare testi, soprattutto nella traduzione, nella parafrasi e nel riassunto, che non tradiscono lo scopo originario del testo modificato. Nella vulgata glottodidattica si parla sempre di lettura, scrittura, traduzione ecc. in termini di processi generali, quasi che la natura di ciò che viene scritto, compreso, tradotto fosse poco rilevante, ma è sufficiente una ricerca con la parola chiave *del testo* nella Bibliografia della Linguistica Educativa in Italia, BLEI, per vedere come sia sempre più frequente la specificazione testuale: 'comprensione del testo storico', 'produzione del testo accademico', e così via: solo negli ultimi dieci anni, le occorrenze sono 53, e sono in numero crescente con il passare degli anni. La terza finca del modello grafico, quella che proponiamo, è di fatto già implicita nella letteratura edulinguistica:

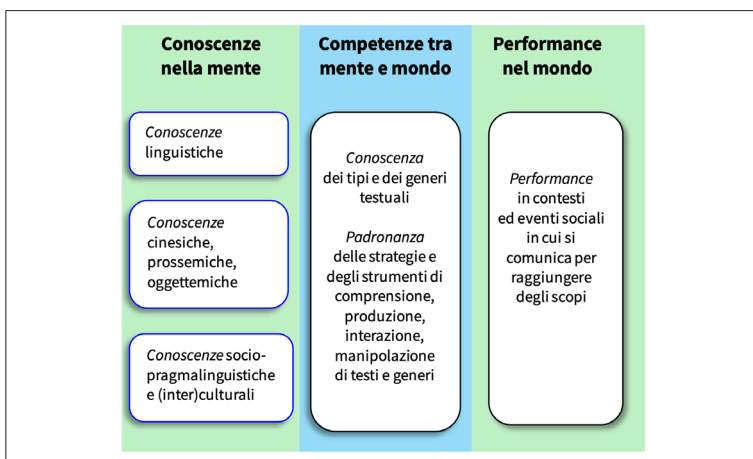


Figura 2 Modello grafico di competenza comunicativa, nuova versione

Se accettiamo l'idea che i diagrammi siano la traduzione di un modello concettuale in termini visivi, questo spostamento da due a tre finche verticali diventa sostanziale per suggerire nuovi percorsi di educazione linguistica sia nelle lingue in cui la scuola vuole perfezionare una competenza comunicativa già acquisita, come in L1, o in quelle in cui la competenza va costruita.

Da questa evoluzione derivano conseguenze sia nella progettazione di manuali scolastici, che sono la guida operativa dell'agire quotidiano dei docenti, sia nella programmazione didattica dei docenti stessi, sia nella metodologia didattica che governa la scelta e la conduzione delle attività di classe: significa lo spostamento dell'attenzione dall'analisi all'uso, in una realtà dove l'analisi è dominante e si effettua non su testi ma su parole, frasi, al massimo periodi, visti come strutture linguistiche e non come testi con uno scopo.³

Nella convinzione epistemologica che la linguistica educativa sia una scienza teorica e pratica, secondo l'accezione aristotelica, che quindi debba elaborare modelli teorici ma anche fornire strumenti operativi, abbiamo cercato di trasportare questa centralità della testualità in una serie di strumenti per l'educazione linguistica (il sostrato teorico di questa operazione è descritto in un saggio nel numero scorso di questa rivista, Balboni 2025), abbiamo cercato di affiancare:

3 Un sondaggio dell'autunno 2025 su oltre 350 docenti della rete Italiano L1 dell'ANILS (www.anils.it) ha riportato come la maggior causa della demotivazione degli studenti sia dovuta al fatto che la 'grammatica' e le relative attività ed esercizi sembrano senza scopo, lontane dalla vita reale.

- a. la dimensione di analisi della conoscenza linguistica, cioè le sezioni tradizionali dei programmi e delle indicazioni scolastiche italiane in termini di morfologia, analisi logica e analisi del periodo,
- b. la riflessione sulla competenza che realizza la comunicazione proprio attraverso testi appartenenti a un dato tipo e attraverso i generi comunicativi che li realizzano,
- c. procedendo dall'uso all'analisi, dal campione testuale alla riflessione – percorso per altro affermato da mezzo secolo nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'input iniziale su cui lavorare è costituito da campioni di lingua contestualizza, spesso in video o audio oltre che in forma scritta.

Nei primi due manuali realizzati secondo questa impostazione abbiamo affiancato i due livelli per giustapposizione, dividendo i manuali tra una sezione che focalizza l'uso dell'italiano, cioè una riflessione sulle 'regole' dei vari tipi testuali e sul modo in cui esse si concretizzano nel momento in cui diventano generi specifici di comunicazione, e una sezione tradizionale di analisi morfosintattica.⁴

Nel tentativo che stiamo compiendo in quest'ultimi tempi, un manuale di italiano L1 destinato ai preadolescenti della scuola media, stiamo cercando non solo di giustapporre ma di integrare, in termini di programmazione didattica, la dimensione testuale con la dimensione morfosintattica, 'obbligando' in qualche modo, data la struttura delle singole unità didattiche, a rispettare la sequenza didattica che muove dall'uso della lingua, da quello che gli studenti sanno fare, i testi realizzati per uno scopo, per individuare poi gli elementi testuali e linguistici essenziali perché quel testo sia efficace, raggiunga lo scopo.⁵

4 Una giustapposizione tra lettura di testi e lavoro sulla lingua è presente nella tradizione, ad esempio, nell'insegnamento dell'epica e nei primi approcci alla letteratura nella scuola media, ma in questi casi non c'è una finalità glottodidattica di riflessione sulla natura e la 'grammatica' del testo narrativo e quella del testo letterario, allo stesso modo in cui le esperienze di lettura del quotidiano in classe, che si effettuano soprattutto nel biennio della scuola superiore, non mirano a scoprire la grammatica testuale sottostante ad articoli che riferiscono eventi o situazioni o articoli di fondo che argomentano. Il *contenuto* narrativo dell'epica, quello espressivo delle poesie, quello argomentativo o referenziale del quotidiano prevale sulla *forma* testuale e linguistica necessaria per comunicare efficacemente quel contenuto.

5 La scelta di muovere dall'uso per giungere all'analisi, integrando e non solo giustapponendo queste due dimensioni, è legata anche alla riflessione sul cambiamento dei modelli comunicativi (e cognitivi) degli studenti, quelli che seguendo Zigmunt Baumann, abbiamo definito «adolescenti liquidi», descritti in Balboni 2025.

Bibliografia

Come anticipato nel corpo del saggio, non riportiamo i 'classici', limitandoci alle pubblicazioni successive al 2000, cioè all'ultimo quarto di secolo. Nelle note sono comunque fornite indicazioni per approfondimenti bibliografici completi.

- Bagarić, V.; Mihaljević Djigunović, J. (2007). «Defining Communicative Competence». *Metodika*, 1, 94-103. <https://hrcak.srce.hr/file/42651>.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/api/object/o:461267/diss/Content/get>.
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Balboni, P.E. (2020). «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica». *Educazione Linguistica – Language Education*, 9(3), 333-44, <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03>.
- Balboni, P.E. (2025). «La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'». *Educazione Linguistica – Language Education*, EL.LE, 14(2), 124-41. <https://edizionicafoscari.it/it/edizioni/riviste/elle/2025/214-2-2025/>.
- Ballarin, E.; Nitti, P. (2020). «Competenza testuale e italiano accademico. Una proposta di descrittori per l'analisi linguistica». *Expressio*, 4, 11-29.
- Bienati, A.; Vettori, C.; Zanasi, L. (2022). «In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione». *Italiano a scuola*, 4, 55-70. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1057>.
- Bosi, L.; Dondini, M.; Manzoni, L. (2023). «'Il pappagallo dispettoso': un'analisi delle difficoltà incontrate da alunni della scuola media nel riassumere un testo espositivo». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 99-112.
- Branciforti, G. et al. (a cura di) (2023). «“Ma però... due mondi che si incontrano”. Coordinazione e giustapposizione dalla ricerca teorica alla didattica in aula». Num. Monogr., *Italiano LinguaDue*, 2. Include saggi di Loduca, Prandi, Branciforti e Duse, Colombo sul confine fra frase e testo. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>.
- Casadei, A. et al. (a cura di) (2021). *Letteratura e Scienze*. Roma: ADI. Include 3 saggi di E. Ballarin, P. Nitti e D. Troncarelli sul testo espositivo. <https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>.
- Cervoni, V. (2015). «La coesione testuale nella descrizione spaziale statica. Un'analisi di interlingue pre-avanzate dell'italiano». *Educazione Linguistica – Language Education*, EL.LE, 4(2), 257-36. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/EL.LE-4-2-15-1>.
- Cignetti, L. (2024). «La lezione testuale di Bice Mortara Garavelli». Marelli, C. (a cura di), *Per Bice Mortara Garavelli*. Torino: Accademia delle scienze di Torino, 95-106. <https://www.accademiadellescienze.it/book/1beac035-ea48-48d3-8b9c-822133845bbb>.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2011). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

- Cupido, F. (2024). «Scrivere in italiano L2 in prospettiva pragmatica e funzionale: un laboratorio per apprendenti di livello avanzato. Il caso del tipo testuale descrittivo». *Italiano LinguaDue*, 2, 915-32. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2584>.
- Elder, C. et al. (2017). «Interrogating the Construct of Communicative Competence in Language Assessment Contexts: What the Non-Language Specialist Can Tell Us». *Language & Communication*, 57, 14-21.
- Ferrari, A. (2022). «Il testo come intreccio di gerarchie». Campagnolo, A. et al. (a cura di), *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*. Sez. monogr., *Italiano LinguaDue*, 1, 582-94. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.
- Ferrari, A. (2023). «Linguistica del testo e scrittura. Il piano tematico-referenziale della strutturazione del testo». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 153-72.
- Giberti, C.; Viale, M. (2017). «Lo studente straniero di fronte al testo delle prove INVALSI di italiano e matematica. Dall'analisi dei dati agli spunti di intervento». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, 343-61.
- Gilardoni, S. (2024). «L'intervista impossibile: da genere letterario a genere testuale per la didattica delle lingue». *Studi di glottodidattica*, 1, 7-20.
- Giuliano, P. (2020). «Dalla competenza sintattica alla competenza testuale: le narrazioni dei bambini italofofoni dai 4 ai 10 anni». *Lingue e Linguaggi*, 36, 91-113.
- Guanci, V. (a cura di) (2014). *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico: comprensione e insegnamento*. Castel Guelfo (Bo): Cenacchi.
- Holyoak, K.J.; Morrison, R.G. (a cura di) (2012). *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Oxford University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (2002). «Pierce, Logic Diagrams, and the Elementary Operations of Reasoning». *Thinking and Reasoning*, 8, 69-95.
- Ledgeway, A.; Lepschy, A.L. (a cura di) (2008). *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*. Perugia: Guerra.
- Leonetti, E.; Saccoletto, M.; Spagnolo, C. (2023). «La competenza argomentativa tra comprensione e produzione del testo scritto. Quali possibili relazioni?». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 297-312.
- Lillis, T. (2005). «Communicative Competence». Brown, K. (a cura di), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1-1.2 <https://studylib.net/doc/27151917/communicativecompetencelillis2006>.
- Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje [Language Education Between Wish and Reality. Communicative Competences and Language Teaching]*. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzini, L.; Giulivi, S. (2021). «Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici». Num. monogr., *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 2. Include saggi di Baldo e di Bonaventura Ferrera sull'accessibilità al testo disciplinare. <https://educazione-interculturale.unibo.it/>.
- Macagno, C. (2019). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa». *Educazione Linguistica, Language Education, EL.LE*, 23, 465-89. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/012>.
- Malagnini, F.; Fioravanti, I. (2024). *Sull'italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo*. Firenze: Cesati.

- Marinetto P. (2020). «Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione». *Italiano LinguaDue*, 2, 940-67. <http://www.italianolinguadue.unimi.it/>.
- Miglietta, A. (2023). «La relazione degli studenti universitari: è possibile passare da un 'patchwork' a un testo ben organizzato?». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 325-40.
- Moretti, A.; Ferrari, A. (2023). «Linguistica del testo e didattica della scrittura. L'articolazione informativa dell'enunciato nel Modello Basilese della testualità scritta». Mastrantonio, D.; Salvatore E. (a cura di) (2023), *Forme, strutture e didattica dell'italiano Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*. Siena: Unistrasi, 33-48. https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/1712/files/volume_palermo_def.pdf.
- Nitti, P. (2020). «Lo sviluppo della competenza testuale nella scuola primaria. Un'indagine esplorativa». *Lingua e testi oggi – LTO*, 1, 11-19. <https://www.francoesatieditore.com/wp-content/uploads/2022/03/LTO-1-2020.pdf>.
- Palermo, M. (2021). «Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica». *Italiano a scuola*, 3, 133-84. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/918>.
- Poggi, F. (2024). «Il gioco delle riscritture: i riassunti di un testo argomentativo». *Italiano a scuola*, 6, 93-104. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1271>.
- Quaglia, S. (2006). «La grammatica dal testo per il testo: riflessioni sull'insegnamento del Greco (e del Latino)». Cardinale, U. (a cura di), *Essere e divenire del 'Classico'*. Torino: Utet Libreria, 317-29.
- Quercioli, F. (2004). «Analisi del testo e didattica testuale: dalla teoria alla prassi glottodidattica». Maddii, L. (a cura di), *Insegnamento a apprendimento dell'italiano in età adulta*. Atene: Edilingua, 129-44.
- Quercioli, F. (2010). «La centralità del testo nella didattica delle lingue: narrazione e sviluppo della testualità in apprendenti giovani adulti». Di Passio, I.; Paolini, D. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*. Milano: Mondadori Education, 121-50.
- Renkema, J.; Schubert, C. (2018). *Introduction to Discourse Studies: New Edition*. Amsterdam: Benjamins.
- Rothmaler, P. (2000). *Introduction to Model Theory*. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Santini, L.; Torsani, S. (2024). «Il genere testuale come motore del plurilinguismo nel CLIL». *Trans*, 27, 1-18.
- Tonfoni, G. (2001). *Didattica del testo. Curricolo di formazione linguistica per gli insegnanti*. Milano: Clup.
- Torresan, P. (2020). «La mappatura del testo centrata sugli studenti». *Italiano LinguaDue*, 1, 940-67. <https://www.italianolinguadue.unimi.it>.
- Vedovelli, M. (2006). «Il testo nel Quadro comune europeo per le lingue». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: Utet Università, 120-42.
- Vedovelli, M. (2011). «Testo, testo autentico, testo letterario fra autenticità e strumentalità». Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia, 59-71.
- Voghera, M. (a cura di) (2022). *Leggere e comprendere. Una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo*. Sezione monogr., *Italiano LinguaDue*, 1. Include saggi di Buoniconto, Calaresu e

Fioravanti sull'educazione al testo. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.

Whyte, S. (2019). «Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes». *Language Education & Assessment*, 1, 1-19. <https://dx.doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290295.pdf>.

Dal Sillabo ai manuali didattici Alcune riflessioni sulla metaconsapevolezza linguistica della lingua russa

Ilaria Remonato

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Starting from a brief theoretical overview of the general guidelines and prevailing methods in the metalinguistic awareness of Russian as a foreign language, the paper aims to examine, from a historical-diachronic perspective, some metalinguistic indications in the Russian language Syllabus for Italian secondary schools (2019). These elements are compared with those present in some textbooks published before its release, and with the same discursive features in other editions which came out afterwards. It is of interest to verify whether and to what extent the metalinguistic traits present in the textbooks published later benefit from the indications of the Syllabus, whether they reflect its evolving trends, or if they instead differ. In the comparative analysis we considered some of the simpler metalinguistic aspects (instructions, grammatical explanations, exercise prompts), as well as more elaborate ones (notes and quotations, prefaces, and editing) in widely used textbooks for teaching and learning Russian language and culture to Italian-speaking students. The research objectives are to establish: a) whether and in what forms a language – i.e., Italian and Russian – is explicitly and consciously used as a metalanguage in the educational context; b) which sources (and resources) the previous textbooks referred to; c) the historical evolution of certain metalinguistic elements in more recent editions compared to the metalanguage used in the Syllabus.

Keywords Metalinguistic Awareness. Italian Syllabus of the Russian language. Russian language textbooks in Italy. Russian language teaching. Diachronic evolution. Textbooks comparative analysis.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La consapevolezza metalinguistica. – 3 Il Sillabo della lingua russa. – 4 I manuali di russo selezionati. – 5 Gli elementi grammaticali presi in considerazione. – 6 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-05-17
Accepted 2025-10-13
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Remonato | © 4.0



Citation Remonato, I. (2025). "Dal Sillabo ai manuali didattici. Alcune riflessioni sulla metaconsapevolezza linguistica della lingua russa". *EL.LE*, 14(3), 269-288.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/03/001

1 Introduzione

Partendo da un breve *excursus* teorico degli orientamenti di massima e delle modalità di analisi prevalenti nella consapevolezza metalinguistica (Pinto, Melogno 2014), e in particolare in quella relativa al russo come lingua straniera (*Metajazykovaja Funkcija Russkogo Jazyka*),¹ il presente studio si pone l'obiettivo di esaminare in ottica storico-diacronica la trattazione metalinguistica di determinati elementi grammaticali nel Sillabo della lingua russa per la scuola secondaria italiana. Gli stessi *item* linguistici sono stati messi a confronto con quanto contenuto in alcuni manuali didattici editi prima della pubblicazione del documento di riferimento, e con le indicazioni di natura metalinguistica proposte in altri libri di testo usciti successivamente. Per quanto abbastanza recente, infatti, il Sillabo, redatto grazie a un lungo e complesso lavoro d'*équipe* ed edito sotto l'egida ministeriale nel 2019, può essere ritenuto una sorta di 'spartiacque' per la didattica della disciplina nel nostro Paese, visto che in precedenza non erano disponibili linee guida strutturate e omogenee a livello nazionale. È degno di interesse, quindi, andare a verificare se e in quale misura i tratti metalinguistici presenti nei manuali pubblicati in seguito ne traggano beneficio, se ne riflettono l'impostazione, o se invece se ne differenziano. Sono state prese in considerazione le forme più semplici di metalinguisticità riflessiva in lingua italiana e in lingua russa (istruzioni, spiegazioni grammaticali, consegne degli esercizi), e alcune fra quelle più elaborate (le prefazioni, eventuali note e citazioni, la grafica, l'*editing*) in manuali di diffuso utilizzo per l'insegnamento-apprendimento della lingua e cultura russa agli studenti italofoni (Velásquez et al. 2017). In particolare, ci si propone di stabilire:

- a. se e con quali modalità all'interno dei manuali selezionati la lingua viene usata in modo esplicito e consapevole come 'metalinguaggio di sé stessa' in ambito didattico;
- b. a quali fonti e risorse facevano riferimento i libri di testo editi precedentemente;

Il presente contributo rappresenta la rielaborazione scritta della relazione presentata al XVII Convegno Internazionale del CIRSIL, *La consapevolezza metalinguistica in didattica nel corso dei secoli. Vecchi e nuovi approcci a confronto*, tenutosi presso il Dipartimento Lettere e Filosofia dell'Università di Trento il 17-19 ottobre 2024.

1 Se ne veda la definizione in un'edizione recente dello *Slovar' lingvističeskich terminov* (*Dizionario dei termini della linguistica*): «La funzione metalinguistica del linguaggio si verifica quando lo scopo del linguaggio è quello di fungere contemporaneamente da oggetto e mezzo di ricerca (strumento). Si tratta dell'uso del linguaggio per descrivere il linguaggio stesso» (Žerebilo 2018, 193). Ove non diversamente indicato, le traduzioni italiane nel presente lavoro sono a cura dell'autrice.

- c. l'evoluzione di alcuni tratti metalinguistici nelle edizioni più recenti rispetto al metalinguaggio utilizzato nel Sillabo.

Per quanto riguarda l'analisi del documento di riferimento, ci si baserà anche su alcuni risultati della ricerca in corso nell'ambito del progetto PRIN 2022 *SyllaRus – A Teaching Syllabus for the Russian language: reception, testing and extension*,² allo scopo di confrontare le caratteristiche formali del Sillabo – e le sue possibili integrazioni o implementazioni – con quelle dei manuali in esame. Accanto alla riflessione grammaticale, da sempre centrale in questo tipo di supporti didattici, si è cercato di mettere in luce l'approccio metalinguistico nei confronti di alcuni aspetti di natura comunicativa.

2 La consapevolezza metalinguistica

Com'è noto, con l'espressione 'consapevolezza metalinguistica' (CML) si allude a una dimensione epistemologica ben precisa, benché piuttosto complessa, articolata e non definita in maniera univoca nella ricerca recente. Prima di tutto è opportuno tener conto della specificità semantica del termine 'consapevolezza', che si differenzia da altri vocaboli affini riferiti ad attività mentali come conoscenza, abilità, capacità, competenza o processo cognitivo. La consapevolezza implica un ritorno riflessivo sui dati linguistici, che richiede distanziamento e lucidità; si tratta di un processo dinamico, non riducibile all'acquisizione passiva di un sapere, ossia di un insieme prefissato di informazioni e conoscenze (Pinto 1999; Benelli et al. 2006). La presa di coscienza della *ratio* e dei meccanismi alla base dei fenomeni linguistici, graduale o improvvisa, permette al soggetto di analizzare in modo induttivo l'oggetto del proprio studio (Gobbo 2018, 29), che in tal modo acquisisce una pregnanza particolare. Come osservano Tunmer, Pratt e Herriman, «la consapevolezza metalinguistica può essere definita come l'abilità di riflettere sulla lingua e di descriverne i tratti strutturali, trattandola come un oggetto del pensiero in opposizione al suo utilizzo concreto per comprendere e produrre frasi» (Tunmer et al. 1984, 12).

² Nel progetto PRIN sopra citato sono coinvolte tre università: l'Università degli studi di Verona (capofila, referente e P.I. prof. Daniele Artoni), l'Università di Trento (referente prof. Marco Magnani) e l'Università degli Studi di Padova, con l'unità di ricerca formata dalla prof.ssa Claudia Criveller (referente) e da chi scrive in qualità di Assegnista di Ricerca. L'oggetto dell'unità di ricerca di Padova ha riguardato in particolare la mappatura delle scuole italiane con russo come lingua curricolare, nonché il monitoraggio approfondito della ricezione e dell'utilizzo del Sillabo di russo nelle scuole e da parte dei docenti.

Un'altra considerazione di rilievo riguarda il valore distintivo del prefisso di origine greca *meta-*, che contrappone il campo semantico dell'aggettivo 'metalinguistico' sia ai termini 'linguistico' ed 'epilinguistico' (cf. Culioli 1990; Gombert 1990), sia ai sintagmi 'del linguaggio' e 'della lingua'. Il prefisso *meta-* significa «al di là», quindi, in questo caso, si allude all'intenzione di andare «al di là della lingua», ovvero oltre l'ambito di utilizzazione concreta del linguaggio. Tale superamento induce a considerare le strutture di una data lingua, vale a dire i rapporti tra la sua forma e i contenuti, a ogni livello: della parola, della frase, del testo e del discorso. Se ne indagano al contempo vari piani: quello semantico, grammaticale, sintattico, fonologico e pragmatico (Pinnelli, Scardia 2013, 202). È importante sottolineare che la riflessione metalinguistica comporta una lettura mediata e 'controllata' dei dati linguistici, in cui intervengono spiegazioni e giustificazioni; in molti casi, come scrive James, essa assume la forma di un'argomentazione discorsiva, attraverso la quale si riprende quanto intuito in un primo momento interpretandolo a un livello più profondo: «la consapevolezza linguistica è l'abilità di contemplare metacognitivamente un elemento della lingua che già padroneggiamo e a proposito del quale abbiamo quindi sviluppato un insieme coerente di intuizioni» (James 1999, 101). Al di là delle diverse ottiche disciplinari, nella ricerca teorica sull'argomento degli ultimi decenni si possono distinguere alcuni tratti ricorrenti:

- la natura contemplativa della forma di pensiero che sottende la CML e sta alla base dell'abilità metalinguistica effettiva;
- il processo di 'oggettivazione' della lingua, che si realizza grazie alla presa di distanza e alla riflessione sui suoi meccanismi;
- l'«opacità» della lingua, le cui «forme sono considerate in sé stesse e per sé stesse» (Cazden 1976, 603);
- la dimensione autoreferenziale, deliberata ed esplicita della CML (Matthiae 2012, 344), necessariamente legata all'approccio induttivo complessivo con cui il linguaggio si 'auto-analizza'.

3 Il Sillabo della lingua russa

Il documento oggetto della nostra analisi è un sillabo di lingua straniera: com'è noto, in ambito glottodidattico con tale termine si intende la specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento linguistici e culturali di una lingua in termini di conoscenze e abilità. Un sillabo contiene l'insieme del materiale linguistico che viene proposto ai discenti in un corso di L2: al suo interno, in particolare, vengono indicati il lessico e le strutture che gli apprendenti devono imparare a utilizzare in diverse situazioni comunicative (Luoni 2016). Sulla sua base i docenti, (o gli autori di un manuale), hanno l'opportunità di selezionare i contenuti linguistici e

di organizzarli in attività e compiti da affrontare, tenendo presente la complessità delle funzioni comunicative e dei processi di acquisizione/apprendimento (Balboni 2018, 23-5; Brown 1995).

A livello generale, un dispositivo didattico di questo tipo viene redatto con la finalità di favorire la trasparenza, la fruizione e la condivisione degli obiettivi, nonché dei contenuti proposti. Il suo impiego promuove prassi didattiche attraverso le quali vengono posti al centro dell'attenzione una pluralità di canali e di registri comunicativi, il confronto interculturale e un apprendimento legato alle specificità dei diversi contesti di riferimento (Krahnke 1987; Ciliberti 2012). Dagli anni Settanta a oggi, diversi studiosi hanno proposto modelli e classificazioni alternative dei sillabi: le loro differenze riflettono gli assunti teorici e gli orientamenti metodologici degli autori riguardo alla L2 e alle modalità in cui viene insegnata (Richards 2010).

Nel complesso, dal punto di vista della tipologia il Sillabo della lingua russa può essere definito come combinato o ibrido, in quanto al suo interno non vi è un elemento o un orientamento unico che prevale: le strutture grammaticali sono affiancate dalle funzioni comunicative, il lessico è collegato con le funzioni e le abilità. Nei supporti didattici ibridi gli obiettivi e i contenuti tendono a essere organizzati in maniera flessibile, anche se in alcuni casi una dimensione orienta - esplicitamente o meno - l'altra. Per certi aspetti anche la definizione di sillabo 'multisillabico', recentemente ripresa da Mezzadri dal contesto anglosassone, ci sembra adeguata al documento di riferimento della lingua russa: in esso, infatti, lo studio della lingua è affrontato da molteplici punti di vista, vengono elencati i contenuti relativi alle funzioni, al lessico e alla grammatica suddivisi in livelli di competenza in linea con il QCER, e le varie componenti sono trattate in modo integrato (Mezzadri 2015, 60). Per sua natura un sillabo tende a fornire linee guida utili per programmare le attività didattiche in modo descrittivo e non prescrittivo, vale a dire senza fare riferimento a metodologie specifiche. La scelta di un determinato modello, o l'utilizzo combinato di più tipologie, dipende dalle caratteristiche sociolinguistiche degli apprendenti ai quali è destinato, ovvero dai loro bisogni, dai loro stili cognitivi, dalle risorse e dal tempo a disposizione (Balboni 2012). Ad ogni modo, affinché un supporto didattico di questo tipo sia coeso, coerente e potenzialmente efficace, è essenziale che gli argomenti da trattare siano organizzati attraverso una selezione ragionata e una gerarchizzazione dei contenuti.

Il Sillabo della lingua russa al centro della nostra indagine comparativa, pubblicato nel dicembre 2019 in due versioni (una

destinata ai Licei, l'altra agli Istituti Tecnici e Professionali),³ è composto dalle seguenti parti:

- i Descrittori, articolati in livelli di competenza da A0 al B1 in linea con quelli proposti dal QCER e nei documenti di riferimento per il TRKI,⁴ e declinati secondo sei tipologie specifiche di abilità linguistiche.
- Le sezioni Funzioni comunicative, Lessico, Grammatica, poste in parallelo allo scopo di favorire i collegamenti in fase di scelta e progettazione, e strutturate anch'esse in ordine progressivo nei cinque anni di corso.
- Una sezione a sé stante dedicata alla Cultura russa, che ne propone temi eterogenei suddivisi in primo, secondo biennio e quinto anno.
- Oltre all'articolazione quinquennale, la versione elaborata per gli Istituti Tecnici e Professionali prevede un percorso triennale fino al livello A2, con un'attenzione nei contenuti al progetto formativo e alla specificità di questi programmi scolastici, mirati all'acquisizione dei linguaggi settoriali da parte degli studenti e al loro utilizzo in diversi contesti lavorativi (Maslov 2021).
- Come si vedrà, l'articolazione dei contenuti nel Sillabo è leggermente diversa da quella proposta nei manuali, dato che prevede delle tappe intermedie di acquisizione:⁵ i livelli A1, A1+ e A2 corrispondono infatti ai primi tre anni di corso per i Licei e al triennio per gli Istituti Tecnici, nella stragrande maggioranza

3 Si vedano *Il Sillabo della lingua russa - Licei*, MIUR, 2019 e *Il Sillabo della lingua russa - Istituti Tecnici e Professionali*, MIUR, 2019.

4 Fra i materiali consultati dagli autori, si segnala il *Sillabo della lingua cinese per le scuole secondarie di secondo grado*, pubblicato dal MIUR poco prima (2016) e dedicato a una lingua extraeuropea introdotta, come il russo, in anni recenti nell'offerta formativa di alcune scuole italiane. Un simile dispositivo didattico non è disponibile per le altre LS tradizionalmente presenti nel sistema educativo del nostro Paese, legate in modo più o meno diretto all'impostazione e ai livelli di competenza del QCER (cf. CEFR, *Companion Volume* 2020). Per quanto riguarda le fonti di riferimento per la stesura del Sillabo, ci si è basati prima di tutto sulla documentazione ministeriale russa relativa ai livelli ufficiali di competenza delle certificazioni, ovvero gli *Standarty* e il *Leksičeskij minimum* (cf. Andrjušina 2016; Cotta Ramusino 2021; Ferro 2021). In secondo luogo, anche il Quadro Comune Europeo, le *Indicazioni Nazionali per i Licei* e le *Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* hanno rappresentato delle fonti significative, coerentemente con l'obiettivo primario del Gruppo di lavoro: adattare i livelli e i contenuti linguistico-culturali della lingua russa al contesto didattico della scuola secondaria italiana (Maslov 2021).

5 I livelli intermedi di acquisizione A1+ (previsto per la fine del secondo anno) e A2+ (quarto anno) non sono presenti nell'articolazione ufficiale delle Certificazioni Ministeriali per la lingua russa: essi costituiscono quindi un elemento di novità, predisposto nel Sillabo al fine di articolare e sequenziare meglio i contenuti linguistici e culturali della disciplina rispetto alle ore, alle programmazioni e ai curricula della scuola secondaria italiana.

dei quali il russo, in qualità di terza lingua, si studia a partire dal terzo anno. Nel complesso, il metalinguaggio del documento di riferimento è caratterizzato:

- dall'impiego di verbi al modo infinito;
- da formulazioni di tipo impersonale e non prescrittivo («si consiglia...», «si ritiene opportuno...»);
- da una descrizione 'neutra' ed essenziale dei contenuti grammaticali, solitamente seguita da brevi esempi d'uso in russo.
- Vi sono inoltre frequenti indicazioni di natura procedurale sul livello di trattazione più opportuno di un *item* in quella fase di apprendimento, ad es.: «senza riflessione sull'aspetto», «solo a livello comunicativo, senza riflessione grammaticale».
- Anche se, in generale, per loro natura le definizioni di carattere metalinguistico tendono a essere formali, il metalinguaggio che illustra i contenuti grammaticali del Sillabo appare intenzionalmente 'semplice', piuttosto tradizionale nelle scelte lessicali («congiunzione», «verbo», «pronomi», ecc.), e privo di termini specialistici della linguistica. Come si è potuto evincere dal confronto diretto con alcuni degli autori, si è trattato di una precisa scelta concordata fra le sottosezioni del Gruppo di lavoro, allo scopo di rendere il documento funzionale e di facile utilizzo come supporto didattico per tutti i destinatari: i percorsi formativi, la lingua madre e le conoscenze/competenze dei docenti di russo in servizio nelle scuole italiane sono infatti piuttosto variegati. L'impiego di una modalità comunicativa sintetica e più 'immediata' rispetto ai repertori di tipo accademico ha tenuto conto anche dell'età degli studenti all'inizio del percorso e del loro grado di maturazione. Ciò risulta evidente a un raffronto con il metalinguaggio di un noto manuale teorico di grammatica russa utilizzato in ambito universitario, più formale dal punto di vista terminologico ed esaustivo nella trattazione di funzioni e ricorrenze d'uso delle parti del discorso (cf. Cevese et al. 2018; Fici Giusti et al. 1991).

4 I manuali di russo selezionati

I manuali di russo per apprendenti italofoeni sui quali è stata condotta l'analisi sono stati selezionati fra quelli maggiormente diffusi nelle 92 scuole italiane con la disciplina come lingua curricolare. In particolare, allo scopo di evidenziare l'evoluzione diacronica rispetto alle indicazioni metalinguistiche presenti nel Sillabo, sono stati scelti due libri di testo usciti prima della sua pubblicazione, *Molodec!* e

Davajte! della casa editrice Hoepli,⁶ e due pubblicati successivamente: *Vsë tak!*, anch'esso edito da Hoepli, e *Ura!* di Zanichelli. Nell'ambito del presente studio sono stati presi in considerazione i livelli A1 e A2 di ciascuna edizione. Un tratto distintivo della manualistica per la lingua russa in Italia è il suo essere rivolta indistintamente alla scuola secondaria e all'università (Ferro 2024): fino a qualche anno fa la scelta di una grafica a colori più attuale e accattivante rispetto al bianco e nero era l'unico aspetto che distingueva un prodotto ritenuto più adatto all'utilizzo scolastico.

Come si può vedere dal titolo originale (*Ruslan Russian 1*) e dalle indicazioni presenti nel *colophon*, *Molodec!* è la traduzione e adattamento al contesto italiano di un corso di lingua russa in tre volumi ideato per il pubblico inglese;⁷ il manuale di livello A1 è articolato in 10 lezioni, con storie ambientate a Mosca (cf. Langran et al. 2011). Nella *Prefazione* al primo volume si fa riferimento ai livelli del QCER per le lingue e all'approccio comunicativo come metodologia di fondo. Nel complesso, il metalinguaggio italiano utilizzato nel manuale per le spiegazioni grammaticali appare abbastanza tecnico e formale, con un frequente ricorso a termini specifici come sostantivo, desinenza e suffisso. Tra l'altro, già a partire dal secondo volume (Langran et al. 2012) l'italiano è riservato solo alle sezioni relative alla grammatica, mentre le consegne degli esercizi compaiono in russo, e sono espresse in un metalinguaggio non sempre adeguato al livello linguistico e al grado di interlingua dei discenti (sono presenti, infatti, svariati verbi prefissati e termini grammaticali specifici). Sul piano generale, in questa edizione viene riservato poco spazio alla spiegazione esplicita e sistematica delle regole, mentre gli esercizi sono numerosi, diversificati come tipologia e abbastanza coerenti con l'approccio comunicativo d'insieme.

Davajte, il manuale attualmente più diffuso in scuole e università italiane, era stato inizialmente progettato in due volumi, pubblicati entrambi nel 2017. Il terzo e quarto, che oggi integrano l'edizione, sono dedicati ai livelli di competenza B1 e B1+/B2, e sono usciti rispettivamente nel 2020 e 2022 con la collaborazione di altri coautori di ambito universitario. Come è evidenziato dal titolo completo, le componenti fondamentali di questo testo sono la dimensione comunicativa e quella culturale della lingua russa, che ci si propone di collegare e far interagire. La grafica a colori attuale, accattivante

6 La casa editrice milanese Hoepli si è affermata da tempo come *leader* per la manualistica relativa al russo nel nostro Paese; ha infatti in catalogo una serie di volumi mirati all'apprendimento della lingua e della cultura russa, destinati al contempo al mondo della scuola secondaria e dell'università (cf. <https://www.hoeplieditore.it/scuola>).

7 Il terzo volume, che completa il corso ed è dedicato al livello B1 di competenza linguistica, è stato pubblicato nel 2014.

e ricca di fotografie, nonché l'accurato *editing* formale del manuale, sono tra i suoi punti di forza. Nella *Presentazione* ai primi due volumi compare la frase «concepito secondo le indicazioni Ministeriali» (Magnati et al. 2017a, V), che tuttavia, data l'assenza di linee guida specifiche per il russo in quel momento, e della precisazione se si tratti di indicazioni relative alla didattica della lingua nella scuola secondaria, oppure nell'università, non risulta molto chiara. Tale dicitura non è presente nella *Guida per il Docente* al terzo e quarto volume, in cui un riferimento al Sillabo di russo, elaborato e pubblicato sotto l'egida ministeriale, nel frattempo, è presente soltanto nella bibliografia finale (cf. Bejenari et al. 2020, 90): ciò suggerisce che la parte successiva dell'opera sia stata pensata per una fruizione prevalentemente universitaria (Torresin 2023). Nella *Premessa* al primo volume si sottolinea che i contenuti grammaticali vengono spiegati con un metodo induttivo, partendo dall'uso della lingua nei dialoghi, attraverso gli esercizi e tramite schemi spesso da completare ad opera dello studente; solo in un secondo momento si ricorre a tabelle riassuntive con le regole poste in calce al testo. Nel secondo volume questa indicazione metodologica appare modificata: nella *Premessa*, infatti, si fa riferimento al metodo deduttivo per le spiegazioni grammaticali, e anche nella parte sottostante la natura induttiva degli esercizi non viene più menzionata (Magnati et al. 2017b, V). Nella *Guida del Docente* ai primi due volumi si parla allo stesso modo di «deduzione autonoma dello studente» delle regole grammaticali dal contesto comunicativo proposto, allo scopo di «rendere l'apprendimento più attivo e consapevole», e di favorire la riflessione sulle norme linguistiche. Si dichiara inoltre di aver impiegato un metalinguaggio non troppo tecnico, con spiegazioni «semplici, ripetitive e chiare» sui contenuti grammaticali, che tengono conto dell'età e delle eterogenee conoscenze in entrata degli studenti (Magnati et al. 2017c, 3-4).

Fra i manuali usciti dopo la pubblicazione del Sillabo, *Vsë tak!* si pone come una 'grammatica comunicativa' rivolta specificamente agli studenti italofoeni della scuola secondaria. L'opera è strutturata in un volume unico suddiviso in due parti distinte, entrambe composte da 19 capitoli mirati all'acquisizione dei contenuti grammaticali e lessicali relativi ai livelli A1 e A2. Come si può evincere dalla *Presentazione* e dalla *Scheda digitale* del testo, fra i destinatari vengono citati i tipi di istituti in cui il russo è effettivamente presente, e come fonte per l'articolazione dei contenuti si allude in modo diretto ed esplicito alle indicazioni presenti nel Sillabo (cf. Bonciani, Romagnoli 2020, V).

Nel caso di *Ura!* i riferimenti al Sillabo e agli studenti di russo della scuola secondaria sono ancora più precisi e dettagliati: nell'*Introduzione* alla guida per il docente si parla infatti di «pieno allineamento» con il Sillabo rispetto alla scelta e alla sequenziazione dei contenuti linguistici e culturali, con un rimando in nota al

documento stesso in versione digitale. Un'osservazione preliminare degli autori degna di nota riguarda il tipo di spiegazioni grammaticali «brevi ma esaustive» inserite nel testo, redatte intenzionalmente in un linguaggio semplice, senza troppi termini specifici, proprio al fine di evitare l'eccesso di elementi metacognitivi⁸ che spesso caratterizza i materiali didattici russi (Vanin, Zanivan 2020c, 3). Si segnala che *Ura!* a oggi è l'unico manuale a sequenziare i contenuti esattamente secondo i livelli proposti nel Sillabo, ovvero anche con quelli intermedi A1+ e A2+. A ulteriore riprova della continuità di scelte e orientamenti, si sottolinea che sia Daniela Bonciani, una delle autrici di *Vsë tak!*, sia i due co-autori di *Ura!* hanno fatto parte dell'*équipe* che ha lavorato all'elaborazione del Sillabo.

A nostro avviso, alcune riflessioni di interesse riguardano il confronto fra i titoli completi dei manuali in esame, considerati dal punto di vista del loro approccio metalinguistico generale:

- **МОЛОДЕЦ! PARLIAMO RUSSO. Corso comunicativo di lingua russa:** in questo caso è stato scelto un sostantivo russo utilizzato nel linguaggio quotidiano con valore di esclamazione (bravo/a!, ben fatto!, molto bene!), accompagnato da un sottotitolo in italiano che, come già osservato, mette in evidenza l'approccio comunicativo dell'edizione nel suo complesso.
- **ДАВАЙТЕ! COMUNICARE IN RUSSO. Corso di lingua e cultura russa:** viene proposto l'imperativo esortativo alla seconda persona plurale del verbo russo *davat'/dat'* (dai, su, forza!), che incita a un apprendimento dinamico, attivo. Nel sottotitolo compare l'allusione alla cultura russa come tratto distintivo di questo manuale.
- **ВСЁ TAK! Grammatica e lessico della lingua russa:** in questo caso è presente una locuzione avverbiale russa spesso utilizzata nel linguaggio quotidiano con valore di esclamazione (è così, tutto qui, giusto!, esatto!). Il sottotitolo in italiano, (piuttosto didascalico), esplicita i contenuti e le finalità specifiche del volume.
- **УРА! Dopo la breve e intuitiva esclamazione (Urrà! / Evviva!),** l'edizione presenta sottotitoli diversi nei tre volumi: A) *Impara a comunicare in russo*. B) *Scopri la Russia di oggi*. C) *Allenati per la certificazione*.

Nelle quattro edizioni sono state scelte 'stringhe' con una struttura simile: un breve segnale discorsivo russo di tipo esortativo e informale, o un'esclamazione positiva di effetto tipica della lingua

⁸ A titolo di esempio della natura fortemente storico-grammaticale e basata sulla metacognizione di diversi autorevoli repertori russi, si vedano fra gli altri Vinokur 1971; Živov 1995, 2017.

parlata mirati a catturare l'attenzione, seguiti da sottotitoli in italiano di natura esplicativa che evidenziano gli aspetti più rilevanti dell'impostazione complessiva dei testi. A parte il secondo volume di *Molodec!*, negli altri manuali presi in considerazione le istruzioni degli esercizi e le spiegazioni sono proposti in lingua italiana (si opta per il russo nei volumi successivi). In tutti i libri di testo selezionati ci si rivolge con il 'tu' ai discenti, e in tre su quattro per spiegazioni grammaticali e consegne delle varie attività viene preferito un linguaggio semplice, di registro informale, legato alla comunicazione quotidiana (Velásquez et al. 2017).

5 Gli elementi grammaticali presi in considerazione

A titolo esemplificativo, per l'analisi contrastiva è stata presa in considerazione la trattazione metalinguistica dei seguenti elementi grammaticali della lingua russa:

- a. le congiunzioni *а, и, или, но, как, тоже, также* (ma/e, o/ oppure, mentre/però; anche; inoltre/altresì); *что, потому что, поэтому* (che cosa, perché, perciò); *если, чтобы* (se, al fine di);
- b. i verbi e le locuzioni modali *мочь/сметь* (potere) e *можно* (forma impersonale: essere possibile), *хотеть/захотеть* (volere); *должен* (dovere), *нужен* (essere necessario/aver bisogno di); *надо* (dovere/essere necessario), *нельзя* (è vietato/non si deve).⁹

Come si può osservare [fig. 1], fra le congiunzioni presenti nel Sillabo per il livello A1 vi sono quelle coordinanti *и, а, но, или, тоже, также* e le subordinanti *что* e *потому что*, che vengono elencate senza esempi d'uso:

⁹ Le traduzioni italiane qui proposte si basano sulle accezioni semantico-funzionali più frequenti di questi elementi grammaticali, ma sono da ritenersi 'di servizio' e non esaustive, dato che alcune delle parti del discorso in questione possono essere rese in modi diversi a seconda del contesto di utilizzo. Inizialmente si era progettato di incentrare l'analisi sulla trattazione di segnali discorsivi di natura pragmatica, fra i quali le particelle russe modali *ага, ведь, вот, же, ну* e la condizionale *бы*, nonché una serie di interiezioni che caratterizzano la lingua parlata e conferiscono sfumature emotive alla comunicazione. Tuttavia, indicazioni metalinguistiche su tali elementi, che non hanno equivalenti diretti o univoci nella nostra lingua, non sono presenti né nel Sillabo, né nei manuali presi in considerazione: ciò evidenzia quanto la dimensione sociopragmatica della lingua tenda ad essere ancora negletta in ambito didattico (cf. fra gli altri Jafrancesco 2015; Bonola, Stoyanova 2020).

Indicazioni metalinguistiche nel SILLABO di russo

Livello A1 (Primo anno)

Gli **aggettivi** *болен/больна/больны, рад/рада/рады, здоров/здоровы, свободен/свободна/свободны/свободим, занят/занята/занято/заняты; должен, должна, должны* con l'infinito. Solo a livello comunicativo, senza riflessione grammaticale.

I **verbi irregolari**: *жить, есть, пить, писать, любить, готовить, хотеть, мочь, давать.*

Le **preposizioni** *в, на, у, из, с*; le **congiunzioni** *и, а, но, или, тоже, также; что, потому что.*

L'uso della **forma modale** **можно**
Где можно купить карту города?

Livello A1+ (Secondo anno)

Grammatica

Le forme modali **можно, нельзя, надо, нужно (кому?)**:
Тебе надо заниматься больше.

Le frasi complesse con **что, как, потому что, поэтому**.
L'uso della virgola prima della subordinata:
Ты знаешь, что он уехал в Москву?
Я не знаю, как он говорит по-русски.
Он изучает русский язык, потому что хочет работать в России.
Марио любит русскую кухню, поэтому часто ходит в русский ресторан.

Argomenti e lessico

на что-либо действия
думать – подумать о чём?, понимать – понять что?, помнить (ант.) забывать – забыть что?, мечтать о чём?, говорить – сказать что? о ком? о чём?, интересоваться – заинтересоваться чем?, вонять – смывать, мыть – вымыть, должен – должна – должны, прав – права – правы, согласен – согласна – согласны; умный (ант.) глупый, талантливый, серьёзный, интересный, любимый, великий, известный; серьёзно; можно (ант.) нельзя кому?, надо (син.) нужно кому?.

Figura 1 Alcune indicazioni metalinguistiche nel Sillabo di russo (livelli A1 e A1+)

Nel primo volume di *Molodec!* a queste parti del discorso non sono dedicate riflessioni o spiegazioni di tipo metalinguistico, dando probabilmente per scontata la facilità e la comprensione del loro utilizzo (che invece, per certi aspetti, come già detto, è difforme sia rispetto all'inglese, sia rispetto all'italiano). Tuttavia, com'è naturale dato il loro ruolo di connettori semplici nella comunicazione, esse sono presenti già nei dialoghi iniziali, e vengono quindi registrate nei relativi glossari a piè di pagina e in quello in calce al testo attraverso delle traduzioni italiane prive di indicazioni di tipo metalinguistico. Riguardo alla congiunzione disgiuntiva *или* (o, oppure) nella prima unità viene proposto un esercizio orale abbastanza meccanico, dando evidentemente per assodata la conoscenza del suo utilizzo in russo; in altri casi, come per *но*, *может*, e *потому что*, non vi sono attività specifiche: vengono riportate semplicemente nel glossario come elementi lessicali, senza riflessioni sulla loro categoria grammaticale, sull'uso o sulle loro molteplici funzioni di connettori (Ivanickij 2004). La stessa cosa vale per i verbi e le locuzioni modali russi, che non sono definiti e raggruppati come tali, ma in base al loro equivalente in italiano di volta in volta come «verbo irregolare», «espressione impersonale» e «aggettivo breve». Non sono presenti esercizi mirati sul loro utilizzo, ma soltanto sulla traduzione; la loro distribuzione nel volume, inoltre, appare abbastanza casuale: non segue la sequenziazione del Sillabo, ma nemmeno un altro ordine

logico esplicito o legato alle tappe di apprendimento degli studenti (Torresin 2024a).

Il manuale *Davajte* di livello A1 si sofferma sul differente valore semantico-funzionale delle congiunzioni coordinanti russe *и* e *а*, attirando l'attenzione degli apprendenti su alcuni esempi tratti dai dialoghi, e facendo dedurre la differenza d'uso rispetto all'italiano: gli esercizi invitano al completamento con la scelta fra i due elementi, basandosi sulla riflessione metalinguistica ed elicitando la traduzione più adeguata [fig. 2]. Fra le attività di riepilogo, ad ogni modo, si riscontra un'incoerenza, visto che si richiede di completare le frasi includendo tra le opzioni anche le congiunzioni *но* e *поэтому*, i cui tratti distintivi non sono stati illustrati.

The image shows a page from the manual 'Davajte, vol. 1, pp. 24-25'. The page is titled 'Le congiunzioni «и» e «а»'. It contains several exercises and examples. On the right, there is a note from the glossary explaining the difference between 'а' and 'и'. The exercises include matching conjunctions to sentences, identifying differences, and choosing the correct conjunction for a given sentence. The page also includes a list of words and phrases in Russian and Italian, and a section for inserting the correct conjunction.

Le congiunzioni «и» e «а»

Osserva le frasi che ha scritto Nastja.

1. Это я **и** мама. 2. Он студент, **а** я школьница.

3. Это брат **и** папа. 4. **А** что это?

Che **differenza** c'è tra queste congiunzioni?

1. Con _____ si uniscono semplicemente delle informazioni ("Io e mio fratello giochiamo a calcio").

2. Con _____ si sottolinea **una differenza** tra gli elementi di cui parliamo ("Io gioco a calcio e mio fratello gioca a basket"). Come puoi notare, nel secondo esempio la "e" potrebbe essere sostituita da un "e invece" o "mentre".

6. Leggi le frasi e i minidialoghi, rifletti sulle congiunzioni e prova a tradurre in italiano.

1. Что это?
- Это сок.
- **А** что это?
- Это пиво.

2. Папа – архитектор, **а** сын – инженер.

3. Папа – архитектор, **и** сын тоже архитектор.

4. Это Виктор **и** Татьяна. Он муж **и** жена. Муж – бизнесмен, **а** жена – журналистка.

5. Алёша – студент, **и** Катя **тоже** студентка.

7. Inserisci la giusta congiunzione scegliendo tra «и» e «а».

1. Папино – бухгалтер, Элла студентка.

2. Алёша – хулиган, бабайт.

3. Папа – pessimist, мама – оптимист.

4. Бегемот – кот, Лайка – собака.

5. Тоня хорошая мама, хорошая журналистка.

6. Микша – русский, Марио – итальянец.

Nel Glossario a fine testo, a è resa in IT. con ma, mentre, invece; и con e, anche; но con ma; также e тоже sono resi entrambe come 'anche'.

Rifletti sulle parole in grassetto e traduccele.

- Как дела? - Хорошо!

- Где ты? - Я в метро.

- Где твой телефон? - Здесь, на кухне.

Figura 2 La trattazione delle congiunzioni 'и' e 'а' nel manuale *Davajte*, vol. 1

Anche per quanto riguarda le diverse funzioni della congiunzione *что* (cosa/che cosa), e le due varianti del 'perché' causale in domande e risposte (*почему*, *потому что*) compaiono indicazioni in un metalinguaggio essenziale e diretto: si forniscono prima esempi d'uso, dai quali viene in seguito dedotta la spiegazione. La congiunzione *чтобы* (al fine di), che introduce la proposizione subordinata finale, e la condizionale *если* (se), utilizzata con la particella *бы* anche per formare il periodo ipotetico, vengono proposte nel secondo volume. Si tenga conto che quest'ultima struttura nel Sillabo è prevista per il livello B1, ovvero al quinto anno di corso. A differenza di *Molodec!*, in *Davajte!* viene dedicato un congruo spazio alle espressioni modali nell'unità 10 del primo volume, con brani di diverso genere, specchietti induttivi su uso e significati in italiano, nonché vari esercizi strutturati di completamento contrastivo o trasformazione.

In particolare, in un'attività tra quelle presenti nell'eserciziario (Magnati et al. 2017a, 311; es. n. 12) si fa esplicito riferimento alla consapevolezza metacognitiva degli studenti, chiedendo di completare le frasi alternativamente con il verbo *мочь* (potere), o *уметь* (saper fare/essere capaci di), illustrato in precedenza, che fra l'altro non è indicato nel Sillabo (è necessaria la mediazione del docente). Vengono trattati separatamente il verbo *хотеть* (volere), associato alla situazione comunicativa 'al ristorante' (Magnati et al. 2017a, unità 7), e l'aggettivo breve *должен* (dovere), proposto più avanti (Magnati et al. 2017a, 252, unità 14) e ripreso in modo approfondito nel secondo volume. Nel complesso, nel testo successivo l'invito a riflettere sul significato delle strutture rimane costante (Torresin 2024b), e le indicazioni metalinguistiche presenti nelle spiegazioni e nelle consegne degli esercizi, in linea con le maggiori età e competenze degli studenti, assumono gradualmente una forma più tecnica e specifica ('soggetto', 'proposizione', 'coniugazione', 'concorda', ecc.).

Già a un primo sguardo, il metalinguaggio utilizzato in *Vsë tak!* appare diverso da quello del Sillabo, come d'altra parte la sua impostazione generale per temi differisce da quella degli altri tre manuali in esame. Le indicazioni metalinguistiche, piuttosto precise, tecniche e dettagliate, sono espresse nel linguaggio tradizionale dei repertori grammaticali italiani. A partire dalla sezione relativa al livello A1 le congiunzioni vengono presentate nel contesto più ampio della sintassi del periodo: la congiunzione *и* è definita 'copulativa', e ciò la distingue in maniera chiara dalle funzioni di volta in volta distintiva e 'avversativa' di *а* e *но*. Per quanto riguarda *может* e *также* (anche, ma anche/altresì/inoltre), entrambe catalogate come 'copulative', oltre alle affinità viene messa in luce la sfumatura di 'elencazione aggiuntiva' che può assumere la seconda. Appare rilevante, inoltre, l'attenzione alla costruzione e al significato consecutivo di *поэтому* (perciò), spiegato in maniera contrastiva rispetto al 'perché' causale *потому что*; in tutti i casi analizzati gli esempi d'uso in russo sono forniti dopo le indicazioni di carattere metalinguistico in italiano [fig. 3]. Circa una ventina di esercizi di completamento, scelta multipla, abbinamento e traduzione dall'italiano al russo guidano l'apprendente a lavorare in maniera 'operativa' sull'utilizzo specifico dei connettori.

Le congiunzioni in *Vs'e tak*

(Capitolo 19, liv. A1, p. 230).

(Capitolo 19, pp. 230-231).

Il periodo composto è formato da due o più proposizioni **coordinate** unite dalle **congiunzioni и, а, но, то́же, та́кже** (e altre) che sono **sempre precedute da una virgola**.

- La **congiunzione coordinativa и** traduce la congiunzione italiana "e". Essa unisce le proposizioni che esprimono avvenimenti che sono contemporanei oppure si susseguono.
Esempio Начавшийся дождь, и вся семья идёт смотреть телевизор.
Comincia la pioggia e tutta la famiglia va a guardare la tv.
После́л дождя, и Лёна открыла зонт. Cominciò a piovere e Lena aprì l'ombrello.
- La **congiunzione coordinativa а** traduce la congiunzione italiana "e" del senso di "invece". Essa unisce due proposizioni in cui vengono presentati e confrontati in un certo rapporto due avvenimenti, fenomeni, qualità.
Esempio Антон – доктор, а его жена – артистка. Anton fa il dottore, invece/la sua moglie fa l'attrice.
Я пишу́ эссе́, а брат читает мейл. Io scrivo un SMS, invece/lo fratello legge una mail.

Ricorda che la congiunzione **а** si può trovare all'inizio della frase interrogativa di tipo РК 2 (→ A1 p. 10).

- La **congiunzione avversativa но** traduce la congiunzione italiana "ma" e indica una contrapposizione di avvenimenti, fenomeni, qualità.
Esempio Я живу́ в Риме, но сейчас я в Москве. Io vivo a Roma, ma ora sono a Mosca.
Он красивый, но у него́ плохой характер. È bello, ma ha un brutto carattere.
- Le **congiunzioni coordinative то́же, та́кже** traducono la congiunzione italiana "anché".
Sia **то́же** che **та́кже** si usano per unire, per sottolineare la similitudine nelle azioni o nello stato di due o più soggetti.
Esempio Мама говори́т по-ру́сски, ну́жн то́же / та́кже говори́т по-ру́сски.
La mamma parla russo e anche il babbo.
Mentre **то́же** ha solo il significato suddetto, **та́кже** può anche avere il significato di "inoltre, oltre a ciò". In questo caso la congiunzione viene usata per aggiungere informazioni riguardo al soggetto.
Esempio Мама говори́т по-ру́сски, она́ та́кже говори́т по-францу́зски.
La mamma parla russo e anche/inoltre francese.
- Causale** con la congiunzione **потому́ что**.
Esempio Он изуча́ет ру́сский язы́к, потому́ что он х́очет рабо́тать в Росси́и.
Lui studia russo perché vuole lavorare in Russia.
- Consecutiva** con la congiunzione **потому́ что**.
Esempio Мы уже́ о́бсужда́ем на конфе́рент, потому́ что мы по́дъез на танцы́.
Siamo già in ritardo per il concerto, per questo andremo in tardi.
- Condizionale (ipotetica della realtà)** con la congiunzione **если́** (con significato di condizione reale. Per le ipotetiche dell'irrealtà → si v. pp. 387-388).
Esempio Если́ ты бу́дешь свобо́ден, а при́глаши́ тебя́ в рестора́н.
Se sarai libero ti inviterò al ristorante.

Figura 3 La trattazione metalinguistica delle congiunzioni nel manuale *Vs'e tak*

Nella sezione del testo dedicata ai contenuti grammaticali di livello A2 (Bonciani, Romagnoli 2020, unità 38, 383-92) vengono proposte alcune strutture più complesse: la costruzione del verbo *хотеть* (volere) seguito da *чтобы* (al fine di), che anche il Sillabo include per questo livello; le proposizioni subordinate oggettive introdotte dalle congiunzioni *что* e *чтобы*, nonché il periodo ipotetico, che il documento di riferimento prevede invece per il livello B1.

La trattazione metalinguistica dei modali presenta caratteristiche simili: nel titolo del capitolo 14 della parte del volume dedicata al livello A1 (Bonciani, Romagnoli 2020, 186) si parla infatti di 'verbi e locuzioni modali', mentre i costrutti impersonali *можно*, *нельзя*, *нужно* e *надо* vengono definiti 'avverbi predicativi', e sono collegati al 'soggetto logico' al caso dativo. È interessante osservare che le spiegazioni, strutturate in modo analitico e graficamente schematico, sono corredate di esempi d'uso di queste espressioni, che danno conto dei loro diversi significati riunendoli nella stessa unità. Al contrario degli altri libri di testo si parte dalla concettualizzazione dei verbi modali italiani 'volere', 'potere' e 'dovere' per illustrare le varie modalità con cui tali funzioni vengono rese in russo. Si fa riferimento anche al verbo *уметь/суметь* (essere capaci di) e alla forma avverbiale impersonale del linguaggio burocratico *необходимо* (è indispensabile), non inclusi nel Sillabo per il livello A1. Il metalinguaggio utilizzato nelle istruzioni per gli esercizi, che sono di tipo eterogeneo e coinvolgono tutte le forme modali presentate, è invece più semplice e immediato ('completa', 'rispondi', 'ascolta', 'leggi', ecc.). Nella sezione del manuale dedicata al livello A2, l'unità 32 approfondisce i verbi e le locuzioni modali, soffermandosi sugli

aspetti dei verbi che li seguono e sul loro uso al passato e al futuro (Bonciani, Romagnoli 2020, 333-9).

In *Ura*, l'edizione più recente, i contenuti grammaticali vengono generalmente proposti in maniera sintetica dal contesto, grazie a una grafica colorata efficace come supporto visivo.¹⁰ Alla fine di ogni unità è posta una pagina intitolata «*Это я знаю, это я умею*» (Ora so, so fare...), con attività mirate all'autovalutazione e alla riflessione metacognitiva degli studenti del proprio apprendimento. Tuttavia sul piano metalinguistico si riscontrano alcune incongruenze rispetto a quanto dichiarato nell'*Introduzione*, visto che le spiegazioni sono effettivamente concise, ma non sempre chiare o esaustive; il metalinguaggio impiegato, inoltre, già nel primo volume alterna all'intenzionale 'semplicità' in linea con il Sillabo termini specifici come 'coniugazione', 'alternanza consonantica' e 'perifrastica' (Vanin, Zanivan 2020b: 105). Per quanto riguarda le congiunzioni, viene messa in evidenza la differenza fra quelle coordinanti *u* e *a*, con l'attribuzione di un valore «leggermente avversativo» a quest'ultima; vengono quindi forniti degli equivalenti italiani adeguati, alcuni esempi d'uso in russo e un esercizio di tipo contrastivo. La riflessione metalinguistica è posta non all'inizio, come avviene nel Sillabo e nella maggioranza degli altri repertori didattici, ma nell'unità 8 del primo volume, ovvero al secondo anno di corso (Vanin, Zanivan 2020a, 120). L'unica altra congiunzione su cui si attira l'attenzione degli apprendenti nel secondo volume è la consecutiva *поэтому* (perciò), che nello specchietto grammaticale compare associata all'avverbio di tempo *но́мом* (poi/più tardi) e alla preposizione *после* (dopo che); né il suo uso, né la funzione precisa sono spiegati attraverso esempi, ma in alcuni esercizi viene richiesto di saper riconoscere il suo utilizzo corretto rispetto ad altri elementi (Vanin, Zanivan 2020b, 56). Inoltre i verbi e le locuzioni modali non vengono definiti come tali: a differenza del Sillabo, si utilizza la parola 'forma', che permette di tenere assieme parti del discorso diverse, ma non appare precisa dal punto di vista funzionale. La stessa cosa vale per l'aggettivo breve *нужен* (essere necessario/aver bisogno di), che nel secondo volume compare più volte nei dialoghi (cf. Vanin, Zanivan 2020b, unità 7, 96-107), tuttavia è soltanto tradotto nel glossario, senza spiegazioni sulle sue caratteristiche morfosintattiche o esempi che ne illustrino la differenza d'uso e significato rispetto agli altri modali. Dato che si

10 Si tratta dell'unico fra i manuali di russo per studenti italofoni attualmente sul mercato con grafica, *font* e caratteri di tipo inclusivo e accessibile: in calce al testo è stata infatti inserita una serie di tabelle riassuntive delle regole grammaticali (*Praviloteka*) che tiene conto di questi aspetti. Nelle *Idee per insegnare*, inoltre, accanto ai test in versione standard vengono proposti modelli di prove inclusive per studenti con DSA e/o BES, che rispecchiano le necessità specifiche degli apprendenti in questione e le indicazioni nelle normative ministeriali recenti.

tratta di un aspetto sul quale puntano alcuni esercizi di ripasso, si ha l'impressione che, in questo caso, si faccia affidamento sulle intuizioni e capacità metacognitive 'implicite' degli studenti (Peppoloni 2018), e ciò non appare molto coerente con gli intenti e l'impostazione generale della trattazione metalinguistica del manuale.

6 Conclusioni

Nel complesso, dall'analisi della natura delle indicazioni metalinguistiche relative agli elementi grammaticali nei quattro manuali di russo per italofoeni presi in considerazione, si può dire che le due edizioni uscite dopo la pubblicazione del Sillabo tengono conto maggiormente delle necessità didattiche concrete legate al percorso scolastico (Torresin 2024c). Esse appaiono inoltre più allineate con il documento di riferimento riguardo alle modalità di trattazione metalinguistica degli argomenti, all'articolazione e alla sequenziazione degli stessi. Naturalmente si sono riscontrate anche delle difformità e delle incongruenze, non solo rispetto al metalinguaggio del Sillabo, bensì rispetto alle 'dichiarazioni di intenti' presenti nei paratesti delle singole edizioni dei manuali in esame.¹¹ È chiaro che, dati i limiti legati al numero di volumi, di livelli e di parti del discorso analizzate, si tratta di conclusioni parziali, *in itinere*, che offrono dei dati e degli spunti utili per la riflessione, ma che andrebbero approfondite e sviluppate. Nell'ottica di uno studio più ampio ed esaustivo sull'argomento, ulteriori prospettive di ricerca potrebbero prevedere l'inclusione di altri repertori didattici per la lingua russa (Ferro 2024; Torresin 2025), il raffronto a partire dal Sillabo con parti del discorso aggiuntive, nonché l'analisi delle indicazioni metalinguistiche presenti in una serie di siti e risorse *on line* ora disponibili per la didattica del russo (cf. Macagno 2023). Ciò darebbe l'opportunità (inedita) di valutare le loro affinità e differenze rispetto al metalinguaggio dei repertori cartacei.

11 Si pensi alle incoerenze o incongruità su cosa si intenda effettivamente per 'approccio comunicativo', visto che attualmente pressoché tutti i repertori di russo come lingua straniera vi fanno riferimento, sebbene in alcuni casi le attività linguistiche e gli esercizi proposti non si rivelino affatto di natura 'comunicativa'.

Bibliografia

Sillabo e manuali

- Bejenari, O.; Legittimo F.; Magnati D. (2020). *Давайте! Comunicare in russo. Guida per il docente*. Voll. 3-4. Milano: Hoepli.
- Bonciani, D.; Romagnoli, R. (2020). *Всё так! Grammatica e lessico della lingua russa*. Livelli A1-A2 del QCERL. Milano: Hoepli.
- Cevese, C.; Dobrovolskaja, Ju.; Magnanini, E. (2018). *Grammatica russa. Manuale di teoria*. Livelli A1-B2 del QCERL. Milano: Hoepli (3a ed.).
- Langran, J.; Vešnieva, N.; Magnati, D. (2011). *Молодец! Parliamo russo 1. Corso comunicativo di lingua russa*. Livello A1, vol.1. Milano: Hoepli.
- Langran, J.; Vešnieva, N.; Magnati, D. (2012). *Молодец! Parliamo russo 2. Corso comunicativo di lingua russa*. Livello A2, vol. 2. Milano: Hoepli.
- Magnati, D.; Legittimo, F.; Ishaieva, S. (2017a). *Давайте! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*. Livello A1, vol. 1. Milano: Hoepli.
- Magnati, D.; Legittimo, F.; Ishaieva, S. (2017b). *Давайте! Comunicare in russo. Corso di lingua e cultura russa*. Livello A2, vol. 2. Milano: Hoepli.
- Magnati, D.; Legittimo, F.; Ishaieva, S. (2017c). *Давайте! Comunicare in russo. Guida per il docente*. Voll. 1-2, Milano: Hoepli.
- Il Sillabo della lingua russa – Licei. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua russa nella scuola secondaria di secondo grado*. (2019). MIUR, Dip. per il sistema educativo di istruzione e formazione, Dir. Gen. per gli ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione. Ufficio VIII – Internazionalizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf/>.
- Il Sillabo della lingua russa – Istituti Tecnici e Professionali. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua russa nella scuola secondaria di secondo grado* (2019). MIUR, Dip. per il sistema educativo di istruzione e formazione, Dir. Gen. per gli ordinamenti scolastici e per la valutazione del sistema nazionale di istruzione. Ufficio VIII – Internazionalizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Istituti+Tecnici+e+Professionali.pdf/>.
- Vanin M.; Zanivan, B. (2020a). *УПА! Impara a comunicare in russo*. Livello A1, vol. 1. Milano: Hoepli.
- Vanin M.; Zanivan, B. (2020b). *УПА! Impara a comunicare in russo*. Livelli A1+/A2, vol. 2. Milano: Hoepli.
- Vanin M.; Zanivan, B. (2020c). *УПА! Idee per insegnare*. Milano: Hoepli.

Studi critici

- Andrušina, N.P. (2016). «Rossijskaja Gosudarstvennaja Sistema testirovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu: problema opisanija urovnej vladenija». *Russkij test: teorija i praktika*, 3, 2-7.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

- Benelli, B.; Gini, G.; Belacchi, C. (2006). «Il ruolo della consapevolezza metalinguistica nello sviluppo della capacità di definire». *Giornale italiano di psicologia. Rivista trimestrale*, 2, 407-28. <https://doi.org/10.1421/22426>.
- Bonola A.; Stoyanova N. (2020). «Discourse and Pragmatic Markers in Italian Linguistics: Trends and Methods». *Voprosy Jazykoznanija*, 1, 124-47. <https://doi.org/10.31857/S0373658X0008303-2>.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Cotta Ramusino, P. (2021). «Insegnamento universitario del russo e 'Quadro Comune Europeo': stato dell'arte e prospettive». Ferro, M.C. (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale. Voci e istanze dall'accademia*. Milano: LED, 125-42. <https://dx.doi.org/10.7359/975-2021-cott>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume with new Descriptors, Council of Europe: 2020.
- Culioli, A. (1990). «Stabilité et déformabilité en linguistique». *Pour une linguistique de l'énonciation*. Culioli, A. (a cura di), vol. 1. Gap: OPHRYS, 127-34.
- 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. https://doi.org/10.36253/Studi_Slavici-15641.
- Fici Giusti, F.; Gebert, L.; Signorini, S. (1991). *La lingua russa. Storia, struttura, tipologia*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (2018). «Inventare una lingua segreta in classe: Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2». *Incontri: Rivista europea di studi italiani*, 33(1), 27-41. <https://doi.org/10.18352/incontri.10233>.
- Gombert, J.É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Ivanickij, V.V. (2004). «Funkcii jazyka». *Vestnik Novgorodskogo Gosudarsvennogo Universiteta*, 29. <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-jazyka>.
- Jafrancesco, E. (2015). «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5010>.
- James, C. (1999). «Language Awareness: Implications for the Language Curriculum». *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94-115. <https://doi.org/10.1080/07908319908666571>.
- Krahnke, K. (1987). «Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching». *Language in Education: Theory and Practice*. New York: Prentice-Hall, Inc. Book Distribution Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED283385>.
- Luoni, G. (2016). «Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari». *Italiano LinguaDue*, 1, 13-29. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7561>.
- Macagno, C.M. (2023). «Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/ insegnamento del russo». *ELLE*, 12(3), 503-28. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/006>.
- Maslov, G.N. (2021). «Russkij jazyk v obrazovatel'nykh učreždenijach Italii i zadači nacional'noj obrazovatel'noj politiki». *Filologičeskij aspekt: metodika prepodavanija jazyka i literatury*, 6(9). <https://scipress.ru/fam/articles/russkij-jazyk-v-obrazovatel'nykh-uchrezhdeniyakh-italii-i-zadachi-natsionalnoj-obrazovatel'noj-politiki.html>.
- Matthiae, C. (2012). «Lariflessione metalinguistica e manuali d'italiano L2: case study». *Italiano LinguaDue*, 1, 343-51. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2287>.

- Peppoloni, D. (2018). *Glottodidattica e metalinguaggi. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l'acquisizione delle lingue straniere*. Perugia: Guerra.
- Pinnelli, S.; Scardia, D. (2013). «Metalinguaggio, comprensione del testo e Prove INVALSI: un'indagine sul campo». *L'indagine sociale*, 12,(3), 201-9. <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/819>.
- Pinto, M.A. (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*, Pisa; Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici.
- Pinto, M.A.; Melogno, S. (2014). *Lo sviluppo metalinguistico: Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID.
- Richards, J.C. (2010). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torresin, L. (2023). «Culture in Russian as a Foreign Language (RFL) Textbook in Italian Universities: Critically Analysing Concepts of Culture and Intercultural Competence». *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1759. <https://doi.org/10.59400/fls.vi2.1759>.
- Torresin, L. (2024a). «Textbooks for Teaching Russian as a Foreign Language in Italy: Advantages and Disadvantages». *Russkij jazyk za rubežom*, 4, 51-9. <https://doi.org/10.37632/PI.2024.305.4.009>.
- Torresin, L. (2024b). «Russistica italiana e didattica del russo all'università: rassegna analitica di dieci anni (2013–2023) di ricerca». *Studi Slavistici*, 21(1), 193-208. https://doi.org/10.36253/Studi_Slavis-15536.
- Torresin, L. (2024c). «La scelta del manuale di lingua straniera (sull'esempio del russo)». *Nuova Secondaria*, 4, 130-41.
- Torresin, L. (2025). «Insegnare le lingue speciali ad apprendenti adulti italofoeni di russo come lingua straniera all'università. Ricognizione e analisi critica dei manuali moderni esistenti (2000-23)». *EL.LE*, 14(2), 143-72. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2025/02/001>.
- Tunmer, W.E.; Pratt, C.; Herriman, M.L. (eds) (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer.
- Velásquez, D.C.; Faone, S.; Nuzzo, E. (2017). «Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata». *Italiano Lingua Due*, 9, (2), 1-74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>.
- Vinokur, G.O. (1971). *The Russian Language. A Brief History*. Edited by J. Forsyth. Cambridge: Cambridge University Press.
- Žerebilo, T.B. (2010). *Slovar' lingvističeskich terminov*. Nazran', izd. «Pilgrim», 5a ed., riveduta e ampliata. <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/>.
- Živov, V. (1995). *Origini della lingua e tappe della sua evoluzione storica – Storia della norma letteraria. Il russo*. A cura di N. Marcialis, A. Parenti. Scandicci: La Nuova Italia, 17-81.
- Živov, V.M. (2017). *Istorija russkogo jazyka i russkoj pis'mennosti*. 2 tt. Moskva: Russkij Fond sodejstvija obrazovaniju i nauke.

Manuali di italiano L2 adottati nei CPIA: struttura e leggibilità

Sara Gabrielli

Link Campus University, Italia

Abstract Teachers are expected to critically observe and analyse learning materials, including manuals and textbooks, as part of their professional practice. This paper focuses on textbooks specifically designed for teaching Italian as second language (L2), currently adopted in the *Provincial Centres for Adult Instruction (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – CPIA)* and used in Italian language and literacy courses (AAL) corresponding to CEFR levels A1 and A2. The study investigates both the design and the internal structure of these textbooks, and further evaluates the readability of the textual components through linguistic and computational tools. Adopting a primarily descriptive approach, the research aims to explore and critically assess the textbooks currently used in Italian CPIAs, contributing to the ongoing reflection on textbooks design for adult migrant education.

Keywords Second Language. Migrants. Literacy. Readability. Manuals. Texts.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La ricerca sui manuali di italiano L2. – 3 I risultati delle analisi dei manuali di italiano L2. – 4 Discussioni e conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-06-07
Accepted 2025-10-31
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Gabrielli | © 4.0



Citation Gabrielli, S. (2025). "Manuali di italiano L2 adottati nei CPIA: struttura e leggibilità". *EL.LE*, 14(3), 289-306.

1 Introduzione

Tra le competenze di base di chi si occupa di insegnamento rientra la capacità di saper osservare criticamente i materiali didattici (Cortés Velasquez, Faone, Nuzzo 2017). Tale competenza consente di selezionare materiali che rispondono ai bisogni di chi insegna e di chi studia, assumendo un maggior controllo (Littlejohn 2011). In letteratura sono presenti alcune proposte di strumenti per l'osservazione dei materiali didattici, che variano per struttura, obiettivi e focus dell'indagine. Come evidenziato da Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo (2017), si distinguono griglie per una specifica lingua (ad esempio Biral 2000) o per qualsiasi lingua straniera (Littlejohn 2011), per destinatari diversi o per un ambito specifico d'insegnamento. Le griglie possono essere delle linee guida con parametri di riferimento (ad esempio Bigliazzi, Quartesan 2001) o griglie dettagliate (ad esempio Semplici 2011). Sono presenti in letteratura, inoltre, griglie di analisi rivolte non solo ai contenuti didattici, ma nello specifico agli aspetti culturali e interculturali dell'insegnamento delle lingue straniere (ad esempio Daloiso, D'Annunzio 2021; Bertucci, Rossetti 2019; Novi 2016). Inoltre, recentemente è stata dedicata attenzione anche alla presenza di stereotipi e pregiudizi veicolati dai manuali di italiano L2 (ad esempio Angelini, Tarantola 2020; Sabatini 2022; Szpunar et al. 2023).

Di seguito vengono presentati i risultati di una ricerca condotta con l'obiettivo di analizzare i manuali di italiano *LinguaDue* (Balboni 2008) rivolti a persone adulte migranti e utilizzati nei CPIA italiani, nei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) di livello linguistico A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER). Le analisi considerano gli aspetti didattici e la leggibilità dei testi presenti nei manuali, misurata con il supporto di tecnologie linguistico-computazionali. L'obiettivo è descrittivo, per esplorare e indagare i materiali didattici utilizzati nei CPIA italiani, con particolare attenzione ai testi inclusi nei manuali per esplorare la relazione tra leggibilità e livello linguistico.

2 La ricerca sui manuali di italiano L2

L'indagine – che fa parte di un più ampio progetto di ricerca condotta durante un percorso di dottorato di ricerca¹ – si è concentrata sui seguenti manuali: *Facile Facile* (Nina Edizioni 2016 e 2018), *Insieme in*

¹ Dottorato in Psicologia sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa presso Sapienza Università di Roma. Per l'acquisto dei manuali si è fruito di fondi derivanti da un progetto di Avvio alla Ricerca, finanziato da Sapienza, di cui l'autrice era proponente.

italiano (Rizzoli-La Nuova Italia 2016), *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni 2014), *Andiamo!* (Loescher 2016), *Italiani anche noi* (Erickson 2019).

La selezione dei manuali è stata effettuata tenendo conto dei seguenti criteri:

- Livello: sono stati selezionati i manuali di livello A1 e A2 destinati a persone adulte, considerando il contesto d'indagine dei CPIA;
- Diffusione: un questionario somministrato in una precedente ricerca sull'alfabetizzazione della popolazione adulta migrante (Gabrielli, Benvenuto 2024; 2025), e diffuso tra gli e le insegnanti dei CPIA, conteneva la seguente domanda: *Ha adottato un libro di testo nell'a.a. 2020/2021? Se sì, indichi autore e titolo.* A partire dalle risposte a questa domanda, sono stati presi in considerazione i testi *Facile Facile*, *Insieme in italiano* e *Andiamo!*, che sono risultati tra quelli maggiormente scelti dagli e dalle insegnanti rispondenti e appartenenti a case editrici differenti;
- Analisi della bibliografia: la selezione ha tenuto conto delle analisi di manuali già presenti in letteratura, approfondendo alcuni dei testi citati, tra cui *Nuovo Espresso* (Daloiso, D'Annunzio 2021; Bertucci, Rossetti 2019). Inoltre, è stato scelto il testo *Italiani anche noi* come esempio di un testo strutturato a partire dall'esperienza sul campo di una scuola di italiano L2, per rispondere ai bisogni specifici di chi vi insegna.

L'analisi si è sviluppata su più livelli, con l'obiettivo di indagare nei manuali di italiano come L2 di livello A1 e A2:

- la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune unità campione;
- la leggibilità dei testi nelle unità campione.

In questo contributo sono, dunque, presentate le griglie di analisi e i risultati che ne conseguono:

1. Griglia di analisi dei manuali;
2. Griglia di analisi delle unità campione;
3. Griglia di analisi dei testi.

Le griglie traggono origine da un adattamento della griglia elaborata dagli autori Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo (2017) nell'ambito di un percorso di formazione biennale organizzato nel contesto dei Progetti PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano L2 degli ex-CTP (oggi CPIA) e in associazioni di volontariato. In particolare, tra le versioni presentate dagli autori, si è scelto di integrare alcuni item della versione originaria (2014), focalizzata sui manuali di italiano L2, con quelli della versione rielaborata (2017), progettata per analizzare i manuali di diverse lingue seconde. La griglia di analisi dei testi è

integrata da uno studio sulla leggibilità dei testi, mediante tecnologie del linguaggio.

2.1 La griglia di analisi dei manuali

La griglia di analisi dei manuali prende in considerazione l'intero prodotto editoriale per i livelli A1 e A2, considerando l'eventuale presenza di materiali multimediali e aggiuntivi. L'analisi riguarda nello specifico i volumi dedicati agli studenti e alle studentesse, escludendo eventuali guide per insegnanti e altri materiali.

I primi item riguardano le coordinate di base del manuale: autori/autrici, titolo del volume (incluso il livello linguistico), casa editrice, anno di pubblicazione, numero di pagine, costo, disponibilità dell'ebook. Viene considerata la struttura generale del manuale: l'articolazione in unità, la struttura (con una descrizione del numero di unità e della loro struttura quando fissa), la presenza di eventuali sezioni aggiuntive come glossario, tavole di grammatica, ecc. Consapevoli delle differenze evidenziate dalla letteratura rispetto alla distinzione tra *Unità Didattica*, *Unità di Apprendimento*, *Modulo* e *Unità di Lavoro*,² si sceglie in questa sede di utilizzare il termine generico 'unità', poiché ogni manuale adotta un differente approccio. Una sezione della griglia richiede di esplicitare i contenuti didattici di ogni unità. Successivamente vengono presi in considerazione i supporti aggiuntivi: la presenza di immagini o ulteriori supporti visivi e di supporti digitali. Si considera poi l'aspetto grafico nella sua funzionalità rispetto alla didattica: impaginazione; funzionalità di tabelle e mappe rispetto ai contenuti e alla didattica; uso dei colori di sfondo; uso di icone che chiariscono il tipo di esercizio. In ultimo, si verifica la presenza di attività o sezioni che riguardano nello specifico l'educazione alla cittadinanza.

2.2 La griglia di analisi delle unità

Si è scelto di analizzare alcune unità campione, selezionando la prima unità (eliminando l'unità *zero*, di introduzione, dove presente), una o più unità centrali (di solito la quarta per i manuali di poche unità e sia la quarta che la settima per i manuali articolati in numerose unità) e l'ultima unità (escludendo le sezioni aggiuntive finali).

La griglia è costituita dai primi tre item che richiamano le informazioni di base: titolo del manuale, numero dell'unità e numero

2 Ad esempio Balboni 2008; Cacchione 2020; Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo 2014; Diadori, Palermo, Troncarelli 2009.

di pagine. È poi considerata la parte introduttiva dell'unità, indicando se gli obiettivi, i prerequisiti, i contenuti e i tempi di fruizione siano esplicitati all'inizio. Una sezione specifica è dedicata al lessico, alle tecniche con cui ne viene promossa l'attivazione dei contenuti e alle abilità coinvolte. In merito alle abilità, si considera poi in quale grado vengono sviluppate la comprensione scritta, la comprensione orale, la produzione scritta e la produzione orale. Sempre considerando l'intera unità, vengono poi indagate le tecniche didattiche e le tipologie di esercizi. Rispetto alla componente grammaticale, si indaga se questa sia presentata in forma implicita o esplicita e le forme in cui viene proposta (Cortés Velasquez, Faone, Nuzzo 2017).

Si indaga anche la coerenza dei contenuti con le specificità dell'utenza adulta e con il sillabo.³ Attenzione è posta anche alla formulazione delle consegne e alla loro chiarezza. La loro formulazione, infatti, non dovrebbe generare ambiguità e dovrebbe essere appropriata al livello linguistico dell'utenza a cui si rivolge il manuale.

Sono ripresi in questa griglia anche gli item sull'aspetto grafico. Si intende approfondire se le componenti grafiche e visive siano funzionali all'attività didattica, di supporto o decorative (Blanco Canales 2014; Peruzzi 2001). In questo contesto, appare rilevante anche considerare la densità della pagina, che ne influenza leggibilità e fruibilità.

Gli ultimi item indagano l'educazione alla cittadinanza e al modo in cui viene tratta e se è prevista interazione tra i corsisti. Infine, una sezione è dedicata alla tipologia di esercizi presenti nel manuale, quantificandone il numero per ogni tipologia in modo da osservare le tipologie di esercizi maggiormente utilizzate.

2.3 La griglia di analisi dei testi

Questa griglia si rifà soprattutto alla prima versione elaborata da Cortés Velasquez, Faone, Nuzzo nel 2014. Il primo criterio di scelta dei testi da analizzare ha considerato tutti quelli presenti nelle unità campione analizzate. Successivamente, per i manuali in cui nelle unità campione era presente solo un testo, seguito poi da esercizi, si è scelto di ampliare la selezione analizzando anche tutti i testi delle altre unità. I primi item della griglia riprendono le informazioni di base. Si entra poi nel merito dell'analisi testuale, osservando la

3 Si fa riferimento al sillabo curato dagli Enti Certificatori dell'italiano L2, disponibile online al link: <https://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2020/01/SILLABO-CLIQ-A1-A2-B1-B2.pdf>.

tipologia testuale, la lunghezza del testo, la complessità linguistica, la chiarezza e l'adeguatezza al livello linguistico, l'attinenza alla realtà.

I testi, interamente trascritti, sono stati poi analizzati utilizzando il software Dylan Text Tools v2.1.9 messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli del Consiglio Nazionale delle Ricerche (Dell'Orletta, Montemagni, Venturi 2011). Il programma consente un'analisi globale e multilivello della leggibilità,⁴ mediante l'utilizzo delle tecnologie del linguaggio, che si sono sempre più affermate come punto di partenza per ricerche interdisciplinari finalizzate allo studio delle competenze linguistiche degli apprendenti (Barbagli et al. 2015). L'utilizzo di strumenti di annotazione linguistica automatica, infatti, si è dimostrato efficace nella valutazione della competenza linguistica (Dell'Orletta, Montemagni 2012) e del livello linguistico (Venturis 2020). Sono, dunque, analizzati:

- l'indice *Gulpease*, sviluppato per il calcolo della leggibilità dei testi in italiano dal GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) dell'università Sapienza di Roma (Lucisano, Piemontese 1988; Sposetti 2017).
- Il profilo di base, che considera il numero di periodi presenti nel testo, il numero delle parole (token), la lunghezza media dei periodi e delle parole. L'analisi di queste variabili confluisce nell'indice *Read-It Base*.
- Il profilo lessicale, che presenta le percentuali dei lemmi appartenenti al Vocabolario di Base (De Mauro 1980; 2005); il rapporto tipo/unità, efficace per misurare la varietà lessicale di un testo e calcolato rispetto alle prime 100 parole con valori che oscillano tra 0 (testo meno vario) e 1 (testo più vario), e la densità lessicale (Halliday 1987), che calcola il rapporto tra parole piene (sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi) e parole vuote (congiunzioni, preposizioni, articoli, pronomi, ma anche elementi linguistici come interiezioni e riempitivi). Anche in questo caso l'analisi delle variabili confluisce nell'indice *Read-It Lessicale*.
- Il profilo sintattico, che focalizza l'attenzione sulle percentuali relative al numero di sostantivi, aggettivi, verbi, nomi propri, congiunzioni, proposizioni subordinate e coordinate presenti nel testo, il numero medio di parole per proposizione e la struttura linguistica. Le variabili analizzate consentono l'individuazione dell'indice *Read-It Sintattico*.

4 La leggibilità si riferisce alle caratteristiche superficiali del testo, mentre la comprensibilità a quelle più profonde (Sposetti 2017).

- Il profilo globale, che restituisce l'indice *Read-It Globale*, combinando i tratti di varia natura che costituiscono il testo (Dell'Orletta, Montemagni, Venturi 2011).

3 I risultati delle analisi dei manuali di italiano L2

I manuali descritti, pur essendo indirizzati allo stesso gruppo target e appartenendo allo stesso livello, si differenziano sotto diversi punti di vista.

Il manuale *Facile Facile* (Nina Edizioni) si differenzia nella struttura già tra il livello A1 e il livello A2. Il livello A1 (2018) si articola in 8 unità didattiche, composte da diverse sezioni: comunicazione, grammatica, fonetica, lessico, giochi didattici. Il livello A2 (2016) sceglie come riferimento le unità di apprendimento e si articola in 6 unità: la 1, la 2 e la 3 costituiscono la prima UdA, la 4, 5 e la 6 formano la seconda UdA. Ogni unità si compone delle sezioni: contenuti, lessico e educazione civica, grammatica, test o croce (con simulazioni di test di livello A2 e verifiche), intervallo (con giochi didattici).

Il manuale *Insieme in italiano* (Rizzoli - La Nuova Italia) dichiara di tenere conto, nella presentazione dei contenuti, di quanto emerso dalla ricerca acquisizionale. Il livello A1 (2016) si sviluppa in 7 unità di lavoro, mentre il livello A2 (2016) in 8 unità di lavoro, basate su temi pensati per l'inclusione di una persona adulta migrante giovane o adulta. Ogni unità si compone di 12 pagine organizzate per sviluppare le seguenti abilità: comunicazione interpersonale (ascolto e parlo); apprendimento del lessico (nuove parole); competenza grammaticale; abilità di lettura e scrittura (leggo e scrivo); la conoscenza dell'Italia; verifica di quanto appreso. Al termine del libro di livello A1 è inserita un'unità specifica per l'educazione civica. Al termine del libro di livello A2 è inserita una sezione specifica per la preparazione al test di livello A2.

Il manuale *Andiamo!* (Loescher 2016) si rivolge ai livelli preA1, A1 e A2, tenendo conto dell'eterogeneità che caratterizza le classi dei CPIA. Il manuale si presenta unito, ma differenziato per livello di difficoltà come indicato dal colore della consegna. Il testo si apre con un'unità introduttiva e successivamente si sviluppano 10 unità. Ogni unità si compone di 6 sezioni caratterizzate ognuna da un colore: parliamo di (fase di motivazione, che introduce l'argomento), capiamo (sezione dedicata alla globalità con testi input), impariamo le parole (lessico), cosa diciamo per (che introduce le funzioni), studiamo la grammatica, andiamo! (sezione con esercizi), impariamo a (sezione che approfondisce alcuni aspetti specifici trattati nell'unità).

Il manuale *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni) è basato su un sillabo situazionale e corredato da un video corso. Il libro è suddiviso in due

volumi, uno per il livello A1 (2014) e uno per il livello A2 (2014). Ogni volume è costituito da 10 lezioni, suddivise in contenuti comunicativi e grammatica/lessico. Ogni lezione contiene un videocorso, disponibile su CD o ebook e una sezione di cittadinanza (*Caffè culturale*). Ogni due o tre lezioni è presente un'attività di riepilogo e un gioco didattico. Al termine del libro è presente un eserciziario, con diverse attività e simulazioni di test e tabelle di grammatica.

Il manuale *Italiani anche noi* (Erickson 2019) si configura come percorso dal livello A1 al livello B1. Il libro si compone di una sezione iniziale (Anticamera), a cui fanno seguito 25 lezioni sulle principali regole grammaticali della lingua italiana. In appendice sono presenti testi di livello base e di stimolo all'esposizione orale e il volume si conclude con 3 test d'ingresso.

Tutti i manuali possiedono l'accesso all'ebook, piattaforme online o un CD-ROM, ad eccezione del libro *Italiani anche noi*, che rimanda solo ai materiali online.

Considerando i destinatari adulti migranti, è importante anche porre l'attenzione sul dato relativo al prezzo, inferiore ai 9 euro per i titoli *Facile Facile*, *Insieme in italiano* e *Andiamo!* (per cui il prezzo di circa 9 euro si riferisce al volume unico dal livello pre-A1 all'A2), mentre intorno ai 25 euro per i titoli *Italiani anche noi* e *Nuovo Espresso*.

L'aspetto iconografico dei manuali è uniforme rispetto alla presenza e all'alternanza di fotografie e disegni, ad eccezione del testo *Italiani anche noi* che non presenta foto ma solo disegni a colori. Tutti i manuali presentano tabelle e mappe concettuali, icone che indicano le diverse tipologie di attività. I contenuti grafici sembrano funzionali alla didattica e ai destinatari adulti dei CPIA, soprattutto quando sono estratti di testi reali. Il colore viene ampiamente utilizzato anche per indicare le differenti sezioni delle unità, mantenendo lo sfondo bianco per una migliore leggibilità.

Rispetto ai contenuti mirati all'approfondimento dell'educazione civica, per il manuale *Facile Facile*, la casa editrice ha previsto un manuale a parte per l'educazione civica, ma alcune attività sono comunque presenti sia nel volume di livello A1 che in quello A2 (qui nella sezione *Lessico e civica*). Il manuale *Insieme in italiano* prevede, sia per il libro di livello A1 che per il libro di livello A2, alla fine di ogni unità una sezione denominata *Vivere in Italia* e un'ulteriore sezione al termine del manuale. Il manuale *Andiamo!* non presenta sezioni dichiaratamente dedicate all'educazione alla cittadinanza, ma alcuni riferimenti si possono trovare nella sezione *Impariamo a...* Il manuale *Nuovo Espresso* prevede una sezione di educazione alla cittadinanza al termine di ogni lezione, nella sezione *Caffè culturale*.

Per quanto riguarda l'analisi dei contenuti, tutti i manuali sembrano rispettare i sillabi del livello corrispondente e tenere in considerazione il QCER. Sono presenti alcune differenze

nell'ordine di presentazione dei contenuti grammaticali o lessicali. In considerazione di tale passaggio tra livelli, nei manuali divisi, le unità iniziali dei manuali di livello A2 si pongono sempre in continuità con il livello A1 ed è possibile trovare alcune informazioni di ripasso.

3.1 L'analisi delle unità campione

Sono state analizzate le unità iniziali, intermedie e conclusive dei manuali analizzati. Tutte le unità campione si attestano tra le 9 e le 18 pagine, con una media di 12,4. In nessun manuale sono indicati all'inizio i prerequisiti e gli obiettivi, mentre tutti indicano i contenuti di ogni unità. Tutti i manuali sembrano coerenti con i sillabi di riferimento e adeguati rispetto all'utenza adulta migrante. Quasi tutte le unità presentano specifiche sezioni dedicate all'attivazione di contenuti lessicali. Tutti i manuali presentano i contenuti grammaticali in forma esplicita, prevedendo sezioni specifiche. La forma più utilizzata per la presentazione della grammatica è quella di tabelle affiancate da esercizi, spesso accompagnati anche graficamente da disegni e da un marcato utilizzo del colore. In generale, quasi tutte le unità campione prevedono l'attivazione delle abilità di comprensione e produzione, scritta e orale. La componente scritta (prima di comprensione, poi di produzione) appare mediamente più coinvolta, anche se i materiali multimediali e digitali affiancati ai manuali contribuiscono anche allo sviluppo di abilità orali, insieme ad alcuni specifici esercizi. Le tipologie di esercizi maggiormente utilizzate sono i cloze, gli esercizi di completamento, di selezione e di collegamento. Seguono gli esercizi di produzione scritta, con domande aperte o brevi paragrafi da scrivere, e di produzione orale, con consegne che invitano ad intervistare compagni/e o discutere in gruppo di argomenti dati. Meno presenti appaiono gli esercizi con risposte a scelte multipla o vero/falso, associati soprattutto alla comprensione dei testi scritti o alle verifiche di fine unità e di simulazione dei test di livello A2, ove presenti. Le consegne degli esercizi e delle attività appaiono, nel complesso, con difficoltà crescente dal livello A1 al livello A2. Relativamente all'aspetto grafico, i colori differenziano ogni unità e, in alcuni casi, le tipologie di sezioni interne.

3.2 L'analisi dei testi

Sono stati analizzati i testi inseriti all'interno dei manuali selezionati con l'ipotesi che esista una relazione tra difficoltà dei testi e livello A1 e A2, nei manuali analizzati. Nel complesso, i testi analizzati sono 93, di cui 43 di livello A1 e 50 di livello A2. I testi sono classificati in 27 monologhi, 42 dialoghi, 24 descrizioni. Per ogni manuale sono stati

analizzati tra i 16 e i 27 testi, tenendo conto del numero di pagine di ogni manuale.

La maggioranza dei testi (70%) è corredata da un apparato iconografico, spesso foto dei protagonisti o di elementi citati nel testo, che sono stati ritenuti funzionali quando potevano aiutare nella comprensione del testo o aggiungevano maggiori informazioni (52,6%). I contenuti multimediali sono presenti nel 46,25% dei casi e possono rappresentare un'opportunità per utilizzare i testi nel coinvolgere le dimensioni di comprensione e produzione orale. Nel caso dei monologhi e dei dialoghi l'attinenza dei testi alla realtà è quasi sempre alta (84%), i testi si mostrano, dunque, verosimili.

Tutti i testi selezionati sono stati trascritti e le analisi sono poi proseguite utilizzando il software Dylan Text Tools v2.1.9 messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli del Consiglio Nazionale delle Ricerche.⁵

La tabella seguente [tab. 1] riassume i punteggi raggiunti dall'intero corpus di testi. Nella lettura si deve tenere in considerazione che gli indici *Read-It* in prossimità dello 0% indicano una maggiore facilità di lettura, in prossimità del 100% una minore facilità. L'indice *Gulpease* procede in senso contrario, in prossimità dello 0 il testo è di difficile lettura e testi con un indice inferiore ad 80 appaiono di difficile lettura per persone con competenze linguistiche al livello della licenza elementare (Lucisano, Piemontese 1988; Sposetti 2017).

Tabella 1 Analisi degli indici di leggibilità dei testi dei manuali di italiano L2 di livello A1 e A2

Indice	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Read-It Base	2%	74,9%	8,5%	13,2
Read-It Lessicale	0%	100%	45%	38,6
Read-It Sintattico	1%	78%	19%	19,2
Read-It Globale	0%	100%	32,7%	32,9
GULPEASE	51,6	119,2	75,2	15,7

Il confronto tra le medie dei diversi indici tra i livelli linguistici [tab. 2] mostra che i testi di livello A1 sono nel complesso più semplici da leggere dei testi di livelli A2, anche se i punteggi della deviazione standard mostrano una instabilità della difficoltà interna ai due livelli, soprattutto dal punto di vista lessicale. Il confronto tra le medie con il test *t* a campioni indipendenti mostra una significatività nell'incremento della difficoltà di lettura del Read-It lessicale e

⁵ Consultabile al seguente link: http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest.

dell'indice *Gulpease* (rispettivamente $t(90)=1,66$; $p=0,04$; $t(76)=1,66$; $p=0,02$). Il Read-It Globale sembra non differenziare i testi in base al livello per cui sono stati scelti, ottenendo punteggi medi prossimi a 32,5% per entrambi i livelli; mentre l'indice *Gulpease* sembra differenziare i livelli, contrariamente a quanto riscontrato da precedenti ricerche (Venturis 2022). I punteggi medi complessivi appaiono in linea con le descrizioni del QCER e del Sillabo degli enti certificatori, in cui il livello linguistico A è considerato *elementare* e il parlante *non autonomo*.

Tabella 2 Confronto degli indici di leggibilità dei manuali di livello A1 e A2

Livello	Indice	Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Read-It Base	3%	74,9%	7,1%	15,5
	Read-It Lessicale	0%	100%	37,7%	37,4
	Read-It Sintattico	1%	54,8%	16%	14,3
	Read-It Globale	1%	95,5%	32,5%	32,8
	GULPEASE	51,6	119,2	80,6	17,3
A2	Read-It Base	2%	47,8%	9,8%	10,8
	Read-It Lessicale	0%	100%	51,4%	38,8
	Read-It Sintattico	1%	78%	21,8%	22,3
	Read-It Globale	0%	100%	32,8%	33,3
	GULPEASE	55,2	117,9	70,6	12,7

Approfondendo le analisi dei diversi profili di leggibilità, è possibile esplorare i risultati dei dati sul profilo di base, lessicale e sintattico. Il profilo di base considera il numero di periodi presenti nel testo, il numero delle parole (token), la lunghezza media dei periodi e delle parole [tab. 3].

Tabella 3 Profilo di base dei testi dei manuali di italiano L2

	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Numero periodi	3	39	13,7	6,9
Numero token	38	363	162,4	78,5
Lunghezza media periodi	5,1	35	12,8	5,4
Lunghezza media token	3,7	6,4	4,46	0,4

Nel passaggio dal livello A1 al livello A2 [tab. 4] si registra un incremento delle medie di tutte le dimensioni. Nel confronto tra le medie con il test t a campione indipendenti, la differenza tra i livelli A1 e A2 delle medie del numero di parole e della lunghezza media dei periodi appare significativa (rispettivamente $t(90)=1,66$; $p=0,00$

e $t(82)=1,66$; $p=0.01$). Nel passaggio dall'A1 all'A2 i testi appaiono, dunque, significativamente più lunghi.

Tabella 4 Confronto del profilo di base per livello A1 e A2

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Numero periodi	4	34	13,3	6,4
	Numero token	49	312	138	64,4
	Lunghezza media periodi	5,5	35	11,4	5,8
	Lunghezza media token	3,8	6	4,4	0,4
A2	Numero periodi	3	39	14	7,4
	Numero token	38	363	183,4	83,9
	Lunghezza media periodi	5,1	25,5	14,1	4,8
	Lunghezza media token	3,7	6,4	4,5	0,4

In merito al profilo lessicale, considerando l'insieme dei lemmi utilizzati nei testi di livello A1 e di livello A2, in media il 78,6% appartiene alla lista di circa 7000 parole che De Mauro ha identificato come vocabolario di base (De Mauro 1980). Confrontando i due livelli, emerge che nel livello A1 i lemmi appartenenti al vocabolario di base sono in media il 76,75%, mentre nel livello A2 l'80,1%. Il confronto tra le medie con test t a campioni indipendenti risulta statisticamente significativo ($t(86)=1,98$; $p=0.04$). Tale dato deve essere posto anche in relazione alla tipologia dei brani iniziali del livello A1, dove l'obiettivo didattico è introdurre le formule utili alla propria presentazione. In questi dialoghi sono spesso utilizzati nomi non nativi della lingua italiana, che certamente non rientrano nel vocabolario di base.

Tra le misure del lessico è stata considerata la variabile Type/token ratio (primi 100 token) che misura la variabilità dei token sui primi 100 token del testo; si può considerare questo indicatore una misura di variabilità del lessico. La media del rapporto type/token sui primi 100 token per il livello A1 è di 0,658; per il livello A2 di 0,662. Tale differenza non appare significativa. È importante sottolineare anche che molti testi utilizzati nel livello A1 non raggiungono le 100 parole; dunque, il dato non viene riportato dal software.

All'interno del profilo lessicale viene indagata anche la densità lessicale (Halliday 1987) e, dall'esame dei testi del campione, non si riscontra una variazione tra il livello A1 e il livello A2, entrambi con una densità lessicale media di 0,58.

All'interno del profilo sintattico sono analizzati alcuni elementi morfologici: sostantivi, nomi propri, aggettivi, verbi, congiunzioni [tab. 5].

Tabella 5 Profilo sintattico dei testi dei manuali di italiano L2

	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Sostantivi	1,3%	33,3%	17,2%	6,03
Nomi propri	0%	20,8%	5,2%	4,4
Aggettivi	0%	15,8%	5,3%	3,08
Verbi	4,3%	25,9%	15,4%	4,9
Congiunzioni	0,7%	9,8%	4,5%	1,9

Nel confronto tra livelli [tab. 6] si evidenzia un uso equivalente dei sostantivi, il cui confronto tra medie non appare significativo. I nomi propri, come già evidenziato, sono utilizzati soprattutto per le formule di presentazione nei testi di livello A1 e il confronto tra le medie appare significativo ($t(75)=1,66$; $p=0.03$). Gli aggettivi appaiono maggiormente utilizzati nei testi di livello A2, dove vengono approfondite le descrizioni di persone e oggetti, aumentando la complessità dei testi. Anche in questo caso il confronto tra le medie appare significativo ($t(91)=1,66$; $p=0.01$). Per i verbi si registra un lieve aumento nel livello A2, anche se – pur con diversi tempi verbali, come emerge dall'analisi dei contenuti – sono utilizzati nei testi di entrambi i livelli linguistici e il confronto tra le medie non appare significativo. Anche le congiunzioni sono utilizzate in percentuale maggiore nei testi di livello A2, con una differenza significativa ($t(91)=1,66$; $p=0.04$).

Tabella 6 Confronto del profilo sintattico per i livelli A1 e A2

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Sostantivi	1,3%	33,3%	17,2%	7,1
	Nomi propri	0%	20,8%	6,3%	5,1
	Aggettivi	0%	12,9%	4,4%	2,7
	Verbi	4,3%	25,9%	15,2%	5,4
	Congiunzioni	0,8%	7,5%	4,1%	1,6
A2	Sostantivi	8,3%	30,9%	17,2%	5
	Nomi propri	0%	12,3%	4,3%	3,6
	Aggettivi	0%	15,8%	6%	3,2
	Verbi	4,6%	23,2%	15,6%	4,4
	Congiunzioni	0,7%	9,8%	4,9%	2

Tale dato consente un collegamento con la percentuale di proposizioni principali e subordinate nei testi [tab. 7], introdotte solitamente dalle congiunzioni. Si evidenzia un uso maggiore delle proposizioni principali, rispetto alle subordinate, in tutto il campione dei testi, considerando che sia il livello A1 che il livello A2 sono livelli

linguistici in cui la padronanza della lingua non consente ancora la comprensione di testi eccessivamente complessi.

Tabella 7 Distribuzioni delle proposizioni principali e subordinate nei testi dei manuali di italiano L2

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
Totale	Principali	50%	100%	83,9%	13,8
	Subordinate	0%	50%	16,1%	13,9
A1	Principali	58,3%	100%	87,2%	12,8
	Subordinate	0%	41,7%	12,2%	12,8
A2	Principali	50%	100%	80,5%	14
	Subordinate	0%	50%	19,4%	14

Come ipotizzato nell'analisi sull'utilizzo delle congiunzioni, tra il livello A1 e il livello A2 si riscontrano differenze nella formazione di proposizioni principali e subordinate. Il confronto tra le medie conferma la significatività della differenza d'uso di proposizioni principali e subordinate ($t(91)=1,66$; $p=0.01$).

4 Discussioni e conclusioni

I manuali e i loro contenuti sono strumenti importanti, utili nel processo di ricerca, poiché materiale statico che fornisce una fotografia dello stato della didattica della lingua e dei valori culturali che la caratterizzano (Weninger, Kiss 2015).

Il contributo esamina alcuni manuali per l'insegnamento dell'italiano come LinguaDue a persone adulte migranti adottati nei CPIA italiani, con l'obiettivo di indagare:

- la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune unità campione;
- la leggibilità dei testi nelle unità campione.

Dalle analisi, pur essendo manuali indirizzati allo stesso gruppo target e appartenendo allo stesso livello, è emersa una notevole variabilità nelle scelte editoriali e metodologiche. I manuali differiscono nella suddivisione in unità (di lavoro, di apprendimento o didattiche), nel trattamento delle abilità linguistiche (non tutti prevedono esercizi di produzione e comprensione orale) e nel grado di attenzione riservato alle componenti lessicali e grammaticali. Tali differenze sono particolarmente evidenti nelle analisi condotte sulle unità campione.

Rispetto ai contenuti didattici, i manuali si presentano coerenti con il syllabo di riferimento per i livelli A1 e A2, pur con alcune variazioni nell'ordine di presentazione dei contenuti e nella collocazione per

livello. Differenze che non appaiono particolarmente rilevanti, se considerata la libertà dei e delle docenti di poter spaziare e muoversi liberamente all'interno di un manuale. Tuttavia, tale variazione dei contenuti inseriti nel livello A1 o A2 appare maggiormente rilevante per i manuali che si presentano divisi per livello, tenendo conto delle specificità dell'utenza dei CPIA, che porta non solo a fenomeni di dispersione scolastica, ma anche alla frequenza di corsi di livello diverso in differenti CPIA, a seguito di spostamenti interni all'Italia (per le differenti ragioni che caratterizzano le vite adulte). Nel passaggio da un livello all'altro, in CPIA differenti, si potrebbero pertanto ritrovare contenuti già trattati o trovarsi a non trattarne altri, determinando sovrapposizioni o lacune.

L'aspetto iconografico dei manuali è uniforme rispetto alla presenza e all'alternanza di fotografie e disegni, ad eccezione del testo *Italiani anche noi* che non presenta foto ma solo disegni a colori. Tutti i manuali presentano tabelle e mappe concettuali, icone che indicano le diverse tipologie di attività. I contenuti grafici presenti sembrano funzionali alla didattica e anche il colore viene ampiamente utilizzato per indicare le differenti sezioni delle unità, mantenendo lo sfondo bianco. Rispetto ai singoli testi, la maggioranza è corredata da un apparato iconografico funzionale alla comprensione e da contenuti multimediali, coinvolgendo dunque anche le abilità di ascolto orale. I testi sono verosimili e attinenti alla realtà.

Le analisi sulla leggibilità evidenziano che i testi di livello A1 sono nel complesso significativamente più semplici da leggere di quelli di livello A2, sia per l'indice *Read-It* che per l'indice *Gulpease*. Differenze significative tra il livello A1 e il livello A2 si riscontrano per i profili di base, lessicale e sintattico: nel passaggio dal livello A1 all'A2 i testi appaiono più lunghi e sintatticamente più complessi, introducendo un numero maggiore di congiunzioni e proposizioni subordinate. Tale dato è in linea con la letteratura di riferimento, per cui un testo è più leggibile quando la struttura sintattica è lineare e i periodi sono brevi, ci sono poche nominalizzazioni, i connettivi sono consueti e prevale la coordinazione (Zambelli 2014 in Vena 2022). Il dato risulta coerente anche con quanto indicato nel QCER sia per contenuti che per complessità, tenendo conto che per la dimensione di comprensione scritta al livello A1 corrisponde l'abilità di capire i nomi e le persone che sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi; mentre al livello A2 leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari.

I profili lessicali e sintattici sono quelli in cui si riscontra un maggior divario dal livello A1 al livello A2, confermando come i criteri qualitativi risultino rilevanti per la selezione di testi per un certo livello linguistico, affiancandosi ai criteri quantitativi, come

la lunghezza dei testi (Venturis 2020). In questa prospettiva, per la selezione di testi di livello A1 e A2 ad uso didattico (o valutativo, Venturis 2020) bisognerebbe considerare sia i criteri qualitativi e quantitativi sia quelli relativi al contenuto. Gli indici di leggibilità, nello specifico quelli lessicali e sintattici, potrebbero supportare i e le docenti nella scelta dei materiali e dei manuali e potrebbero guidare nelle scelte didattiche focalizzando gli elementi che richiedono di essere semplificati, ad esempio in presenza di alunni e alunne con bisogni educativi speciali.

Appare necessario confermare i dati emersi da questo studio, approfondendo con le analisi di ulteriori manuali di italiano L2 adottati nei CPIA. Arricchendo il corpus di testi, ulteriori analisi potrebbero essere svolte differenziando le tipologie testuali (monologhi, dialoghi, ecc.). Sembra interessante, inoltre, utilizzare gli strumenti elaborati anche per i successivi livelli linguistici del QCER.

La ricerca potrebbe fornire un supporto anche ai bisogni formativi dei e delle docenti, che dovrebbero essere maggiormente coinvolti nelle ricerche, per indagare la loro percezione rispetto ai manuali di italiano L2. Anche studenti e studentesse potrebbero fornire un contributo importante in ricerche future, esprimendo le loro percezioni rispetto all'utilizzo dei libri di testo come punti di riferimento e supporto nel percorso di apprendimento. Un maggiore coinvolgimento di chi vive quotidianamente questi contesti formativi può contribuire al miglioramento della progettazione didattica e alla definizione di materiali sempre più adeguati ai bisogni dell'utenza adulta migrante.

Bibliografia

- Affinati, E.; Lenzi, A.L. (2019). *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri*. Trento: Erickson.
- Aloisi, E.; Fiamenghi, N.; Scaramelli, E. (2016). *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti. PreA1-A1-verso A2*. Torino: Loescher Editore.
- Angelini, E.; Tarantola, S. (2020). «La rappresentazione dell'immagine di genere (maschile e femminile) nei manuali di italiano L2». *Bollettino Itals*, 18(35), 1-12. https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/angelini_tarantola.pdf.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Barbagli, A.; Dell'Orletta, F.; Venturi, G.; Lucisano, P.; Montemagni, S. (2015). «Il ruolo delle tecnologie del linguaggio nel monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura: primi risultati». *IJCoL*, 1, 105-23. <https://doi.org/10.4000/ijcol.326>.
- Bali, M.; Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi A2*. Firenze: Alma Edizioni.

- Bertucci, S.; Rossetti, S. (2019). «Quale intercultura? A spasso per manuali d'italiano L2 e LS». *Bollettino ITALS*, 17(78), 27-67. https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2019/Sara_Bertucci-Sara_Rossetti.pdf.
- Bettinelli, G.; Favaro, G.; Frigo, M. (2016). *Insieme in italiano. Corso di italiano per stranieri. Livello A1*. Milano: La Nuova Italia-Rizzoli.
- Bigliazzi, M.S.; Quartesan, M. (2001). «Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, 352-64. Firenze: Le Monnier.
- Biral, M. (2000). «Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera». Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, 218-30. Roma: Bonacci Editore.
- Blanco Canales, A. (2014). «Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71-91. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1231-7_5.
- Cacchione, A. (2020). «L'unità di apprendimento: storia e modelli». Cacchione, A.; Benedetti, F. (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni*, 26-54. INDIRE.
- Cassiani, P.; Mattioli, L. (2016). *Facile Facile A2. Libro di italiano per studenti stranieri*. Pesaro: Nina Edizioni.
- Cassiani, P.; Mattioli, L.; Parini, A. (2018). *Facile Facile A1. Libro di italiano per studenti stranieri*. Pesaro: Nina Edizioni.
- Cortés Velasquez, D.; Faone, S.; Nuzzo, E. (2014). *Linee guida per l'analisi delle unità di lavoro e dei materiali didattici*. Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio (PRILS).
- Cortés Velasquez, D.; Faone, S.; Nuzzo, E. (2017). «Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata». *Italiano LinguaDue*, 2, 1-74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>.
- Daloiso, M.; D'Annunzio, B. (2021). «La rappresentazione delle diversità nei manuali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 125-47. Venezia: Ca' Foscari.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2005). *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*. Torino: UTET.
- Dell'Orletta, F.; Montemagni, S. (2012). «Tecnologie linguistico-computazionali per la valutazione delle competenze linguistiche in ambito scolastico». *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI 2010)* (Viterbo, 27-29 settembre), 343-59.
- Dell'Orletta, F.; Montemagni, S.; Venturi, G. (2011). «READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification». *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, 73-83.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Gabrielli, S.; Benvenuto, G. (2025). «Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi». *Formazione&Insegnamento*, 23(1), 61-9. https://doi.org/10.7346/~fei-XXIII-01-25_09.
- Gabrielli, S.; Benvenuto, G. (2024). «Inclusive practices in CPIAs. First results». *Italian Journal of Educational Research*, 33, 88-102. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88>.
- Halliday, M. (1987). *Sistema e funzione del linguaggio*. Bologna: il Mulino.

- Littlejohn, A. (2011). «The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse». Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
- Lucisano, P.; Piemontese, M.E. (1988). «GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana». *Scuola e città*, 3, 31.
- Novi, L. (2016). «La competenza comunicativa interculturale: un'analisi diacronica dei manuali per l'insegnamento ad adulti germanofoni». *Bollettino Itals*, 66, 86-101.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Peruzzi, P. (2001). «L'uso didattico dell'immagine». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 394-405.
- Sabatini, S. (2022). *Stereotipi e sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS: analisi e proposte di riscrittura inclusiva*. Torino: CIRSD - Centro Interdisciplinare di Ricerche e Studi delle Donne e di Genere.
- Semplici, S. (2001). «Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 322-41.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Szpunar, G.; Gabrielli, S.; Sposetti, P. (2023). «Stereotipi e intersezionalità: le rappresentazioni di generi ed etnie nei libri di testo per i CPIA». Burgio, G.; Lopez, A.G. (a cura di), *Pedagogia di genere 2.0. Percorsi di ricerca contemporanei tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli, 179-94.
- Tabaku Sörman, E. (2014). «Che italiano fa» oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*. Stockholm: Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University.
- Vena, D. (2022). «Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario». *Italiano LinguaDue*, 1, 471-91. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18298>.
- Ventouris, A. (2020). «The Contribution of Lexical Variables to the Measurement of Italian Texts' Readability Level». *Journal of Applied Linguistics*, 33, 201-17. <https://doi.org/10.26262/jal.v0i33.8062>.
- Venturis, A. (2022). «Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana». *EL.LE*, 11(1), 35-52. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/002>.
- Weninger, C.; Kiss, T. (2015). «Analyzing Culture in Foreign Language Textbooks: Methodological and Conceptual Issues». Curdt-Christiansen, X.; Weninger C. (eds), *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. Abingdon: Routledge, 50-66.
- Ziglio, L.; Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi A1*. Firenze: Alma Edizioni.

The Effect of Using Conceptual Maps in Raising the Academic Achievement of Third-Year Primary Students in the Arabic Language

Ahlam Bachiri, Samir Haffasi, Kaltoum Derkaoui,
Aicha Zergui, Hamza Zergui

National Institute for Research in Education, Algeria

Abstract Modern educational trends seek to facilitate and simplify learning, by adopting applied models that motivate the learner to build a knowledge base in various study units, including the Arabic language, where we find the 'Ozopel' theory of meaningful cognitive learning, from which the 'conceptual maps strategy' emerges, which organizes the data in a logical way that is summarized in hierarchical models with which the learner interacts and understands and then takes root in him through the forms and colors that activate his memory, so he integrates it into his knowledge structure and recovers it when needed. From this point of view, we conducted this study, which aims to measure the impact of using the conceptual mapping strategy in teaching Arabic on a sample of third-year primary students (78) The student adopted the semi-experimental method, where the study sample was divided into two groups, an experimental group (taught by the conceptual maps we built) and a statistical group (taught in the usual way), and we built a collective test to be used in the measurement before and after, and after processing the data statistically, the results resulted in statistically significant differences for the benefit of the experimental group.

Keywords Strategy. Conceptual maps. Academic achievement. Arabic Teaching. Meaningful cognitive learning.

Index 1 Introduction. – 2 The Statement of the Problem. – 3 Hypothesis. – 4 Objectives of the Study. – 5 The Importance of Study;6 Limitation of the Study. – 7 Definition of Key Term: In this Study We Use the Operational Definition. – 8 Previous Studies. – 9 Aspects of Benefit from Previous Studies. – 10 Study Procedures: Study Methodology. – 11 The Study Population and Sample. – 12 Study Tools. – 13 Results of the Study – Presentation and discussion of the results of the study. – 14 Discussion. – 15 Recommendations. – 16 Conclusion.



Peer review

Submitted 2025-06-15
Accepted 2025-11-14
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Bachiri, Haffasi, Derkaoui, Zergui, Zergui | CC BY 4.0



Citation Bachiri, A.; Haffasi, S.; Derkaoui, K.; Zergui, A.; Zergui, H. (2025). "The Effect of Using Conceptual Maps in Raising the Academic Achievement of Third-Year Primary Students in the Arabic Language". *EL.LE*, 14(3), 307-322.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/03/003

1 Introduction

Modern societies are committed to enhancing their core competencies across diverse fields such as economics, health, and social life. Among these, education is fundamental, serving as the cornerstone of societal development due to its crucial role in advancing scientific and technological progress and integrating global civilization. Consequently, educational specialists are continuously seeking optimal methods to advance the educational sector, aiming to streamline the processes of teaching, learning, and knowledge construction by leveraging the latest research developments.

Contemporary educational trends emphasize the need to facilitate knowledge construction through innovative methods that move beyond rote learning. A notable advancement in this area is the development of concept maps, introduced by Novak and Gowin. These maps are grounded in Ausubel's theory of meaningful learning, offering a schematic representation that illustrates the relationships between concepts. Concept maps visually organize information hierarchically or linearly, which highlights the structure of learners' cognitive frameworks and elucidates the conceptual systems of various subjects. As noted by Shehata (2012), concept maps exemplify principles such as progressive differentiation and complementary reconciliation (Shehata 2012, 115-17).

The emergence of various teaching models and strategies aimed at addressing learning difficulties has led to the development of modern educational methods that focus on enhancing cognitive skills. Among these, conceptual maps stand out as a valuable tool for representing the structure of knowledge. According to Novak and Gowin (1986), conceptual maps are defined as methods for depicting knowledge structures by organizing concepts and their relationships. They emphasize that conceptual maps foster meaningful learning by enabling learners to establish significant connections between ideas, thus facilitating a constructive rather than merely exploratory approach to acquiring knowledge (Novak, Gowin 1986, 10, 25).

The use of conceptual maps as a teaching strategy highlights their importance in facilitating learning, aiding students in understanding the structure of knowledge and its interrelationships. These maps help learners distinguish between fundamental concepts and their relationships, thereby increasing engagement by presenting information in a hierarchical sequence. This approach transforms the learner's role from passive to active, as it clarifies the primary ideas that represent the lesson's objectives (Martin 1991).

Additionally, the concept of hemisphericity is relevant when planning educational experiences, as it delineates where different types of mental functions occur in the brain. Research suggests that the right hemisphere is associated with visual, non-verbal, spatial, and

intuitive thinking, while the left hemisphere is linked to convergent, detailed, and logical thinking. For instance, the right hemisphere processes visual information necessary for face recognition, whereas the left provides the corresponding name (Sylwester 1995; Caine, Caine 1997; Jensen 1998). Effective cognitive functioning is achieved when both hemispheres collaborate, integrating convergent and divergent thinking processes (Baker, Martin 1998).

This context places an additional burden on the management and leadership within these institutions to adopt the best administrative and leadership practices and to expand the practice of administrative creativity. Achieving alignment with the requirements for change, modernization, and renewal – such as embracing various educational theories and approaches that advocate for the development of education and its strategies – is essential. This enables institutions to fulfil the expectations of their communities (Salah, Shahwan, Alnasr 2024, 2-3).

Moreover, engaging learners' senses through strategies such as conceptual maps can enhance motivation and learning. For example, repeating key concepts in maps during lessons stimulates auditory memory, while visual representations of concept maps activate visual memory, thereby organizing and entrenching information within learners' cognitive structures. The cognitive model of information processing, as illustrated in Figure 1.

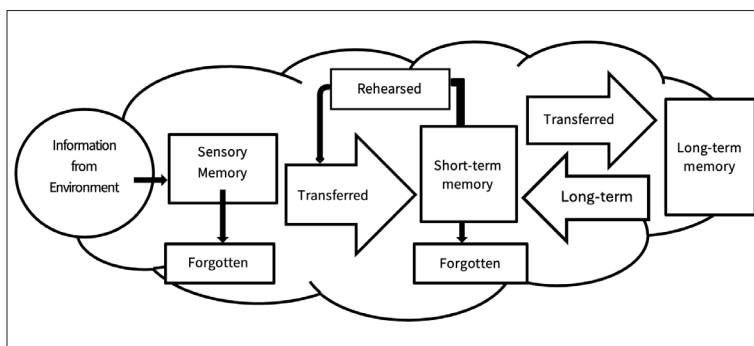


Figure 1 An Information – Processing Model of Memory. Source: Gagne, Medsker 1996

The cognitive model of information processing, as illustrated in Figure 1 (Gagne, Medsker 1996), shows how external stimuli like sounds and images trigger information processing. These stimuli capture the learner's attention, transitioning information from short-term sensory memory to short-term or working memory. Short-term memory represents what we are aware of at any given moment but has limited storage capacity. Information in short-term memory is

processed, and if it is repeatedly encoded, it may be transferred to long-term memory, which has a vast storage capacity and is less susceptible to forgetting (Gage, Berliner 1998). This interplay between different memory systems underscores the significance of employing strategies that enhance cognitive processing and retention.

2 The Statement of the Problem

The primary objective of education is to foster the holistic and integrative development of individuals, enhancing their physical, social, psychological, emotional, and moral balance. This goal is achieved by equipping individuals with specialized knowledge, values, and skills that enable them to be positive, effective, and productive members of society, capable of addressing personal and community challenges. To realize this aim, individuals must acquire essential knowledge, values, and productive skills, along with social and communication skills, and develop positive interactions such as cooperation skills. These competencies contribute to enhancing the learner's cognitive proficiency (Safar 2014).

With the rapid advancements in technology and science, and the emergence of new theories and strategies in education, it has become imperative to improve both teacher and learner performance to meet the evolving demands of educational reforms and innovations. This requires adopting new educational methods, employing advanced techniques, and implementing innovative teaching strategies. Supervisors and teachers must be trained to apply these changes effectively and subsequently develop and innovate based on their expertise and field skills. Such efforts are essential for enhancing educational quality and improving the learning experience in light of recent developments in education and technology (Novak 1995).

Ausubel's theory is a significant educational framework, particularly in promoting meaningful learning. The strategy of conceptual mapping is a crucial constructive method for achieving effective, meaning-based learning. This approach uses planning tools to organize and interconnect new cognitive concepts within the learner's cognitive structure. Concept maps, with their hierarchical format, visually represent the learner's cognitive structure, thereby activating visual and auditory memory. Spencer (2013) describes this as an innovative and unique learning strategy that enhances memory recall and creates a new environment for information processing.

Conceptual maps help harmonize modern educational data by placing the student at the center of the educational process. This strategy supports knowledge construction and the correction of prior knowledge. Research highlights that conceptual maps are vital for

fostering critical and creative thinking and achieving meaningful learning, which is the desired form of active learning (Safar 2014).

The significance of conceptual maps lies in their ability to establish an organized thinking approach that aligns with the brain's natural processes. Recent research (Novak 1995; Johnson 2000) indicates that conceptual maps enhance academic achievement and the understanding of scientific concepts. For instance, the Arabic language, rich in knowledge, concepts, and structures, benefits from the conceptual map strategy as it organizes content in an easily understandable manner. This method supports concept development, skill acquisition, and feedback provision, aiding learners in predicting and summarizing key ideas (Al-Falahat 2010; Rosan 2005).

Arabic is a vital element reflecting national identity and culture, facilitating the expression of ideas and emotions, and enhancing social communication. Its unique features such as capacity, derivation, brevity, abstraction, and expression enable various classifications of concepts, which improve the organization of educational materials. Clear concept classification stimulates thinking and interaction among learners and between learners and teachers, promoting positive engagement. Research, such as Pancrius (1990), has demonstrated the effectiveness of concept maps in improving academic achievement in high school physics. Similarly, Youssef (2019) found that conceptual maps significantly improved grammar skills among seventh-grade students. These studies underscore that deficiencies in Arabic language learning, particularly in grammar, often stem from a lack of modern pedagogical methods. Therefore, many conferences and seminars have advocated for simplifying Arabic grammar teaching. This study aims to explore the effectiveness of the conceptual map strategy in enhancing students' achievement in Arabic language subjects at the primary school level by addressing the following research question: are conceptual maps effective in raising the academic achievement of third-year primary students in the Arabic language subject?

3 Hypothesis

Based on the study problematic the sub-questions, as initial answers to them, the following hypothesis were formulated: conceptual maps are effective in raising the academic achievement of third-year primary students in the Arabic language subject.

4 Objectives of the Study

- Employing the strategy of conceptual maps in removing the thumb, branching and difficulty of the Arabic language subject in each of grammar, sheter formulas, and spelling phenomena, especially in the early level, so that the learner has a correct linguistic rule.
- Increases the learner's motivation and desire to learn because of its different summaries, shapes, colours, and coding of knowledge.
- The strategy of conceptual maps can be invested in building, summarizing and consolidating knowledge in several subjects and stages of study.

5 The Importance of Study

The importance of this study lies in demonstrating the effectiveness of modern teaching strategies, particularly the use of conceptual maps, in enhancing the academic achievement of third-year primary students in Arabic language education. By focusing on how conceptual maps can improve understanding and retention of linguistic rules, grammar, spelling, and other language components, this study aims to provide valuable insights into how these strategies can address common learning difficulties at an early educational stage. Additionally, the research will shed light on how the visual and organizational benefits of conceptual maps can boost student motivation and engagement, ultimately contributing to higher academic performance. This investigation is crucial for educators seeking effective methods to enhance language instruction and support student success in primary education.

6 Limitation of the Study

- Spatial boundaries: The study was conducted at Ahmed Shire School in Blida.
- Time limits: The study was conducted in the second semester of the academic year (2022-23).
- Human boundaries: The study was conducted on third-year primary students with two experimental groups and an officer group.

7 Definition of Key Term: In this Study We Use the Operational Definition

- Strategy: It is a set of sequential organized steps to achieve a specific educational goal.
- Conceptual maps: It is a teaching strategy consisting of a set of organized and sequential schemes linked by phrases or words that are a basic and meaningful idea of the basic topic to be explained to the learner.
- Academic achievement: The total number of points obtained by the learner in the lesson achievement of a particular subject after receiving its lessons.

8 Previous Studies

Considering the importance of previous studies, we have selected a group of them based on two main criteria: The first is the direct relationship of the previous study to the research topic, and the second is the novelty of the topic. A sample of Arabic and foreign studies was selected.

Safayeni 2007

The study aimed to analyse the impact of concept maps on students' dynamic thinking. The study employed an experimental methodology to measure the effect of concept maps. The sample consisted of 112 third-year university students. The study found a significant increase in dynamic and critical thinking among the students.

Mok, Whitehill, Dodd 2014

The study aimed to analyse concept maps to evaluate students' learning in a problem-based learning curriculum. The study employed a longitudinal approach and analysis of concept maps. The sample consisted of second-year students, with no participation from third-year students. The study found a noticeable improvement in students' personal learning progress.

Hung, Lin 2015

The study aimed to evaluate the use of concept maps in improving students' understanding of basic science concepts. The study

employed an approach to assess students' learning outcomes. The sample consisted of third-year students in physical therapy programs. The study found an improvement in the understanding of basic science concepts.

Bossahla, Ferhaoui 2020

The study aimed to evaluate the effect of using concept maps on academic achievement in Arabic for first-year primary education students. It involved 56 deliberately selected students, divided into an experimental group using concept maps and a control group receiving traditional instruction. An empirical method was employed, and both groups were tested for equivalence in age and Arabic proficiency. Teaching plans were based on concept maps, and a multi-test achievement assessment was conducted. The results showed that the experimental group, which used concept maps, significantly outperformed the control group in terms of academic success.

Polancos 2021

The study aimed to compare the impact of using Vee Diagrams versus Concept Maps on student achievement in chemistry. The study employed an experimental methodology using measures to assess achievement outcomes. The sample consisted of two classes of third-year students. The study found that Vee Diagrams had a more positive impact on achievement compared to Concept Maps.

9 Aspects of Benefit from Previous Studies

Building on the insights from these studies, it is evident that concept maps offer significant benefits in enhancing various cognitive and academic outcomes. Safayeni's (2007) study underlines the potential of concept maps to boost dynamic and critical thinking, which can be crucial for developing advanced cognitive skills. Similarly, the improvements noted by Mok at (2014) in personal learning progress through problem-based learning environments suggest that concept maps can support continuous development in learning, even though their research was limited to second-year students.

Lin's (2015) findings further substantiate the effectiveness of concept maps in facilitating a deeper understanding of subject-specific concepts, such as basic science, among third-year students. This aligns with the evidence provided by Hanan and Ferhaoui (2020), who demonstrated that concept maps significantly enhance academic

achievement in Arabic, particularly for first-year primary education students. Their research highlights the practical advantages of using concept maps to improve language learning outcomes.

Nevertheless, Polanco (2021) introduces a comparative dimension by showing that Vee Diagrams had a more pronounced impact on chemistry achievement than concept maps. This suggests that while concept maps are valuable, their effectiveness can vary depending on the subject and educational context.

Therefore, while concept maps have proven beneficial across various domains, their impact on academic achievement in Arabic for third-year primary students should be evaluated with consideration of these findings. It is essential to compare them with other instructional tools and adapt their use to the specific educational context to maximize their effectiveness.

10 Study Procedures: Study Methodology

The semi-empirical method was used in this study, due to its conformity with the assumptions and objectives of the study, and (Al-Assaf) in 2011 states that “the experimental method is the method by which the researcher can know the effect of the cause (independent variable) on the result (the dependent variable)” (Al-Assaf 2011, 277). Which requires random inspection, and therefore we adopted the simple design with two groups, an experimental group and a control group with a tribal and post-size.

11 The Study Population and Sample

Study sample: The study relied on a sample estimated at (78) male and female students distributed over two parts (39) of which are in the experimental group and (34) for the control group. They were selected from three sections in a random manner, with the researcher verifying the conditions of equivalence of groups such as: learning within the same school, the homogeneity of the two groups in academic achievement in the Arabic language subject, studying the two groups in the same section because the system applied in the school is the whirly system.

12 Study Tools

As a first step, the following documents were reviewed:

- Curriculum;
- The annual distribution of the Arabic language subject to third-year primary students;
- A guide to using the Arabic language book for third-year primary students;
- Daily memos to ensure that teachers do not employ conceptual map strategy in the educational-learning process;
- The document accompanying the Arabic language for third-year primary students. Then each of: was built;
- Conducting a work class with the teacher of the experimental group (applied) to be in building and employing conceptual maps in the educational-learning process;
- Conceptual maps: for the lessons in which we will employ the concept map strategy.

12.1 Educational Test

Mahmoud Jamal (2013) defines Educational test as: “A level of achievement efficiency in school work that can be determined by the standardized tests to evaluate the student’s work” (Al-Salkhi 2013, 25). As “Abd Rabbo” points out in the year 2008, “one achieves for himself good levels of science and knowledge, which is usually compared to study, so we say the level of academic achievement and we mean the degree obtained by the learner in the exam and reflects his level” (Fadl 2008).

The importance of academic achievement: Academic achievement is very important because it is related to or expresses the level of the learner. Therefore, it is necessary to study all the factors associated with it, which affected it with great accuracy, so that the educational return of the learner is very acceptable by addressing the following steps:

- Determining the purpose of the test: measuring the achievement of learners in the three sections (national identity, nature and environment, health and sports);
- Analyzing the content of the units for each of the third, fourth and fifth sections in the Arabic language curriculum (textbook);
- Identifying behavioral goals (analyzing the content of the clips, and linking them to the Bloom classifier);
- Writing a specification table (mating: vertically extracted behavioral goals with BLOOM cognitive levels);
- (Extract the number of questions for all cognitive levels, and extract the dot of questions);

- Writing test questions: filling in the blank, completion questions, mating questions;
- Applying the test: 1/ A neutral sample: in order to correct the errors contained in its paragraphs;
- Coming out with a final educational test to study.

13 Results of the Study – Presentation and discussion of the results of the study

The first hypothesis: Conceptual maps are effective in raising the academic achievement of third-year primary students in the Arabic language subject.

13.1 Pre-test Results

It is clear from the table that the average of the experimental group is 9.94 with a bural deviation of 2.92, an arithmetic average of the control group 10.18 and a standard deviation of 2.69, and the value of 't' was estimated at 0.34- and the degree of freedom was 0.70. Therefore, there are no differences between the two groups in the tribal test of both the experimental and the control group, that is, they are homogeneous and similar in the level of the Arabic language.

Table 1 Pre-test results

The two groups	Sample	Arithmetic average	Standard deviation	Calculated value 't'	Degree of freedom
The experimental group	39	9.94	2.92	-0.34	0.25
The control group	33	10.18	2.69		

13.2 Post-Test Results

It is clear from the table that the arithmetic average of the experimental group was estimated at "12.74 with a benometric deviation of 3.88, an arithmetic average for the control group of 10.63, a standard deviation of 2.69, and the value of 't' was estimated at 2.70 and the degree of freedom 01. 0 Thus, there are differences in the averages of academic achievement between the students of the experimental group (taught using the concept map strategy) and their peers in the control group (they were taught in the normal way) in the Arabic language subject in favor of the experimental group, that is, there is a positive impact on teaching according to the concept map strategy.

What has been reached is in line with the results of many studies, such as the study of “Samira bin Musa” and “Abdul Majid Issani” in 2018, where their study focused on clarifying the method of teaching Arabic grammar to primary school students using the strategy of conceptual maps. As well as the study of “Hanan Boushala” and “Kamal Ferhaoui” in 2020, where it focused on researching the impact of the use of conceptual maps on academic achievement among primary first-year students in two experimental and control groups, and it was found that the use of conceptual maps is effective in academic achievement in the Arabic language subject (for the benefit of the experimental group).

Table 2 Post-test results

The two groups	Sample	Arithmetic average	Standard deviation	Calculated value ‘t’	degree of freedom
The experimental group	39	12.74	3.88	2.70	0.01
The control group	33	10.63	2.69		

14 Discussion

The results indicate that the use of concept maps in Arabic language education has had a noticeable positive impact on students’ academic achievement compared to traditional teaching methods. In the pre-test, there were no statistically significant differences between the two groups, demonstrating their homogeneity in terms of Arabic language proficiency before the experiment began. However, in the post-test, the experimental group that utilized concept maps showed a significant improvement in average academic achievement scores compared to the control group, which received traditional instruction.

These findings are consistent with previous studies that have demonstrated similar benefits of using concept maps in various educational contexts. For example, the study by Safayeni (2007) confirmed that concept maps contribute to enhancing students’ dynamic and critical thinking skills. Similarly, the K and Whitehill study (2014) found that concept maps improve personal learning progress, which is also supported by the improved academic performance observed in your study. Furthermore, the H and Lin study (2015) indicated an improvement in students’ understanding of fundamental science concepts, reinforcing the notion that concept maps can be valuable across different fields of study.

The results of your study align directly with the findings of Hanan and Ferhaoui (2020), which reported that the use of concept maps

significantly improved academic achievement in Arabic for primary level students. This increasing support for the use of concept maps highlights their effectiveness as an educational tool. While the study by Polancos (2021) compared the effects of Vee Diagrams and concept maps and found that Vee Diagrams were more effective in certain cases, this does not diminish the value of concept maps, which have proven effective in various educational contexts.

Through the current study, the importance of employing active learning strategies in the educational process, especially the concept map strategy, is evident. Concept maps enhance the organization of knowledge among learners, which is crucial for teaching a subject as foundational as Arabic, reflecting national identity. Investing in the education of future generations is essential. The results of your study are consistent with other research, such as Buran (2015), which demonstrated that concept maps assist learners in problem-solving, exchanging creative ideas, remembering new vocabulary, taking notes, enhancing reading skills, organizing tasks, and preparing presentations. Additionally, Safar et al. (2014) highlighted that concept maps are suitable, valuable, and useful facilitation and promotional tools in education. Keleş also confirmed that using concept maps helps primary school teachers improve their teaching, lesson planning, and evaluation, making lectures more engaging. Moreover, Orlova (2017) noted that the continuous use of concept maps enhances the efficiency of the educational process and has positive effects.

In conclusion, these findings suggest that concept maps can play a significant role in improving academic achievement and fostering a deep understanding of concepts across diverse study subjects, underscoring the importance of integrating this strategy into educational curricula for optimal outcomes.

15 Recommendations

- The necessity of training educators in active learning strategies, including concept maps, to enhance cognitive structures, especially in the Arabic language;
- The use of concept maps in primary education by integrating them into the Arabic language curriculum at the elementary level, through the enhancement of auditory and visual memory by employing various senses in the educational process;
- The necessity to develop and encourage the use of digital tools by employing concept maps to create an interactive and engaging classroom environment;

- The necessity to promote collaborative learning through the use of concept maps in group activities to foster teamwork and deepen understanding.

16 Conclusion

Based on the findings of this study, it is evident that the implementation of conceptual maps significantly enhances the academic achievement and language proficiency of third-year primary students. At this developmental stage, where students are in the process of acquiring foundational language skills, it is crucial to build a robust knowledge base through effective teaching strategies. Conceptual maps, with their structured hierarchical layout and visually engaging elements, serve as a powerful tool in this regard.

Research in the domain of active learning supports the efficacy of conceptual maps as a facilitative and supportive strategy for organizing and consolidating learning. Their ability to visually represent complex information in a clear and structured manner makes them particularly valuable in educational settings. By integrating conceptual maps into the curriculum, educators can create a more interactive and effective learning environment, thereby enhancing students' cognitive and linguistic development.

Therefore, incorporating conceptual maps into teaching practices is not only beneficial but essential for optimizing educational outcomes and fostering a deeper understanding of the subject matter among primary students.

Bibliography

- Baker, L.; Martin, M. (1998). *Cognitive Learning and the Brain: Integrating Brain Research with Effective Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Buran, A.; Filyukov, A. (2015). "Mind Mapping Technique in Language Learning". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206, 215-18. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.010>.
- Caine, R.N.; Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Hung, C.-H.; Lin, C.-Y. (2015). "Using Concept Mapping to Evaluate Knowledge Structure in Problem-Based Learning". *BMC Medical Education*, 15, 349.
- Bossahla Hanane; Ferhaoui, K. (2020). "The Impact of the Use of Concept Maps on Academic Achievement in Arabic for the First Year of Primary Education". *Psychological and Educational Sciences*, 6(2), 188-206.
- Keleş, Ö. (2012). "Elementary Teachers' Views on Mind Mapping". *International Journal of Education*, 4, 93. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i1.1327>.
- Mok, C.K.F.; Whitehill, T.L.; Dodd, B.J. (2014). "Concept Map Analysis in the Assessment of Speech-Language Pathology Students' Learning in a Problem-Based Learning Curriculum: A Longitudinal Study". *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(10), 823-34.
- Katame, Y.; Al-Ruwaisan, M. (2005). *Conceptual Maps: Theory and Applications in Arabic Language Lessons*. Riyadh: Dar Al-Fikr.
- Martin, D. (1991). "Concept Mapping as an Aid to Lesson Planning: A Longitudinal Study". *Journal of Elementary Science Education*, 6(2), 11-30.
- Novak, J.; Gowin, B. (1986). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J.; Gowin, B. (1995). *Learning How to Learn*. Riyadh: King Saud University (Arabic Translation).
- Orlova, N. (2017). *Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-Linguistic Study Fields*. *Science Education*, 26, 151-61. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-6-23>.

Sul ruolo del dizionario monolingue nella didattica del tedesco come lingua straniera

Un caso di ricerca-azione

Roberto Nicoli

Università degli Studi di Milano, Italia

Abstract Dictionaries play a key role in foreign language acquisition and are even more fundamental in translation work. Learners tend to prefer using bilingual dictionaries rather than monolingual ones for this activity, because they seem to be more user-friendly and to lead to solutions quickly. But what happens when learners only use a monolingual dictionary? This question was at the centre of a practical exploration project (PEP) carried out as part of the training programme for teaching German as a foreign language called DLL – Deutsch Lehren Lernen (Learn to Teach German), the results of which will be illustrated in this essay.

Keywords German as a foreign language. DLL. Monolingual dictionary. DWDS. Translation. University students. Action research.

Sommario 1 Introduzione: programma DLL e progetto di ricerca-azione. – 2 Sull’uso dei dizionari nella didattica del tedesco. – 3 Progetto di ricerca-azione: target, materiali e metodi. – 4 Progetto di ricerca-azione: risultati e riflessioni. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-10-14
Accepted 2025-11-14
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Nicoli | 4.0



Citation Nicoli, R. (2025). “Sul ruolo del dizionario monolingue nella didattica del tedesco come lingua straniera: un caso di ricerca-azione”. *EL.LE*, 14(3), 323-338.

1 **Introduzione: programma DLL e progetto di ricerca-azione**

Il presente saggio nasce dalle riflessioni derivanti dalla partecipazione a un modulo di formazione sulla didattica del tedesco come lingua straniera nell'ambito del programma 'Deutsch Lehren Lernen'¹ (abbreviato in DLL) del Goethe-Institut, svolto in collaborazione con il Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell'Università degli Studi di Milano nei primi mesi del 2025. Questo strumento formativo rivolto a docenti di tedesco come lingua straniera e lingua seconda della scuola primaria, secondaria e per adulti mira ad ampliare le competenze glottodidattiche sotto il profilo teorico e pratico. Prendendo le mosse dall'esigenza di formazione continua per gli insegnanti² di tedesco come lingua straniera, ha come scopo principale quello di contribuire a compensare le lacune sovente riscontrabili nelle competenze didattiche e pedagogiche dei programmi di formazione universitaria (Legutke, Rothberg 2018). Il DLL si compone di 13 unità, 10 delle quali dedicate al tedesco come lingua straniera (a loro volta suddivise in 6 unità di base e 4 unità integrative) e 3 al tedesco come lingua seconda.³ Si tratta di un percorso formativo estremamente articolato e approfondito, che prevede per ciascun modulo un volume fruibile come ipertesto su un'apposita piattaforma in cui sono presenti esercizi applicativi, video con simulazioni, un forum dei partecipanti, un diario delle attività (chiamato 'Portfolio') e un glossario. L'apprendimento avviene in modalità *blended* sotto la supervisione di un tutor secondo un approccio partecipativo, dialogico, interattivo e spiccatamente orientato all'operatività (*learning by doing*): i partecipanti sono chiamati a risolvere compiti, a confrontarsi su determinate questioni e a sviluppare percorsi per il raggiungimento di specifici obiettivi (Katelhön 2024, 115).

Nel caso di specie la formazione si è concentrata sull'unità 3 del programma DLL, denominata 'Deutsch als fremde Sprache' (Il tedesco come lingua straniera). In questo modulo si parte dal presupposto che per poter insegnare una lingua straniera occorre conoscere e saper spiegare le caratteristiche formali nonché le funzioni e i

1 'Imparare a insegnare il tedesco'. Per una panoramica sintetica del programma si veda il sito web del Goethe-Institut Italia: <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/dut/for/dll.html>.

2 In tutto il saggio si utilizzerà il maschile generalizzato per una maggiore scorrevolezza di lettura, pur facendo sempre riferimento alla popolazione sia femminile che maschile.

3 Per approfondimenti sulla struttura del programma e sul contenuto delle singole unità si consultino il sito web del programma (disponibile in tedesco e inglese): <https://www.goethe.de/de/spr/unt/dll/inh.html>.

significati degli strumenti linguistici e ci si pone come obiettivo quello di capire meglio come funziona il tedesco come mezzo di comprensione linguistica in un'ottica di maggiore consapevolezza dei docenti o aspiranti tali (Barkowski et al. 2017, 7). L'unità comprende 7 capitoli, nei primi 6 dei quali in cui si analizzano aspetti chiave quali il ruolo della lingua come strumento di comunicazione, l'uso di forme fisse come fraseologismi, collocazioni e idiomi, le caratteristiche formali e funzionali di varie classi di parole (con particolare enfasi sul sostantivo, il verbo e le preposizioni), la struttura della frase semplice e complessa, l'intonazione e i suoni, il lavoro con fonti di riferimento cartacee e online (dizionari, grammatiche e corpora).

Nell'ultimo capitolo si forniscono invece indicazioni sulla pianificazione e la realizzazione di un progetto di esplorazione pratica, denominato 'Praxiserkundungsprojekt' (abbreviato con l'acronimo PEP). Per essere completato e per ottenere la relativa certificazione, ciascun modulo del programma DLL prevede infatti l'applicazione delle nozioni e delle competenze apprese nell'ambito di un tirocinio o di un'attività didattica pratica in una scuola, un istituto universitario o un centro di formazione per adulti. Il PEP viene considerato uno strumento importante per la professionalizzazione dei docenti e viene solitamente stimolato da un impulso o da una nuova idea che si concretizza nella formulazione di una domanda esplorativa (in tedesco 'PEP-Frage'), da indagare raccogliendo dati (ad esempio attraverso interviste/sondaggi con i discenti od osservazioni sotto forma di appunti) che aiutino il docente a comprendere le dinamiche della classe e a valutare ed eventualmente modificare le proprie azioni in riferimento a una determinata abilità o a un determinato fenomeno (Barkowski et al. 2017, 174). L'intento può essere quello di capire meglio un aspetto della propria attività didattica, di modificare la propria prassi di insegnamento oppure di sperimentare qualcosa di innovativo in ambito didattico (Legutke, Rotberg 2018, 623).

L'approccio dei PEP, basato sull'identificazione di un problema o di una sfida da affrontare in un contesto pratico, cui segue un momento di illustrazione, discussione e confronto con i colleghi è in linea con gli assunti e la metodologia della ricerca-azione (cf. Costa, Hausner, Katelhön 2014, 149). L'obiettivo della ricerca-azione, e di converso di ogni progetto PEP, è quello di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento e del contesto di lavoro di docenti e discenti grazie a un costante confronto e a una riflessione sistematica sull'operato delle due parti coinvolte (cf. Hoffmann 2014, 124). Tra i criteri che contraddistinguono la ricerca-azione, seguiti anche per il presente lavoro, si annovera il fatto che il progetto tragga origine dall'insegnante (che diviene protagonista della ricerca), che si concentri su una situazione e una classe specifica, che si basi sull'osservazione e la raccolta di dati comportamentali, che sia rigoroso e sistematico, che miri a risolvere un problema o

a sperimentare un'innovazione, che colmi un divario tra teoria e pratica con un approccio *bottom-up* e che i risultati vengano divulgati al pubblico.⁴

Nella fattispecie, la domanda di esplorazione pratica si è concentrata su un aspetto trattato nel paragrafo 6.1 dell'unità 3 del DLL, che descrive le diverse tipologie di dizionari e il loro utilizzo nella didattica del tedesco come lingua straniera. Nello specifico, ci si è focalizzati sull'uso del dizionario monolingue legato alla traduzione dal tedesco all'italiano, partendo dal presupposto che questa attività contribuisce in modo significativo all'apprendimento della lingua straniera in chiave comunicativa e che in generale i discenti prediligono però il dizionario bilingue.⁵ L'input e la conseguente sfida sono stati quindi quelli di provare a osservare e analizzare le dinamiche che si generano quando ci si limita all'impiego del monolingue e si esclude il bilingue. Ne è così derivata la seguente domanda esplorativa: 'Cosa succede se i discenti utilizzano soltanto il dizionario monolingue per la traduzione tedesco-italiano?'.⁶ Prima di procedere alla descrizione delle modalità esecutive e dei risultati del progetto, si ritiene opportuno accennare a qualche considerazione sull'uso dei dizionari nella didattica della lingua tedesca.

2 Sull'uso dei dizionari nella didattica del tedesco

In questo paragrafo si intende riflettere su alcuni punti che hanno funto da stimolo all'ideazione della domanda di esplorazione e che sono risultati significativi nello svolgimento del relativo progetto. Come detto sopra, sia dall'esperienza didattica sia dalla letteratura sul tema⁷ appare chiaro che gli apprendenti preferiscono i dizionari bilingue a quelli monolingue, un aspetto peraltro ribadito anche dal manuale DLL3 (Barkowski et al. 2017, 164). Tale predilezione vale tanto più per l'attività traduttiva, che implica per sua natura la trasposizione di messaggi dalla lingua straniera alla lingua madre e presuppone la ricerca di equivalenti tra la lingua di partenza e di

⁴ Criteri selezionati tra quelli suggeriti da Coonan 2000, 9-10.

⁵ Aspetto tra l'altro richiamato nel paragrafo in questione. Cf. Barkowski et al. 2017, 164.

⁶ Nel progetto in tedesco 'Was passiert, wenn Lernende nur das einsprachige Wörterbuch für die Übersetzung Deutsch-Italienisch verwenden?'.

⁷ Ne parlano tra gli altri Nied Curcio (2015, 448-9), sottolineando che questo vale sia per i dizionari cartacei tradizionali che per quelli online e che gli studenti di tedesco come lingua straniera spesso sopravvalutano il ruolo del dizionario bilingue affidandosi completamente a quanto riportato e non mettendolo in discussione, e Vujčić (2022, 12), che sostiene che i discenti utilizzano più spesso i dizionari bilingue rispetto a quelli monolingue, anche se i primi sono considerati di qualità inferiore rispetto ai secondi.

arrivo. I dizionari monolingue tendono dunque a passare in secondo piano, anche se in realtà forniscono informazioni semantiche più ampie su questioni di equivalenza (Domínguez Vázquez, Mollica, Nied Curcio 2014, 1). Per quanto giustificato dagli intenti, in questo *modus operandi* si ravvisa un limite metodologico di fondo. Nella traduzione interlinguistica, infatti, la consultazione dei dizionari non dovrebbe essere considerata come la mera ricerca di traduenti, bensì come un momento di chiarimento di alcuni aspetti contenutistici del testo in lingua straniera e solo successivamente di formulazione di un'ipotesi traduttiva (che spesso poi non necessita nemmeno di un riscontro nel dizionario bilingue, ma sorge spontaneamente nella mente dello scrivente madrelingua). Il presupposto è che tradurre deve essere fondamentalmente capire e pertanto il dizionario monolingue risulta irrinunciabile e prioritario rispetto al bilingue. Oltre a definire e spiegare i lessemi, questo strumento, che si attaglia in particolare a discenti di livello medio-avanzato, contiene tra l'altro esempi d'uso in contesto, collocazioni, informazioni grammaticali, sinonimi ed espressioni idiomatiche – tutti elementi che contribuiscono in modo significativo a una comprensione profonda e dunque a un esito traduttivo appropriato. La maggior parte dei discenti del tedesco come lingua straniera, invece, cerca soprattutto (perlopiù in modo sequenziale) gli equivalenti di singole parole anziché di espressioni polirematiche o unità fraseologiche,⁸ il che rappresenta un grosso ostacolo alla qualità del testo tradotto. Proponendo una molteplicità di informazioni utili ai fini interpretativi, il dizionario monolingue offre numerosi spunti che agevolano l'ipotesi traduttiva stimolando la creatività e quindi ampliando e diversificando le possibilità di resa, mentre il dizionario bilingue tende piuttosto a restringerle.

In linea generale va detto che nel contesto universitario, ambito in cui si è svolto il progetto descritto a seguire, si riscontra una scarsa competenza nell'uso dei dizionari. Spesso la consultazione dei dizionari si limita a ricerche online perlopiù casuali, senza una reale conoscenza dello scopo e della struttura di tali risorse.⁹ Per quanto riguarda nello specifico il dizionario monolingue, esso viene perlopiù considerato ostico se non addirittura rifiutato dai discenti: sebbene sia tutt'altro che semplice, occorrerebbe invece indurre un cambio di prospettiva che li incentivi a considerarlo un più che valido ausilio. A tal proposito, è opportuno richiamare l'idea del dizionario monolingue come *interlocuteur natif absent*

⁸ Cf. Nied Curcio 2015, 449 e Kußmaul 1987, 107, che rileva tra l'altro che dalla prassi didattica emerge come, per via di una concezione ingenua della lingua e forse dell'influenza della traduzione scolastica, gli studenti si attengano alla resa di singole parole, e insiste sulla necessità di incentivare le tecniche di contestualizzazione.

⁹ Cf. Zotti 2024, 223.

(Runte 2015, 56): in assenza di un interlocutore madrelingua umano a cui chiedere spiegazioni su parole o espressioni oscure, questo strumento dovrebbe fungere da efficace sostituto da consultare per qualsiasi dubbio o difficoltà di comprensione – in particolare a livello semantico, morfologico o sintattico. Un interlocutore, tuttavia, con il quale è difficile instaurare un'interazione efficace se non si possiede una solida competenza lessicale¹⁰ – un *vulnus* ampiamente diffuso tra i discenti del tedesco come lingua straniera e al quale occorrerebbe rimediare con un importante e impegnativo lavoro sul lessico. Le definizioni e gli esempi riportati, a tutti gli effetti, risultano sovente oscuri agli apprendenti che dispongono di un bagaglio lessicale limitato nella lingua straniera. Un altro fattore che va a svantaggio dell'uso del dizionario monolingue è l'abitudine delle giovani generazioni native digitali, generata dalla diffusione dei motori di ricerca web ed esacerbata dai più moderni sistemi di traduzione automatica e dall'intelligenza artificiale, a trovare velocemente soluzioni preconfezionate anziché investire del tempo per ragionare sulla questione da risolvere e formulare una propria ipotesi traduttiva (verificabile sì, a questo punto, anche con la consultazione del dizionario bilingue o altri strumenti). È ampiamente osservato che per i discenti la cosa più importante pare essere che la ricerca conduca direttamente a un risultato nel minor tempo possibile (Nied Curcio 2015, 450). Di contro, l'uso del dizionario monolingue richiede un maggior sforzo a livello di risorse temporali e cognitive,¹¹ ma rafforza l'autonomia dell'allievo, promuovendo la capacità di risolvere i problemi in modo ragionato e indipendente.¹²

Come è noto nei più disparati ambiti, cambiare le abitudini è un'impresa ardua, lenta e progressiva, ma questo non significa che una modifica dell'approccio e del paradigma non sia possibile.¹³ È proprio questa una delle ambizioni del progetto di ricerca-azione che verrà descritto nel dettaglio nei prossimi paragrafi.

10 Questo è senz'altro l'ostacolo maggiore, ma non va nemmeno sottovalutato il fatto che lo strumento debba essere affidabile e user-friendly per adempiere alla sua funzione di sostituto dell'interlocutore reale. Cf. in proposito Zöfgen 1994, 1.

11 La (cattiva) abitudine di reperire in modo rapido informazioni digitali porta a trascurare gli sforzi cognitivi, che dovrebbero consistere nel verificare la plausibilità dei risultati e nel leggere in modo approfondito le microstrutture dei dizionari. Cf. Schafroth 2014, 83-4.

12 In quest'ottica non ci si concentra solo sulle competenze comunicative, ma appunto anche di *problem-solving* (cf. a riguardo Runte 2015, 61).

13 Anzi, il *paradigm change* è uno degli obiettivi postulati dalla metodologia della ricerca azione. Cf. Coonan 2000, 11.

3 Progetto di ricerca-azione: target, materiali e metodi

Il progetto di esplorazione pratica ha coinvolto un gruppo di studenti del secondo anno del corso di laurea triennale in Lingue e letterature straniere dell'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito dell'attività di apprendimento linguistico denominata 'Tedesco B2 - versione tedesco-italiano'.¹⁴ Il corso, che si è tenuto per l'intero anno accademico 2024-25 per un totale di 40 ore e che come indica nel titolo prevede insieme agli altri insegnamenti paralleli il conseguimento del livello B2, contemplava la traduzione passiva di testi afferenti all'ambito turistico (brochure, itinerari, schede informative, newsletter), di attualità e comunicazione generale al pubblico (articoli, comunicati stampa, interviste, presentazioni). Il numero di partecipanti è stato variabile, solitamente compreso tra 10 e 20 unità. La metodologia basata sull'utilizzo del dizionario monolingue è stata adottata per tutta la durata dell'insegnamento e l'esplorazione pratica ha avuto un momento di osservazione mirata, verifica e feedback nella penultima lezione, alla quale hanno partecipato 12 persone. Nonostante la quota alquanto esigua, si ritiene che i dati raccolti, le dinamiche esperite e le riflessioni scaturite siano comunque significativi, in quanto ampiamente confermati dall'attuazione del metodo e dall'osservazione negli incontri precedenti e in altri corsi analoghi tenuti in altri atenei.

Il giorno dell'esecuzione dell'esperimento di verifica è stato sottoposto ai presenti un questionario in tedesco che ha permesso di rilevare informazioni statistiche sul gruppo target, indicazioni sulla familiarità con il dizionario monolingue e un feedback sulla specifica attività svolta. Sotto il profilo metodologico, si è partiti dal presupposto che i metodi di indagine empirica e valutazione, come questionari scritti, interviste, osservazioni e test, rivestano senz'altro un ruolo significativo nelle scienze sociali (Vujčić 2022, 11). A livello statistico, i partecipanti avevano un'età compresa tra 20 e 23 anni (media 20,6), erano per il 75% di sesso femminile e per il 25% maschile, avevano studiato tedesco per 7 anni (5 anni alle scuole superiori e 2 anni all'università), non avevano svolto esperienze durature e significative in Paesi germanofoni¹⁵ e solo nel 50% dei casi disponevano di una certificazione linguistica (di livello B1 per il 37,5% e di livello B2 per il 12,5%).

Per quanto concerne i materiali, si è deciso di proporre per la traduzione un breve editoriale (2147 caratteri spazi inclusi) del 2017

14 Per i dettagli del programma: https://docs.google.com/document/d/1fkPokmCJJ3vK9UUleoBbI_jOXtkb5NTmq9e6EQ92nYI/edit?tab=t.0.

15 Soltanto una persona ha indicato di aver partecipato a un'esperienza formativa di una settimana in Germania.

tratto dalla rivista commerciale *Konkret*, dedicata ai clienti della Posta svizzera, scritto dalla giornalista svizzera Nicole Althaus¹⁶ e intitolato 'Den Geburtstagkuchen bäckt die Konditorei'.¹⁷ Traendo spunto dalla personale esperienza dell'autrice, il testo parla dei vantaggi offerti dall'esternalizzazione di mansioni, compiti e funzioni, intessendo con ironia un arguto parallelismo tra la realtà aziendale e quella familiare, con particolare riferimento al ruolo della madre lavoratrice. Il brano è stato selezionato in quanto ritenuto sufficientemente complesso e interessante dal punto di vista della strutturazione contenutistica (doppio binario e circolarità del testo), del lessico (fenomeni di composizione creativa, prestito, sinonimia, polisemia verbale, fraseologismi), della sintassi (periodo ipotetico non introdotto da congiunzione, ipotassi complessa) e dello stile (parlato-scritto, uso di particelle, figure retoriche).

Nel vasto novero dei dizionari monolingue disponibili la scelta è caduta sul dizionario online *DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (Dizionario digitale della lingua tedesca).¹⁸ Questa risorsa disponibile gratuitamente, anche come app, è stata sviluppata dall'Accademia delle scienze di Berlino-Brandeburgo con l'obiettivo di creare un sistema lessicale digitale completo accessibile all'utenza via Internet che fornisca informazioni sul vocabolario tedesco passato e presente.¹⁹ In sostanza, l'opera è nata con l'intento di compilare un dizionario sincrono basato su principi scientifici con alcuni elementi storici, essenzialmente cronologia dei documenti e informazioni etimologiche o storia delle parole (Geyken 2011, 10). Il relativo sito web presenta un'interfaccia utente che offre da un lato un ambiente di ricerca scientifica per l'analisi lessicografica del vocabolario tedesco e dall'altro numerose opzioni di consultazione per chiunque sia interessato. In riferimento al progetto di ricerca-azione in oggetto, si è utilizzata la maschera di ricerca presente in alto a sinistra nella pagina principale del sito. Essa risulta estremamente intuitiva: una volta inserito il lemma e cliccato su invio o sull'icona con la lente, fornisce svariate informazioni utili, tra cui parte del discorso e aspetti grammaticali, pronuncia ascoltabile, sillabazione, collegamento formale con altre parole, panoramica dei significati e singole definizioni, esempi (anche di lingua colloquiale), registro e contesto d'uso, etimologia, sinonimi, collocazioni e parole tipicamente correlate. Una miniera preziosissima di dati, insomma, da cui attingere per affrontare e risolvere svariate problematiche traduttive.

16 Per informazioni sull'autrice: <https://www.nicolealthaus.ch/de/HOME>.

17 'La torta di compleanno la prepara la pasticceria' (trad. dell'Autore).

18 Si veda il link: <https://www.dwds.de>.

19 Si veda il link: <https://www.dwds.de/d/ueber-uns>.

Per quanto riguarda il *workflow*, sono state definite e attuate alcune specifiche fasi. In un primo momento, ai discenti è stato chiesto di leggere individualmente il testo per un inquadramento dell'argomento e una prima comprensione generale. Il testo è stato fornito sia in cartaceo che proiettato alla lavagna. Dopodiché, tramite domande mirate e l'estrapolazione di parole chiave, si è proceduto a una breve sintesi del brano. A seguire, si è passati alla lettura collettiva dei singoli periodi e all'individuazione dei lemmi difficoltosi da ricercare nel dizionario. La maschera di ricerca del DWDS è stata dunque proiettata in aula e si è proceduto alle singole consultazioni, che hanno funto da punto di partenza per la discussione su significati, costruzioni e possibili traduzioni. Sulla scorta di tali ragionamenti in plenaria, infine, sono state formulate una o più proposte di traduzione dei vari passaggi del testo.

4 Progetto di ricerca-azione: risultati e riflessioni

Come accennato sopra, il questionario di feedback prevedeva in una prima parte un sondaggio sulla familiarità con il dizionario monolingue. Il primo quesito chiedeva con quale frequenza venisse utilizzato tale strumento, indicando un valore su una scala da 0 (= mai) a 5 (= sempre): ne è risultato un valore medio di 2.75, con una moda di 4 e nessun punteggio agli estremi. Si evince pertanto che l'impiego del monolingue è discretamente diffuso, ma con ampi margini di crescita. Dalle risposte alla seconda e alla terza domanda, in cui si indagava quali dizionari fossero utilizzati da ciascun apprendente e se in formato cartaceo o digitale, è emerso che i dizionari più diffusi sono lo stesso DWDS,²⁰ il Duden, il Pons e il Langenscheidt, negli ultimi tre casi sia in formato tradizionale che online. Infine, in merito alle attività per le quali il dizionario veniva utilizzato, sono state indicate la traduzione, la comprensione del testo e la produzione scritta.²¹

Entriamo ora nel vivo dei risultati dell'esperimento concentrandoci sui feedback forniti dai partecipanti in merito alla specifica attività finale svolta in tale sede. La prima domanda ha riguardato quanto fosse stato ritenuto utile l'utilizzo del dizionario monolingue per la traduzione su una scala da 0 (= inutile) a 5 (= molto utile): tutti i rispondenti hanno assegnato un valore elevato (4 oppure 5) [fig. 1],

20 Ovviamente c'è un *bias* derivante dal fatto che si tratta della risorsa utilizzata e suggerita dal docente per tutta la durata del corso.

21 Va detto che quest'ultimo dato è senz'altro influenzato dalla struttura di questa attività di apprendimento linguistico e delle altre previste per la seconda annualità di lingua tedesca nonché dalle relative modalità d'esame con rispettivi strumenti ammessi.

con un valore medio di 4,5. Questo esito appare assai lusinghiero e indica che, con un opportuno accompagnamento, lo strumento può essere valorizzato e accolto in modo davvero positivo.

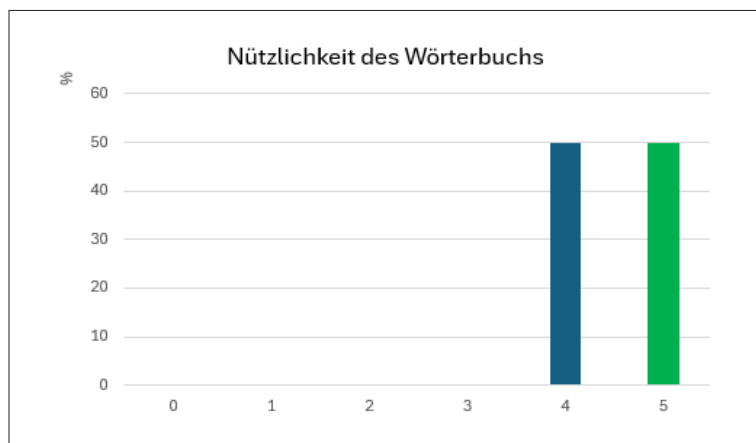


Figura 1 Utilità del dizionario

Nel secondo quesito è stato chiesto quanto difficile fosse stato utilizzare il dizionario monolingue in riferimento all'attività traduttiva proposta, esprimendo un giudizio in un range compreso tra 0 (= facilissimo) e 5 (= difficilissimo): i punteggi si sono collocati tra il 3 e il 4, con una media pari a 3,37 (cf. istogramma a seguire). Da questo dato si desume che l'impiego di questa risorsa rimane alquanto difficoltoso: i maggiori ostacoli sono rappresentati dalle definizioni, spesso considerate troppo complesse, che possono comportare il rischio di ricerche 'a catena' da un lessema oscuro all'altro e con esso produrre frustrazione, demotivazione e rallentamento dell'attività.

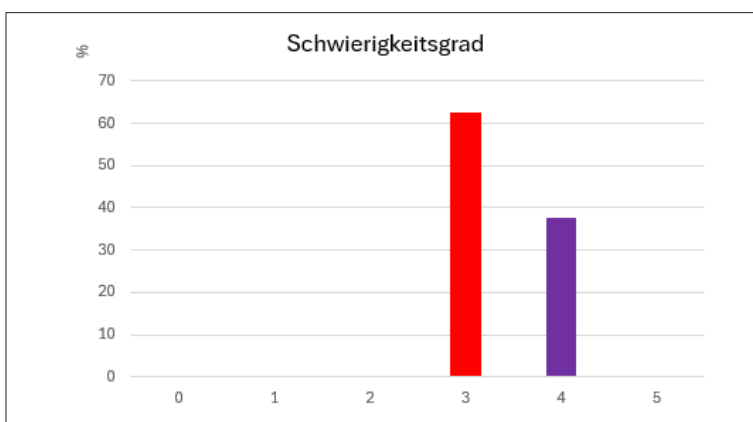


Figura 2 Grado di difficoltà dell'utilizzo

La terza domanda ha riguardato il livello di autonomia che i partecipanti hanno ritenuto di avere durante lo svolgimento dell'attività. Ancora una volta la risposta era da modulare su una scala da 0 (= autonomia minima) a 5 (= autonomia massima): i valori indicati sono stati compresi tra 2 e 4, con una media complessiva di 3,0 [fig. 3]. Anche in questo caso si rileva quindi un ampio margine di miglioramento: quello dell'autonomia resta un fattore da consolidare con ulteriore lavoro.

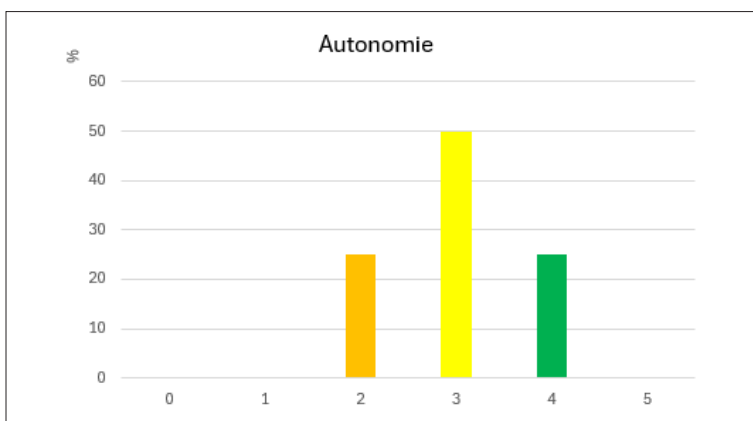


Figura 3 Livello di autonomia

Dopo la presentazione dei feedback dei discenti, si espongono ora alcune riflessioni derivanti dalla loro osservazione durante il lavoro dialogico in aula e dalle proposte traduttive da loro fornite. L'attività è stata svolta con interesse e partecipazione proattiva, con numerosi interventi da parte di tutte le persone coinvolte. A essere stimolato è stato soprattutto il ragionamento sui contenuti che ogni frase o periodo, e il brano nel suo complesso, intendevano veicolare: sulla base di tali considerazioni, gli apprendenti hanno avuto modo di ipotizzare delle formulazioni traduttive da confermare poi con la consultazione del dizionario. L'evitamento dell'utilizzo del dizionario bilingue ha fatto sì che non si ricorresse all'impiego di soluzioni preconfezionate, a tutto vantaggio della comprensione profonda del testo e della creatività espressiva. In fase di consultazione del DWDS, grande utilità è stata riconosciuta in particolare alla presenza di sinonimi, parole correlate ed esempi in contesto. Lo strumento ha fornito supporto in particolare sotto il profilo della semantica, della morfologia e dell'idiomaticità.

Vediamo ora qualche esempio pratico di come il dizionario monolingue abbia aiutato i discenti a giungere a traduzioni appropriate. Un primo caso è quello del composto nominale 'Honorarzuschlag', per il quale risultava elevato il rischio di una traduzione letterale del determinante con la parola 'onorario' (ad esempio: 'supplemento onorario'), intesa come aggettivo anziché come sostantivo,²² accentuato anche dalla forte somiglianza dei due lessemi tra le due lingue. Consultando il DWDS, emerge immediatamente che si tratta di un sostantivo: è infatti la primissima informazione che viene fornita subito dopo il lemma. Fugato immediatamente il potenziale dubbio sulla classe grammaticale, si è passati a considerare la definizione del termine, che recita: «Vergütung, Entgelt für wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen in freiberuflicher Tätigkeit».²³ Ad alcuni partecipanti non era noto il significato dei sostantivi 'Vergütung' ed 'Entgelt': una rapida ricerca del primo, nella cui definizione compare 'das Bezahlen' (il pagamento), espressione nota a tutti, ha chiarito questo aspetto spianando la strada verso una traduzione corretta. Ancora più utili si sono rivelate le espressioni correlate in calce alla pagina, in particolare sostantivi come 'Lohn' (stipendio), 'Salär' (salario) e ancora una volta 'Bezahlung', che hanno contribuito a condurre a formulazioni traduttive finali efficaci come 'compenso aggiuntivo', 'supplemento di salario' e 'maggiorazione del compenso'. Le definizioni e i rimandi a parole correlate, sempre presenti nella parte finale della schermata relativa a ogni lemma, sono stati molto

²² Eventualità peraltro già riscontrata nella pratica in altri corsi di traduzione.

²³ 'Compenso, pagamento per prestazioni scientifiche o artistiche nelle attività libero-professionali' (trad. dell'Autore).

utili anche per la comprensione e la resa della coppia formata dall'anglicismo 'Outsourcing' e dal verbo sostantivato 'Auslagern', due termini chiave del brano.

Un altro esempio molto significativo è quello del fraseologismo²⁴ 'das A und O'. In *primis*, vorrei sottolineare che in questo caso la ricerca nei dizionari bilingui sia poco intuitiva e faticosa: solitamente l'espressione viene riportata all'interno del lemma 'A' nella parte dedicata agli esempi o alle locuzioni idiomatiche, il che non risulta di facile accesso ai discenti. In aggiunta, la proposta traduttiva prevalentemente presente è quella della locuzione 'l'alfa e l'omega', senz'altro corretta ma alquanto limitante e poco esaustiva. Se riescono a identificarla e a rintracciare l'espressione, cosa come detto non scontata,²⁵ gli studenti tendono infatti a inserire questo traduce nella propria versione senza rifletterci molto e ipotizzare alternative. Il DWDS, invece, offre un triplice vantaggio. Da un lato, riporta il frasema in modo unitario come stringa: non occorre cercare alla voce 'A', ma esiste un apposito lemma per la stringa 'das A und O', il che appare molto più agevole e intuitivo. Dall'altro lato, oltre a illustrare l'origine dell'espressione in riferimento alla prima e l'ultima lettera dell'alfabeto greco e a indicare che si tratta di un sinonimo della locuzione 'das Alpha und Omega', ne spiega in modo molto chiaro il significato: «die Hauptsache; das Wesentliche, von dem der Erfolg des Ganzen abhängt».²⁶ In terzo luogo, viene offerta una miriade di espressioni correlate²⁷ da cui attingere per trovare soluzioni traduttive spesso migliori di quella letterale: ad esempio 'die Quintessenz' (la quintessenza), 'das Entscheidende' (il fattore decisivo) e 'unverzichtbar' (irrinunciabile), solo per citarne alcune. Quest'ultimo aspetto stimola la creatività di chi deve tradurre e contribuisce a migliorare la qualità stilistica della versione in italiano.

24 In tema di resa dei fraseologismi, Bielińska (2014, 160-1) fa giustamente notare come sia raro che gli studenti di lingue straniere dispongano di dizionari monolingui della rispettiva lingua e, ancora più raro, di dizionari fraseologici corrispondenti. Di conseguenza, il discente tipo considera il dizionario bilingue come uno strumento universale in cui cercare anche informazioni sui fraseologismi e non come punto di partenza per ulteriori consultazioni in dizionari monolingue generali o specializzati.

25 Anche Nied Curcio (2013, 132) sottolinea che la capacità degli studenti di usare correttamente il dizionario, sia esso cartaceo oppure online, non è per nulla scontata.

26 'La cosa più importante, l'essenziale da cui dipende il successo dell'insieme' (trad. dell'Autore).

27 Se ne contano addirittura una sessantina.

5 Conclusioni

A conclusione di questo saggio, si intende innanzitutto porre enfasi sulla partecipazione proattiva e i feedback positivi forniti dai partecipanti: nonostante le difficoltà che come sottolineato sopra pone il dizionario monolingue, da questa esperienza si evince che, se opportunamente guidati e stimolati, i discenti sanno apprezzare e impiegare con buon profitto questo strumento. Il fatto che tendenzialmente questo ausilio non proponga soluzioni *ready-made* fa sì che vengano incentivati il ragionamento e la riflessione linguistica, in particolare sotto il profilo della semantica. Si tratta tra l'altro di competenze e di un approccio che possono risultare proficui non soltanto in chiave traduttiva, ma anche per altre abilità linguistiche.

Per quanto riguarda nello specifico il DWDS, i punti di forza prevalenti sono risultati essere l'intuitività della struttura e della modalità di ricerca, la molteplicità e la completezza delle informazioni metalinguistiche, la presenza di numerosi esempi, collocazioni, sinonimi e parole correlate - tutti elementi che agevolano la comprensione del testo e quindi una resa efficace nella lingua d'arrivo. Questo strumento andrebbe dunque fatto sperimentare in modo approfondito e sistematico, integrandolo in maniera diretta o indiretta nei vari insegnamenti di tedesco come lingua straniera (Nied Curcio 2015, 460), così da poter eliminare quell'aura solitamente negativa associata ai dizionari monolingue e fare in modo che venga utilizzato sempre più diffusamente per la ricerca di informazioni, il chiarimento di dubbi e svariate attività di espressione e produzione linguistica. L'apprendimento di questo metodo non può tuttavia avvenire in maniera autonoma: da questo progetto di ricerca-azione e, più in generale, dall'osservazione delle difficoltà d'uso degli apprendenti è chiaramente emerso che gli studenti devono essere seguiti e accompagnati per un tempo adeguato²⁸ in tutte le diverse fasi di lavoro affinché acquisiscano confidenza con lo strumento e raggiungano una progressiva autonomia.

Come accennato in precedenza, uno dei presupposti di base per un uso efficace e consapevole del dizionario monolingue è senz'altro quello di disporre di buone competenze lessicali. Da quanto rilevato in questo studio e in ricerche di altri autori si evince, purtroppo, che questo rappresenta l'anello debole che impedisce di valorizzare e sfruttare le potenzialità dello strumento. Nella didattica del tedesco come lingua straniera, spesso alla conoscenza del lessico viene attribuito un ruolo troppo limitato e di rado viene svolto un lavoro sistematico di esercitazione lessicale (cf. Köster 2010, 1026). Si osserva inoltre che talvolta l'insegnamento del lessico viene derubricato a

28 Quantificabile in due semestri accademici, con un appuntamento settimanale.

giochi o quiz, con un approccio ludico un po' superficiale che non porta a grandi risultati in termini di apprendimento. Tutto questo va a discapito della comprensione dei contenuti del dizionario monolingue, in particolare delle definizioni, e ne scoraggia o depotenzia l'uso. È auspicabile, pertanto, che in prospettiva futura si dedichino più tempo e risorse allo sviluppo di questa competenza così fondamentale.

Un altro aspetto sovente problematico è quello della scarsa conoscenza del dizionario monolingue come strumento in sé e delle modalità pratiche di utilizzo. Uno dei motivi risiede nella metodologia didattica: si tende infatti a lavorare poco con i dizionari in quanto si ritiene che questo possa confliggere con un approccio orientato alla comunicazione.²⁹ Nelle lezioni di traduzione l'utilizzo dei dizionari è senz'altro più ampio, ma il più delle volte al monolingue si preferiscono il dizionario bilingue o altre risorse come i glossari bilingue. Sarebbe invece opportuno che la competenza lessicografica venisse adeguatamente promossa, anche negli insegnamenti teorici di linguistica.³⁰

Per rispondere infine sinteticamente alla domanda formulata all'inizio del progetto di ricerca-azione, si può affermare che quando i discenti utilizzano soltanto il dizionario monolingue per la traduzione tedesco-italiano (e, soprattutto, se lo fanno in modo costante per diverso tempo) si verifica un cambiamento metodologico e di prospettiva che porta a migliori esiti in termini di qualità traduttiva e a un consolidamento generale della consapevolezza linguistica e della conoscenza, anche in chiave contrastiva con la lingua madre, della lingua straniera.

Bibliografia

- Barkowski, H. et al. (2017). *Deutsch Lehren Lernen, 3. Deutsch als fremde Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bielińska, M. (2014). «Allgemeines zweisprachiges Wörterbuch als Lernerwörterbuch. Einige Überlegungen zur Exemplifizierung der Phraseologismen». Domínguez Vázquez, M.J.; Mollica, F.; Nied Curcio, M. (Hrsgg), *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin; Boston: de Gruyter, 159-78. <https://doi.org/10.1515/9783110366631.159>.
- Coonan, C.M. (2000). *La ricerca azione*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Costa, M.; Hausner, A.; Katelhön, P. (2014). «Imparare a insegnare il tedesco. La formazione in blended-learning per i futuri insegnanti di tedesco». *RICOGNIZIONI*,

29 L'uso dei dizionari viene considerato da molti docenti in contrasto con uno svolgimento economico delle azioni linguistiche e quindi non necessariamente annoverato tra le abilità di cui i discenti necessitano per affrontare le situazioni comunicative nella lingua straniera. Cf. Herbst, Klotz 2003, 288.

30 In questo condivido appieno quanto suggerito da Vujčić 2022, 20.

- Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università degli Studi di Torino*, 1(1). <https://doi.org/10.13135/2384-8987/549>.
- Domínguez Vázquez, M.J.; Mollica, F.; Nied Curcio, M. (2014). «Zweispachige Wörterbücher, Didaktik und Translation: Einführung». Domínguez Vázquez, M.J.; Mollica, F.; Nied Curcio, M. (Hrsgg), *Zweispachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin; Boston: de Gruyter, 1-12. <https://doi.org/10.1515/9783110366631.1>.
- Geyken, A. (2011), «Die dynamische Verknüpfung von Kollokationen mit Korpusbelegen und deren Repräsentation im DWDS-Wörterbuch». *OPAL*, 2/2011, 9-20.
- Herbst, T.; Klotz, M. (2003). *Lexikografie*. Paderborn: Schöningh.
- Hoffmann, S. (2014). *Didattica della lingua tedesca*. Roma: Carocci.
- Katelhön, P. (2024). «Didattica delle lingue straniere nell'era digitale», *Altre Modernità*, 2024: Numero speciale: TikTok Mundi, 102-30. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/26420>.
- Köster, L. (2010). «Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung». Riemer, C. et al. (Hrsgg), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1021-32.
- Kußmaul, P. (1987). «Kontext und einsprachiges Wörterbuch in der Übersetzerbildung». Snell-Hornby M.; Pöhl, E. (Hrsgg), *Translation and Lexicography: Papers read at the Euralex Colloquium held at Innsbruck 2-5 July 1987*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Legutke, M.; Rotberg, S. (2018). «Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts». *Info DaF*, 45(5), 605-34. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0082>.
- Nied Curcio, M. (2013). «Der Gebrauch zweispachiger Wörterbücher aus der Sicht italienischer Germanistikstudierender». *Lexicographica - International Annual for Lexicography / Internationales Jahrbuch für Lexikographie*, 29(1), 129-45. <https://doi.org/10.1515/Lexi-2013-0009>.
- Nied Curcio, M. (2015). «Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?». *Info DaF*, 42(5), 445-68. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0504>.
- Runte, M. (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin; München; Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110428476>.
- Schafroth, E. (2014). «Eine Sache des Verstehens: Phraseme als Konstruktionen». Domínguez Vázquez, M.J.; Mollica, F.; Nied Curcio, M. (Hrsgg), *Zweispachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin; Boston: de Gruyter, 83-111. <https://doi.org/10.1515/9783110366631.83>.
- Vujčić, N.D. (2022). «Wörterbücher zwischen Übersetzung, Wortschatzlernen und Didaktik. Eine Untersuchung zur Wörterbuchbenutzung der Germanistikstudierenden in Serbien». *Nasledje Kragujevac*, 53, 9-26. <https://doi.org/10.46793/naskg2253.009v>.
- Zöfgen, E. (1994). *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis*. Tübingen: Max Niemayer Verlag.
- Zotti V. (2024). «Have Electronic Corpora Made Dictionaries Obsolete? Some Encouraging Results from an International Teaching Experiment in the Field of French Artistic Vocabulary». Klosa-Kückelhaus, A.; Nied Curcio, M. (eds), *Dictionary Use and Dictionary Teaching. New Challenges in a Multilingual, Digital and Global World*. Berlin; Boston: De Gruyter.

L'uso delle tecnologie per l'insegnamento dell'italiano in Africa

Raymond Siebetcheu

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The paper aims to illustrate the conditions of learning and teaching of Italian in Africa with particular attention to the use of technologies. The results presented are based on a qualitative-quantitative survey that involved 261 teachers and 1,176 students from 15 African countries located in the five geographical areas of the continent. In light of the results of the research, it can be observed that although the use of 'digital' technological devices is still limited in many areas of Africa, 'traditional' audiovisual tools are used with positive results. However, a serious commitment to specific training of teachers is essential on topics such as the creation of online teaching materials and the setting up of learning environments.

Keywords Italian language. Africa. Italian teachers. Language learning. Technologies.

Sommario 1 Premessa. – 2 La questione delle glottotecnologie nelle indagini sull'italiano all'estero: il caso dell'Africa. – 3 Quadro metodologico di riferimento. – 4 L'uso delle tecnologie in Africa: un quadro statistico. – 5 Profilo e formazione glottotecnologica dei docenti di italiano. – 6 Approcci e tecnologie didattiche per l'insegnamento dell'italiano. – 7 I percorsi universitari online: il caso del Consorzio ICoN. – 8 La televisione italiana per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana. – 9 Alcune conclusioni.



Peer review

Submitted 2025-10-18
Accepted 2025-11-14
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Siebetcheu | CC BY 4.0



Citation Siebetcheu, R. (2025). "L'uso delle tecnologie per l'insegnamento dell'italiano in Africa". *EL.LE*, 14(3), 339-352.

1 Premessa

Sulla scia delle sfide legate all'educazione linguistica democratica, De Mauro (1981, 124) considera il plurilinguismo come la «compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma». Nell'attuale contesto globale dove la Rete, le tecnologie e l'Intelligenza Artificiale sono diventate imprescindibili per ogni percorso di educazione linguistica e non solo, la visione demauriana del plurilinguismo si arricchisce con questi nuovi concetti. Non a caso, raccogliendo le sfide relative al ruolo delle tecnologie nell'educazione linguistica, De Mauro (2018) considera questo tema in questione come undicesima tesi, da aggiungere alle prime dieci tesi dell'educazione linguistica democratica. Per De Mauro (2018, 40)

Le condizioni dell'informazione [...] mettono a dura prova anche il nostro linguaggio e chiedono che la scuola [e ogni ente formativo] sappia educarsi e sappia educare a un controllo critico del linguaggio e dei contenuti dell'informazione scritta e variamente trasmessa.

Si pone quindi la necessità di osservare i cambiamenti derivanti dall'impatto delle tecnologie sulla didattica dell'italiano attraverso l'emergenza di nuovi ambienti di apprendimento, nuovi strumenti didattici e nuovi spazi didattici.

Alla luce di questa breve cornice introduttiva, il contributo si prefigge di illustrare le condizioni di apprendimento e insegnamento dell'italiano in Africa con un'attenzione particolare all'utilizzo delle tecnologie, con le sfide che ne derivano. Il presente articolo si struttura in sette sezioni. La prima sezione illustra alcune questioni teoriche relative alle glottotecnologie secondo le principali indagini sulla didattica dell'italiano nel mondo. La seconda sezione fornisce le principali coordinate metodologiche della ricerca. La terza sezione presenta alcuni dati statistici relativi all'uso delle tecnologie e all'accesso a Internet in Africa. I risultati dell'indagine vengono discussi nelle ultime sezioni illustrando da una parte il tema della formazione dei docenti in relazione alle glottotecnologie e dall'altra le tecnologie (tradizionali e digitali) usate per la didattica dell'italiano e il loro relativo impatto sulle scelte didattiche dei docenti e degli studenti.

2 La questione delle glottotecnologie nelle indagini sull'italiano all'estero: il caso dell'Africa

Nelle prime indagini relative alla diffusione dell'italiano nel mondo (Baldelli 1987; Freddi 1987), il ruolo delle tecnologie è del tutto assente per almeno due motivi, come ricostruisce La Grassa (2021, 238-40). In primo luogo per il fattore temporale: avrebbe avuto poco senso indagare sul tema delle tecnologie nell'insegnamento dell'italiano all'estero in anni in cui la loro presenza poteva tutt'al più rappresentare una eccezione. In secondo luogo si trattavano di indagini motivazionali e per questi tipi di indagini, l'incidenza dell'elemento tecnologico risulta pressoché nulla. Dall'inizio del XXI secolo, come si evince dall'indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002), le glottotecnologie sono molto più accessibili e il loro uso, almeno con riferimento a quelle più tradizionali, è ormai ampiamente diffuso nelle aule di italiano. In realtà, anche se in questo periodo non si poteva ancora parlare di «punto di non ritorno», segnato dall'uso diffuso della rete in aula (Villarini 2021), le tecnologie, quando disponibili, erano già rappresentate principalmente da supporti audio e video e molto meno da quelle digitali che prevedono l'uso della rete. La prima indagine ad aver posto un'attenzione specifica alle modalità di insegnamento dell'italiano nel mondo con un'attenzione anche alle glottotecnologie è quella condotta da Balboni e Santipolo (2003). Tale indagine si prefiggeva di fotografare gli insegnanti nel loro agire quotidiano, cioè vedere cosa avveniva dentro le aule di italiano, come ragionavano gli insegnanti quando preparavano le loro attività didattiche (Balboni, Santipolo 2003, 5). Tra i vari aspetti che venivano presi in considerazione ricordiamo le mete glottodidattiche perseguite, le abilità linguistiche sviluppate in aula (ascolto, lettura, scrittura, monologo, dialogo traduzione, ecc.), e naturalmente le glottotecnologie (audio, video, computer, Internet ecc.). Secondo tale indagine, l'uso delle glottotecnologie era adottato da una percentuale minima in Africa, mentre in Europa era già utilizzato dal 50% degli insegnanti.

L'ultima grande indagine relativa alla didattica dell'italiano nel mondo (Coccia et al. 2021) sottolinea come la tecnologia faccia ormai parte integrante dei percorsi didattici di italiano all'estero. Ma se da un lato quasi il 90% dei docenti dichiara di aver fatto uso delle tecnologie in classe, dall'altro tale percentuale si differenzia in maniera molto netta tra quanti ne fanno un uso regolare e quanti ne fanno un uso quasi del tutto sporadico (La Grassa 2021, 239). L'Africa è, in effetti, una delle aree geografiche dove l'uso delle tecnologie in classe non è sistematico. Lo stesso dicasi se si osserva la formazione docenti dal punto di vista delle coordinate geografiche. Se in generale questo continente risulta essere un po' 'trascurato' rispetto alle altre aree del mondo per quanto riguarda la formazione

dei docenti, esistono comunque alcuni paesi africani che sono storicamente più curati con continui percorsi formativi in loco, a distanza o direttamente in Italia (ci riferiamo, ad esempio, ai paesi del Nord Africa, al Senegal e al Camerun). Molti paesi africani sono invece praticamente abbandonati a loro stessi per quanto riguarda l'uso delle tecnologie in quanto

quasi non esiste formazione specifica per chi entra nelle aule di italiano per stranieri e dove si accede alla docenza per italiano L2 confidando solo sulla conoscenza (non di rado nemmeno eccelsa) della nostra lingua. (Villarini 2021, 197)

3 Quadro metodologico di riferimento

I risultati presentati in questo lavoro si basano su una ricerca molto più ampia relativa alla didattica dell'italiano in Africa condotta tra 2021 e 2023. Tale indagine quali-quantitativa ha coinvolto 261 docenti e 1.176 studenti provenienti da 15 paesi africani collocati nelle cinque aree geografiche del continente: Nord Africa (Algeria, Egitto, Libia, Tunisia, Marocco), Africa occidentale (Costa d'Avorio, Senegal, Togo), Africa centrale (Camerun, Congo Brazzaville, Congo Kinshasa (RDC), Gabon), Africa orientale (Etiopia, Kenya) e Africa australe (Sudafrica). La partecipazione, su base volontaria, riguarda gli informanti che frequentano e/o insegnano nei principali enti di diffusione dell'italiano in Africa (Istituto Italiano di Cultura, Società Dante Alighieri, scuole italiane, scuole locali, università locali, centri linguistici locali).

Dei 261 docenti complessivi coinvolti nella ricerca, 57 hanno partecipato all'indagine qualitativa in quanto testimoni privilegiati. Tutti gli studenti hanno invece partecipato esclusivamente all'indagine quantitativa. I dati della ricerca sono stati raccolti attraverso due strumenti di rilevazione: intervista (per l'indagine qualitativa) e i questionari (per l'indagine quantitativa). L'idea di usare due strumenti di rilevazione si basa sulla necessità di confrontare i dati quantitativi basati sulle autodichiarazioni e i dati qualitativi derivanti dalla percezione e l'esperienza di docenti e dirigenti scolastici che risiedono da diversi anni in questo continente. Rispetto all'indagine quantitativa sono stati preparati due questionari: uno per gli studenti e un altro per i docenti. Mentre il questionario rivolto ai docenti è stato inviato direttamente agli interessati tramite un link di Google modulo, quello degli studenti è stato trasmesso ai loro rispettivi docenti che a loro volta l'hanno fatto compilare dagli studenti. Il questionario somministrato agli studenti composto da 35 domande chiuse e 5 aperte è suddiviso in tre sezioni: repertorio linguistico e usi linguistici in famiglia; possesso e uso degli strumenti tecnologici;

percezione e motivazione allo studio dell'italiano. Il questionario dei docenti, composto da 25 domande, di cui 22 chiuse e 3 aperte, è strutturato in tre sezioni (profilo anagrafico, percorso formativo e scelte didattiche e glottotecnologie: uso strumenti audiovisivi, computer, film, internet ecc.). Per la raccolta dei dati qualitativi sono stati coinvolti docenti operanti in Africa da diversi anni. Tali interviste sono state svolte a distanza tramite videoconferenza usando varie applicazioni, tra cui Skype, Google Meet, o secondo la modalità faccia-a-faccia, avvenuta direttamente in Africa (ad esempio in Camerun, Gabon, Senegal e Tunisia). I quesiti posti ai nostri testimoni privilegiati si riferiscono in generale alla formazione glottodidattica e agli strumenti didattici usati. Un'attenzione particolare è dedicata l'accessibilità alle tecnologie, nonché alle sue ricadute sulla didattica.

4 L'uso delle tecnologie in Africa: un quadro statistico

Secondo i dati di *Data Reportal*¹ una piattaforma che fotografa sistematicamente l'uso dei dispositivi digitali e multimediali nei vari paesi del mondo, c'è una netta differenza tra l'uso delle tecnologie in Italia e in Africa. Come si evince dalla tabella 1, nel 2024, l'87,7% della popolazione italiana usa Internet, mentre gli utenti dei social corrispondono al 72,8% della popolazione e ben 138% sono in possesso di un dispositivo mobile (smartphone, tablet, ecc.). I dati relativi all'Africa sono drasticamente diversi. Se l'Africa meridionale (in particolare il Sudafrica) e l'Africa settentrionale hanno dati relativamente alti per quanto riguarda l'uso di Internet e dei social media, nelle altre aree la situazione è ancora più complessa. Ad esempio, solo un quarto della popolazione in Africa orientale e un terzo in Africa centrale usa Internet. Questi dati scendono rispettivamente a 10,1% e 9,6% in riferimento all'uso dei social. Come si può notare dalla tabella 1, i dati relativi all'uso dei dispositivi mobili sono relativamente alti in tutti i paesi africani: più della metà della popolazione in Africa centrale e orientale è in possesso di un cellulare o di un tablet, mentre la quasi totalità ne possiede uno nelle altre aree. Questi ultimi dati sono in contraddizione con quelli relativi all'uso di Internet e dei *Social* per il semplice fatto che gli utenti in possesso di smartphone o altri dispositivi mobili non sono sempre connessi per motivi economici. E, come vedremo, questa carenza ha delle ricadute anche sulla didattica dell'italiano.

¹ Consulta il rapporto completo su: www.datareportal.com.

Tabella 1 Uso di Internet, dei social e dei dispositivi mobili in Italia e in Africa nel 2024. Fonte: Data Reportal 2024

Utenti	Italia	Africa				
		Settentrionale	Occidentale	Centrale	Orientale	Meridionale
Internet	87,7%	67,8%	42,3%	32,1%	26,7%	73,1%
Social	72,8%	40,4%	15,8%	9,6%	10,1%	41,6%
Mobile	138%	102%	98%	65%	73%	187%

Nel caso specifico degli studenti di italiano in Africa, nell’ambito della nostra indagine abbiamo chiesto agli informanti di indicarci gli strumenti tecnologici che possiedono a casa. Come si evince dalla tabella 2, nell’87% delle case degli studenti c’è un televisore. È interessante osservare come i dati relativi al possesso del computer (42%) e del telefono cellulare (45%) sono superiori a quelli relativi all’accesso ad Internet (35%). Questo si giustifica dal fatto che, come abbiamo osservato nel precedente paragrafo, il possesso dello strumento tecnologico non significa automaticamente essere titolare di una connessione Internet. Da questi dati emerge quindi nel contesto africano una chiara distinzione tra le cosiddette glottotecnologie «tradizionali» (Corino 2014), ovvero strumenti per la fruizione di testi audio e audiovisivi su supporto fisico e in forma monomediale, e le glottotecnologie «digitali» che prevedono l’uso della Rete Internet e che consentono la fruizione multimediale e ipermediale anche di strumenti tradizionali come la televisione (La Grassa 2021).

Tabella 2 Strumenti tecnologici nelle case degli studenti di italiano

Strumenti	Possesso
Televisione	87%
Telefono cellulare	45%
Computer	42%
Internet	35%

5 **Profilo e formazione glottotecnologica dei docenti di italiano**

Come si evince dall’ultima grande indagine relativa all’italiano in Africa (Siebetcheu 2021), degli oltre due mila docenti che insegnano l’italiano in questo continente, l’80% è di origine africana. Sulla base dei dati raccolti nell’ambito della nostra indagine quantitativa, i docenti di italiano coinvolti sono prevalentemente giovani e provengono da Camerun (50), Algeria (49), Egitto (33), Senegal (18),

Libia (15), Marocco (13), Tunisia (5), Gabon (5) e Togo (2). Secondo la classificazione delle diverse generazioni digitali (D'Amore, Luzi 2024) composta da *The Silent Generation* (nati tra 1928 e 1945), *Baby Boomers* (nati fra il 1946 e il 1964), *Generation X* (1965-80) (dai 41 ai 56 anni), *Millennials* (1981-96), *Post-Millennials* o *Generazione Z* (1997 ad oggi), possiamo osservare che 90% dei docenti che hanno partecipato alla nostra indagine appartengono alle generazioni *X* (15%), *Millennials* (50%) e *Z* (25%). Questo numero importante di docenti relativamente giovani è determinato dal fatto che l'italiano è una lingua relativamente nuova in molti paesi africani. Questo profilo 'giovane' dei docenti potrebbe essere un vantaggio dal punto di vista delle glottotecnologie in quanto nell'attuale società globale i giovani sono più preparati ed abituati non solo ad usare le tecnologie ma anche a ragionare nella logica del mondo virtuale, come lo sono anche gli attuali studenti di italiano, la maggior parte dei quali fa parte delle cosiddette Generazioni *Z* (che godono dell'accesso ad Internet sin dall'infanzia). Ma come abbiamo visto nel paragrafo precedente, questa classificazione che presuppone una certa esposizione in modo sistematico agli strumenti digitali non è necessariamente riconducibile al vissuto quotidiano dei docenti e degli studenti africani. In questa ottica, se un terzo dei docenti di italiano in Africa dichiara di non aver partecipato a un corso di aggiornamento in glottodidattica, tra i docenti che hanno partecipato a uno o più corsi di aggiornamento, 45% l'hanno svolto in Italia, 39% in Africa mentre per il 38% i corsi si sono svolti da remoto, con formatori in Italia e corsisti in Africa. Di fronte a questi dati, che non sono bassissimi ma che possono e devono ancora essere migliorati per garantire il diritto all'educazione linguistica democratica a tutti gli studenti di italiano in Africa, le nuove tecnologie potrebbero essere il supporto ideale per invertire la rotta. Secondo Villarini (2021, 203) in aree geografiche di questo tipo le tecnologie possono garantire un livello di formazione minimo per tutti in qualsiasi luogo del mondo essi si trovino ad operare per attivare quelle azioni di formazione sul medio e lungo periodo gestite da istituzioni preposte, in grado di lasciare una traccia significativa e duratura nell'operato dei docenti che vi partecipano. Il problema principale per molte aree geografiche del continente africano è che la rete internet, con la sua capacità di raggiungere chiunque nel mondo a partire da un solo luogo emettitore della formazione, non è accessibile in tutti gli enti di diffusione dell'italiano.

Anche i testimoni privilegiati intervistati, sottolineano una carenza dei percorsi di formazione per docenti. «La formazione degli studenti liceali non è buona perché non è buona la preparazione dei docenti, perché è fatta velocemente. I professori, poi, non hanno sempre rapporti con l'Italia, rimangono isolati» (Inf. 03). «Nel mio paese e nel mio dipartimento purtroppo non ci sono corsi di didattica. Noi insegniamo a caso. Quando finiamo lo studio facciamo concorso

poi subito andiamo ad insegnare senza nemmeno avere un'idea su come si insegna e su come comportarsi con gli studenti. Insegniamo senza metodi didattici e senza materiali didattici» (Inf. 44). I docenti fanno inoltre notare che i manuali didattici e i laboratori linguistici sono quasi inesistenti o obsoleti. «Abbiamo bisogno di borse di studio, corsi d'aggiornamento e manuali didattici, che sono molto costosi se vogliamo acquistarli dall'Italia» (Inf. 53). E ancora, «Da noi mancano i manuali aggiornati, i laboratori linguistici e la formazione continua dei docenti» (Inf 30). I docenti chiedono pertanto non solo di poter essere formati per usare e avere a disposizione degli strumenti digitali in classe, ma anche di avere manuali didattici moderni con supporti multimediali.

6 Approcci e tecnologie didattiche per l'insegnamento dell'italiano

Nell'ambito della nostra indagine, il 44% dei docenti dichiara di usare le tecnologie in classe. Anche se da questo dato si evince che più della metà dei docenti non usa le tecnologie (probabilmente anche per l'accesso limitato alla rete Internet come illustrato in precedenza), all'interno di un quadro non eccellente, «si va da un grado massimo di soddisfazione con casi virtuosi sostenuti anche da finanziamenti dello stato italiano, a un grado minimo, in Paesi con condizioni economiche certamente non floride» (La Grassa 2021, 248). In Camerun, ad esempio, a causa delle condizioni determinate dal Covid-19, le università specializzate nella diffusione dell'italiano hanno iniziato (e continuano) ad erogare dei corsi a distanza con docenti residenti in Italia o in altri paesi. Diversi docenti fanno pertanto riferimento alle piattaforme e-learning utilizzate come uno spazio in cui gli studenti possono trovare i materiali didattici. L'inf. 43 osserva a questo proposito che «nella mia università hanno creato una piattaforma nella quale ogni insegnante deve caricare i suoi insegnamenti in formato pdf o word in modo che gli studenti li possano scaricare». Oltre agli insegnamenti universitari, alcuni dei corsi proposti s'inseriscono nell'ambito degli aggiornamenti dei docenti di italiano. In generale, nel contesto universitario odierno la didattica può essere erogata sia in modalità sincrona che asincrona. Anche se quest'ultima modalità è caratterizzata dall'assenza di interazione in tempo reale tra insegnanti e studenti, essa risulta essere frequentemente usata in Africa, perché tutti gli studenti non hanno la possibilità di seguire le videolezioni in tempo reale e in costante interazione con il docente.

Fuori dal contesto universitario la situazione risulta più problematica. Ad esempio in alcune scuole tunisine, la situazione non è descritta positivamente: «la situazione delle scuole [è] disastrosa:

le scuole non hanno i riscaldamenti [...] non hanno strumenti digitali» (Inf. 16); «noi purtroppo a lezione non usiamo le tecnologie perché non ne abbiamo a disposizione, non abbiamo la connessione, non riusciamo ad usare strumenti, tecnologia insomma quindi... non c'è molto» (Inf. 25). Anche in Senegal l'uso delle tecnologie non è alla portata di tutti i docenti, gli studenti e gli enti formativi. L'inf. 39 osserva a questo proposito che «in Senegal l'offerta online funziona poco: poche persone hanno un computer e la connessione non è buona» (Inf. 39). Un altro informante conferma questa tesi osservando quanto segue: «Noi proviamo a lavorare con il telefono. Abbiamo creato dei gruppi whatsapp. Ma il problema è che tutti gli apprendenti non hanno né un telefono adeguato (smartphone) né il credito telefonico necessario per connettersi quotidianamente e seguire le lezioni per un certo numero di ore» (Inf. 38).

In riferimento all'italiano insegnato, nel contesto africano, dove studenti e docenti non hanno sempre occasioni di confrontarsi con modelli elaborati di lingua, dalla nostra ricerca si evince che l'89% si concentra sulla produzione scritta e l'87% dei docenti focalizza l'attenzione sulla produzione orale. Le abilità di ricezione restituiscono delle percentuali più basse rispettivamente con 58% (ricezione orale) e 57% (ricezione scritta). Questi risultati confermano una tendenza già rilevata da De Mauro tre decenni fa: «La comprensione di parole e frasi è stata tradizionalmente oggetto di attenzione e di analisi in una misura assai più modesta della produzione e delle forme e strutture poste in essere dalla produzione linguistica» (De Mauro 1994, 3). Per i docenti africani il limitato sviluppo dell'abilità di ricezione orale in classe è determinato anche dalla carenza delle glottotecnologie (quali laboratori linguistici e informatici): «C'è una pessima comunicazione orale in italiano e uno scarso uso delle nuove tecnologie» (Inf. 07). Occorre notare che anche le interruzioni prolungate e frequenti della corrente elettrica non rendono possibile una programmazione sistematica e continua delle tecnologie in classe (Inf. 43).

L'assenza di un utilizzo sistematico delle tecnologie nelle classi di italiano giustifica la scelta di continuare ad usare approcci didattici tradizionali. Questa tendenza viene confermata dai dati quantitativi della nostra indagine, dove i due approcci predominanti sono l'approccio comunicativo (67%) e grammaticale-traduttivo (48%). Anche nei casi in cui vengono usati dei manuali didattici moderni e aperti a metodologie didattiche basate sulla centralità dell'apprendente e orientate verso le nuove tecnologie, in molti casi l'insegnamento dell'italiano segue ancora prevalentemente un approccio grammaticale-traduttivo. I manuali moderni sono in effetti molto costosi per gli studenti africani e i docenti non riescono a sfruttare le attività collegate alla dimensione multimediale e audiovisiva inserite in tali manuali. L'uso delle fotocopie (spesso in bianco e nero) consente agli studenti di lavorare in piccoli gruppi

sviluppando l'apprendimento cooperativo, ma non rende possibile, o perlomeno limita, lo sviluppo dei canali multisensoriali che invece accelerano il processo di apprendimento linguistico. Freddi (1990, 24) sostiene a questo proposito che: «nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale come con l'audiovisivo o anche, se possibile, multisensoriale [...], l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva».

In molti paesi, da qualche anno si adotta l'approccio denominato *Bring Your Own Device* che prevede l'utilizzo in classe dei dispositivi tecnologici già posseduti dagli studenti. Questo approccio comporta l'annullamento dei costi per l'acquisto di tecnologie fisse e mobili da parte dell'Ente formativo e il risparmio di tempi e energie generalmente necessari per l'alfabetizzazione informatica degli utenti (La Grassa 2021, 249). Affinché tale approccio funzioni nel contesto africano, risulta imprescindibile che sia messa a disposizione degli studenti una efficiente connessione Internet gratuita o economica. Non a caso, quando durante la pandemia da Covid-19 i docenti chiedevano agli studenti di usare i loro strumenti per portare avanti la didattica «l'iniziativa è durata poco di fronte alle diverse lamentele degli studenti: non ci sono soldi per la connessione internet» (Inf. 43).

7 I percorsi universitari online: il caso del Consorzio ICoN

Se le condizioni socioeconomiche da una parte e burocratiche dall'altra non rendono sempre possibile l'immigrazione degli africani in Italia per motivi di studio, una via percorribile per superare, in parte, queste barriere è la formazione a distanza. Negli ultimi due decenni alcuni studenti residenti in Africa, hanno conseguito il diploma di laurea attraverso percorsi formativi a distanza. In questa sede facciamo riferimento al Corso di laurea triennale in *Lingua e Cultura Italiana per Stranieri* erogato interamente on line dal Consorzio ICoN per conto delle 16 università socie collocate in varie città della Penisola. Nato nel 1999 con lo scopo di promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo attraverso l'*e-learning* e le nuove tecnologie, dalla prima sessione di laurea (autunno 2004) ad oggi (dicembre 2024), dei 431 laureati, 11 (2,5%) risiedono in Africa. Dei 70 paesi di provenienza dei laureati, 8 (corrispondenti all'11%) sono africani (Camerun, Egitto, Etiopia, Kenya, Sudafrica, Ciad, Mozambico e Tunisia). Questi dati ci consentono di fare almeno tre osservazioni. La prima è che, a nostro avviso, questi percorsi formativi delle università italiane in Africa possono e devono essere adeguatamente divulgati nelle scuole e università africane, ma anche nelle rappresentanze diplomatiche italiane in Africa. La seconda osservazione è che, nonostante l'esiguità dei dati finora registrati, uno dei motivi per cui l'*e-learning* è utile viene confermato: quello di

raggiungere luoghi difficilmente accessibili dai percorsi formativi tradizionali. Ne è un esempio il Ciad, paese dove ci sono pochissimi italiani (appena 34 su un totale di 70.511 in tutto il continente africano secondo i dati della Fondazione Migrantes 2024) e dove non esiste neanche un ente formativo per la diffusione dell'italiano (Siebetcheu 2021). In definitiva, la presenza dei corsi IcoN e di altri progetti di cooperazione con università che offrono percorsi didattici online, l'uso della Rete come finestra ideale per tuffarsi nella realtà culturale italiana sono alcuni esempi che dimostrano, nonostante i limiti osservati in precedenza, che lo spazio linguistico dell'italiano globale e virtuale in cui si muovono gli africani si sta sempre più allargando.

8 La televisione italiana per l'insegnamento/ apprendimento della lingua italiana

Se la televisione è stata prima un «modello» (De Mauro 1963) e poi uno «specchio» (Simone 1987) per gli italiani, per gli africani, a nostro avviso, è stata un vero e proprio «trampolino» (Siebetcheu 2021) che ha consentito alla lingua italiana di raggiungere famiglie che altrimenti non avrebbero mai avuto l'occasione di imparare l'italiano senza uscire di casa o del paese. Uno dei paesi africani dove la televisione ha avuto un ruolo fondamentale è la Tunisia. Come osserviamo in uno studio precedente, grazie ad una collaborazione tra il governo italiano e quello tunisino in occasione dei Giochi Olimpici di Roma 1960, RAI 1 divenne il primo canale televisivo in Tunisia visto che la prima rete televisiva nazionale iniziò le sue trasmissioni solo nel 1966. In questo modo, la lingua italiana entrò saldamente nella vita quotidiana dei tunisini (Siebetcheu 2021). «Per questo motivo, non è raro imbattersi in tunisini che parlano correntemente l'italiano avendolo imparato solo dalla RAI» (Dalla Vecchia 2010). Oltre ad aver consentito a molti tunisini di imparare l'italiano in modo spontaneo, alla metà degli anni '80 la televisione italiana è stata alla base del boom delle iscrizioni ai corsi (serali, universitari, IIC, DA) frequentati da un numero pubblico di impiegati(e) e addirittura di casalinghe (Somai 2018 cit. in Siebetcheu 2021, 310). A questo proposito un informante osserva quanto segue: «c'è anche da dire che l'italiano è veicolato benissimo dalla RAI. C'è stata tutta una generazione di tunisini che ha imparato l'italiano guardando la televisione, perché la RAI era captata come segnale prima ancora che ci fosse la televisione tunisina» (Inf. 02).

In riferimento all'uso attuale della televisione italiana in Africa, il 38,3% degli informanti dichiara di guardare i programmi televisivi italiani. Questa percentuale, che riteniamo molto elevata per un continente come l'Africa, dimostra che grazie alla televisione

l'italiano è ben presente nella vita quotidiana degli africani. La televisione è pertanto una finestra culturale che si può sfruttare in ambito didattico anche attraverso l'uso di Internet. In effetti, il 59% degli studenti dichiara di accedere frequentemente ai siti internet in lingua italiana, per informarsi (48%), formarsi (24%) e divertirsi (28%). Gli informanti che visitano i siti internet in lingua italiana per formarsi lo fanno prevalentemente per studiare la lingua italiana (12%) accedendo ai siti di editori specializzati nella didattica dell'italiano a stranieri, come Edilingua e Alma edizioni. Lo studio dell'italiano avviene, inoltre, grazie alle numerose applicazioni per apprendere l'italiano o semplicemente accedendo al motore di ricerca Google per conoscere il significato di una parola. Un altro gruppo di informanti, corrispondente anche in questo caso al 12% del totale, è più interessato a guardare la televisione per approfondire temi specifici legati al futuro percorso accademico.

Nonostante l'accessibilità limitata a Internet, molti informanti dichiarano di guardare la televisione tramite Internet nell'ambito dei corsi di italiano o autonomamente e comunque seguendo i consigli dei loro docenti di italiano. In questo senso, sottolineiamo che molte delle trasmissioni televisive segnalate dai nostri informanti figurano tra quelle che, secondo Diadori (2011, 385), fanno parte dei programmi più utilizzati nella didattica dell'italiano da parte dei docenti: l'informazione, il film, il *talk-show*, ma anche i cartoni animati e i documentari. In questa ottica, «nei programmi televisivi sono presenti, oltre allo standard, molte delle varietà del repertorio linguistico italiano contemporaneo, oltre alle varie lingue presenti sul territorio» (Diadori 2011, 382). Le trasmissioni televisive indicate dai nostri informanti consentono di osservare diversi parametri di variazione legati alla provenienza geografica, allo strato sociale dei parlanti, alla situazione comunicativa, alla varietà diamesica, all'argomento dell'interazione e alla diversa codificazione e decodificazione del messaggio: *film* (dialetti, varietà regionali, italiano colloquiale, italiano standard parlato-recitato); *telegiornale* (parlato controllato, parlato scritto letto ad alta voce); *talk-show* (parlato-parlato), *reality show* (parlato spontaneo). Si sono però verificati, come ci ricorda un informante, casi di docenti che «insegnavano un italiano che non derivava dal vissuto quotidiano, cioè non era la lingua che si parla in Italia. [...] Non avevano l'accento straniero, conoscevano i proverbi, guardavano la Rai in tv, ma il loro italiano non corrispondeva a quello che si usa in Italia» (Inf. 10). Per evitare questi problemi, molti docenti usano la televisione in modo sistematico nelle loro lezioni. Ad esempio, durante il periodo della pandemia di Covid-19, in Etiopia, «quando è stato possibile, siamo partiti dalle conferenze stampa di Fontana e di Conte sull'emergenza coronavirus per sviluppare l'abilità del prendere appunti» (Inf. 26).

9 Alcune conclusioni

Alla luce di quanto illustrato in questo contributo, si può osservare che nonostante l'utilizzo dei dispositivi tecnologici 'digitali' sia ancora limitato in molte aree dell'Africa, gli strumenti audiovisivi 'tradizionali' vengono impiegati con risultati positivi, seppur migliorabili, nei percorsi di educazione linguistica. La duplice sfida, molto importante, e da vincere, è sicuramente quella della questione delle glottotecnologie nei contesti precari (spesso nelle aree rurali dove manca l'energia elettrica e scarseggiano le infrastrutture tecnologiche). Dalle nostre riflessioni possiamo osservare che ciò che conta quando si parla di glottotecnologie in Africa non sono soltanto gli strumenti (che in alcuni casi possono essere obsoleti) ma soprattutto la connettività (Internet) e l'accessibilità (veloce, economica, o meglio ancora, gratuita). Considerando i problemi legati alla connessione a Internet in molte aree rurali, una prima soluzione può essere quella di investire nella didattica asincrona attraverso piattaforme o applicazioni che consentono agli studenti di attingere al *repository* da qualsiasi luogo, su qualsiasi dispositivo online e offline. Un'altra questione dolente è legata ai fattori economici e burocratici che impediscono molti docenti e studenti ad ottenere il visto d'ingresso per corsi di laurea, di aggiornamenti o di lingua. Di fronte a tali barriere, i corsi online possono essere utilizzati per intercettare di fatto un pubblico che non avrebbe la possibilità di iscriversi ad un corso di lingua o di laurea in Italia. Risulta però fondamentale un serio impegno per la formazione specifica dei docenti, su temi quali la realizzazione di materiali didattici online e l'allestimento di ambienti di apprendimento. I percorsi online non devono però sostituire le esperienze dirette in Italia, seppure per soggiorni brevi. Altrimenti si corre il rischio di avere una generazione che crescerà conoscendo l'Italia solo tramite Internet, quando invece, nonostante tutti i limiti illustrati in questo contributo, l'italiano in Africa risulta essere molto più di una lingua straniera, appresa e insegnata con passione e motivazione, a differenza di molte aree geografiche con una forte e storica presenza di emigrati italiani dove invece l'italiano risulta in crisi (Coccia et al. 2021).

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Santipolo, M. (a cura di) (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci editore.
- Baldelli, I. (a cura di) (1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, Treccani.
- Coccia, B.; Vedovelli, M.; Barni, M.; De Renzo, F.; Ferreri, S.; Villarini, A. (a cura di) (2021). *Italiano2020. Lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: Editrice Apes.
- Corino, E. (2014). «Formare insegnare 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie». *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1, 163-76.
- D'Amore, M.; Luzi, M. (2024). «Come millennials e Gen Z vivono, imparano e si relazionano nel digitale». *Agenda Digitale. Rubrica Cultura e società digitali*.
- Dalla Vecchia, C. (2010). «L'italiano in Tunisia: Situazione attuale e prospettive future». *Bollettino Itals*.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1981). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2018). *Educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, P. (2011). «L'uso didattico del testo audiovisivo». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 381-93.
- Freddi, G. (a cura di) (1987). *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*. Firenze: Le Monnier.
- Freddi G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.
- La Grassa M. (2021). «Rete, glottotecnologie e didattica online per l'italiano all'estero». Coccia et al. 2021, 238-58.
- Simone R. (1987). «Specchio delle mie lingue». *Italiano & Oltre*, 2, 53-9.
- Siebetcheu, R. (2021). *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre) coloniale agli scenari futuri*. Pisa: Pacini.
- Siebetcheu, R. (2024). «L'insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto odierno». Siebetcheu, R. (a cura di), *La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana*. Siena: Edizioni Unistrasi, 13-45.
- Villarini, A. (2021). «Il sistema formativo per l'italiano L2: il quadro generale». Coccia et al. 2021, 183-211.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca'Foscari
Venezia

