

Editoriale

Mario Cardona
Moira De Iaco
Maria Cecilia Luise

Il secondo numero del 2025 di Studi di Glottodidattica è una miscellanea di contributi dedicati a tematiche di grande attualità in riferimento agli studi nell'ambito dell'educazione linguistica. Il numero si apre con un contributo di Paolo Balboni che offre uno sguardo d'insieme sul settore che studia l'educazione linguistica. Esso offre una prospettiva che si basa su dati quantitativi costituiti dai volumi (monografie e curatele) e dai numeri delle riviste specializzate pubblicati nel mezzo secolo che va dal 1974 al 2024 (ultimo anno per cui si dispone di dati completi). Balboni illustra i dati in modo esaustivo premettendo la necessità di uno studio al momento prettamente quantitativo in grado di consentire a ciascuno dei lettori di adeguare la propria percezione circa la natura della ricerca edulinguistica in Italia. Tuttavia, Balboni evidenzia la prospettiva di future analisi qualitative in riferimento allo stato dell'arte delle direzioni di ricerca e degli esiti degli studi del settore.

L'articolo di Silvia Scolaro presenta uno studio sulle percezioni di un gruppo di cinesi apprendenti la lingua italiana. Esso assume una prospettiva centrata sul discente, in linea con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e focalizza perciò l'attenzione sulla relazione che lo studente instaura con il manuale. L'obiettivo principale dello studio è analizzare qualitativamente dati provenienti dagli utilizzatori finali dei manuali didattici, in tal caso gli apprendenti cinesi, attraverso il confronto delle loro esperienze e la valutazione delle loro percezioni relative all'uso dei materiali in due precisi contesti geografici e didattici distinti: la Repubblica Popolare Cinese e l'Italia.

Il lavoro di Elena Intorgia ed Erricoberto Pepicelli si concentra sull'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite che mira alla cosiddetta "Istruzione di qualità". Gli autori, innanzitutto, osservano che il conseguimento di tale obiettivo è stato reso ancora più impegnativo dalla pandemia del 2020 e considerano che tutte le agenzie educative, in primo luogo le università, progettano l'offerta formativa sulla base del conseguimento di tale obiettivo. Entro tale prospettiva, Intorgia e Pepicelli esaminano i risultati conseguiti da alcuni Stati e si focalizzano su tre pratiche pedagogiche rilevanti: il recupero, il CLIL e le microlingue. Inoltre, offrono una breve riflessione sulla traduzione ed enumerano e analizzano principi e aree teoriche chiave, tra cui quella di grande attualità riferita al ruolo dell'intelligenza artificiale.

L'articolo di Ilaria Compagnoni tratta l'opportunità di integrare la realtà virtuale nell'insegnamento delle lingue per promuovere l'apprendimento interdipendente e cooperativo delle lingue attraverso il ricorso a tecnologie immersive. L'autrice argomenta come tale apprendimento favorisca le relazioni cooperative e lo sviluppo delle competenze attraverso obiettivi condivisi; tuttavia, viene rilevata una lacuna nella comprensione di come la realtà virtuale possa supportare efficacemente queste dinamiche. L'articolo presenta uno studio che nasce dalla necessità di colmare tale lacuna e si focalizza sulla valutazione dell'impatto della realtà virtuale sull'accettazione di essa da parte degli insegnanti e sulla fruibilità percepita di esperienze immersive progettate per migliorare le interazioni tra gli apprendenti e le strategie di mediazione. Lo studio si basa su dati ricavati attraverso interventi condotti con docenti di lingue presso l'Università dell'Arizona e fornisce informazioni sulle pratiche relative all'uso della realtà virtuale utilizzate da questi docenti nella pianificazione e nell'erogazione delle lezioni, le quali risultano migliorate dalla percezione della sua utilità e da una maggiore

disponibilità a integrarla nell'insegnamento delle lingue attraverso il coinvolgimento in attività interdipendenti per la pianificazione delle lezioni. Vengono anche considerate le strategie metodologiche per la progettazione di attività di apprendimento delle lingue basate sulla realtà virtuale in grado di promuovere la collaborazione tra apprendenti e di coinvolgere attivamente i docenti nel processo di pianificazione.

Il contributo di Riccardo Amorati esplora come forme linguistiche che vanno oltre le categorie di genere binarie possano essere integrate nei curricula di lingua seconda, facendo particolare riferimento ai corsi di livello principiante. Esso offre innanzitutto una discussione circa l'importanza di integrare un linguaggio che tenga conto del genere nelle pratiche pedagogiche e poi si focalizza sulle strategie pratiche per aumentare la visibilità dei gruppi sottorappresentati o per neutralizzare i riferimenti di genere. Vengono dunque enucleati i fattori chiave che le/i docenti dovrebbero considerare quando implementano approcci che tengono conto della questione di genere e viene analizzata l'opportunità di adottare vere e proprie pedagogie di genere. Basandosi su esempi tratti dall'italiano, l'articolo si conclude con suggerimenti pratici per introdurre forme linguistiche che vanno oltre le categorie binarie facilitando la discussione sulle problematiche di genere fin dalle prime fasi dell'insegnamento della lingua.

Infine, l'articolo di Rossella Provenzano è dedicato all'applicazione dell'nVPI nella didattica delle lingue seconde o straniere e permette di esaminare - attraverso una ricerca empirica - come l'adattamento del ritmo musicale a quello linguistico possa migliorare l'apprendimento di una lingua. In esso vengono presentate le sperimentazioni condotte su una piccola studentessa sinofona neorrivata in Italia. Si tratta di sperimentazioni che hanno messo in evidenza le opportunità offerte da un'integrazione sapiente tra melodia e ritmo linguistico. Quest'ultima, infatti, favorisce la memorizzazione, migliora l'ascolto e potenzia la ripetizione di enunciati in lingua. La prospettiva che viene delineata è quella dell'uso della musica nella didattica L2 tenendo conto delle peculiarità ritmiche e del tono delle lingue tonali.

Da L09-H a L-LIN/02 fino a GLOT-01/B: l'evoluzione del settore di linguistica educativa in Italia dal 1974 al 2024

Paolo E. Balboni
 Università Ca' Foscari, Venezia
balboni@unive.it

Questa riflessione ha inevitabilmente anche una componente autobiografica, visto che ho vissuto la mia carriera all'interno dell'“area tematica” L09-H (istituito nel 1973), divenuta “settore scientifico-disciplinare” L-LIN/02 dal 1990, trasformato in GLOT-01/B dal 2025 – area di ricerca che negli anni ha cambiato non solo denominazioni ma anche fisionomia, tanto da riuscire quasi irriconoscibile se paragonato a quello che fondarono i primi due professori ordinari nel 1980, Giuseppe Arcaini e Giovanni Freddi, cui nella tornata successiva si aggiunsero Monica Berretta, Wanda D'Addio e Gianfranco Porcelli.

In questo saggio non affrontiamo il progressivo cambiamento della matrice epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica, preferiamo attenerci ai dati quantitativi costituiti dai volumi (monografie e curatele) e dalle riviste specializzate nel mezzo secolo che va dal 1974 al 2024, ultimo anno su cui abbiamo dati per quanto possibile completi. Se nascerà un dibattito, potremo passare dalla relazione quantitativa all'argomentazione qualitativa: ma al momento credo serva un uno studio “banalmente” quantitativo, quasi grezzo nella sua elementarità, per consentire a ciascuno dei lettori di adeguare la sua percezione della natura della ricerca edulinguistica in Italia sulla base di indicatori quantitativi.

Ci assiste in questa ricerca un repertorio bibliografico che, iniziato negli anni Settanta catalogando le pubblicazioni di linguistica educativa dal 1960, vive ancor oggi con aggiornamenti annuali: *Bibliografia della Linguistica Educativa in Italia* (BLEI; originariamente era BELI, *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*), disponibile in accesso libero in vari siti¹.

Il repertorio cataloga la maggior parte degli studi sull'educazione linguistica, comprese le pubblicazioni di didattica delle lingue classiche (negli anni Settanta, quando si definirono le “aree tematiche”, la didattica delle lingue moderne fu separata dalla didattica delle lingue classiche); sono incluse anche le pubblicazioni di studiosi di settori affini o non accademici, dei dottori e dottorandi: il mondo che si riconosce nei temi definiti dalla declaratoria del settore disciplinare “Didattica delle Lingue Moderne”, oggi GLOT-02B.

Un'osservazione necessaria per attutire l'impatto di tabelle e diagrammi nei paragrafi seguenti: essi forniscono un'idea generale dello stato dell'arte e delle tendenze, ma si tratta di un'idea *generale* perché non tutta la ricerca edulinguistica (soprattutto in passato) è registrata nella BLEI, che si basa essenzialmente sulle segnalazioni volontarie che i membri del settore e di aree affini inviano al curatore, che a sua volta introduce un elemento di soggettività nella

¹ La versione completa, dal 1960 all'anno precedente a quello in corso, è nel sito del Centre for Research in Educational Linguistics di Ca' Foscari, www.unive.it/cndl; i file sono accessibili anche da www.societadille.it e www.anils.it, in entrambi i casi nella sezione Risorse.

Gli aggiornamenti annuali sono pubblicati nel primo numero annuale delle riviste online in open access *Educazione Linguistica - Language Education*, EL.LE, e *Italiano LinguaDue*, e in alcune annate anche nella rivista cartacea *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, RILA.

scelta sulla registrazione di studi borderline tra linguistica educativa e altre scienze del linguaggio o dell'educazione.

1. Come eravamo

Pur riferendosi alle lingue *moderne*, quindi anche all'italiano come lingua materna e seconda in aree bilingui, all'inizio della sua storia i membri del settore L09-H si occupavano più che altro di insegnamento delle lingue straniere, anche perché i primi docenti ordinari erano francesisti come Giuseppe Arcaini, Giovanni Freddi, Bona Cambiaghi, o anglisti come Wanda D'Addio e Gianfranco Porcelli; l'unica ordinaria che si occupava di italiano, più da linguista che da edulinguista, era Monica Berretta, cui aggiungiamo Werther Romani, bloccato per tutta la carriera alla seconda fascia.

La didattica dell'italiano come lingua *materna* era curata più che altro da studiosi di linguistica italiana o linguistica generale (tali erano i giovani allievi di De Mauro che promossero le *Dieci testi per un'educazione linguistica democratica* e i *Nuovi programmi della Scuola Media* negli anni Settanta), che si occupavano *anche* di linguistica educativa ma che focalizzavano altri settori disciplinari: includiamo le loro opere nella nostra riflessione relativa al settore L-09H perché i contesti accademici negli anni Settanta erano ancora molto fluidi: prima di optare per l'area glottodidattica ho insegnato per alcuni anni Glottologia e Sociolinguistica e ho fatto ricerca dialettologica, mentre i giovani allievi di De Mauro fecero il percorso opposto, dalla didattica dell'italiano alla linguistica generale e tutte le sue branche.

Nell'ambito del settore L09-H fiorì anche l'italiano come lingua *straniera*, soprattutto a Roma, intorno a De Mauro, e a Ca' Foscari, dove nel 1974 si aprì il Progetto Itals (Italiano come lingua straniera), che rese possibili le prime ricerche di Elisabetta Zuanelli, Gianfranco Porcelli (oltre che di chi scrive), laboratorio ancora attivo dopo mezzo secolo.

La separazione di fatto tra la didattica della lingua lingua nativa, da un lato, condotto da studiosi di linguistica generale o linguistica italiana, e quella delle lingue non native, dall'altro, corrispondeva in realtà a due approcci epistemologici diversi:

- a. vista dai linguisti, quella che oggi chiamiamo Linguistica Educativa (in quegli anni si usava di più Glottodidattica) era in realtà Linguistica Applicata, e questo era tra l'altro il nome della prima rivista accademica italiana di didattica delle lingue, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, che era stata fondata nel 1969 da uno psicolinguista dell'età evolutiva, Renzo Titone;
- b. visto dagli studiosi interessati all'insegnamento delle lingue non native, si trattava piuttosto di Psicolinguistica Applicata (ci sono due volumi di Titone, che prendeva le mosse dalla psicologia umanistica fiorita in America negli anni Settanta e Ottanta, da Maslow a Bruner, da Rogers a Neisser, Schumann, Krashen) e di Metodologia Didattica (incipit del titolo del primo volume di Giovanni Freddi, che innestava la linguistica in un discorso psicopedagogico e metodologico).

C'erano quindi due realtà: una era più interessata all'oggetto dell'insegnamento, cioè la lingua, l'altra focalizzava piuttosto il processo di acquisizione, cioè la mente dello studente. Erano due realtà accademiche che in quegli anni fondanti del settore edulinguistico in Italia dimostrarono la loro differenza e la loro vitalità nel (limitatissimo) reclutamento degli accademici, nell'organizzazione di convegni e progetti di ricerca e di formazione dei docenti, nella creazione di collane e di riviste scientifiche, nell'organizzazione di associazioni e società scientifiche.

“Italianisti” e “stranieristi” convivevano ma fino agli anni Novanta non comunicavano, e in alcuni momenti furono l’un contro l’altro armati, sebbene con le dovute forme.

Alla metà degli anni Novanta le guerre dei Balcani aggiunsero un’enorme massa di migranti al flusso già consistente che proveniva dalla Cina e dal Magreb e gli studiosi L-LIN-02 si interessarono sempre più al tema dell’italiano come lingua seconda, declinato secondo almeno tre diverse prospettive: ricerca acquisizionale da un lato, operatività metodologica e operativa dall’altro, e infine un lavoro sulle politiche di inclusione attraverso la lingua.

Il SSD L-LIN/02, di dimensione assai ridotte negli anni Settanta-Ottanta, si irrobustì significativamente con la componente di italiano L2, e nei primi anni Duemila vi affluirono studiosi che in precedenza sarebbero cresciuti in settori affini come la linguistica generale, L-LIN01, e la linguistica italiana, L-FIL-LET12.

Con una logica di autodifesa accademica più che di presa di coscienza epistemologica – atteggiamento gravido di conseguenze per gli anni futuri, inclusi quelli che viviamo – nel 2003 e nel 2006 a Venezia e infine nel 2009 a Bari furono realizzati tre convegni di settore per approfondire la riflessione epistemologica tentare di superare le antiche divisioni, ma solo nell’ultimo il risultato, purtroppo tardivo, fu la creazione della *Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa*, DILLE.

Sono anni di riflessione epistemologica, articolata su almeno tre punti critici:

a. la dicotomia aristotelica tra scienze teoretiche, che mirano alla conoscenza (fisica, matematica, chimica e – per quanto ci riguarda – linguistica, ecc.) vs. scienze pratiche, che mirano a guidare l’agire umano nella soluzione di problemi (etica, politica, ingegneria, medicina e, nel nostro ambito, linguistica educativa).

Nella nostra tradizione sia culturale sia accademica la dicotomia si traduce in opposizione tra scienze di alto e di basso prestigio, e il pregiudizio è talmente forte che molti linguisti teorici vedono come inferiori branche come la sociolinguistica e la pragmalinguistica, non solo l’edulinguistica: secondo questa impostazione, che rimanda alla tradizione aristotelica, le scienze teoriche studiano ciò che è immutabile, “necessario”, producendo conoscenza stabile, quindi la sociolinguistica, che studia il variare, l’opposto dell’immutabilità, la pragmalinguistica, che studia l’imprevedibilità dell’agire, l’edulinguistica, che deve adattarsi, modificarsi, autorigenerarsi continuamente e in ogni contesto, sono “linguistica di serie B”...

Nel 2010, nell’appena istituita Abilitazione Scientifica Nazionale, i settori “disciplinari” Linguistica Generale, L-LIN01, e Didattica delle Lingue, L-LIN/02, saranno fuse in un unico settore “concorsuale”, con commissioni unitarie che finora hanno sempre incluso quattro linguisti generali e solo uno di area glottodidattica: il prestigio, che è una percezione, si traduce in rapporti di forza;

b. la dicotomia metodologica tra scienze che applicano conoscenze generate altrove vs. scienze che colgono le implicazioni da conoscenze generate altrove

Nelle scienze che applicano conoscenze generate altrove l’agente che indica il “che cosa” e il “come” è in questo “altrove”, mentre nelle scienze che colgono le implicazioni da conoscenze generate altrove il soggetto che sceglie è dentro questo ambito e opera le scelte sulla base delle proprie necessità e dei propri principi.

Sono anni in cui sociolinguisti e acquisizionalisti (che sono studiosi teorici, vogliono conoscere e descrivere, non sono studiosi applicati, come invece li considerano molti linguisti generali) propongono una didattica dell’italiano che in realtà è sociolinguistica applicata e una didattica delle lingue non native che diventa linguistica acquisizionale applicata, come 40 anni prima aveva fatto Titone con la psicolinguistica applicata;

c. *le aree da cui si traggono le “implicazioni”* di cui sopra

Gli studiosi del secolo scorso e del primo decennio del nostro secolo erano di estrazione linguistico-letterario-filosofica, e quindi sapevano che nella riflessione edulingistica, per sua natura inter- e transdisciplinare, dovevano spesso usare conoscenze di cui non erano totalmente padroni, da quelle psico-neurolinguistiche a quelle socio-culturali e, soprattutto, tutto il mondo delle scienze della formazione e della metodologia didattica. Con l'unificazione di L-LIN/01 e L-LIN/02 nell'Abilitazione Scientifica Nazionale, essere transdisciplinari può comportare un giudizio di dilettantismo, di confusione, e quindi è diventato più proficuo restare nel proprio orticello disciplinare, nel “seminato” – ma seminato con semi che provengono quasi esclusivamente dalle scienze del linguaggio, con poche ibridazioni, pochi meticciami, quindi poca innovazione genetica della nostra disciplina. Inoltre, siccome l'idoneità è bivalente, può introdurre a carriere in entrambi i settori GLOT-01, succede che in sedi dove serve un docente di GLOT-01/B, ma c'è un idoneo che proviene dalla linguistica generale, questo venga reclutato per cui il suo approccio torna ad essere quello di mezzo secolo fa, “linguistica applicata”: non c'è un glottodidatta che trae implicazioni dalla linguistica, ma un linguista che applica le sue impostazioni e conoscenze alla didattica delle lingue.

2. Come siamo

Al momento della stesura di questo saggio, autunno 2025, l'ultimo aggiornamento bibliografico disponibile è quello relativo alle pubblicazioni del 2024. Quindi confronteremo i temi dei volumi e dei saggi del nostro settore per mezzo secolo, dal 1974 al 2024, lavorando su 6 annate (1974, 1984, 1994, 2004, 2014, 2024).

Nel paragrafo 2.1 traceremo per linee essenziali il contesto, visto che molti dei lettori non erano ancora nati nei primi decenni presi in considerazione, e vedremo anno per anno i vari temi elencati sotto.

Nel paragrafo 2.2 capovolgeremo il punto di vista: mentre in 2.1 si lavora sugli anni analizzandone i temi dominanti, in 2.2 si lavora sui singoli temi vedendone l'evoluzione nei 6 anni campione che delimitano il mezzo secolo 1974-2024.

I temi trattati dalla quasi totalità degli studi del nostro settore sono essenzialmente tre:

- a. l'educazione linguistica in generale e il contributo di altre scienze del linguaggio o di scienze psico-pedagogiche all'educazione linguistica;
- b. italiano, sia come L1 che come L2 in Italia e LS nel mondo;
- c. lingue straniere (LS) nelle scuole e università italiane.

Di minore rilevanza quantitativa, ma sistematicamente presenti (anche se non sempre registrati negli anni scelti a campione) figurano altri 5 temi:

- d. educazione bilingue nelle aree con lingue minoritarie;
- e. cultura, civiltà, comunicazione interculturale nell'insegnamento delle lingue non native;
- f. didattica della letteratura;
- g. glottotecnologie;
- h. formazione degli insegnanti.

Nell'introduzione abbiamo già messo in guardia il lettore affinché non intenda i grafici che seguono come verità assolute, stante la natura inevitabilmente incompleta della BLEI; qui

accentuiamo il *caveat* introducendo un ulteriore elemento di soggettività: nel momento in cui uno studio che abbraccia più temi tra quelli individuati, lo abbiamo ascritto a quello che ci pareva prevalente. Crediamo tuttavia che questi elementi di imprecisione non inficino l'attendibilità generale di quanto emerge.

Un'ultima informazione sulla costituzione del campione:

- a. sono stati considerate le monografie, i numeri monografici delle riviste e le curatele realmente monografiche, quelle cioè in cui i saggi sono concepiti come capitoli di un discorso unitario; nell'analisi questi studi vengono definiti *volumi*, per alleggerire la comunicazione; negli anni campione 1974, 1984 e 1994 consideriamo solo i volumi, perché è prevalentemente in questo formato che viene condivisa la ricerca e perché in quel ventennio la vita delle riviste è ancora in fase iniziale (ne nascono e ne cessano continuamente), non sono ancora emerse riviste con lo status accademico che oggi chiameremmo di “fascia A”, con l'eccezione di RILA e SILTA (vedi 2.3);
- b. negli anni campione 2004, 2014 e 2024 invece abbiamo inserito nel novero degli studi anche i saggi nelle riviste accademiche (quindi non in quelle divulgative) ed eventualmente anche in curatele “miscellanee”, legate da un tema molto elastico o generico oppure in onore di uno studioso.

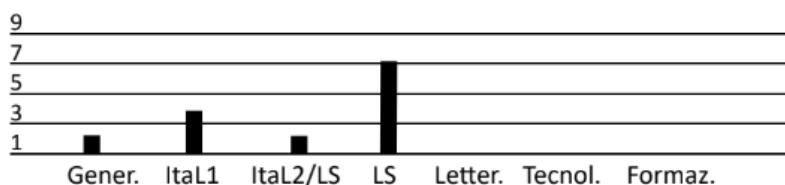
2.1 Gli anni “campione”, dal 1974 al 2024: distribuzione dei temi di ricerca

Al fine di permettere una comparazione più evidente nei grafici, fondiamo nelle annate 1974-2004 l'italiano come L2 e come LS, e includiamo l'educazione bilingue e la dimensione interculturale nella voce Lingue Straniere, LS. Queste voci verranno invece viste separatamente per il 2014 e 2024 e poi nel paragrafo 2.2, illustrando l'evoluzione dei temi degli studi.

1974

“Didattica delle lingue moderne” è un’area tematica, da un anno chiamata L09-H. Cinque anni prima Ca’ Foscari ha affidato un corso sperimentale di didattica delle lingue a Giovanni Freddi, e nel 1971 Renzo Titone viene chiamato come professore aggregato di questa disciplina, sempre a Venezia: sono i primi corsi in Italia; sono attivi tre centri di ricerca (CEDE, Centro Europeo dell’Educazione, e CILA, Centro Italiano di Linguistica Applicata, entrambi animati da Titone; CLADiL, Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue, animato da Freddi).

Negli anni immediatamente precedenti sono usciti alcuni studi fondamentali per definire il contesto dell’area tematica: due volumi di Raffaele Simone (*Osservazioni sullo stato della didattica dell’italiano nella scuola media*, 1970, e *Il libro di italiano, Guida didattica per l’insegnante*, 1973), uno di De Mauro (*Pedagogia della creatività linguistica*, 1971), uno di Titone (*Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, 1971); uno di Freddi (*Metodologia e didattica delle lingue straniere*, 1970); l’anno successivo a quello che prendiamo a campione verranno diffuse le *Dieci Tesi*.



In quest'anno campione non inseriamo l'analisi dei saggi tema per tema, per le ragioni illustrate all'inizio del paragrafo, ma può essere interessante osservare il rapporto tra studi monografici, di ampio respiro, e saggi:

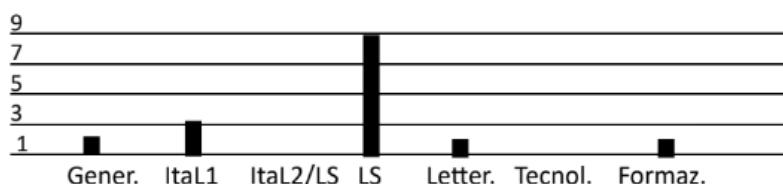
- 14 volumi curatele e riviste monografiche: 46%
- 16 saggi: 54%.

1984

Sono gli anni in cui si afferma l'approccio comunicativo, con una forte componente pragmalinguistica nelle lingue straniere e sociolinguistica in italiano. Per diffondere questo approccio, dal 1980 inizia il *Progetto Speciale Lingue Straniere, PSLS*, per la formazione degli insegnanti di lingue in servizio: nel decennio, centinaia di docenti vengono formati all'estero per diventare formatori dei loro colleghi con corsi di 100 ore, che coinvolgono due terzi degli insegnanti di lingue.

Nel decennio 1974-84 questo fervore dà forza sia alla ricerca, sia all'azione delle due associazioni di insegnanti, ANILS e LEND: i formatori PSLS, alcuni dei quali diverranno docenti universitari di Didattica delle Lingue Moderne negli anni successivi, studiano e scrivono sia nelle riviste delle associazioni, sia in volumi che sono sempre più frequentemente a più mani anziché monografici; tra questi citiamo, per delineare il contesto che troviamo nel 1984: *Lingua e scuola* (M. Cortelazzo, 1982), *Lingue moderne per la scuola italiana* (G. Freddi, 1982), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo* (G. Pozzo, 1983); *I "nuovi" programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica* (Simone, 1983).

Le lingue straniere emergono come l'interesse dominante del settore, mentre l'italiano regredisce:



Il rapporto tra volumi e saggi volge a favore di questi ultimi:

- 16 volumi curatele e riviste monografiche: 43%
- 21 saggi: 57%.

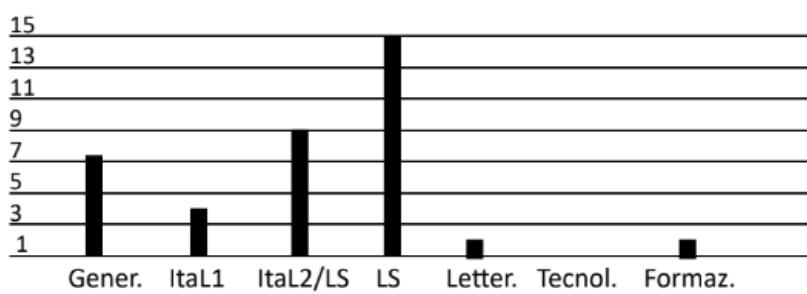
1994

Gli studenti di madrelingua straniera irrompono nella scuola italiana dal Nord Africa, dall'Est e dal Sud-Est dall'Asia, ma soprattutto dai Balcani dilaniati da guerre civili: la ricerca edulinguistica affronta per la prima volta il tema dell'italiano L2, ma focalizza soprattutto il tema dell'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare, che inizierà in tutte le scuole l'anno successivo, nel 1995; quattro volumi di questi anni possono fornire il contesto: *Primary L2. Insegnamento e apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare* (curato da Cerini, Pizzoli e Summa, 1992), *La lingua straniera nella scuola elementare* (curato da Sodini e Rainoldi, 1992), *Fare lingua seconda nella scuola elementare* (curato nel 1983 da R. Sanzo, direttore del progetto ministeriale ILSSE, che ha pre-sperimentato l'introduzione della

lingua alle elementari) e un tentativo di sintesi, mirato a lettori nordamericani, *L'insegnamento delle lingue alle elementari: una prospettiva italiana* (curato da me, 1983).

Altro dato utile per capire il periodo è il fervore dei lavori di preparazione al *Quadro Comune Europeo*, che verrà pubblicato sette anni dopo: un tema del *Quadro* che viene discusso in questi anni (e che riceve sanzione ufficiale in un accordo tra i Ministeri e gli enti certificatori) è quello delle certificazioni linguistiche; è un dibattito che induce vari studiosi italiani a pubblicare opere relative alle certificazioni (un fondamentale studio di Wanda D'Addio nel 1991; due volumi, uno di S. Ambroso e uno di G. Grego Bolli e M. G. Spiti, nel 1992).

Rispetto al 1984, aumentano gli studi di carattere generale sull'educazione linguistica, e l'impatto dell'immigrazione sulla scuola fa sì che la ricerca sull'italiano L2 affianchi quello delle lingue straniere come fulcro dell'interesse:



Il rapporto tra pubblicazioni monografiche e pubblicazioni brevi torna sostanzialmente paritario, come vent'anni prima:

- 38 volumi curatele e riviste monografiche: 52%
- 35 saggi: 48%.

2004

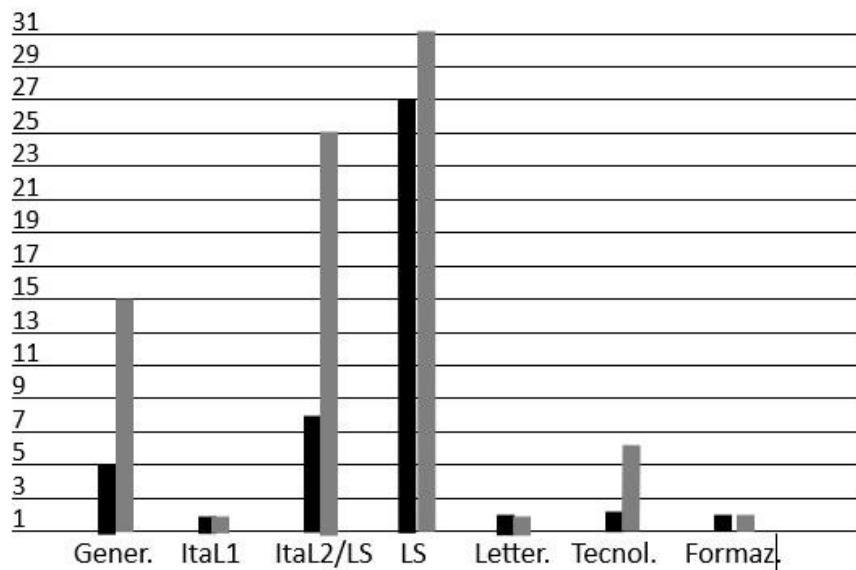
Nel 2000 è entrata in vigore la Riforma Berlinguer, ma dal 2001 la Ministra Moratti avvia il cantiere per una (contro)Riforma, che entra in vigore nel 2004: i programmi, pensati da un pedagogista assolutamente inconsapevole della riflessione glottodidattica del 30 anni precedenti, riportano indietro l'orologio ad una logica formalistica, attenta alla norma e diffidente delle varietà, suscitando una forte reazione sia nelle riviste per insegnanti sia in quelle accademiche. L'area più colpita è quella delle lingue classiche, dove negli anni precedenti si erano viste sperimentazioni e studi innovativi che quindi perdono lo spazio d'azione.

La riforma Moratti “consente” la sperimentazione dell'insegnamento delle lingue nella scuola dell'infanzia e fin dal primo ciclo delle elementari e prevede uno spazio (minimo) per la seconda lingua straniera nella scuola media: in entrambi i casi non fa altro che prendere atto della realtà già diffusa nelle scuole; l'inglese diventa *la* lingua straniera in tutte le classi di ogni grado e di ogni tipo di scuola e la ricerca sulle lingue straniere risulta assolutamente dominante, seguita da quella sull'italiano L2/LS: quindi il settore opera essenzialmente sull'insegnamento delle lingue non native.

La ricerca negli anni immediatamente precedenti affronta un altro tema forte, rispondendo alla pressione del mondo esterno: gli studi sul ruolo del computer, dei video e dei neonati cellulari per l'insegnamento linguistico sono molti di più di quanto risulti nell'anno 2004.

Da questa annata includiamo nell'analisi anche i saggi su libri e riviste, che diventano via via più rilevanti delle monografie come sedi per la pubblicazione scientifica. Le colonne

nere indicano volumi e curatele monografici, quelle grigie i saggi (tra i quali non abbiamo calcolato quelli, sempre più frequenti, di carattere generale, spesso borderline con scienze affini):



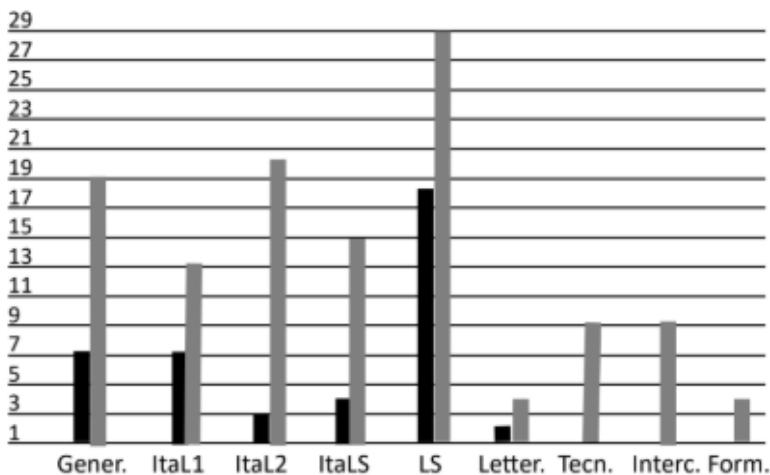
2014 e 2024

Chi legge queste righe ha vissuto questi dieci anni, quindi non ci sembra necessario evocarli, come abbiamo fatto per i quattro anni-campione più lontani nel tempo. Il dato più rilevante è l'introduzione, nel 2010, dell'Abilitazione Scientifica Nazionale, che ha due conseguenze:

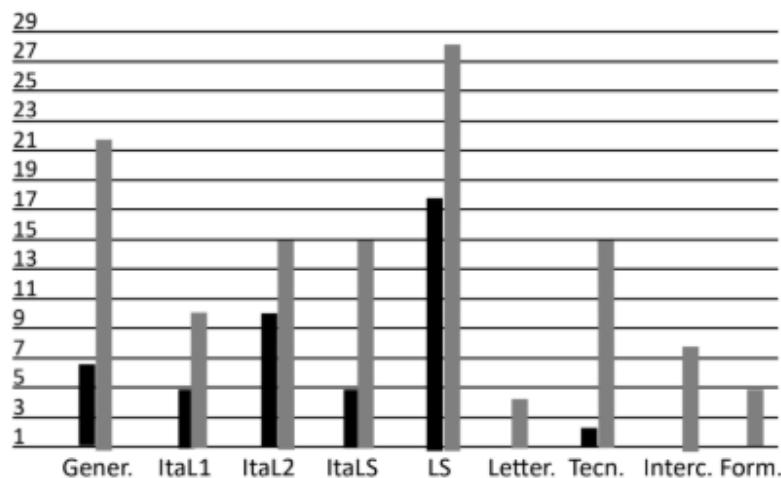
- da un lato, come abbiamo accennato sopra, ricordiamo la creazione di commissioni valutatrici uniche per L-LIN/01 e L-LIN/02, con un'abilitazione unica per i due settori, per cui l'attribuzione dell'uno o dell'altro settore a un ricercatore è demandata alla commissione locale che lo recluta, attribuzione in cui intervengono molti fattori, ad esempio, le necessità didattiche del corso di laurea che esulano dalla semplice constatazione dell'ambito disciplinare specifico;
- dall'altro, la tecnologia rende disponibili forme di pubblicazione online che nel 2004, il precedente anno campione, non esistevano; non solo: per l'ASN, vista sopra, sono accettabili solo le pubblicazioni presentate in PDF, anche se il volume o la rivista sono cartacee. Quindi la ricerca si sposta ormai sistematicamente sulle riviste, molte delle quali sono ad accesso libero.

Anche in queste due annate indichiamo in nero le monografie e in grigio i saggi; inoltre, separiamo gli studi sull'italiano come L2 da quelli sull'italiano come LS, nonché gli studi sulla dimensione interculturale da quelli sulle lingue straniere.

2014



2024



2.2 I temi di ricerca e la loro presenza nei sei anni campione

La linguistica educativa (sinonimo di glottodidattica, nell’impianto epistemologico che abbiamo disegnato dal 1991 in poi) include vari ambiti di ricerca, di cui abbiamo fatto un elenco nell’introduzione al paragrafo 2. Vedremo i volumi monografici e collettanei nelle annate del Novecento, mentre nelle annate del nostro secolo riportiamo anche i saggi.

2.2.1 *L’educazione linguistica in generale e tematiche trasversali alle varie aree*

Includiamo in questa voce gli studi esplicitamente dedicati alla dimensione unitaria dell’educazione linguistica, quelli non ascrivibili a una singola area tematica, quelli che riflettono sul contributo di linguistica, pedagogia, psicologia ecc. alla linguistica educativa:

1974: 2 monografie sul contributo della linguistica, tema centrale in quegli anni di definizione epistemologica; sono già attive, e lo sono ancor oggi, le riviste *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, *RILA*, completamente dedicata alla linguistica educativa, e *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, *SILTA*, che unisce ricerca linguistica e ricerca glottodidattica;

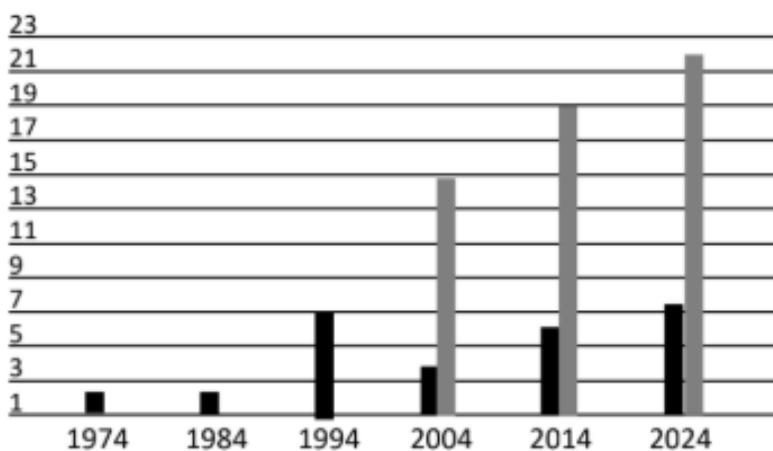
1984: 1 monografia sull'educazione linguistica e 1 sul contributo della psicologia;

1994: 3 monografie e 2 curatele, più 1 monografia e 1 curatela sul contributo della linguistica

2004: 2 curatele, più 2 monografie di orientamento sociolinguistico

2014: 1 monografia, 4 curatele generali e 1 curatela sul contributo della sociolinguistica, 19 saggi rilevanti; oltre a *RILA* e *SILTA*, viste sopra, sono presenti 2 nuove riviste di carattere trasversale: *Educazione Linguistica – Language Education* e *Studi di Glottodidattica*;

2024: 3 monografie, 4 curatele, 22 saggi rilevanti; tutte le riviste viste sopra sono tuttora attive.



2.2.2 L'italiano L1

Includiamo in questa voce gli studi sull'italiano lingua materna, inteso anche come lingua di istruzione della maggioranza degli studenti; le lingue materne diverse dall'italiano nelle aree bilingui sono presentate al punto 2.5.6.

1974: 3 monografie e 1 curatela;

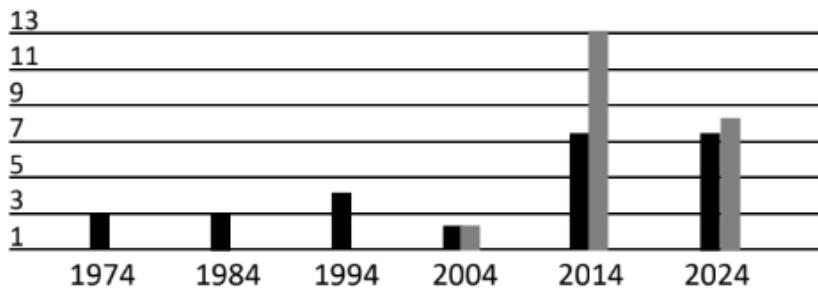
1984: 1 monografia e 2 curatele; quest'anno è presente una rivista specifica *Italiano & oltre*;

1994: 4 monografie;

2004: 2 monografie e 2 saggi rilevanti; la rivista *Italiano & oltre* non è più attiva;

2014: 3 monografie, 4 curatele e 13 saggi; esce l'ultimo numero di *Grammatica & Didattica*, rivista dell'Università di Padova nata nel 2007;

2024: 1 monografia, 4 curatele e 10 saggi; è presente una nuova rivista, *Italiano a scuola*, nata nel 2019 e tuttora attiva.



2.2.3 L'italiano L2, insegnato in Italia a stranieri

Molta letteratura, soprattutto nel Novecento, usa L2 per indicare l'italiano nel mondo; qui intendiamo l'italiano insegnato in Italia per studenti che vengono da altri paesi, sia immigrati (*inclusione* è una parola ricorrente), sia gli studenti Erasmus nei vari Centri Linguistici d'Ateneo, sia chi viene a studiare italiano nelle due Università per Stranieri; rilevante è il fatto che nel 1974 e 1984 non c'era ancora alcuno studio sul tema:

1974: ---

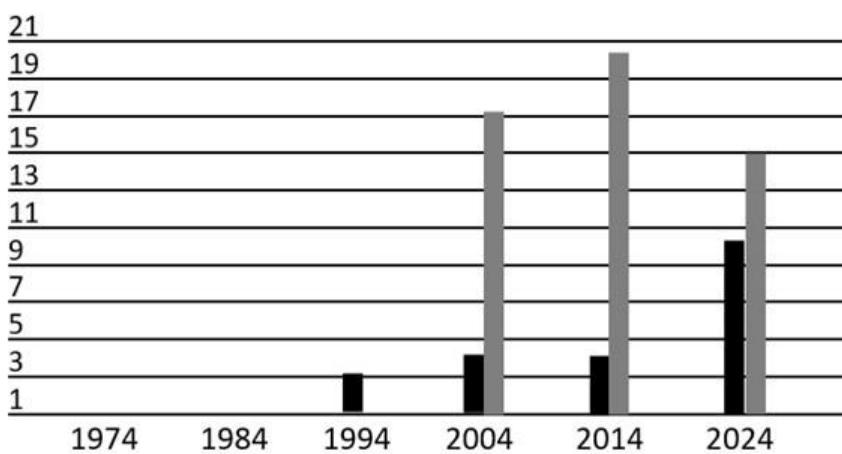
1984: ---

1994: 3 curatele, tutte su studenti universitari

2004: 1 monografia e 3 curatele; è attiva la rivista *Bollettino Itals*, e lo è tuttora, che ospita studi sia di italiano L2 sia di italiano LS;

2014: 1 monografia e 3 curatele; quest'anno sono presenti 3 riviste nuove, *InSegno*, che cessa le pubblicazioni dopo pochi numeri; *Italiano L2 in classe* (che diverrà in seguito *Italiano in Azione* e poi *Lingua in Azione, LIA*) e *Italiano LinguaDue*, tutt'ora attive;

2024: 6 monografie e 4 curatele; le riviste *LEND* e *Scuola e Lingue Moderne, SeLM* (vedi 2.2.4) ospitano ormai sistematicamente materiali sull'italiano L2.



2.2.4 L'italiano LS, insegnato nel mondo come lingua straniera

Soprattutto nel Novecento, ma talvolta ancor oggi, alcuni studiosi usano *Italiano L2* o *lingua seconda* per indicare in realtà il suo insegnamento nel mondo, che è in realtà *italiano come lingua straniera*, diverso dall'*italiano come L2* per finalità, motivazioni degli studenti,

tempo di esposizione all’italiano, graduazione dei materiali, parametri di valutazione, ruolo delle tecnologie, ecc.:

1974: 1 curatela;

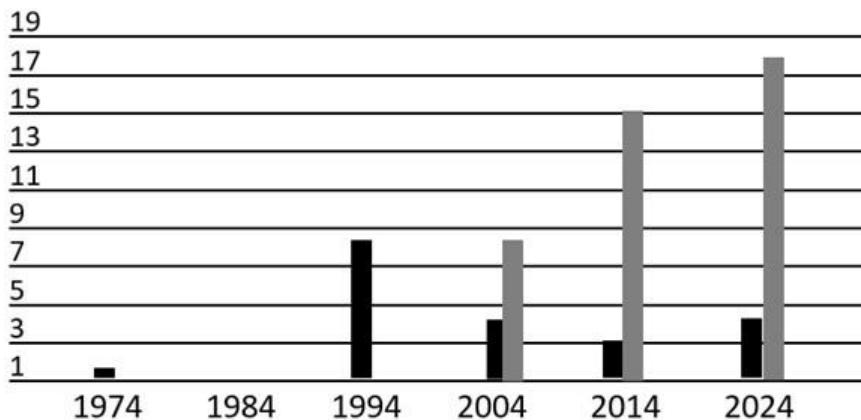
1984: ---

1994: 4 monografie, 4 curatele; 3 anni prima, nel 1991 sono state riconosciute come Università le due Scuole dirette a fini speciali di Perugia e Siena, e molti studi provengono da chi vi opera; è attiva la rivista *Culturiana*;

2004: 1 monografia, 3 curatele e 8 saggi; non è più attiva la rivista *Culturiana* ma ci sono 2 riviste nuove: *In.It*, rivolta agli insegnanti, e *Itals - Didattica e Linguistica dell’Italiano a Stranieri*, rivista accademica che ha un supplemento bimestrale molto seguito dagli insegnanti perché molto operativo, *Bollettino Itals*, tuttora attivo oggi;

2014: 2 monografie, 1 curatela e 15 saggi; la rivista cartacea *Itals*, presente nel 2004, nel 2012 è passata online come *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*; sono presenti 3 nuove riviste, *Italiano a stranieri*, *AggiornaMenti* (specificamente dedicata all’insegnamento dell’italiano nell’area germanofona) e *Italiano LinguaDue*, tutte attive ancor oggi;

2024: 1 monografia, 3 curatele e 18 saggi; alle riviste presenti nel 2014 si è aggiunta *Italiano a scuola*, dedicato all’italiano L1 e, con minore frequenza, L2.



2.2.5 Le lingue straniere a studenti italiani

Insieme all’italiano L1, l’insegnamento delle lingue straniere è una delle due componenti iniziali del settore L09-H, e tutte le riforme istituzionali riguardanti l’educazione linguistica hanno riguardato le lingue straniere.

1974: 3 monografie, 2 curatele; in quest’annata sono attive le riviste *Lingue e civiltà*; *Lingue e didattica*; *Lingue e Nuova Didattica*, *LEND*; *Scuola e Lingue Moderne*, *SeLM*;

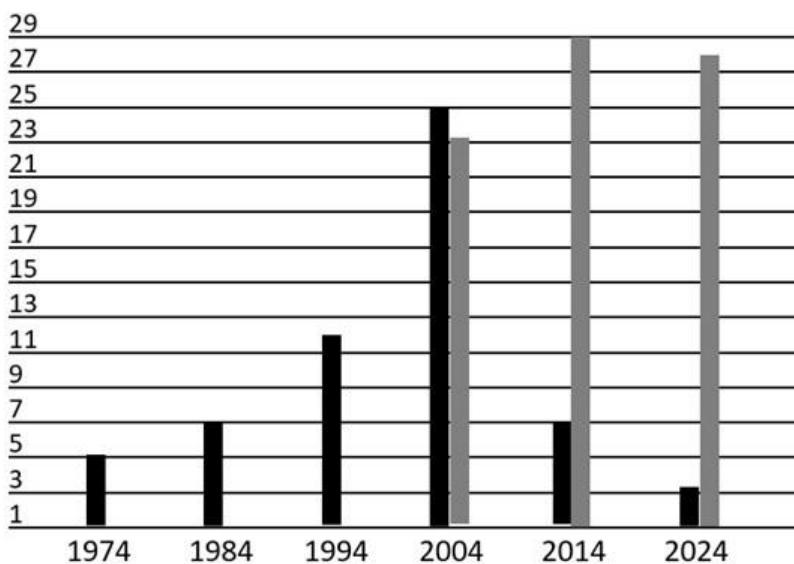
1984: 2 monografie e 5 curatele; hanno cessato le pubblicazioni *Lingue e didattica* e *Lingue e civiltà*;

1994: 3 monografie e 9 curatele;

2004: 18 monografie, 7 curatele e 23 saggi; è presente l’edizione italiana, *Synergies Italie*, della rivista internazionale *Synergies*, pensata per i docenti di francese;

2014: 4 monografie, 3 curatele e 29 saggi;

2024: 2 monografie, 1 curatela e 28 saggi. Molto evidente, in quest’ultimo decennio, il crollo delle pubblicazioni monografiche, più marcato che negli altri temi.



2.2.6 Altri temi legati all'educazione linguistica

Includiamo in questo paragrafo alcuni temi che sono spesso presenti in saggi sulle riviste citate sopra nonché in atti di convegni e in volumi citati sotto la voce “curatela”; temi che raramente divengono oggetto di volumi, monografici o collettanei, specifici.

a. Cultura, civiltà, comunicazione interculturale

Nelle lingue seconde e straniere, nell'approccio comunicativo, ormai dominante, la dimensione culturale è inscindibile da quella linguistica; saggi su questo tema compaiono periodicamente in quasi tutte riviste; negli anni campione, i volumi specifici sono:

- 1984: 1 curatela;
- 1994: 1 curatela;
- 2004: 1 monografia e 4 saggi;
- 2014: 1 curatela e 9 saggi;
- 2024: 2 volumi e 8 saggi.

b. Didattica della letteratura

Saggi su questo tema si trovano spesso in atti di convegni sull'educazione culturale o sulla teoria della letteratura, quindi relativi ad altri settori disciplinari; altri saggi compaiono periodicamente in quasi tutte riviste indicate di glottodidattica; negli anni campione, i volumi specifici sono:

- 2004: 1 curatela e 3 saggi;
- 2014: 2 monografie e 3 saggi;
- 2024: 9 saggi.

c. Il ruolo delle glottotecnologie

Saggi su questo tema compaiono sistematicamente in tutte riviste indicate di glottodidattica, nei convegni, nelle curatele generali; quanto ai volumi, sono comunque presenti in ogni anno campione:

- 1974: 1 curatela;
- 1984: 1 curatela;

1994: 3 curatele;
 2004: 1 monografia e 5 saggi;
 2014: 4 curatele e 2 saggi significativi;
 2024: 2 curatele; 11 saggi rilevanti, cui si aggiungono decine di saggi più divulgativi sull'IA.

d. La formazione dei docenti

Saggi su questo tema compaiono periodicamente in quasi tutte riviste e in molte curatele; negli anni campione, i lavori specifici sono:

1984: 1 monografia
 1994: 1 curatela
 2004: 1 monografia e 3 saggi;
 2014: 6 saggi;
 2024: 3 saggi.

e. L'educazione bilingue e l'insegnamento delle lingue minoritarie

Le monografie e curatele sono poche (per cui un diagramma non sarebbe significativo), ma in realtà la ricerca su questi temi è ben viva in saggi su riviste e atti di convegni:

1974: 1 monografia;
 2004: 1 monografia;
 2014: 1 monografia, 1 curatela, 1 saggio;
 2024: 2 saggi.

2.3 Le riviste

Nei paragrafi precedenti abbiamo indicato le riviste più significative attive nei vari anni campione, ma ci pare utile offrire un quadro di quelle attive oggi, 2025. Includiamo solo riviste specificamente dedicate all'educazione linguistica, ma non va dimenticato che saggi di linguistica educativa compaiono con una certa regolarità in riviste di linguistica, come *Lingue e linguaggi*, *Studi e Saggi Linguistici*, *Lingua e testi di oggi*, *Lingua italiana d'oggi*; in riviste che collocano la lingua nel contesto sociale come *Studi Migranti e Cultura & Comunicazione*, o riviste di taglio pedagogico come *Nuova Secondaria*, *Italian Journal of Educational Research* o, in ordine alla formazione dei docenti, *Idee in form@zione*; per quanto riguarda la didattica delle lingue classiche, non incluse nel settore disciplinare che stiamo studiando, ricordiamo due riviste che ospitano spesso riflessioni glottodidattiche: *Rivista di Filologia e Istruzione Classica* e *Lingue antiche e Moderne*.

Nel 2023 e 2024 (riferiamo due annate perché alcune riviste hanno periodicità annuale o semestrale irregolare) le principali riviste edulinguistiche attive sono, in ordine cronologico di fondazione:

- a. *Scuola e Lingue Moderne, SeLM*: dal 1949 è espressione dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingua Straniera; fino agli anni Novanta si occupa solo di LS, ma nel nostro secolo tratta sistematicamente di italiano L2 e, più recentemente, anche di italiano L1 e di lingue classiche, trasformandosi via via in una rivista di educazione linguistica e non solo di LS; la rivista è in abbonamento per gli iscritti all'associazione e diventa disponibile online in open access dall'anno successivo a quello di titolarità (www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/);
- b. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*: la dicitura "linguistica applicata" era quella dominante nel 1969, quando Renzo Titone la fonda come organo del Centro di Ricerca di Linguistica Applicata; è una rivista accademica, senza buone pratiche o

- consigli operativi, e tratta tutti i temi tipici del settore; è solo in versione cartacea e su abbonamento o acquisto diretto presso l'editore Bulzoni; è una rivista di fascia A;
- c. *Lingua e Nuova Didattica, LEND*, voce dal 1971 del Movimento LEND; originariamente legata alle lingue straniere, nel nostro secolo si è aperta all'italiano nelle sue varie declinazioni e a i vari temi del settore; è disponibile solo su abbonamento e per gli iscritti al movimento; è una rivista di fascia A;
 - d. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, SILTA, è una rivista di fascia A nata nel 1972, pubblicata in abbonamento da Pasini Editore. La rivista affronta temi legati alle varie scienze del linguaggio, inclusi saggi edulinguistici;
 - e. *Bollettino Itals*: nata nel 2002, questa rivista bimestrale in open access (www.itals.it/bollettino-itals) è promossa dal *Laboratorio Itals, Italiano come lingua straniera* di Ca' Foscari. Contiene saggi di ricerca, buone pratiche, interviste a edulinguisti;
 - f. *Synergies Italie*: si tratta dell'edizione italiana della rivista *Synergies*, promossa dal gruppo Gerflint per la diffusione della francofonia; le pubblicazioni, iniziate nel 2003, inizialmente irregolari, consistono di un numero l'anno, integrato occasionalmente da numeri speciali, in open access in <https://gerflint.fr/synergies-italie>;
 - g. *Italiano a Stranieri*, rivista semestrale pubblicata dal 2006 da Edilingua, casa editrice specializzata in materiali didattici e di aggiornamento degli insegnanti di italiano a stranieri; è sfogliabile in open access (www.edilingua.it/it/124-rivista-italiano-a-stranieri);
 - h. *Studi di Glottodidattica*, nata nel 2007 ad opera dell'editrice dell'Università di Bari, ha sospeso per alcuni anni le pubblicazioni, che sono tornate regolari, con 2 numeri l'anno, dal 2021; la pubblicazione è in open access, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/archive>;
 - i. *Italiano LinguaDue*: rivista semestrale online in open access, nata nel 2009 a opera di *Promoitals* dell'Università degli Studi di Milano. Ha una sezione di Fascia A e include anche monografie e atti di convegni in ogni numero. Focalizza l'italiano L2 e LS, ma anche temi più trasversali come le tecnologie, la letteratura, l'interculturalità, e così via; (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/archive/2>);
 - j. *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE.* iniziata nel 2012 per le Edizioni Ca' Foscari, ma in realtà prosecuzione online della rivista *Itals. Italiano come lingua straniera* nata nel 2002: entrambi sono voce del *Centro di Ricerca sulla Didattica delle lingue* di Ca' Foscari; è una rivista di fascia A pubblicata ogni 4 mesi in open access (<https://edizionicafoscari.it/it/edizioni/riviste/elle/>);
 - k. *AggiornaMenti*: dal 2013 è organo semestrale dell'ADI, l'Associazione dei degli Insegnanti di Italiano nell'area germanofona; si interessa essenzialmente di italiano LS ed è rivolta principalmente a insegnanti;
 - l. *Lingua in azione, LIA*: promossa dal 2018 dall'associazione Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati (ILSA), scaricabile gratuitamente dal sito <https://www.ornimieditions.com/it/politiche-di-archiviazione>; si occupa di italiano sia come L2 sia come LS;
 - m. *Italiano a scuola*: è stata fondata nel 2019 dall'Associazione per la Storia della Lingua Italiana dell'Università di Bologna. Rivista in open access (<https://italianoascuola.unibo.it/issue/archive>), focalizza primariamente l'italiano L1, ma tratta talvolta anche di italiano L2.

3. Un tentativo di conclusione

I grafici, pur con la percentuale di imprecisione che abbiamo più volte richiamato, sono chiarissimi in tutte le aggregazioni possibili:

- a. la prima aggregazione è *italiano* vs. *lingue straniere*: in questa prospettiva, il settore era sostanzialmente “stranierista” nel Novecento e nella prima parte del nostro secolo, poi si è evoluto nella direzione di un certo equilibrio;
- b. la seconda aggregazione è *lingue native* vs. *lingue non native*: in questa prospettiva il settore GLOT-01/B si occupa quasi solo dell’insegnamento delle lingue non native, lasciando l’italiano L1 a studiosi di altri settori, cioè linguistica e italianistica;
- c. la terza aggregazione riguarda solo l’italiano: *italiano L1* vs. *italiano L2/LS*; anche in questa prospettiva l’italiano L1 risulta marginale.

Due considerazioni aggiuntive, che non emergono dai grafici, che sono quantitativi, ma dai titoli dei volumi e dei saggi che abbiamo raccolto all’interno delle varie colonne che nei grafici individuano i temi:

- d. tra gli studi che abbiamo raccolto sotto la voce “educazione linguistica in generale” sono praticamente scomparse le riflessioni e i dibattiti, spesso aspri in passato, sulla natura epistemologica della linguistica educativa, nonché gli studi che si occupano di temi trasversali all’insegnamento delle varie lingue che, nel loro insieme, costituiscono l’educazione linguistica;
- e. nelle colonne corrispondenti nelle varie tematiche sono praticamente scomparse le opere di riferimento, cioè volumi del tipo “didattica dell’italiano a stranieri” (o “a italiani”, o “a immigrati”), oppure “didattica delle lingue straniere”, “tecnologie ed educazione linguistica” e simili visioni di insieme: si muove decisamente verso una forte specializzazione per cui uno studioso lavora essenzialmente in una o due delle colonne dei grafici.

In 50 anni di lavoro ho capito che le cose sono come sono, che non mette conto esprimere gioia o rammarico per come le cose sono: *sic sunt*, e basta. Ma ciascuno dei membri del settore oggi detto GLOT-B02 può decidere se il quadro che è emerso da questa carrellata (quadro che, avendo ripercorso decenni di pubblicazioni nella BLEI, mi pare sostanzialmente fedele alla realtà) gli pare produttivo in termini di spazio di ricerca e di potenziale contributo al mondo dell’educazione linguistica.

**Tra culture dell'apprendimento:
un'analisi della percezione studentesca sui materiali didattici per l'italiano
L2/LS fra la Cina e l'Italia**

Silvia Scolaro
Università Ca' Foscari, Venezia
silvia.scolaro@unive.it

Note:

- 1) è stato usato il maschile sovra esteso per facilitare la lettura, tuttavia è da intendersi inclusivo di soggetti femminili e maschili e di coloro che non si identificano nelle due precedenti;
- 2) questo contributo è stato ispirato da un progetto del Post Master ITALS (oggi costituitosi come “Club Alumni Itals”) dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. Tuttavia esso è stato successivamente sviluppato ulteriormente indagando e analizzando le percezioni degli apprendenti sinofoni.

Abstract

This study investigates the perceptions of Chinese students learning Italian, focusing on their experiences with textbooks in both the People’s Republic of China and Italy. The primary objective is to give a voice to the end-users of these didactic materials, highlighting their opinions on the resources used in different educational contexts. Employing a qualitative research methodology, a questionnaire was administered to 46 Chinese students enrolled in the Marco Polo and Turandot Programs. The findings reveal a significant difference in pedagogical approaches: textbooks published in China are highly structured and centered on clear grammatical explanations and vocabulary lists. In contrast, materials used in Italy place a greater emphasis on communicative and intercultural competence. The analysis suggests that didactic materials reflect their respective “cultures of learning”. The study identifies the teacher as a fundamental mediator between the textbook and the student. While limited by its sample size, this research is groundbreaking as it is the first to explore the perceptions of this specific group of students, providing a valuable starting point for future research in foreign language didactics and highlighting the need for a more explicit intercultural reflection in teaching materials.

Keywords: didactic materials for studying Italian; Chinese students learning Italian; Marco Polo and Turandot; teacher of Italian as a mediator; analysis of didactic material in Italian

1. Introduzione

La letteratura scientifica riconosce nel manuale didattico lo strumento principale che funge da connettore tra docente e discente, andando oltre la mera trasmissione di contenuti linguistici per veicolare anche valori culturali. I materiali didattici si configurano come un punto di contatto essenziale tra i costrutti teorici sull’acquisizione linguistica e la loro implementazione pratica in un contesto d’aula. Da questa prospettiva, il manuale di italiano emerge come una risorsa informativa di notevole rilevanza, la cui analisi può fornire spunti preziosi per la ricerca in didattica delle lingue.

Il presente studio si propone di esplorare le percezioni degli studenti cinesi che apprendono la lingua italiana, assumendo una prospettiva centrata sul discente. L’obiettivo primario è dare voce agli utilizzatori finali dei manuali didattici, confrontando le loro esperienze e percezioni relative all’uso dei materiali in due contesti geografici e didattici distinti: la Repubblica Popolare Cinese e l’Italia. In linea con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) (CoE 2001), che attribuisce all’apprendente un ruolo attivo nel processo formativo, l’indagine qui presentata focalizza l’attenzione sulla relazione che lo studente instaura con il manuale. In primo luogo, si fornisce una panoramica delle pubblicazioni per l’insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Italia e in Cina, offrendo un’analisi comparativa dei due mercati editoriali. In secondo luogo, viene illustrato lo strumento di ricerca qualitativa utilizzato per investigare le percezioni degli studenti. Si analizzano, quindi, i dati raccolti attraverso un’indagine condotta su un campione di studenti cinesi iscritti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot¹. La rilevanza e l’innovatività di questo studio risiedono nella sua natura pionieristica: per la prima volta, si indagano le percezioni di questi studenti rispetto ai manuali di italiano da loro utilizzati nei due Paesi. L’analisi si basa su una metodologia di ricerca qualitativa che pone al centro l’esperienza soggettiva degli apprendenti.

2. I manuali di italiano fra la Cina e l’Italia

Il libro di italiano è una delle fonti principali di *input* nella classe di lingua e, soprattutto in contesto LS, si rivela essere uno dei fondamentali, affiancandosi al docente e agli altri apprendenti (Santipolo 2006). Il manuale di italiano porta con sé anche gli aspetti culturali legati al Paese (o ai Paesi) in cui tale lingua è parlata come quella del Paese in cui avviene la pubblicazione (Gao *et al.* 2024) ed è il prodotto che sintetizza la mediazione tra diverse esigenze: degli autori, delle case editrici, delle politiche linguistiche (Gazzola *et al.* 2023), delle istituzioni scolastiche, dei docenti e dei suoi fruitori finali, gli studenti. Negli ultimi decenni, si è verificata una proliferazione di manuali e corsi di italiano pubblicati sia in Italia che all'estero. Parallelamente, è aumentato anche il numero di studi dedicati all’analisi di vari aspetti di questi testi, tra cui la competenza comunicativa (Nati 2021), la pronuncia, i dialoghi, la dimensione (inter)culturale e altri (Tabaku Sörman *et al.* 2018).

Nei paragrafi successivi, si propone una panoramica delle pubblicazioni glottodidattiche per l’italiano destinate a studenti di origine cinese, distinguendo tra quelle prodotte in Italia e quelle pubblicate in Cina.

¹ I Programmi governativi Marco Polo e Turandot sono accordi fra il governo italiano, la CRUI e il governo cinese, rispettivamente sottoscritti nel 2006 e nel 2009, per cui le Università e le Istituzioni AFAM italiane dedicano dei posti per gli studenti cinesi. Il titolo acquisito è riconosciuto in entrambi i Paesi. Per approfondimenti si vedano: Rastelli, 2010; Rastelli e Bonvino, 2011; Rastelli, 2021.

2.1 Lo sviluppo di materiali didattici per apprendenti sinofoni in Italia

Questa sezione presenta un resoconto dei libri pubblicati in Italia per l'insegnamento dell'italiano specificamente ad apprendenti cinesi. Scolaro (2025) presenta un'analisi dei materiali didattici pubblicati secondo una griglia di analisi suggerita da Biral (2000), successivamente ripresa e integrata da Cortés Velásquez *et al.* (2017). Dall'indagine emerge che nel corso degli ultimi due decenni, e in particolare a seguito dell'introduzione dei Programmi governativi Marco Polo e Turandot, si è assistito a un significativo incremento delle pubblicazioni glottodidattiche dedicate agli studenti sinofoni. Nonostante questo aumento, una parte considerevole di questi materiali si rivolge a un pubblico eterogeneo che include sia studenti universitari che lavoratori immigrati. I contenuti, di conseguenza, rimangono generici e non affrontano argomenti specifici per una delle due categorie. Solo un numero limitato di testi è esplicitamente progettato per gli studenti che si preparano a proseguire il proprio percorso accademico in Italia. Prima del 2006, le pubblicazioni per questo *target* erano sporadiche e limitate a guide di conversazione e grammatiche in formato tascabile, probabilmente destinati ad immigrati lavoratori². Il punto di svolta sembra essere stato l'avvio dei Programmi di studio per l'accesso accademico, che ha stimolato la creazione di materiali didattici specifici per un pubblico cinese, estendendosi poi anche ai lavoratori. La maggioranza dei materiali analizzati si concentra sui livelli di competenza A1-A2 del QCER, con un solo testo che raggiunge il livello B1. Un'importante carenza riscontrata è la paucità di risorse didattiche per gli studenti di origine cinese della scuola primaria e secondaria di primo grado, in particolare per i NAI (Neo Arrivati in Italia). Inoltre, nonostante l'intensificarsi dell'immigrazione cinese in Italia, già dagli anni '80-'90, l'unica risorsa specifica per adulti immigrati non universitari è quella messa a disposizione online dalla Fondazione ISMU³.

2.2 I materiali per la didattica dell'italiano nella Repubblica Popolare Cinese

Da una ricerca effettuata (Maiella e Scolaro 2025), in Cina, le pubblicazioni per l'apprendimento dell'italiano sono classificate nelle librerie sotto la categoria “lingue minori” (小语种 xiǎo yǔzhǒng), un'etichetta che potrebbe erroneamente suggerire una limitata disponibilità. Al contrario, l'offerta editoriale è ampia e diversificata. Si possono trovare vari tipi di materiali, tra cui: due manuali specifici per l'insegnamento dell'italiano ai bambini, uno dei quali include *flashcard*; sette manuali completi destinati agli studenti universitari, che coprono livelli fino al C2, quattordici grammatiche e tre testi dedicati alla preparazione per le certificazioni linguistiche. In aggiunta a queste categorie, esistono 39 pubblicazioni di “altri tipi”, che comprendono un'ampia varietà di argomenti, come: testi di letteratura italiana (6), letture semplificate a vari livelli (6), libri sulle tecniche di traduzione (4), manuali per lo sviluppo della conversazione (3), testi generalisti per autodidatti (3), manuali di italiano per il commercio e gli affari (2), pubblicazioni sulla cultura italiana (2), libri sul lessico (2), testi sulla comprensione orale (2), un libro sulla coniugazione verbale, un testo sulla lettura della stampa, un manuale di italiano giuridico, un testo sull'italiano volgare. La metà dei manuali e delle letture graduate disponibili sono edizioni cinesi di pubblicazioni originariamente

² Una forte immigrazione dalla Cina verso l'Italia avviene fra la fine degli anni '80 e la fine degli anni '90. Per approfondimenti si vedano i documenti pubblicati dal Ministero dell'Interno, fra cui: https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/15/0673_Rapporto_immigrazione_B_ARBAGLI.pdf; gli studi di Brigadoi Cologna (2017, 2020, *inter alia*), Brigadoi Cologna e Ceccagno (2025), Ceccagno (2004, 2017, *inter alia*) e Deng (2023, 2024, *inter alia*; <https://www.graziadeng.com/home>).

³ https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/Guida_ABCinaMI_2013.pdf

destinate al mercato italiano o internazionale, poi ripubblicati in Cina da parte di una casa editrice locale previa approvazione dei contenuti. I materiali didattici redatti da autori cinesi presentano una struttura rigorosa e sono organizzati in base ai programmi universitari. L'offerta editoriale include anche diversi dizionari, alcuni dei quali altamente specializzati (ad esempio un dizionario dedicato alla terminologia per macchine da cantiere). Inoltre, sono disponibili tre *Massive Open Online Course* (MOOC), offerti da altrettante università (Pechino, Xi'an e Shanghai).

2.3 Confronto fra il mercato editoriale italiano e quello cinese

Nel confronto tra l'offerta editoriale per l'italiano in Italia e in Cina, emerge una netta distinzione riguardo al pubblico di riferimento. In Italia, le pubblicazioni si rivolgono principalmente a studenti in obbligo formativo (anche se scarse) e a giovani adulti che utilizzano l'italiano come lingua veicolare per altre discipline. Al contrario, in Cina, i materiali sono quasi esclusivamente destinati a studenti universitari (Serragiotto e Scolaro 2023), data la limitatezza di pubblicazioni per adolescenti e adulti lavoratori. A differenza della Cina, in Italia i testi per la preparazione alle certificazioni linguistiche non sono specifici per studenti cinesi, ma sono pensati per qualsiasi apprendente non madrelingua. Inoltre, le pubblicazioni prodotte in Cina si distinguono per la loro struttura rigorosa e per l'aderenza a un approccio pragmatico. Un'ulteriore differenza tra i testi dei due Paesi riguarda l'uso di elementi grafici come colori e immagini, tuttavia, per la Cina ciò varia anche in base all'anno di pubblicazione: i materiali più datati tendono a essere in bianco e nero o bicromatici e a usare disegni, mentre le pubblicazioni più recenti impiegano colori vivaci e fotografie. Questa analisi rivela come i manuali didattici riflettano le rispettive *culture of learning* (Biggs 1996; Cortazzi e Jin 1996 e 2001; Jin e Cortazzi 2006; Rao 2006; *inter alia*), offrendo uno spaccato delle diverse metodologie e priorità pedagogiche in uso nei due contesti culturali.

3. Metodologia della ricerca

In questo studio qualitativo ci si è avvalsi dell'uso di un questionario (Dörnyei & Dewaele 2022) volto a rilevare le percezioni degli studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot in merito ai materiali didattici da loro utilizzati per lo studio della lingua italiana prima in Cina e poi in Italia.

Nella presente ricerca esplorativa, la selezione dei partecipanti è stata effettuata mediante un campionamento non probabilistico di tipo mirato. Lo strumento di indagine è stato somministrato esclusivamente al gruppo di studenti precedentemente identificato come *target* di ricerca. Un totale di 46 partecipanti, frequentanti il corso propedeutico di lingua italiana erogati da alcune università e scuole private per l'immatricolazione presso istituzioni universitarie e AFAM italiane nell'anno accademico 2025-2026, hanno risposto al questionario. I corsi erano gestiti in accordo con le direttive del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR)⁴. La scelta di includere soggetti da diverse sedi formative ha permesso di massimizzare l'eterogeneità del campione, offrendo una prospettiva più ampia sulla popolazione di riferimento. Dal momento che il campione non è statisticamente significativo, i dati raccolti sono analizzati con metodi di statistica descrittiva, anziché con statistica inferenziale. Il questionario era composto da una combinazione di *item* a risposta multipla e a risposta aperta. I primi sono stati utilizzati per raccogliere dati quantitativi e ottenere una

⁴

<https://trasparenza.mur.gov.it/archiviofile/mur/Disposizioni%20general/Atti%20General/Disposizioni%20TURANDOT%20A.A.%202025-26.pdf>, pp. 3-4.

comprendere generale del fenomeno, mentre le domande aperte hanno permesso di raccogliere le opinioni dirette dei partecipanti. Tali risposte sono state analizzate tematicamente (Braun e Clark 2006; Clark e Braun 2013) per individuare i punti ricorrenti.

4. Analisi dei dati

Le analisi che seguono presentano una sintesi descrittiva dei dati quantitativi e un'analisi tematica delle risposte a domanda aperta.

Alla domanda che si informava su quante lingue parlassero, due rispondenti (4%) hanno risposto una lingua, 16 (35%) due lingue 25 (54%) tre e 3 (7%) quattro. La mediana si attesta sul numero di tre lingue conosciute. Oltre al cinese, all'inglese e all'italiano, sono nominate il giapponese (2 su 46, 4%), il coreano (1 su 46, 2%) e il russo (1 su 46, 2%). La maggior parte dei partecipanti (41 su 46, 89%) indica di aver imparato il cinese in famiglia, mentre il restante (5 su 46, 11%) dice di averlo imparato a scuola⁵. Per quanto concerne la seconda lingua conosciuta, è solitamente imparata in ambiente formale (35 su 46, 76%), in altro modo per 6 su 46 (13%) o con amici per 2 su 46 (4%). Sebbene in misura minore, anche la terza lingua è imparata a scuola (25 su 46, 54%), aumenta invece il numero dei rispondenti che ha imparato la terza lingua in altro modo (8 su 46, 17%) e con amici (3 su 46, 7%).

Sul periodo di studio dell'italiano previo l'arrivo in Italia, 20 su 46 (43%) hanno indicato da uno a tre mesi, 11 (24%) dai quattro ai sei mesi, 6 (13%) dai sette ai dodici mesi, 2 (4%) più di un anno, mentre 7 (15%) non hanno studiato l'italiano in Cina⁶.

Alla domanda relativa al materiale didattico utilizzato in Cina, 35 su 46 (76%) riferiscono *“Nuovissimo Progetto Italiano”* della casa editrice Edilingua che ne ha creato una versione specifica per il mercato cinese; uno (2%) dice di aver utilizzato video sulla piattaforma YouTube e uno (2%) di non ricordare il titolo.

Rispetto ad altri materiali utilizzati oltre al manuale di lingua, 14 su 46 (30%) partecipanti riferiscono di non averne utilizzati altri, 12 (26%) di aver utilizzato il dizionario di cui 2 (4%) specificano che si trattava di un'applicazione, 7 (15%) di aver utilizzato fotocopie fornite dall'insegnante, 3 (7%) di aver utilizzato solo il libro, 2 (4%) di aver utilizzato dei libri di grammatica, 2 (4%) liste di vocaboli, 2 (4%) di aver utilizzato l'APP Duolingo, 1 (2%) di aver utilizzato un manuale con le coniugazioni verbali, 1 (2%) le presentazioni in PPT del docente, 1 (2%) dice di non ricordare.

Successivamente all'indagine sulla tipologia di materiali didattici utilizzati, si è proceduto a esplorare la percezione della loro adeguatezza da parte degli studenti. Secondo 20 su 46 (43%) dei rispondenti il manuale di italiano utilizzato in Cina rispondeva ai propri bisogni linguistici, per 17 (37%) lo faceva in parte, uno (2%) dice di non saperlo. Rispetto ai bisogni comunicativi, le risposte differiscono: 11 (24%) indicano di sì, 18 (39%) parzialmente, 8 (17%) dicono di no e 1 (2%) dice di non sapere. Un riscontro simile appare in merito ai bisogni culturali: 12 (26%) sì, 20 (43%) in parte, 5 (11%) no, e 1 (2%) non sa. Per quanto concerne i bisogni inerenti all'ambito di studi 24 (52%) sono soddisfatti, 13 (28%) lo sono in parte, 1 (2%) dice di non sapere. Trenta rispondenti aggiungono le loro motivazioni per le risposte date in precedenza. Attraverso l'analisi tematica delle risposte date sono emersi i seguenti punti:

⁵ Si potrebbe ipotizzare che o il cinese nella sua varietà standard non sia parlato in casa, quindi la lingua parlata con i familiari sia o un dialetto o una lingua minoritaria, oppure che si intenda che imparare una lingua avvenga nel momento in cui si impara a scriverla. In Cina, infatti, il legame con la lingua scritta è molto forte, essendo il fattore che ha permesso l'unità del territorio nei secoli. Per maggiori informazioni su questo si veda Abbiati (1992).

⁶ Per fare domanda di visto per studio in seno ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, una conoscenza pregressa della lingua italiana non è uno dei requisiti (Uni-Italia 2024, p. 25).

- nei libri di italiano pubblicati in Cina, la grammatica è spiegata in modo dettagliato (12 su 30, 40%);
- i manuali mancano di parti utili nella pratica quotidiana, in particolare in riferimento alla conversazione (11 su 30, 37%);
- la cultura italiana viene presentata ma è difficile da comprendere mancando un ambiente adatto (7 su 30, 23%);

Per riepilogare, si riportano le parole di un partecipante (I30): “1语言和文化方面都有涉及, 但比较浅显枯燥, 并且在中国的时候没有意大利的文化环境, 无法激起对课本里文化内容上的兴趣。2交流方面内容很少, 感觉像在学习哑巴意大利语。3学习方面内容全面, 语法点基本全覆盖 (1.Coinvolge sia la lingua che la cultura, ma è relativamente semplice e noioso, e non c'era un ambiente culturale italiano in Cina, quindi non poteva suscitare interesse per il contenuto culturale dei libri di testo. 2. Ci sono pochissimi contenuti di comunicazione e sembra di imparare l'italiano muto. 3. Il contenuto didattico è completo e i punti grammatical sono sostanzialmente trattati, TdA)”.

La seconda parte del questionario spostava l'attenzione sui manuali di italiano utilizzati in Italia durante il corso di italiano propedeutico all'immatricolazione nelle varie Università e Istituzioni AFAM italiane come menzionato sopra⁷. Per quanto concerne la soddisfazione rispetto ai bisogni linguistici, 31 di 46 (67%) dice di esserlo, 12 (26%) in parte, 1 (2%) di non esserlo e 2 (4%) di non saperlo. Invece, sui bisogni comunicativi 33 (72%) si ritengono soddisfatti, 9 (20%) in parte, 2 (4%) rispettivamente non lo sono o dicono di non saperlo. I bisogni culturali sono appagati per 31 (67%) dei rispondenti, per 13 (28%) in parte e per 2 (4%) esprimono la loro incertezza. In merito ai bisogni relativi all'area di studio, 24 (52%) è pago, 18 (39%) lo sono in parte e ancora 2 (4%) non lo sono o non lo sanno. Le motivazioni che adducono 32 dei partecipanti⁸ sono state tematicamente analizzate risultando nei seguenti punti ricorrenti:

- è generalmente considerato buono (9 su 32, 28%)
- la grammatica non è spiegata in modo dettagliato (5 su 32, 16%);
- la parte dedicata agli aspetti comunicativi è migliore (4 su 32, 13%);
- sarebbe necessario l'uso del cinese, almeno per chiarire i punti grammatical (3 su 32, 9%);
- il *design* grafico, l'impaginazione, dei materiali didattici italiani risulta confuso (3 su 32, 9%);
- nonostante siano presenti parti comunicative, mancano parti utili nella vita quotidiana come andare in un'agenzia governativa per richiedere documenti, cercare una casa per comunicare con il proprietario (3 su 32, 9%);
- mancano parti per la memorizzazione del lessico (3 su 32, 9%);
- l'insegnante è una figura fondamentale come mediatore dei contenuti del libro (3 su 32, 9%).

⁷ È necessario fare una specifica: non essendo stato richiesto quale manuale fosse in utilizzo nella scuola/università presso la quale i rispondenti stavano frequentando il corso di italiano non si è sicuri che il libro adottato sia uno di quelli pubblicati specificamente per apprendenti cinesi data la grande offerta editoriale.

⁸ La domanda non era obbligatoria.

Riassumendo, “[i]l materiale didattico in Cina si concentra sull'apprendimento della grammatica, che è puramente conoscitivo, mentre il materiale didattico in Italia si concentra maggiormente sul miglioramento delle abilità complessive” (I24).

Seguono due grafici distinti per la Cina e l’Italia per un confronto riepilogativo dei dati descritti sopra .

In Cina

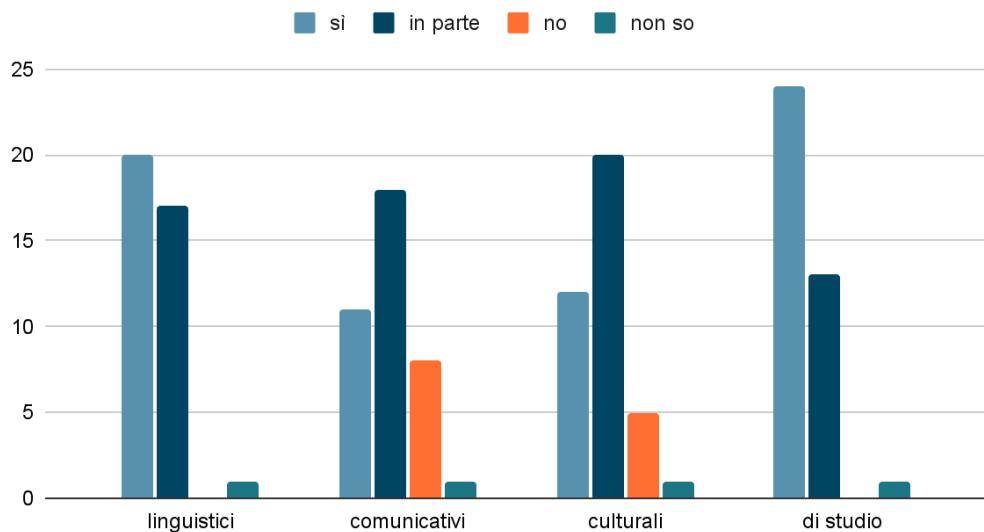


Grafico 1: soddisfazione in merito agli aspetti linguistici, comunicativi, culturali e di studio dei manuali di italiano utilizzati in Cina dai rispondenti.

In Italia

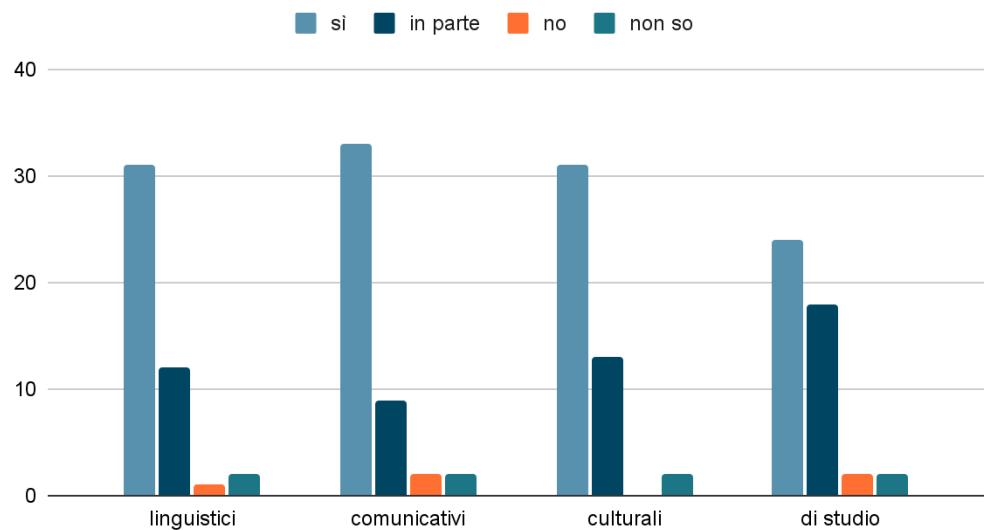


Grafico 2: soddisfazione in merito agli aspetti linguistici, comunicativi, culturali e di studio dei manuali di italiano utilizzati in Italia dai rispondenti.

Come si evince dai grafici, i manuali di italiano in Cina risultano essere più consoni per quanto riguarda gli aspetti linguistici e di studio, mentre quelli utilizzati in Italia risultano essere maggiormente soddisfacenti dal punto di vista comunicativo e culturale.

Successivamente si è chiesta l'opinione dei rispondenti in merito ad alcune caratteristiche specifiche dei materiali didattici utilizzati in Italia. Per quanto concerne le consegne, esse risultano facilissime da capire per 14 su 46 (30%), facili per 23 (50%), difficili per 8 (17%) e difficilissime per 1 (2%). La grammatica risulta essere spiegata benissimo per 16 (35%), bene per 21 (46%), male per 8 (17%) e malissimo per 1 (2%). I dialoghi presenti nei manuali sono considerati reali per 33 (72%) e abbastanza reali per 13 (28%). Gli esercizi sono considerati molto utili per 31 (67%), utili per 13 (28%), inutili per 2 (4%). L'impostazione grafica è considerata molto buona per 32 (70%), buona per 12 (26%) e non molto buona per 2 (4%). Gli aspetti culturali appaiono essere molto interessanti per 32 (70%), abbastanza interessanti per 9 (20%), poco interessanti per 4 (9%) e non interessanti per 1 (2%). Nelle motivazioni per le scelte fatte addotte da 35 rispondenti⁹ possono essere ritrovati i seguenti temi:

- i libri sono considerati buoni (10 su 35, 29%);
- la difficoltà di apprendere la grammatica italiana in italiani e il fatto che essa risulti poco chiara e spiegata in modo diverso rispetto ai materiali didattici presenti sul mercato editoriale cinese (9 su 35, 26%);
- l'enfasi posta sulla cultura e sulle abitudini di vita italiane (5 su 35, 14%);
- la difficoltà di comprensione senza il cinese (3 su 35, 9%);
- la necessità di aggiungere esercizi, in particolare quelli che vertono su punti grammaticali specifici (2 su 35, 6%).

Un commento riassuntivo di quanto sopra è il seguente: “很多题目看不懂，语法解释对中国人来说很困难，对话比较符合，练习题有些题目有一点莫名其妙” (Non riesco a capire molti esercizi, la spiegazione grammaticale è molto difficile per i cinesi, i dialoghi sono abbastanza coerenti, alcuni degli esercizi sono un po' inspiegabili, TdA) (I41).

Sono state quindi incluse delle domande a risposta aperta, finalizzate a esplorare aspetti specifici del fenomeno di studio.

Gli aspetti considerati maggiormente positivi sono:

- la presenza della cultura italiana (13 su 46, 26%);
- il fatto che sia basato su attività comunicative e pratiche, utili nella vita di ogni giorno (13 su 46, 26%);
- il *design* grafico piace (5 su 46, 11%)
- il fatto che sia tutto in italiano: “La parte migliore è che non c'è il cinese, perché se ci fosse il cinese, sposterei l'attenzione e mi affiderei alla traduzione.” (I8) (4 su 46, 9%);
- la presentazione del lessico contestualizzato con il contenuto del libro (3 su 46, 7%).

Inoltre, due rispondenti esprimono l'importanza del docente come facilitatore dell'apprendimento. A titolo esemplificativo, si riporta una delle risposte: “和老师之间的交流，既可以联系口语也可以增进了解！(La comunicazione con gli insegnanti permette non solo di entrare in contatto con la lingua parlata ma anche di migliorare la comprensione！, TdA) (I27).

⁹ La risposta alla domanda era su base volontaria.

Un altro paragona l'approccio utilizzato per le pubblicazioni cinesi, rispetto a quelle italiane: “È un approccio più vicino all'apprendimento reale dell'italiano, invece di essere come i libri di testo cinesi, che si concentrano puramente sull'input di conoscenza (I24).

Al contrario, sono considerati come aspetti negativi:

- la difficoltà di comprensione della grammatica (13 su 46, 28%);
- la difficoltà di memorizzazione del lessico, in quanto non si capisce quali parole siano importanti e non ci sono elenchi (6 su 46, 13%);
- la scarsità di esercizi e di ascolti (4 su 46, 9%)
- il fatto che il libro manca di sistematicità; non ci sono riepiloghi finali per ogni unità, esso risulta essere poco logico e coerente (3 su 46, 7%).

Dalle risposte si evince come lo studente cinese sia, generalmente, legato a un metodo di studio che si basa sulla conoscenza della grammatica e di liste di parole. Inoltre, i libri “italiani” sembrano essere meno logici rispetto a quelli “cinesi”. Uno studente scrive: “Alcuni modi di pensare sono incomprensibili” (I42) evidenziando una difficoltà di tipo interculturale, per cui si potrebbe suggerire che questo aspetto dovrebbe essere affrontato in classe con il supporto dell'insegnante. Cinque (11%) non trovano aspetti negativi nel loro libro di testo.

La domanda successiva si interrogava se il libro utilizzato in Italia fosse percepito come adeguato per gli apprendenti: 30 su 46 (65%) sostiene di sì, 7 (15%) dice che lo è in parte, 2 (4%) negano lo sia, 2 (4%) dichiarano di non saperlo, 4 (8%) non danno una risposta e 1 (2%) afferma che lo è grazie al docente.

Alla richiesta di esprimere cosa vorrebbero cambiare del manuale di italiano in uso:

- renderebbero più precisa e sistematica la parte relativa alla grammatica (8 su 46, 17%) e uno inserirebbe un elenco dei verbi irregolari (2%);
- sistematizzerebbero il lessico (6 su 46, 13%);
- la parte culturale (5 su 46, 11%);
- nulla (5 su 46, 11%);
- non sanno (3 su 46, 7%);
- aggiungerebbero materiali per la comprensione dell'ascolto (2 su 46, 4%);
- renderebbero il libro più sistematico (2 su 46, 4%);
- integrerebbero il libro con la lingua cinese (2 su 46, 4%).

Un altro dato rilevante è che 7 (15%) studenti non hanno suggerito modifiche al materiale didattico, ma hanno invece indicato la necessità di cambiare il proprio metodo di studio. Questo dato sposta l'attenzione dall'adeguatezza del testo alla sfida personale di apprendimento della lingua italiana.

Nell'ipotesi di creare un libro per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano, i rispondenti hanno detto che avrebbero seguito i principi:

- sistematicità nella presentazione dei contenuti (12 su 46, 26%);
- dell'uso pratico nella vita quotidiana (6 su 46, 13%);
- cultura e interessi (5 su 46, 11%);
- in base al livello (4 su 46, 9%);

Altri (5 su 46, 11%) fanno un elenco di contenuti che inserirebbero come grammatica, ascolto, ecc. senza specificare oltre; altri (2 su 46, 4%) nominano solo un aspetto (ascolti, grammatica, ecc.). Otto (17%) indicano di non sapere come progetterebbero un materiale didattico. Uno indica che sarebbe necessario un adattamento: “结合中式教学模式与西式的活跃教学氛围 (Combinerei il modello didattico cinese con l’atmosfera didattica attiva dello stile occidentale, TdA)” (I39).

L’ultima domanda, facoltativa, invitava i partecipanti a lasciare un commento aggiuntivo. Gli unici due che hanno risposto hanno entrambi fatto riferimento al lessico. Di seguito si riporta una delle due risposte a titolo esemplificativo: “最好有配套词汇书, 符合中国学生学习习惯 (Sarebbe meglio aggiungere come supporto un libro con liste di parole, che sia in linea con le abitudini di studio degli studenti cinesi, TdA)” (I43).

5. Conclusioni

Questo studio presenta alcune limitazioni: in primo luogo, il numero esiguo dei partecipanti non consente di generalizzare i risultati all’intera popolazione di studenti; secondariamente, la ricerca non ha affrontato un aspetto specifico dei manuali di italiano, scegliendo invece di offrire una panoramica più ampia. Nonostante questi limiti, la ricerca si distingue per la sua originalità: è infatti la prima a dare voce direttamente agli utilizzatori finali dei manuali, cioè gli studenti. L’indagine ha permesso di raccogliere percezioni e opinioni che aprono nuove prospettive di indagine, spostando l’attenzione dalla mera analisi del materiale didattico all’esperienza diretta di chi lo utilizza. Le future ricerche potrebbero espandere questo approccio, coinvolgendo un campione più ampio e analizzando aspetti specifici dei manuali didattici, come ad esempio la sezione di fonologia, quella dedicata alla cultura o ai dialoghi.

L’integrazione interpretativa dei dati raccolti fa emergere un punto cruciale di frizione e mediazione culturale nella didattica delle lingue. Infatti, i manuali pubblicati in Cina si distinguono per la loro struttura rigorosa e sistematica, focalizzata su spiegazioni grammaticali chiare e liste di vocaboli. Questa impostazione risponde all’esigenza dello studente sinofono di avere un quadro linguistico chiaro, completo e rassicurante, in linea con l’abitudine allo studio mnemonico e sistematico. Tuttavia, l’interpretazione critica degli studenti rivela il suo limite: l’apprendimento basato solo sul sistema linguistico e sulla grammatica, senza un contesto culturale e comunicativo adeguato, porta alla percezione di studiare un “italiano muto”, ovvero una competenza linguistica alta in termini di conoscenze formali, ma bassa in termini di *performance* e pragmatica. Inoltre, i materiali utilizzati in Italia privilegiano la competenza comunicativa e interculturale, risultando più soddisfacenti sotto questi aspetti. Il “plus” riconosciuto dagli studenti è l’essere basato su attività pratiche e utili nella vita quotidiana e, per alcuni rispondenti, l’essere totalmente in L2, spingendo all’immersione forzata. Tuttavia, questo approccio, pur essendo più efficace per l’uso reale, si scontra con il bisogno di rigore del discente cinese. La critica di volere una grammatica più precisa e sistematica e un lessico meglio organizzato non è solo un desiderio, ma una chiara indicazione di un *gap* metodologico percepito: la metodologia comunicativa italiana non fornisce la “rete di sicurezza” e la chiarezza esplicita che la loro cultura di apprendimento si aspetta per interiorizzare la complessa morfologia e sintassi italiana.

Di fronte a questa frizione, il dato più significativo a livello interpretativo è il ruolo assegnato all’insegnante. Il docente emerge come il mediatore fondamentale e il punto di raccordo tra il limite del manuale e la necessità dello studente. Quando si chiede se il libro in Italia sia adeguato, una risposta emblematica afferma: “Lo è grazie al docente”. Questo significa che, in molti casi, l’adeguatezza del materiale comunicativo italiano non è intrinseca,

ma dipende dall'abilità dell'insegnante di "adattare" il materiale, fornendo personalmente le spiegazioni grammaticali sistematiche e le liste di vocaboli che il manuale tralascia. In sostanza, il docente deve compensare la carenza strutturale del testo per renderlo fruibile e performante per l'apprendente sinofono, agendo come un filtro culturale e metodologico.

In conclusione, l'analisi delle percezioni non si limita a evidenziare le differenze, ma suggerisce la direzione per la ricerca futura. La richiesta degli studenti di un manuale che combini l'approccio metodologico comunicativo con quello più tradizionale dello studio sistematico della grammatica e del vocabolario non è una semplice somma, ma l'auspicio di una sintesi pedagogica ibrida. Questa sintesi dovrebbe da un lato mantenere il *focus* comunicativo e pratico dell'ambiente "italiano" per preparare alla vita reale e dall'altro integrare, in modo esplicito e contrastivo, sezioni di analisi grammaticale e lessicale sistematiche che rispettino le abitudini di studio cinesi. L'esito di questo studio è l'appello a un'esplicita riflessione interculturale nei materiali didattici, passando da un modello didattico mono-culturale (cinese o italiano) a uno pluricentrico, che, combinando diverse modalità di apprendimento per garantire la soddisfazione e il benessere degli studenti (Menegale 2022), favorendo allo stesso tempo lo sviluppo della competenza interculturale (Borghetti 2022) e del pensiero critico degli apprendenti, riconosca e sfrutti attivamente le diverse culture dell'apprendimento per massimizzare l'efficacia didattica.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati M., 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina Editrice.
- Biggs J. B., 1996, "Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture", in Watkins D.A.; Biggs J.B. (a cura di), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC & ACER.
- Biral M., 2000, "Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in Dolci, R., Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci Editore, pp.218-230.
- Borghetti C., 2022, "Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale", in *Studi di Glottodidattica*, 8(2), pp. 11-25.
- Brigadói Cologna D., 2017, "Un secolo di immigrazione cinese in Italia", *Mondo Cinese*, [numero monografico *I nuovi cinesi d'Italia*], Anno XLV, N. 3/163, pp. 13-22.
- Brigadói Cologna D., 2020, "Aspetti sociali e linguistico-culturali dell'esperienza sinoitaliana in Lombardia", in Bocale P., Brigadói Cologna D. e Panzeri L. (a cura di), *Quaderni del Cerm n. 1 - Le nuove minoranze in Lombardia*, Pavia, Ledizioni, pp. 47-56.
- Brigadói Cologna D., Ceccagno A., 2025, "The Chinese diaspora engagement with transnational narrative galaxies", in *Global Media and Communication*, pp. 1-16 DOI: 10.1177/17427665251319715.
- Braun V. e Clarke V., 2006, "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ceccagno A., 2004, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, Franco Angeli.

Ceccagno A., 2017, “Prato”, in Viestri G. e Simili B. (a cura di), *Viaggio in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 35-38.

Clarke V. e Braun V., 2013, “Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning”, in *The Psychologist*, 26(2), pp. 120-123.

Cortazzi M. e Jin L.X., 1996, “Cultures of Learning: Language Classrooms in China” in Coleman H. (a cura di), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 169-206.

Cortazzi M., Jin L.X., 2001, “Large Classes in China: ‘Good’ Teachers and Interaction”, in Watkins D.A. e Biggs J.B. (a cura di), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong, CERC & ACER, pp. 115-34.

Cortés Velásquez, D., Faone, S., Nuzzo, E., 2017, “Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 1-74. DOI: 10.13130/2037-3597/9871

Deng G. T., 2023, “I cinesi among others: the contested racial perceptions among Chinese migrants in Italy”, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(14), pp. 3627–3645. DOI: 10.1080/1369183X.2023.2199133

Deng G. T., 2024, “Hopefully a Good Life: Cosmopolitan Chinese Migrant Families in Urban Italy”, in *Anthropologica*, 65(2). DOI: 10.18357/anthropologica65220232621

Dörnyei Z., e Dewaele J.-M., 2022, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (terza edizione), Routledge. DOI: 10.4324/9781003331926

Gao R., Cai S. e Wen Z., 2024, “Representation of Cultures in Local Italian Language Textbooks for Chinese Universities: A Diachronic Content Analysis”, in *Italian Studies*, pp. 1-20. DOI: 10.1080/00751634.2024.2403209

Gazzola M., Grin F., Heugh K., e Cardinal, L. (a cura di), 2023, *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*, Routledge.

Jin L., Cortazzi M., 2006, “Changing Practices in Chinese Cultures of Learning”, *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 5-20. DOI: 10.1080/07908310608668751

Maiella S., e Scolaro S., 2025, “Dal manuale al libro di letteratura nella classe di studenti estremo orientali, livelli base e intermedio”, in *Atti del convegno ASSIT, Novembre 2024*, 7-15. <https://convegnoassit.it/wp-content/uploads/2025/07/ANILS-Brochure-2025-A4-Portrait.pdf>

Menegale M., 2022, “Il concetto di benessere nell’insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca”, in Studi di Glottodidattica, vol. 8, pp. 132-143

Nati F., 2021, “La didattica contrastiva nei manuali di italiano L2 per sinofoni pubblicati in Italia” in Kaiser M., Masini F. e Stryjecka A. (a cura di), *Competenza comunicativa: insegnare e valutare*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 261-270. DOI: [10.13133/9788893771917](https://doi.org/10.13133/9788893771917)

Rao Z., 2006, “Understanding Chinese Students’ use of Language Learning strategies from cultural and educational perspectives”, in *Journal of Multilingual and multicultural development*, 27(6), pp. 33-59.

Rastelli, S. (a cura di), 2010, *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: Dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (1. ed). Perugia, Guerra edizioni.

Rastelli S., e Bonvino E. (a cura di), 2011. *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo: Atti del 15. Seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010*. Pavia University Press.

Rastelli S. (a cura di) (2021), *Il programma Marco Polo Turandot. 15 anni di ricerca internazionale*, Firenze, Franco Cesati editore.

Santipolo M., 2006, “Italiano L2 e italiano LS: due facce della stessa medaglia”, in Santipolo M. (a cura di), *L’italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. UTET Università, pp. 3-15.

Scolaro S., 2025, “Quale libro scegliere per l’apprendente di origine cinese?”, in *LIA (Lingua In Azione)*, vol. 1-2, pp. 33-56, Perugia, Ornimì.

Serragiotto G. e Scolaro S., 2023, “La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi”, in *E.L.L.E*, 12(1), pp. 167–89. DOI:10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007

Tabaku Sörman, E., Torresan, P. e Pauletto F., 2018, *Paese che vai, Manuale che trovi*, Firenze, Franco Cesati Editore.

Uni-Italia, 2024, *VIII convegno sui Programmi governativi Marco Polo e Turandot - 30 gennaio 2024*. Reperibile online: <https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf>

**Agenda 2030 dell'ONU, Obiettivo 4:
Implementazione di principi teorici per un'*Istruzione di Qualità* nel
processo di apprendimento/insegnamento¹**

Prof.ssa Elena Intorcia
Dipartimento di Ingegneria (DING), Università degli Studi del Sannio
elenaint@unisannio.it

Prof. Erricoberto Pepicelli²
Dipartimento di Giurisprudenza, Economia, Management e Metodi Quantitativi (DEMM);
Dipartimento di Ingegneria (DING), Università degli Studi del Sannio
pepicelli@alice.it

Abstract

This essay focuses on Sustainable Development Goal (SDG) 4 of the UN 2030 Agenda, which aims at a “quality education”, an objective that the recent global pandemic has made even more challenging to achieve. All educational institutions, primarily universities, pursue this objective, setting up well-defined educational plans with clear learning pathways.

Starting from the seemingly controversial principle that “learning is hindered by teaching” (Widdowson, 2019), three relevant pedagogical practices are examined: Recovery, Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Microlanguages, along with a brief reflection on Translation. The essay then enumerates and analyses key principles and theoretical areas, including the role of Artificial Intelligence.



Keywords: UN 2030 Agenda, SDG4; learning; teaching; theoretical principles; theoretical areas

1. Introduzione

Nel 2015, 193 Paesi concordarono con le Nazioni Unite che avrebbero potuto cambiare il mondo in meglio, istituendo a tale scopo l'*Agenda 2030*, un eccezionale progetto internazionale che dedica particolare attenzione anche al campo dell'istruzione, garantendola inclusiva ed equa e promuovendo opportunità di apprendimento ricorrente (United Nations,

¹ Questo lavoro nasce dalla collaborazione dei due autori. In particolare, Elena Intorcia si è occupata delle sezioni 1, 2, 3 e 7 ed Erricoberto Pepicelli delle sezioni 4, 5 e 6.

² Erricoberto Pepicelli è stato docente di inglese all'Università degli Studi del Sannio dal 1998 ed attualmente, dopo il pensionamento nel 2020, è membro della Commissione d'esame presso il Dipartimento di Ingegneria.

2015). Questo obiettivo può essere raggiunto riunendo i rispettivi governi, istituzioni private, aziende, media, comunità locali, istituti di istruzione superiore, organizzazioni non governative locali (ONG) e cittadini, al fine di migliorare la vita delle persone nei loro Paesi entro il 2030 attraverso l'implementazione di 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, iniziando da “No Poverty” e concludendo con “Partnership for the Goals” (Fig. 1), con l'Obiettivo 4 che mira a fornire “Istruzione di qualità”.



Fig. 1. Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile

In particolare, l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 recita: “Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”³. Tale obiettivo mira a garantire l'accesso a un'istruzione equa, imparziale e di qualità in tutte le fasi della vita, ad aumentare il numero di giovani e adulti che possiedono le competenze necessarie per l'occupazione, per lavori dignitosi e per l'imprenditorialità, ad eliminare le disparità di genere e di reddito nell'accesso all'istruzione.

I controlli sul livello di implementazione dell'Obiettivo 4 effettuati nel 2020 si sono concentrati sui progressi e sulle digressioni delle prime 20 nazioni nel migliorare l'istruzione nei loro Paesi, esaminando nel contempo come ciò influenzi la crescita economica e incida sulle condizioni sociali. Questo controllo intermedio ha identificato come Paese migliore la Danimarca, classificatasi al terzo posto nel 2019. Durante la pandemia di Covid-19, la Danimarca si è trasformata in uno dei Paesi più progressisti e più efficaci nell'affrontare la situazione emergenziale. Mentre altri Paesi erano in preda al panico, i leader danesi decisamente adottarono un approccio più misurato per proteggere il personale scolastico e fornire servizi educativi di qualità ai propri discenti. Alcuni dati relativi a questo Paese identificano come «progresso» il tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia; «regresso», il tasso di diploma di scuola superiore; come «punti di forza», i livelli di analfabetismo degli adulti e, per quanto riguarda i «punti di debolezza», l'accesso a Internet.

³ Per ulteriori dettagli, si rimanda al link: <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-un'educazione-di-qualità-equa-ed-inclusiva-e-opportunità-di-apprendimento-per-tutti/>.

Dopo aver vissuto la pandemia globale, quasi tutti i Paesi stanno affrontando enormi sfide, ma i progressi in aree chiave sono lenti o in regresso, come mostrato dal *Sustainable Development Goals Report* del 2020 (UN 2020). Misurato come una combinazione di istruzione, salute e standard di vita nel mondo, si era previsto che nel 2020 il Global Human Development diminuisse per la prima volta dall'avvio delle iniziali misurazioni.

Ad ulteriore conferma e chiarimento è utile riportare quanto espresso il 19 ottobre 2024 a Roma nell'ottavo *Rapporto ASViS. L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile* (ASvis 2023).⁴ Il documento presenta un quadro composito dei passi compiuti dai diversi Paesi per il raggiungimento dei 17 Obiettivi dell'*Agenda 2030*, aiutando ad identificare gli ambiti in cui agire con maggiore decisione e consapevolezza per migliorare la sostenibilità economica, sociale e ambientale del modello di sviluppo prefissato. Secondo il Rapporto, l'Unione Europea deve profondere notevoli energie per arrivare a conseguire gli obiettivi posti dall'*Agenda 2030*. Molti dei Paesi che occupano le posizioni migliori nelle classifiche basate sul raggiungimento dei *Sustainable Development Goals* (SDGs) appartengono infatti all'UE. Il Parlamento e il Consiglio europei sottolineano che questi rappresentano l'unico insieme di obiettivi completo e concordato a livello mondiale che risponde alle principali sfide che sia i Paesi avanzati sia i Paesi in via di sviluppo si troveranno ad affrontare in futuro. L'*Agenda 2030* dovrebbe pertanto fungere da faro per attraversare e superare le attuali incertezze.

Tuttavia, si registrano, ad oggi, soltanto miglioramenti contenuti e insufficienti per sperare di conseguire entro questa decade i target dell'*Agenda 2030*. Inoltre, il conseguimento degli obiettivi appare poco omogeneo e tra i Paesi rimangono evidenti disuguaglianze e divergenze rispetto a circa metà dei target. Ciò significa che anche l'Europa deve accelerare per essere motore del cambiamento globale, prestando attenzione, alla qualità dell'istruzione, alla centralità del discente, alle sfide della società in continua evoluzione e dando rilievo all'aggiornamento del corpo docente. Ciò potrà contribuire alla crescita sostenibile dei Paesi coinvolti da un punto di vista culturale e sociale garantendo, come corollario, un miglioramento significativo e misurabile delle condizioni di vita, in un clima di serenità, nel rispetto dei valori condivisi.

2. Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4: la situazione in alcuni Stati

2.1 Italia

L'*Agenda 2030* ha indicato 5 “P” per scelte strategiche integrate: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partenariato. Secondo il *Rapporto SDGs 2024* redatto dall'Istituto Nazionale di Statistica (Istat 2024), il 21,4% degli studenti di 15 anni nel 2022, in Italia, non ha raggiunto il livello base di competenza in lettura. Mentre questo dato è in miglioramento rispetto al 2018, le competenze matematiche sono risultate in peggioramento, considerando che il 29,6% degli studenti di 15 anni non raggiunge il livello base. Nella scuola primaria gli alunni che non raggiungono il livello di competenza base in italiano (31,4%) e matematica (36,1%) sono più di quelli del 2019 e del 2021. A partire dalla primaria è possibile osservare lievi divari territoriali, più evidenti per la matematica: gli alunni che non raggiungono il livello base in matematica sono il 40% degli alunni nel Mezzogiorno, contro il 32,6% del Centro e il 34,6% del Nord.

⁴ È fondamentale capitalizzare sul concetto complesso di sostenibilità. Una definizione chiara e concisa di sostenibilità è stata espressa nel Rapporto Brundtland (Our Common Future 1987) dalla Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite: “Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri”.

Nel 2023, la quota dei giovani di 18-24 anni usciti dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un diploma o una qualifica è stata stimata al 10,5%, in miglioramento rispetto all'anno precedente (11,5%). La dispersione scolastica colpisce i ragazzi (13,1%) più delle ragazze (7,6%) e le regioni del Mezzogiorno (14,6%) più di quelle del Centro (7%) e del Nord (8,5%). L'Italia è lontana dall'Europa anche per numero di giovani con un titolo di studio terziario. Nello stesso anno, la quota di popolazione dai 25 ai 34 anni che ha completato l'istruzione terziaria è risultata pari al 30,6%, significativamente inferiore al target del 45% definito per il 2030 dal "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione" della Commissione Europea e con un forte divario di genere a favore delle donne (37,1% contro il 24,4% degli uomini).

Marcate anche le differenze sul territorio, a sfavore del Mezzogiorno (25,1%) rispetto al Nord (32,9%) e al Centro (35,5%). Nella popolazione adulta, stabili le competenze digitali e in leggero aumento quelle finanziarie. Nel 2023, il 45,9% delle persone di 16-74 anni che avevano usato Internet nei precedenti 3 mesi possedeva competenze digitali di base, con una quota più elevata tra gli uomini (47,4%), i giovani tra 20 e 24 anni (circa 61,6%) e coloro che con un titolo di studio terziario (74,1%). È stato osservato, anche in questo caso, un forte gradiente Centro-Nord (rispettivamente 49,9% e 51,3%) contro il Mezzogiorno (36,1%). Nel 2023, l'indicatore di alfabetizzazione finanziaria per la popolazione 18-79enne è stato pari a 10,7 su una scala da 0 a 20, in leggero aumento rispetto al 2020 (10,2) e al 2017 (10,0). Il miglioramento è riconducibile alle componenti di comportamento (da 4,2 a 4,7) e atteggiamento (da 2,0 a 2,3). Al contrario, la componente delle conoscenze è risultata lievemente diminuita (da 3,9 a 3,7).

L'alfabetizzazione finanziaria aumenta al crescere del titolo di studio: le persone con licenza media o titolo inferiore ottengono in media 9,6 punti, mentre i diplomati e i laureati rispettivamente 11,1 e 12 punti. Il punteggio è minore tra i giovani tra 18 e 34 anni (+10) e nella popolazione con oltre 64 anni (10,4). È stato notato un divario di genere che penalizza leggermente le donne, il cui punteggio, pari a 10,5, è inferiore di 0,4 punti rispetto a quello degli uomini. L'alfabetizzazione finanziaria è misurata dalla Banca d'Italia attraverso un indicatore complessivo che aggrega tre dimensioni: conoscenze, comportamenti e atteggiamenti. Le conoscenze rilevano la familiarità con concetti quali inflazione, tasso di interesse (semplice e composto), diversificazione del rischio. I comportamenti si riferiscono alla gestione delle risorse finanziarie nel breve e nel lungo termine.

2.2 USA

Negli Stati Uniti, i progressi verso l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, incentrato sulla qualità dell'istruzione, hanno fatto registrare alcuni miglioramenti, ma restano da affrontare sfide persistenti. Sebbene i tassi di completamento dell'istruzione primaria e secondaria siano aumentati, il ritmo dei progressi è più lento rispetto al passato. Inoltre, persistono disparità tra diversi gruppi socioeconomici e diverse regioni, con un impatto sui risultati di apprendimento.

La percentuale di giovani che completano la scuola secondaria superiore è aumentata, sebbene il tasso di crescita sia rallentato. Vi è una crescente enfasi su sviluppo, assistenza e istruzione prescolare di qualità nella prima infanzia per preparare i bambini alla scuola primaria. Le disparità socioeconomiche continuano ad influenzare i risultati scolastici e l'aumento dei tassi di completamento non si traduce sempre in un miglioramento dell'apprendimento. Alcune scuole mancano di infrastrutture e materiali di base, in particolare per gli studenti con disabilità. Un numero significativo di scuole a livello globale, tra cui alcune negli Stati Uniti, non dispone di servizi igienici adeguati e separati per ragazzi e ragazze.

In generale, gli Stati Uniti, come altri paesi membri delle Nazioni Unite, si sono impegnati a raggiungere l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 entro il 2030. Sebbene vi siano stati risultati positivi, gli sviluppi rimangono una priorità, nell'aumentare i tassi di completamento dell'istruzione scolastica, nella lotta alle disuguaglianze e nella garanzia di un'istruzione di qualità per tutti. Ciò include l'attenzione allo sviluppo della prima infanzia, il miglioramento dei risultati di apprendimento e la garanzia di un accesso equo a risorse e strutture.

Il 3 aprile 2025 gli Stati Uniti hanno formalmente respinto gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (Lederer, 2025). Questa decisione segna un significativo allontanamento dal precedente sostegno ai quadri multilaterali di sostenibilità. Nonostante la posizione degli Stati Uniti, altre potenze globali continuano a promuovere politiche ambientali, sociali e di governance (ESG) e strategie a zero emissioni di carbonio in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Mentre il mondo porta avanti gli impegni per la sostenibilità, le implicazioni del ritiro degli Stati Uniti da queste iniziative restano da valutare.

2.3 UK

Secondo il Rapporto delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile 2023 (UN 2023), il Regno Unito si è classificato al 14° posto su 193 Stati membri delle Nazioni Unite nel raggiungimento dei 17 SDGs, nonostante i progressi significativi compiuti in settori quali l'istruzione di qualità.

Nel Regno Unito, i progressi verso l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 sulla qualità dell'istruzione mostrano un quadro eterogeneo.⁵ Sebbene vi siano stati miglioramenti in alcuni ambiti, come l'aumento dei tassi di completamento nell'istruzione primaria e secondaria e una crescente attenzione all'impatto sociale nell'istruzione superiore, vi sono anche sfide significative e aree in cui i progressi sono in ritardo.

Tra gli sviluppi positivi si annoverano:

- l'aumento dei tassi di completamento: secondo le Nazioni Unite, il Regno Unito ha registrato un aumento della percentuale di giovani che completano la scuola secondaria superiore, passando dal 53% nel 2015 al 59% nel 2023;
- le prestazioni nell'istruzione superiore: secondo un rapporto dell'Higher Education Policy Institute (HEPI), le università del Regno Unito sono riconosciute per le loro ottime prestazioni in termini di impatto sociale, in particolare in settori come salute e benessere, uguaglianza e occupabilità;
- l'attenzione ai cambiamenti climatici e alla sostenibilità: il governo britannico ha lanciato iniziative come il National Education Nature Park per integrare la sostenibilità e i cambiamenti climatici nel sistema educativo, aumentando la biodiversità negli spazi scolastici e promuovendo la mobilità attiva.

Tuttavia, sebbene i tassi di completamento complessivi siano aumentati, il ritmo del miglioramento è rallentato e i progressi non si riflettono sempre nei risultati di apprendimento (UN 2022). La disuguaglianza nella ricchezza è in aumento nel Regno Unito e vi sono preoccupazioni sulla parità di genere in ambito lavorativo, che incidono sul principio "non lasciare nessuno indietro" dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4.

In generale, benché il Regno Unito abbia compiuto alcuni progressi nell'attuazione dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, restano ancora sfide significative da superare per garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutti. Il governo deve colmare le lacune

⁵ Per dettagli relativi ai singoli Obiettivi, si rimanda al Rapporto Measuring Up 2.0 del Global Compact Network UK (<https://www.unglobalcompact.org.uk/measuring-up/>).

nei risultati, garantire la coerenza delle politiche e concentrarsi sul raggiungimento di tutti i gruppi, in particolare quelli più vulnerabili.

2.4 Australia

Anche l’Australia è impegnata a raggiungere l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 e dispone di meccanismi come il National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN) per monitorare i progressi. Il NAPLAN è una valutazione di alfabetizzazione e calcolo che gli studenti del terzo, quinto, settimo e nono anno di istruzione scolastica sostengono annualmente.⁶

Relativamente agli investimenti nell’istruzione, l’Australia investe l’8,5% del suo PIL, sostenendo ricerca, innovazione e miglioramento generale del settore. Oltre il 45% degli australiani di età compresa tra 25 e 34 anni possiede titoli di studio superiori, contribuendo alla creazione di una forza lavoro qualificata. I risultati del NAPLAN mostrano miglioramenti negli standard minimi di lettura e calcolo, con almeno l’89% degli studenti che soddisfano tali standard.

Persistono, tuttavia, disparità nei risultati scolastici tra i diversi gruppi di studenti, con studenti indigeni, da contesti socioeconomici bassi e provenienti da zone rurali che affrontano maggiori difficoltà. L’Australia è in ritardo rispetto agli altri paesi OCSE nell’offerta di istruzione prescolare gratuita per i bambini. Tra le popolazioni più anziane si riscontrano bassi livelli di competenze matematiche e di alfabetizzazione. Una formazione inadeguata degli insegnanti, in particolare nelle scuole tradizionali, ostacola l’attuazione di pratiche inclusive. La mancanza di una strategia nazionale coordinata e politiche frammentate limita gli sforzi per promuovere l’istruzione inclusiva. La pandemia ha inoltre esacerbato le sfide esistenti, con interruzioni della scuola e potenziali impatti a lungo termine.

Nel complesso, sebbene l’Australia presenti punti di forza nel suo sistema educativo, il raggiungimento dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 richiede di affrontare i divari di equità, migliorare l’educazione della prima infanzia e garantire un’istruzione di qualità a tutti gli studenti, indipendentemente dal background o dalla provenienza.

2.5 Cina

Nel 2023, con il supporto tecnico e finanziario dell’UNESCO, sono stati redatti a Pechino i Rapporti Nazionali di Medio Termine sui Progressi dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 per fare il punto e valutare i progressi compiuti dal 2016 e progettare strategie per raggiungere gli obiettivi chiave entro il 2023. I rapporti analizzano il contesto nazionale, le sfide e le opportunità e forniscono raccomandazioni politiche, sollecitando azioni per migliorare il monitoraggio dei progressi dei 10 obiettivi attraverso dati e parametri di riferimento, e per intensificare gli sforzi per raggiungere gli obiettivi dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 entro il 2030.

È evidente che i Paesi hanno compiuto progressi significativi dal 2016 nel rafforzare la resilienza e nel potenziare le capacità dei sistemi nazionali di servire tutti gli studenti, con l’obiettivo di garantire un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

La Cina si è impegnata fermamente nell’attuazione dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 e di altri Obiettivi di Sviluppo Sostenibile sin dall’adozione dell’*Agenda 2030*

⁶ Per ulteriori dettagli, si consulti il link: https://www.nap.edu.au/docs/default-source/naplan/simple-english-naplan-parent-carer-information.pdf?sfvrsn=f851405e_10.

(UNESCO 2023). A tal fine, ha integrato l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 nelle strategie nazionali di sviluppo a medio e lungo termine, come il Piano per la Modernizzazione dell’Istruzione 2035 e il 14° Piano Quinquennale per lo Sviluppo dell’Istruzione.

Nella revisione intermedia dei progressi della Cina verso l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4, si evidenzia la priorità data allo sviluppo dell’istruzione, alla modernizzazione del sistema di *governance* dell’istruzione e alla promozione dell’equità nell’istruzione. Il rapporto illustra gli sforzi globali della Cina per garantire un’istruzione equa e di qualità per tutti e delinea le strategie e le politiche chiave che hanno contribuito a questi progressi, sottolineando l’importanza dell’impegno governativo e della cooperazione internazionale per il raggiungimento degli obiettivi educativi.

3. Verso un’istruzione di qualità: obiettivi educativi

Tutte le agenzie educative, mettendo al primo posto l’accademia, mirano a garantire un’istruzione di qualità, attraverso strategie e tecniche appropriate, attivando i giusti processi nel quadro di uno sviluppo sostenibile. A questo scopo, tra discenti e docente si mira ad attivare e incoraggiare il più possibile una comunicazione tridimensionale: docente-discente, discente-discente, discente-docente.

Allo stesso modo, tutte le istituzioni educative si impegnano ad avere un piano ben definito con obiettivi chiaramente dichiarati e condivisi tra tutte le parti interessate. In particolare, l’università dovrebbe persegui, secondo Oakeshott (1989), tre obiettivi principali:

- 1) concentrarsi sul discente come persona;
- 2) aumentare la sua conoscenza;
- 3) prepararlo per una società democratica, al di là degli obiettivi utilitaristici immediati.

Non si tratta di un lavoro facile, perché i discenti vogliono, prima di tutto, superare gli esami per poi laurearsi. Spetta quindi ai docenti conciliare questi due obiettivi con quelli formativi, a medio e lungo termine. In questo contesto, ai discenti sono fornite anche abilità e competenze da spendere per il successo nella vita futura, consentendo loro di maturare un progetto ben definito al termine del proprio corso di studi. Tuttavia, di frequente, numerosi diplomati e laureati, alla fine dei rispettivi corsi di studio, non sono in grado di fornire una risposta chiara e sicura alla domanda: “Cosa farai ora?”.

Nei paragrafi successivi sono esaminate tre pratiche pedagogiche da noi ritenute rilevanti in quanto facilitano il conseguimento di una formazione ricorrente e di un’istruzione di qualità: *Retrieval Practice*, CLIL e microlingue. Anche la traduzione sarà oggetto di una breve riflessione.

4. Pratiche pedagogiche salienti

4.1 Retrieval Practice

Widdowson (2019) aggiunge un autorevole supporto allo *Student-Centered Learning and Teaching Process* (Hoidn & Klemenčič 2021; Intorcia & Pepicelli 2021; Pepicelli 2021) quando afferma, in modo apparentemente contraddittorio, l’esistenza di un problema pedagogico nella linguistica applicata: «l’apprendimento della lingua è ostacolato dall’insegnamento» (Widdowson 2019). A questo scopo, è senza dubbio utile esaminare la

Retrieval Practice (Agarwal et al. 2020), una strategia che appare chiara e convincente nel contempo.

Ecco i suoi assunti più rilevanti. La maggior parte dell'insegnamento si concentra sul far memorizzare al discente informazioni tramite varie strategie, sperando che possano durare a lungo. La *Retrieval Practice* – chiamata anche “effetto test” dagli scienziati cognitivi – è un processo e una strategia attiva, che consiste nel riportare deliberatamente le informazioni alla mente. Richiamare le informazioni migliora e potenzia l'apprendimento nella misura in cui, così facendo, esercitiamo o rafforziamo la nostra memoria, identificando persino le lacune del nostro apprendimento. Al contrario, quando i discenti imparano qualcosa a memoria, non riescono a trattenere a lungo le informazioni, perché questo porta solo a un apprendimento a breve termine: dopo un breve tempo non ricordano la maggior parte delle cose, perché quando le informazioni vengono subito in mente, tendono ad essere dimenticate con la stessa facilità.

Quando le informazioni vengono in mente senza difficoltà e fluentemente, il discente ha davvero imparato con successo? Alcuni ricercatori della memoria (Newcombe & Frick, 2010) hanno dimostrato che è vero il contrario: quando le informazioni vengono in mente facilmente e sembrano fluenti, è facile dimenticarle. Ciò che si impara attraverso lo sforzo dura più a lungo e migliora ugualmente la memoria. Anche estrapolare le informazioni dalla mente dei discenti attraverso il processo di recupero, sebbene il progresso possa sembrare lento, migliora notevolmente l'apprendimento, che a lungo termine è favorito.

4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Un'altra modalità, fondamentale nel processo di apprendimento/insegnamento, diventata piuttosto popolare negli ultimi anni, è il CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning* creato da David Marsh e Anne Maljers nel 1994 (Marsh, 1994). Molte università e scuole lo utilizzano perseguiendo un duplice obiettivo: migliorare una lingua straniera o seconda mentre si impara una nuova materia (Coyle, Hood & Marsh, 2007; Mehisto, Frigols & Marsh, 2008).

Sebbene teorizzato ed implementato negli ultimi tre decenni, il CLIL non è una novità, in quanto era già precedentemente diffuso nelle aree in cui due lingue erano ufficialmente accettate o predominanti (ad esempio, inglese e spagnolo in alcuni Stati degli USA; italiano e tedesco in Alto Adige; francese e italiano in Valle D'Aosta in Italia; tedesco, francese e/o italiano in Svizzera, senza dimenticare l'India, dove l'inglese è utilizzato come lingua di insegnamento e comunicazione). In queste circostanze, molte o tutte (“forse tutte”) le materie nelle università possono essere presentate attraverso una L2. Ci sono, poi, contesti con una lingua madre e una lingua straniera come l'inglese nel resto d'Italia, in Francia o in Germania. Qui pedagogisti e altri esperti hanno approfondito i propri studi e hanno utilizzato il CLIL.

Secondo la Commissione Europea, il CLIL può fornire opportunità efficaci per i discenti. Questo approccio prevede l'apprendimento di materie come storia, geografia, competenze o concetti manageriali, attraverso una lingua aggiuntiva. Può avere molto successo nel migliorare l'apprendimento delle lingue e di altre materie e nell'aiutare i discenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso se stessi come studenti di lingue straniere. La Commissione Europea ha quindi deciso di promuovere la formazione degli insegnanti per migliorare le competenze linguistiche e, nel contempo, per favorire l'apprendimento di materie non linguistiche in lingue straniere/seconde.

Alcuni degli obiettivi più significativi del CLIL (Coyle, Hood & Marsh 2007; Lorenzo, Casal & Moore 2010) includono:

- migliorare il sistema educativo nel suo complesso;
- consentire ai discenti di raggiungere il livello appropriato di rendimento scolastico e/o accademico nelle materie target e laurearsi;
- migliorare la competenza dei discenti sia nella loro lingua madre/lingua target che nelle discipline trattate, attribuendo la stessa importanza a entrambe e, così facendo, sviluppando una comprensione interculturale;
- sviluppare abilità sociali e di pensiero, incoraggiando, inoltre, i discenti a sviluppare abilità di vita, tra cui la capacità di pensare in modo critico, di essere creativi, di comunicare e collaborare;
- apprendere materie come storia, geografia, capacità manageriali o altre;
- preparare i discenti anche al mondo globalizzato;
- promuovere l'apprendimento di un vocabolario più ampio e vario, con enfasi sulla microlingua (avendo un contesto reale in cui apprendere la lingua, gli studenti sono spesso più motivati a farlo);
- incoraggiare un livello più profondo di assimilazione poiché i discenti sono ripetutamente esposti alla stessa lingua e ne mettono in pratica le funzioni; inoltre, devono produrre e ricordare informazioni in questa lingua.

Un corso di scienze, ad esempio, può essere insegnato agli studenti in inglese in modo che non solo migliorino la loro competenza e prestazione in inglese mentre imparano questa disciplina, ma acquisiscano anche un vocabolario pertinente, in particolare la microlingua, insieme alle competenze linguistiche.

Il CLIL può funzionare per studenti di qualsiasi età, dalla scuola primaria all'università e oltre, se progettato tenendo conto di tutte le esigenze dei discenti coinvolti. È ampiamente implementato in alcune università, anche in Italia, laddove i professori possiedono una competenza adeguata nella lingua straniera, solitamente in inglese.

Tuttavia, le sfide del CLIL sono molte. I docenti devono possedere competenze specifiche e saper strutturare adeguatamente le lezioni, in modo che i discenti ne comprendano il contenuto, nonché la lingua attraverso cui sono veicolate le informazioni (Serragiotto, 2014; Cinganotto & Cuccurullo, 2016). È altresì fondamentale prevedere verifiche e valutazioni in itinere e finali per monitorare la capacità di comprensione dei singoli discenti e dei progressi in itinere.

Il CLIL può rivelarsi una strategia vincente, ma bisogna ricordare che lingua e contenuto della disciplina hanno lo stesso peso e non vanno trattati come due entità separate.

4.3 Microlingue

Una conseguenza positiva del CLIL è l'attenzione dedicata alla microlingua della disciplina target. Ogni disciplina ha un vocabolario che gli studenti devono comprendere, imparare ed essere in grado di usare nella loro produzione linguistica sia nel parlato che nella scrittura per dare un senso al contenuto appreso; vale a dire, è attraverso l'uso corretto del vocabolario specifico della disciplina che una persona può essere definita "istruita".

È molto utile saper usare indizi per individuare il significato delle parole. La ricerca attuale suggerisce che i lettori adulti esperti utilizzano regolarmente la conoscenza morfologica per riconoscere le parole (Rastle 2019). Ecco alcuni esempi:

Parola soggetto	Morfema	Parole correlate
matematica	milli- millimetro (mille)	millilitro, milligrammo
poligono	poli- (molte/i)	poligamia, polinomio
economia, macroeconomia	macro- (grande)	macroscopico
economia, microeconomia	micro- (piccolo)	microonde, microscopio
scienza: idroelettrico/a	idro- (acqua)	idrologia, idrato
legge: giurisdizione	ius- (legge)	giurista

Altrettanto utile, per esempio nella lingua inglese, è sfruttare la funzione di morfemi come *-er*, ad esempio in “learner”, dove il morfema *-er* implica il significato di “colei/colui che impara”. Anche i prefissi e i suffissi svolgono un ruolo importante nel facilitare la comprensione del significato delle parole: in italiano, prefissi come *il-* (illegale), *un-* (uninominale), *ipo-* (inferiore al normale) e *iper-* (superiore al normale) o suffissi come *-less* (pennyless, senza un soldo); *-ful* (abbondante) in inglese.

Le famiglie di parole rappresentano un mezzo altrettanto utile per chiarirne il significato: in inglese dalla parola *load* ne derivano molte altre, tra cui *loader*, *loading*, *unload*, *upload*, *download*, *overload*.

5. Principi teorici chiave

Di seguito si riporta un elenco di alcuni principi teorici essenziali per ogni educatore di “successo”, che dovrebbe non solo conoscere, ma anche utilizzare le seguenti coppie (e triple) di parole. Esse costituiscono la competenza teorica necessaria per l’implementazione consapevole di strategie, tecniche, attività, abilità, indispensabili per conseguire gli obiettivi e gli scopi ampiamente condivisi richiesti in qualsiasi contesto educativo dalla scuola elementare all’università e, dunque, anche per l’Obiettivo 4 dell’*Agenda 2030*, per il conseguimento di un’istruzione di qualità.

- Apprendimento vs insegnamento
- Domini: cognitivo vs affettivo vs psicomotorio
- Competenza vs performance (ovvero, risultati conseguenti ad un’azione)
- Didattica vs matetica vs glottodidattica
- Lapsus vs errore (mistake vs error)
- Esercizio vs attività
- Forma vs contenuto
- Valutazione formativa vs valutazione sommativa
- Metodo induttivo vs metodo deduttivo
- Significato vs significante (*langue* vs *parole*)
- Curriculum latente vs curriculum manifesto
- Intelligenza vs intelligenze
- Intelligenza artificiale
- Voto vs giudizio
- Esame simulato vs esame formale
- Lingua madre (L1), seconda lingua (L2) e lingua straniera (LS)
- Nozione vs funzione
- Prodotto vs processo
- Emisfero sinistro vs emisfero destro

- Sociolinguistica vs psicolinguistica vs neurolinguistica
- Testo vs ipertesto
- Teoria vs pratica
- Token vs valore
- Conoscenza vs utilizzo (*use vs usage*)
- Testa, cuore, piedi

5.1 Apprendimento vs insegnamento

La partecipazione e il coinvolgimento dei discenti sembrano facilitati quando ci si concentra su di loro. L'apprendimento è un processo continuo per ognuno di noi; impariamo tutti qualcosa di nuovo ogni giorno. Sebbene consideriamo l'istruzione formale una necessità per l'apprendimento, ci saranno sempre vari modi per imparare. L'insegnamento è solo un approccio più formale per impartire lezioni con l'apprendimento come risultato. L'*apprendimento* è un processo consapevole, in cui sfrutti tutte le strategie e le tecniche note per aggiungere nuove informazioni alla tua enciclopedia, di solito attraverso lo studio; invece, l'*acquisizione* avviene in modo inconscio (Krashen 1982).

Come osserva Pepicelli (Intorcia & Pepicelli 2017):

Noi, come docenti, non insegniamo; possiamo solo creare le condizioni corrette affinché l'apprendimento abbia luogo. Il processo di apprendimento/insegnamento è incentrato sul discente, non dominato dal docente, si basa sulla ricerca ed è partecipativo e collegato all'esperienza del discente. Impariamo se siamo in grado e autorizzati a porre domande, fornire risposte, formulare ipotesi, discutere con i compagni di classe ed i docenti, riflettere sui risultati, applicare le competenze e le abilità acquisite a situazioni del mondo reale, rispettando il modo in cui funziona il nostro cervello e cooperando con esso. L'obiettivo principale di qualsiasi ambiente di apprendimento/insegnamento è quello di dotare i discenti di competenze e abilità da utilizzare con successo nella vita reale. Ad esempio, essere in grado di riflettere su errori di qualsiasi tipo è ritenuta un'abilità di vita irrinunciabile.

5.2 Domini: cognitivo vs affettivo vs psicomotorio

Il dominio cognitivo è la capacità di percepire, ordinare, sequenziare, gestire le informazioni; esprime preferenze per l'apprendimento spontaneo o gli studi pianificati e distingue le preferenze di stile di apprendimento di una persona. Le principali operazioni mentali, secondo Piaget (1923), sono:

- 1) acquisizione di informazioni;
- 2) comprensione: messa in ordine delle informazioni;
- 3) applicazione: applicazione della conoscenza per risolvere problemi;
- 4) analisi: es. identificazione degli errori in un testo;
- 5) sintesi: es. disegno della planimetria di una casa seguendo le informazioni in un testo;
- 6) valutazione: ovvero non puoi credere che tutto ciò che leggi online sia vero. Hai mai dubitato di qualcosa? Hai mai controllato due volte? Come?

Il *dominio affettivo* si riferisce a motivazione, sentimenti, sensazioni, atteggiamenti, livelli di relazioni, gestione del successo o del fallimento.

Il *dominio psicomotorio* si occupa di apprendimento e/o acquisizione di competenze e del loro sviluppo, dei contenuti preferiti, delle modalità preferite di presentazione, delle azioni

e movimenti richiesti nell'ambiente di apprendimento. La pronuncia dei suoni richiede un'attività psicomotoria perché coinvolge l'apparato fonatorio.

5.3 Competenza vs. performance

La *competenza linguistica* è il sistema di conoscenza linguistica posseduto dai madrelingua istruiti. Si distingue dalla prestazione linguistica, ossia il modo in cui un sistema linguistico viene utilizzato nella comunicazione. Noam Chomsky ha introdotto questo concetto nella sua elaborazione della grammatica generativa-trasformazionale, dove è stato ampiamente adottato (Lyons 1972). Secondo Chomsky, la competenza è il sistema linguistico ideale che consente ai parlanti di produrre e comprendere un numero infinito di frasi nella loro lingua, utilizzando un numero finito di elementi, e di distinguere le frasi grammaticalmente corrette da quelle errate (Chomsky 1965).

5.4 Didattica vs matetica vs glottodidattica

Queste parole appartengono a un'area dell'istruzione ugualmente significativa che richiede un'attenzione speciale per garantire a tutti opportunità di un apprendimento ricorrente. Cosa significano queste tre parole? Nel panorama educativo italiano la parola *didattica* è spesso abusata, rimanendo spesso poco chiara, quindi è essenziale disambiguarne il significato soprattutto dopo il periodo di pandemia. Infatti, in questo periodo, politici e amministratori, insegnanti e professori, studenti e genitori hanno usato questa parola come etichetta per lezioni, orari, programmi, apprendimento a distanza, apprendimento in presenza e così via.

Tuttavia, è molto necessaria una maggiore precisione e la *didattica* dovrebbe essere restituita al suo vero significato: un modo di lavorare sia sulla teoria che sulla pratica dell'apprendimento e dell'insegnamento. Ciò rende chiaro che l'apprendimento dovrebbe essere incluso nel significato di didattica con tutte le sue conseguenti implicazioni formative. Per disambiguare il significato di questa parola, dovremmo iniziare dicendo che ha più di un significato e distinguerne almeno due: in senso lato, teoria e applicazione.

La *matetica*, invece, definita anche scienza dell'apprendimento, è un termine che significa «apprendimento, conoscenza», adottato nel linguaggio filosofico e matematico con il significato di «scienza matematica» (Treccani).⁷ Il termine fu coniato da John Amos Comenius (1592-1670) nella sua opera *Spicilegium didacticum*; egli definì la *matetica* come la scienza dell'apprendimento in opposizione alla didattica, scienza dell'insegnamento. La *matetica* considera e usa i risultati della psico-pedagogia, della neurofisiologia, della neuro-psico-sociolinguistica e dell'informatica.

Le principali funzioni della *didattica* sono: *cognitive*, perché favoriscono l'apprendimento e l'acquisizione di conoscenze; *formative*, perché aiutano a sviluppare abilità, capacità, competenze; *strumentali*, perché mirano al raggiungimento di obiettivi educativi.

Invece la *glottodidattica*, definita anche disciplina teorico-pratica, è un mix di pedagogia, psicologia, sociologia e linguistica. Questa disciplina analizza e mette in pratica assunti teorici, strategie, metodi e tecniche per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

5.5 Lapsus vs errore

Quando si dice “Ieri, vado* a lavorare” pur sapendo di dover dire “sono andato”, si tratta solo di un *lapsus*, in inglese di un *mistake*. Un *errore* (*error*) è, invece, qualcosa di cui non si è

⁷ www.treccani.it/màtesis s. f. [traslitt. del gr. μάθησις, dal tema μαθ- di μανθάνω «imparare»].

consapevole; potrebbe dipendere da sintassi, morfologia, glossario, dall'uso idiomatico che non è ancora stato imparato o acquisito.

Identificare, analizzare e correggere gli errori ovviamente dà al discente la possibilità di imparare qualcosa di nuovo. Per esempio, in inglese un *lapsus* di generalizzazione, solitamente commesso dai bambini, è “Yesterday I goed (invece di *I went*) to school by bus” (*Ieri sono andato a scuola in autobus*). Allo stesso modo, in italiano un bambino può dire: “Stamattina ho bevato (anziché *bevuto*) il latte”.

5.6 Esercizio vs attività

Un *esercizio* è una procedura di apprendimento/insegnamento che implica la pratica controllata, guidata o aperta di qualche aspetto della lingua o di qualsiasi altra disciplina. Il termine *attività* è più generale e si riferisce a qualsiasi tipo di procedura mirata, in classe o non; essa implica che i discenti facciano qualcosa che si riferisce agli obiettivi del corso. Ad esempio, cantare una canzone, rispondere/fare una domanda, reagire a immagini, ascoltare stimoli sonori, giocare, prendere parte a un dibattito, avere una discussione di gruppo, sono tutti tipi diversi di attività di apprendimento e insegnamento; è qualcosa che attiva liberamente, consapevolmente o inconsapevolmente il “cervello, il cuore e/o il piede del discente” (Gibbs 1978), cioè le funzioni cognitive, affettive, psicomotorie.

5.7 Forma vs contenuto

Il *contenuto* è ciò che dice un testo orale o scritto, ma anche un disegno. La *forma* è il modo in cui il testo/un disegno è organizzato.

5.8 Valutazione formativa vs valutazione sommativa

Sia le *valutazioni formative* che le *valutazioni sommative* sono parti essenziali di qualsiasi percorso curriculare. Ma cosa significano realmente? Le *valutazioni formative* sono prove che misura il livello di apprendimento del materiale presentato durante un corso. Le *valutazioni sommative*, somministrate alla fine di un corso di studi, valutano quanto qualcuno ha imparato.

5.9 Metodo induttivo vs deduttivo

La differenza principale tra ragionamento *induttivo* e *deduttivo* è che il primo mira a scoprire e/o sviluppare una teoria, mentre il secondo mira a testare una teoria esistente. Il *ragionamento induttivo* passa da osservazioni specifiche a generalizzazioni ampie, mentre il *ragionamento deduttivo* viceversa.

5.10 Significato vs significante (*langue* vs *parole*)

Parole significa *discorso*. De Saussure (1916) intendeva con questo sia la lingua scritta che quella parlata, come sperimentata nella vita di tutti i giorni; *langue* è l'espressione precisa e l'uso della *parole*. Pertanto, *parole* a differenza di *langue*, varia quanto il numero di persone che condividono una lingua e il numero di enunciati e tentativi prodotti per usare quella lingua.

La parte che De Saussure chiama *immagine sonora* è anche chiamata *significante*: il suono della parola che il discente crea nella sua mente. Il *significante* collega lo studente alla sua pronuncia. De Saussure ha definito *significato* ciò che indica il significante; il *significato*

collega il significato alla mente (più semplicemente, in inglese, nel pronunciare, leggere ed ascoltare /lɜ:nər/, il *significante* diventa *significato*: “una persona che sta scoprendo qualcosa su un argomento o come fare qualcosa”).

5.11 *Curriculum latente vs curriculum manifesto*

Il *curriculum manifesto* è il contenuto che i discenti dovrebbero imparare, il *curriculum latente* o nascosto, invece, si riferisce ai valori, alle convinzioni e agli atteggiamenti che i discenti apprendono e/o acquisiscono anche attraverso il sistema educativo; questa è la conoscenza che si radica più profondamente nei ricordi e nelle interazioni quotidiane dei discenti, mentre il contenuto non è ciò che gli studenti ricordano di più; ad esempio, una *funzione latente* di un curriculum è quella di aiutare i giovani a socializzare per formare un gruppo più coeso, mentre *funzioni manifeste* sono, ad esempio, ricordare i dati biografici di Maria Montessori, una formula matematica.

5.12 *Intelligenza vs intelligenze*

Gran parte dell'intelligenza può essere investita nell'ignoranza quando il bisogno di illusione è profondo (Bellow, 1976).

Il dizionario *Merriam Webster* definisce l'intelligenza come:

- (1) la capacità di apprendere o comprendere o di affrontare situazioni nuove o difficili;
- (2) la capacità di applicare la conoscenza per manipolare il proprio ambiente o di pensare in modo astratto, come misurato da criteri oggettivi, come i test.

È importante sottolineare che “Qualsiasi cosa che valga la pena di essere insegnata può essere presentata in molti modi diversi: questi molteplici modi possono utilizzare le nostre intelligenze multiple”, nelle parole di Howard Gardner (2006). Gardner ha introdotto finora otto diversi tipi di intelligenza: logico/matematica, linguistica, musicale, spaziale, corporeo-cinestesica, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. Le modalità linguistica e logico-matematica sono molto apprezzate a scuola e nella società, ma si attende una piena rivalutazione delle altre intelligenze altrettanto proficue ai fini dello sviluppo complessivo di ogni persona. Secondo Gardner potrebbero esserci anche altre intelligenze (ad esempio intelligenza spirituale, esistenziale e morale); tutte svolgono un ruolo ugualmente importante nel processo educativo (Chiofalo et al., 2022).

5.13 *Intelligenza artificiale*

L'intelligenza artificiale (IA) è l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività.

L'IA permette ai sistemi di capire il proprio ambiente, mettersi in relazione con ciò che percepisce, risolvere problemi e agire verso un obiettivo specifico. Il computer riceve i dati (già preparati o raccolti tramite sensori, come una videocamera), li processa e risponde (Parlamento Europeo 2020).

L'UNESCO, nell'ambito dell'*Agenda 2030* per l'educazione, pone l'accento sull'importanza dell'apprendimento ricorrente e dell'alfabetizzazione digitale, ritenuti elementi chiave. Promuove anche un'alfabetizzazione digitale universale attraverso una formazione continua e capillare. Attraverso l'intelligenza artificiale si possono costruire strumenti sempre più personalizzati per facilitare, per esempio, l'accesso alle risorse educative dei discenti con

disabilità visive e/o uditive. Inoltre, si possono creare sistemi avanzati che supportano ulteriormente l'apprendimento delle lingue.

Nelle agenzie formative (Scuole e Università) l'intelligenza artificiale viene già introdotta ed utilizzata e presenta aspetti positivi e negativi (Romano, 2024). I giovani di oggi entreranno nel mondo del lavoro e nella società in senso lato con competenze anche in questo settore. Sapranno i docenti gestire al meglio il processo formativo con la capacità del sistema di adattarsi alle esigenze emergenti? Conoscerla significa poterla e saperla gestire difendendosi dagli aspetti negativi. Difatti gli algoritmi possono rivelarsi non veritieri o anche dannosi; sono i cosiddetti "bias" cognitivi, cioè veri e propri errori che anche nella vita di tutti i giorni possono derivare da percezioni errate, da pregiudizi, da ideologie, impattando pesantemente la vita quotidiana e, nella scuola, la vita dei discenti.

Anche le tecnologie precedenti avevano aspetti negativi e gli educatori si sono mostrati, a giusta ragione, sempre circospetti e dubiosi. Si pensi alle *teaching machines* degli anni '60 del secolo scorso (Skinner 1960); sembrava un paradosso: una macchina che insegna conoscenza per affrontare e gestire nuove situazioni e sfide.

Nella progettazione di un'applicazione IA per l'istruzione devono essere considerati vari fattori, tra cui l'accessibilità del software per persone con disabilità e la disponibilità dell'interfaccia in più lingue.

5.14 Voto vs giudizio

Nelle università italiane i voti vanno da 1 a 30 e lode; 18 su 30 è il voto minimo per la sufficienza, mentre nella scuola primaria e secondaria i voti vanno da 1 a 10 e sono spesso accompagnati da "eccellente", "molto buono", "buono", "sufficiente", "scarsa", "molto scarsa". I giudizi e altre forme di valutazione delle competenze non sono utilizzate a livello accademico in Italia.

5.15 Esame simulato vs esame formale

Gli esami simulati (*mock exams*) sono molto popolari nel Regno Unito; correggerli può essere valido o meno e servono principalmente come esercitazione per esami futuri in modo che gli insegnanti possano stabilire un voto non ufficiale prima della fine del periodo di valutazione.

I vantaggi degli esami simulati sono numerosi e molto importanti per i discenti, in quanto li aiutano ad affrontare le difficoltà reali dei test ufficiali, calcolando il tempo necessario per completare le attività; inoltre, liberano dall'ansia o la riducono.

5.16 Lingua madre (L1), Seconda Lingua (L2) e Lingua straniera (LS)

Una *prima lingua* è la lingua materna di una persona, mentre una *seconda lingua* è una lingua non nativa, ma appresa per comunicare con il parlante nativo di quella lingua nella vita quotidiana, il che implica che sia parlata nel luogo in cui una persona vive. Si potrebbe dire che gli immigrati o le minoranze etniche in un determinato paese impareranno questa lingua come *seconda lingua*.

Invece una *lingua straniera* è una lingua studiata a scuola e non ampiamente e fluentemente parlata in quel luogo. È una lingua che una persona impara perché è interessata per un qualsiasi motivo. Una famiglia italiana che vive a Bolzano ha l'italiano come lingua madre, il tedesco come seconda lingua e l'inglese (se studiato a scuola) come lingua straniera. Invece, per una famiglia austriaca che vive a Bolzano, il tedesco è la lingua madre, l'italiano la

seconda lingua e l'inglese, se studiato a scuola, la lingua straniera. Il francese in Valle d'Aosta è un altro esempio rilevante in Italia, questa volta con la lingua francese al posto del tedesco.

5.17 *Nozione vs funzione*

Una *nozione* è un'idea mentale, un concetto, mentre la *funzione* è ciò che quell'idea, quel concetto fa o per cui è usata. La *nozione* viene prima della *funzione*, vale a dire nello sviluppo della società umana, gli uomini hanno creato la ruota di legno (nozione/lingua/uso/segno come diversamente identificato da alcuni linguisti nel tempo), e solo in seguito l'hanno chiamata con nomi diversi, a seconda del luogo e/o di altre circostanze (*wheel* in inglese, *rad* in tedesco, *rota* in latino, *ruota* in italiano, *roue* in francese, *koleso* in slovacco, *tekerlek* in turco, ecc.).

Alcuni esempi di *funzioni linguistiche* sono: chiedere informazioni, dare informazioni, offrire, accettare, rifiutare, esprimere piacere o dispiacere.

5.18 *Prodotto vs processo*

Un *processo* è una serie di passaggi progettati per portare a un risultato o obiettivo particolare. Un *prodotto* è il risultato o l'obiettivo di un processo. Nel campo dell'istruzione, si potrebbe dire che il *processo* è il modo in cui avviene l'apprendimento e il *prodotto* è ciò che è stato appreso.

5.19 *Emisfero sinistro vs. emisfero destro*

Alcuni argomenti e terminologie rilevanti connessi al cervello umano e al suo funzionamento includono: *emisfero destro e sinistro*, *dominanza destra/sinistra*, comportamenti globali vs. analitici, pensiero divergente vs. pensiero convergente, mappe mentali, flusso di coscienza, brainstorming.

Una persona con *dominanza cerebrale sinistra*, ad esempio, ama pensare, ama l'ordine ed è molto brava nell'analisi, è logica, oggettiva, pianificata, discriminante, quantitativa. Se, d'altra parte, sei creativo, soggettivo, impulsivo, emotivo, fantasioso, olistico, sei una persona con *dominanza cerebrale destra*. La situazione ideale è un equilibrio tra i due emisferi, che produrrà i migliori risultati per quanto riguarda l'apprendimento. La non linearità (vale a dire l'approccio del flusso di coscienza attraverso attività di brainstorming) mostra, in una certa misura, il modo in cui funziona il cervello umano. A tal fine sono disponibili numerosi questionari.

5.20 *Sociolinguistica vs psicolinguistica vs neurolinguistica*

Sociolinguistica

La *Sociolinguistica* si occupa fondamentalmente della relazione tra linguaggio e società. Grazie al suo duplice focus, la sociolinguistica è considerata una branca sia della linguistica che della sociologia. La *sociolinguistica* suggerisce di coinvolgere i discenti attraverso una grande varietà di attività, come *brainstorming* e *dicto-comp*; significa lavorare insieme e condividere informazioni, sensazioni, sentimenti, abbassare il filtro affettivo per creare un'atmosfera rilassata e rilassante, anche guidando l'apprendimento e favorendo l'acquisizione, riflettendo sui media (ad esempio l'apprendimento a distanza e le sue implicazioni sociali).

Psicolinguistica

La *psicolinguistica* o psicologia del linguaggio è lo studio dei fattori psicologici e neurobiologici che consentono agli esseri umani di acquisire, imparare, usare, comprendere e produrre una lingua. Esplora le strutture e i processi mentali coinvolti nell'acquisizione e nell'uso di una lingua. La *psicolinguistica* implica anche la conoscenza e la capacità di implementare alcuni principi psicologici di base come: ogni studente desidera essere al centro dell'attenzione in ogni caso, partendo da ciò che è più vicino a lei/lui; ad esempio, da un punto di vista psicologico, il sole è più vicino della funzione clorofilliana. L'obiettivo/gli obiettivi di qualsiasi attività in cui sono coinvolti i discenti dovrebbero essere chiariti loro con largo anticipo.

Neurolinguistica

La *neurolinguistica* è lo studio di come il linguaggio è rappresentato nel cervello; si concentra su ciò che succede nel cervello mentre acquisiamo quella conoscenza e cosa succede quando la usiamo nella vita quotidiana. *Cervello* significa, in questo contesto, principalmente attività cognitive e intelligenza.

5.21 *Testo vs ipertesto*

Un *ipertesto*, termine coniato da Ted Nelson (1965), è un *testo* che non è vincolato a essere lineare, pagina dopo pagina, ma contiene collegamenti ad altri testi che possono includere grafici, immagini e suoni, diagrammi, disegni.

5.22 *Teoria vs pratica*

Teoria e pratica, in una situazione ideale, danno vita ad una fusione nel processo di apprendimento. La ricerca di un equilibrio costante serve ad evitare da una parte un empirismo esagerato e dall'altra troppa teoria.

5.23 *Token vs valore*

Il *token* è una parola, un frammento, una struttura, una frase, il significante, mentre il *valore* è il significato sempre negoziato tra ascoltatore e parlante o tra lettore e scrittore; il *valore* cambia a seconda del contesto, del livello culturale, dell'età, del tempo, del luogo e di altre variabili (Brumfit 1983).

5.24 *Conoscenza vs utilizzo (use vs usage)*

Questi termini sono usati in linguistica in contrasto tra loro per descrivere i modi in cui una persona conosce e usa la lingua. Nella *conoscenza* una persona conosce la lingua o gli elementi della lingua in modo astratto come componente di un sistema linguistico. Nell'*utilizzo* una persona sa come usare la lingua per comunicare. Questa distinzione, che si concentra sulla differenza tra conoscere la lingua (uso) e sapere come usare la lingua (utilizzo), è stata fondamentale nello sviluppo dell'insegnamento delle lingue, consentendo l'allontanamento dal metodo grammatico-traduttivo verso un approccio nozionale-funzionale-comunicativo-cooperativo (Widdowson 1978; Finocchiaro & Brumfit, 1983).

5.25 *Testa vs cuore vs piedi*

Testa, cuore e piedi (Gibbs 1978) sono coinvolti nel processo per il *problem-solving* ed influiscono significativamente sul discente su cosa fare di fronte ad un problema:

- scegliere liberamente tra più alternative dopo attenta riflessione considerando anche le conseguenze di ogni alternativa (*testa: pensiero*);
- essere soddisfatto, orgoglioso della scelta operata (*cuore: sentimenti*);
- fare qualcosa con la scelta effettuata; e ripetere il comportamento in altri momenti della vita (*piedi: azione*).

Questo processo genera confusione quando il *cuore* (sentimenti, sensazioni) indica una direzione e la *testa (pensiero)* l'opposto; in questo dilemma i *piedi (azione)* probabilmente non fanno niente oppure operano in modo irresponsabile, senza curarsi di eventuali conseguenze negative; il comportamento scelto, invece, deve essere responsabile e costruttivo.

Testa, cuore e piedi corrispondono alle tre aree della teoria dell'apprendimento (cognitiva, affettiva, psicomotoria). Quando questi tre livelli operano insieme, in armonia, la persona si comporta in modo responsabile, congruente. Quando c'è conflitto tra *testa, cuore* e/o *piedi*, la persona sperimenta incongruenza.

6. Alcune riflessioni sulla traduzione

Nell'interazione tra due o più lingue, la traduzione (Digiulomaria 2001), intesa come processo di trasformazione di qualcosa, ad esempio di un testo, nella propria lingua o in un'altra, o da una lingua a un'altra, acquista particolare rilevanza in qualsiasi contesto educativo, prima di tutto perché ogni discente, quando comunica nella propria lingua madre, oralmente o per iscritto, pensa in quella lingua, a meno che non sia bilingue, nel qual caso la traduzione diviene un processo automatico.

Nell'apprendimento delle lingue straniere, la traduzione è stata considerata così importante fino agli anni '60 da comparire nel nome del «metodo grammaticale-traduttivo». I discenti dovevano imparare le regole grammaticali della lingua di arrivo (target) per poi applicarle: di conseguenza, sebbene conoscessero le regole della lingua di arrivo, non erano in grado di usarle per comunicare, né di rendere il significato esatto attraverso atti di produzione orali o scritti, e ugualmente incapaci di aggiungere il proprio significato, arricchito, variato dalla propria esperienza di vita e di studio. Ogni persona attribuisce a ogni parola un significato personale e unico, al punto che ogni interlocutore deve negoziare il significato esatto di ogni atto linguistico parlato o scritto.

Per ogni discente è più facile tradurre dalla lingua di destinazione alla propria lingua madre, ma solo un perfetto bilingue può giudicare il livello di correttezza della traduzione e percepire in che misura il significato originale è stato ridotto, ampliato e comunque modificato nell'intero processo.

Quando, negli anni Settanta del secolo scorso, divenne popolare un nuovo approccio, il cosiddetto «approccio nozionale-funzionale-comunicativo-cooperativo», la grammatica e la traduzione furono letteralmente ignorate e persino rifiutate sia dai teorici che dagli educatori, dimenticando che è la grammatica a garantire la correttezza di qualsiasi atto linguistico foneticamente, sintatticamente, morfologicamente, ortograficamente (fonologia, sintassi, morfologia, ortografia).

Da allora in poi la comunicazione è rimasta l'obiettivo insostituibile di qualsiasi approccio educativo, conferendo alla grammatica un ruolo descrittivo piuttosto che prescrittivo; ma, come accade per ogni eccesso in qualsiasi campo della conoscenza, la traduzione negli ultimi cinquant'anni ha ripreso il suo ruolo nell'approccio di apprendimento/insegnamento delle lingue. Infatti gli studenti pensano nella loro lingua madre e poi cercano di tradurla in una lingua straniera a meno che non operino in un contesto di seconda lingua, dove la situazione può essere quella del bilinguismo. Per essere una persona bilingue perfetta, fin dalla nascita, un bambino dovrebbe avere un genitore bilingue che comunichi con lui/lei ogni giorno in entrambe le lingue o dovrebbe vivere, per esempio, sei mesi in Francia e sei mesi in Italia.

Alla traduzione è riconosciuto un ruolo importante in qualsiasi approccio di apprendimento/insegnamento, ma bisogna considerare che nulla può essere tradotto perfettamente da una lingua all'altra poiché è impossibile che i vari significati di una parola o frase, derivanti da tutte le sfumature relative al contesto, all'istruzione e a molte altre variabili, possano essere coperti dalla singola parola in un'altra lingua. È pressocché impossibile sovrapporre l'area semantica di una parola in inglese con l'area semantica della parola corrispondente in italiano. Per sostenere questa affermazione, è sufficiente considerare gli usi idiomatici, la fraseologia, i proverbi e i detti, la collocazione di quella parola sia nella lingua madre sia in quella di destinazione. Non esiste una coincidenza perfetta, nessuna sovrapposizione semantica tra una parola ed il suo utilizzo in due lingue. Non possono coincidere in modo assoluto, ma l'azione di tradurre, nonostante questo limite, si è rivelata uno strumento molto utile e gratificante. Appare, in queste situazioni, di valore incommensurabile la 'negoziazione' tra gli attanti del valore di una parola in quel contesto, in quel momento.

In conclusione, la traduzione è importante, utile e necessaria in alcuni contesti perché aiuta chiunque a comunicare con qualcun altro a meno che entrambi non siano perfettamente bilingui.

7. Conclusioni

Le politiche educative proposte dall'ONU e dai singoli Stati tengono conto dei suggerimenti più moderni nell'ambito della formazione e, a lungo termine, se opportunamente implementate, sicuramente, implicheranno un miglioramento globale. Sono politiche educative che rientrano nei dettami più condivisi della moderna pedagogia rispetto alla preparazione dei docenti, alle istituzioni statali, al coinvolgimento di stakeholders accanto allo stato, alla parità di genere, alla dispersione scolastica. Sono questi i punti da cui non si può prescindere e nessun Paese che vuole raggiungere obiettivi di qualità può ignorarli o non tenerli nella giusta considerazione.

Le conclusioni della ricerca illustrata in questo studio si inseriscono nel panorama globale delle politiche educative nei singoli Stati, politiche molto diverse tra loro. Un esempio per tutti è rappresentato dalla durata dell'obbligo scolastico: 9 anni, 5 anni di scuola elementare, 3 di scuola media e 5 di scuola superiore in Italia e 8 anni in Australia, negli USA e nel Regno Unito. Nonostante le diversità, a volte profonde, dei sistemi educativi dei singoli Stati, le indicazioni proposte dall'ONU si inseriscono comunque nei vari sistemi educativi globali.

Gli obiettivi proposti all'inizio di questo articolo rispondono ai dettami della moderna pedagogia nella preparazione dei docenti. È proprio sulla formazione dei docenti che questo studio si concentra, con l'obiettivo di fornire a tutti gli operatori del settore dell'istruzione gli elementi di base che riteniamo indispensabili.

Tenere in debito conto le teorie ed i principi esposti possono contribuire a fornire un'istruzione di qualità, a garantire l'accesso a un'istruzione equa, imparziale e di qualità in

tutte le fasi della vita, ad aumentare il numero di giovani e adulti che possiedono le competenze necessarie per l’occupazione, i lavori dignitosi e l’imprenditorialità, ad eliminare le disparità di genere e di reddito nell’accesso all’istruzione.

Quanto sopra menzionato sembra riferirsi specificamente alle aree delle lingue, in realtà le riflessioni esposte sono importanti per qualsiasi disciplina; se implementati correttamente, questi principi facilitano l’apprendimento e l’acquisizione in generale. Tutti sanno quanto sia difficile persino padroneggiare la propria lingua madre a certi livelli. Tutte le aree linguistiche sono ugualmente importanti: fonetica, morfologia, sintassi, glossario e modi di dire, figure retoriche, come iperbole, similitudine e metafora, denotazione, connotazione e così via.

Come accennato in precedenza, un’altra area estremamente rilevante per il nostro discorso è quella delle microlingue, ovvero il vocabolario relativo a una materia specifica, che si tratti di diritto o francese, ingegneria civile o archeologia, fisica o astronomia, musica o informatica, scienza o matematica, politica o turismo. In un discorso orale o scritto, l’appropriatezza del vocabolario diventa fondamentale.

Una conoscenza non adeguata della teoria che sottende ad ogni pratica efficace comporta il rischio di un eccessivo pragmatismo, una modalità molto spesso negativa. In ogni processo di apprendimento/insegnamento l’esperienza è certamente importante, ma la teoria resta ugualmente significativa. In qualsiasi contesto, prima di entrare in un’aula, tutti dovrebbero essere forniti della teoria necessaria per gestire adeguatamente la lezione. Inoltre, ogni educatore dovrebbe chiedersi: “Perché sto implementando questa strategia/tecnica/attività?”. A tale scopo, si può disporre di un’ampia varietà di risorse, tra cui corsi tenuti da specialisti, libri, materiali multimediali, articoli e ricerche che sono di grande aiuto e consentono di incontrare i discenti in un contesto informativo e formativo con sufficiente tranquillità e onestà intellettuale.

Riferimenti bibliografici

- Agarwal, P. K., Roediger, H., McDaniel, M. A., McDermott, K. B., 2020, *Retrieval Practice: How to Use Retrieval Practice to Improve Learning*, Washington, University of St. Louis.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASViS), 2023, *L’Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASViS 2023*, Roma, Editron srl.
- Bellow, S., 1976, *To Jerusalem and Back. A Personal Account*, New York, The Viking Press.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R., 1956, *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York, David McKay.
- Brumfit, C., 1983, *The Basis of a Communicative Methodology in Language Teaching*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Chiofalo, M. L. M., Giudici, C., Gardner, H., 2022, “An interview with Howard Gardner: John H. and Elisabeth A. Hobbs research professor of cognition and education at the Harvard Graduate School of Education”, in *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(6), em2112.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press.

Cinganotto, L. & Cuccurullo, D., 2016, “CLIL e CALL nell’expertise del docente: un’esperienza di formazione internazionale”, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), pp. 319-336.

Comenius, J. A., 1680, *Spicilegium didacticum*.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D., 2007, *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

De Saussure, F., 1916, *Cours de Linguistique Générale*, Lausanne/Paris, Librairie Payot & Cie. Digiulomaria, S., 2001, *Learning to Translate. Corso di traduzione pratica per le scuole superiori*, Burlington Books.

Finocchiaro, M., B., & Brumfit, C., 1983, *The Functional Notional Approach: From Theory to Practice*, New York, Oxford University Press.

Gardner, H., 2006, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, New York, Basic Books.

Gibbs, J., 1987, *Tribes, A Process for Peer Involvement*, Santa Rosa, California, Center Source Publications.

Hoidn, S., Klemenčič, M. (a cura di), 2021, *The Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching in Higher Education*, London/New York, Routledge.

Krashen, S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Intorgia E., Pepicelli, E., 2021, “Key Theoretical Principles to Implement the Student-Centered Learning and Teaching Process”, in *International Journal of Business and Applied Social Science (IJBASS)*, 7(10). <https://doi.org/10.33642/IJBASS.V7N10P2>.

Intorgia, E., & Pepicelli, E., 2017, *English for Me*, Roma, Aracne.

Istituto Nazionale di Statistica (Istat), 2024, *Rapporto SDGs 2024. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*, Roma.

Lederer, E. M. (2025). “U.S. rejects 2030 UN goals on ending poverty, tackling climate change”. *The Associated Press*. <https://globalnews.ca/news/11072215/trump-administration-rejects-un-global-goals-2030>.

Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P., 2010, “The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project”, in *Applied Linguistics*, 31(3), pp. 418-442.

Lyons, J., 1972, *Chomsky*, London, Fontana Books/Collins.

Marsh, D., 1994, Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. *Language Teaching in the Member States of the European Union*, Paris, University of Sorbonne.

Mehisto, P., Frigols, M.J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan.

Nelson, T. H., 1965, “Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate”, Proceedings of the 1965 20th national conference, Cleveland, Ohio (USA), 24-26 agosto 1965, pp. 84-100.

Newcombe, N. S., & Frick, A., 2010, “Early education for spatial intelligence: Why, what, and how”, in *Mind, Brain, and Education*, 4(3), pp. 102-111. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2010.01089.x>.

Oakeshott, M., 1989, “Education: the Engagement and its Frustration”, in Fuller, T. (a cura di), *The Voice of Liberal Learning*, New Haven and London: Yale University Press.

Pepicelli E., 2021, “Student-Centered Learning and Teaching Processes (SCLTPs): Old Assumptions and New Approaches”, in *International Journal of Business and Applied Social Science*, 7(1).

Rastle, K., 2019, *The Place of Morphology in Learning to Read in English*, Cortex.

Romano, R. G., 2024, “Nuove sfide etiche, sociali ed educative tra realtà e finzione al tempo dell’Intelligenza Artificiale”, in *Nuova Secondaria Ricerca*, Studium Editore, Anno XLI, n. 8, aprile 2024, pp. 203-213.

Serragiotto, G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino, UTET.

Skinner, B. F., 1960, “Teaching Machines” in Seymour E. Harris (a cura di), *Higher Education in the United States: The Economic Problems*, Cambridge, MA/London, Harvard University Press, pp. 189-191. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423305.c41>.

United Nations (UN), 2015, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York, UN Publishing.

United Nations (UN), Department of Economic and Social Affairs, 2020, *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/2020>.

United Nations (UN), 2023, *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition Towards a Rescue Plan for People and Planet*, New York, United Nations Publications.

UN Global Compact Network UK, 2022, *Measuring Up 2.0. How the UK is performing on the Sustainable Development Goals*, <https://www.unglobalcompact.org.uk/wp-content/uploads/2022/09/UN-Global-Compact-Network-UK-Measuring-Up-2.0.pdf>.

UNESCO, 2023, *2030 UN Agenda for Sustainable Development China's Progress Report on SDG 4-Education 2030*, <https://www.unesco.org/en/articles/2030-un-agenda-sustainable-development-chinas-progress-report-sdg-4-education-2030>.

Widdowson, H., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H., 2019, "Disciplinarity and Disparity in Applied Linguistics", in Wright, C., Harvey, L. and Simpson, J. (a cura di), *Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline*, pp. 33–49. York, White Rose University Press. DOI: <https://doi.org/10.22599/BAAL1.c>.

World Commission on Environment and Development, WCED, 1987, *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.

Using Virtual Reality to improve interdependent language learning: training and strategies for teachers

Ilaria Compagnoni
Università Ca' Foscari, Venezia
ilaria.compagnoni@unive.it

Abstract

This paper addresses the integration of Virtual Reality (VR) in language education to foster interdependent language learning among students through immersive technologies. Interdependent language learning promotes cooperative relationships and skill development through shared goals, but there is a gap in understanding how VR can effectively support these dynamics. This study assesses the impact of VR on teachers' acceptance and perceived usability of immersive experiences designed to enhance student interactions and mediation strategies, using data derived from interventions conducted with language teachers at the University of Arizona. Insights are revealed into their practices regarding the use of VR in class planning and delivery, improved by perceptions of its usefulness and a greater willingness to incorporate it into language teaching through involvement in interdependent activities for class planning. Additionally, the study presents methodological strategies for designing VR-based language learning activities that foster collaboration between students and actively involve teachers in the planning process. The insights aim to support educators in adapting their instructional methods to leverage VR technology for fostering cooperative and equitable learning environments.

Keywords: Virtual Reality, interdependent language learning, teacher training, educator development

1. Introduction

Interdependent language learning centres on developing contextually driven, goal-oriented relationships among students who rely on one another to co-construct meanings and mediate decisions for achieving their goals (Johnson, Johnson, 2005). Involving students in interdependent language activities can enhance teamwork, creativity, and critical skills (Ellis 2003). With the continuous integration of technology in language education, teachers face the challenge of effectively utilising digital tools that support students' positive interdependence. Virtual Reality (VR), due to its highly interactive features, offers an opportunity to foster interdependent relationships by providing immersive and engaging experiences for digital co-creation. However, while VR has been extensively explored as a language learning tool through desktop and headset-based applications, less attention has been given to its acceptability and usability for enhancing learners' interdependence. Furthermore, there is a lack of methodological guidance on planning and implementing VR-based language classes that foster positive interdependence, including strategies for mediation, clarification seeking, and opinion requests.

To address this gap, this paper presents findings from interventions conducted at the University of Arizona involving teachers who participated in study groups focused on using VR

for language class planning and delivery. During these online meetings, teachers discussed practices for leveraging VR to enhance interdependence among language learners, which they later practiced in person using VR headsets. The study aimed to assess the impact of these activities on teachers' acceptance and perceived usability of VR experiences designed to promote goal-oriented interactions and mediation strategies among students.

By engaging teachers in the planning and implementation of VR educational activities, this study also seeks to provide methodological insights that can inform teacher training practices centred on enhancing students' positive interdependence. It is hypothesised that teachers' acceptance and perceived usefulness of using VR for language education would improve because they were participating in the study group activities, leading to a greater readiness to incorporate this technology into their teaching. Additionally, the study aims to identify methodological strategies for creating VR language learning activities that promote interdependence through task-based planning and exposure to technology.

Ultimately, the findings regarding teachers' methodologies, acceptability, and perceived usefulness of VR are envisaged to assist educators in adapting their instructional approaches to evolving technologies while fostering students' interdependent skills and promoting equitable and collaborative digital learning environments.

2. Literature review

Analysing the use of Virtual Reality (VR) for language learning is especially significant due to its immersive properties. Broadly defined as an "advanced form of human-computer interface that allows users to interact with and become immersed in a computer-generated environment in a naturalistic fashion" (Eichenberg 2012: 3), VR is categorised based on levels of immersion. This term refers to the technical capability of delivering an illusion of reality, profoundly impacting users' behaviours (Slater, Wilbur 1997).

2.1 Types of VR

Immersive VR (iVR) offers a comprehensive digital experience where virtual reality predominates over reality. This is facilitated through head-mounted displays (HMDs) and hand controllers that physically disconnect users from the real world. These tools are equipped with hand tracking, head-tracking and stereoscopic displays, which enable depth perception and realistic movement visualisations (Wenk et al. 2021).

In contrast, non-immersive VR (non-iVR) offers partial immersion, as users rely on screen interfaces to access virtual activities. They view these on two-dimensional monitors or mobile devices, using a keyboard or mouse for interaction (Kaplan-Rakowski, Gruber 2019). Consequently, real-world awareness persists during these experiences, as actual stimuli influence sensory involvement in the physical environment.

Despite the different pedagogical implications of using iVR and non-iVR in educational contexts, both possess educationally relevant aspects for analysing interdependence-boosting technologies in language learning. They have been investigated in language education to support virtual group work through collaborative virtual environments (CVEs), where team members share the same digital space while being physically situated elsewhere (Horvat et al. 2022).

2.2 Avatars and social presence in VR

Utilising immersive technologies fosters deep psychological, sensory, and behavioural immersion among platform users, allowing for synchronous collaboration during virtual tasks. VR interactions unfold through the embodiment of avatars, which represent users' digital versions (Green et al., 2020). Given the realistic interactions afforded by the correspondence between

sensory feedback, motor output, and human resemblance, avatars facilitate human-controlled interactions and behaviours (Della Longa *et al.* 2022). Based on collaborative language learning perspectives, users are more inclined to utilise their language skills in iVR-based task attainment than in non-iVR settings, as avatars emulate real-life human behaviours of empathy and mutual assistance (Guegan *et al.*, 2020).

In their self-representative capacity, avatars are essential elements of collaborative self-presence, enhancing communication and task execution. They facilitate interactions and personalization through their scalability, affordability, and general adaptability to various operating systems (Pakanen *et al.* 2022). Given their ability to increase co-presence, understanding the affordances of VR, its pedagogical implications, and experiential components is crucial for its effective implementation in educational contexts.

2.3 Theoretical framework from educational perspectives

Educators need to develop the skill of mastery of these aspects. Practical uses of class-based VR include teachers' understanding of the utility value of the experiences supporting perceptions of self-efficacy and the professional knowledge required for the successful adoption of technology in educational practices. Considerations must be made on the redefinitions that social activities undergo within virtual learning spaces at the crossroads of pedagogy and VR.

Building on existing literature on VR-based learning, this paper proposes a framework redefining students' social skills through the lens of positive interdependence, developed and practised through VR use. Specifically, in addition to the key elements of VR learning, which consist of immersion, exploration, and motoric agency, this paper highlights the parameters of social agency as a key pedagogical element that teachers need to consider when planning VR-based language activities to boost students' positive interdependence.

Social agency is proposed as an additional level of inquiry, contextualised within Leontiev's theory of human activity, as interpreted by Engeström (1999). This theory explains human interactions as intertwined, constantly evolving, societally constituted forms of mediation, characterised by instruments, rules, and labour division. The framework accounts for the changing social dynamics amongst students interacting in VR spaces and justifies behavioural adjustments arising from potential interactional imbalances. The framework could also help teachers adjust their instructional practices to design language activities that support interdependence.

2.4 Communication in virtual environments

VR devices support highly rich multimedia input and output, consisting of numerous cues, medium support, feedback immediacy, language use, and content personalisation, thereby replicating realistic face-to-face communication (Ishii *et al.*, 2019). Video conferencing, a computer-mediated method that allows engagement through real-time visual and auditory network interactions (Queiroz *et al.*, 2023), enhances the realism of virtual communication.

The increasing presence of video affordances on social communication tools has amplified the potential to conduct video interactions on almost all digital devices. Video conferencing in language education has introduced unprecedented flexibility from accessibility and interactional perspectives. It has provided students with the choice of interactive engagement and classroom access, and permitted teachers to choose their preferred lesson delivery according to the lesson content.

However, drawbacks have been identified regarding information overload, learning experiences and performance, activity disengagement and social exhaustion (Ebardo *et al.* 2021). These are some of the downsides associated with using high-media-rich devices for social activities, as they can trigger fatigue from information overload and nonverbal overload (Bailenson 2021). As these downsides may affect users across professional and educational sectors, they also impact language teachers who operate and use virtual devices for educational purposes. Hence,

the importance of considering social and perceptual parameters in assessing the acceptability and usability parameters of VR implementation in language education.

3. Methodology

3.1 Research design and intervention

The intervention design involved drafting consent forms, planning activities, data collection, and surveying intervention facilities. The principal investigator worked with the institutional review boards of Ca' Foscari University of Venice and the University of Arizona to ensure that data collection followed the General Data Protection Regulation (GDPR) and institutional requirements. After approval from the data protection officers, planning for activities and recruitment strategies began, with digital flyers created on Canva¹.

These flyers included links to a Google registration module shared among language practitioners, educators, and students in the Department of Second Language Acquisition and Teaching at the University of Arizona. The registration module featured a pre-activity survey to gather participants' demographics and technological experience. Email addresses were used to send consent forms.

3.2 Participants

Recruitment unfolded in three phases, targeting doctoral students, graduate assistants, and experienced language teachers in educational technology courses. Out of 51 expressions of interest, 30 participants returned signed consent forms. They were divided into three cohorts: nine in the undergraduate cohort, eleven in the doctoral cohort, and ten experienced language teachers in the teacher cohort.

There were 14 males and 15 females from diverse educational backgrounds, all of whom were English speakers, with 18 being non-native. They had varied teaching specialisations, tech competencies, and VR experiences. Most taught foreign languages, while others focused on bilingualism, translation, and educational technologies. When assessing their technical skills, most participants categorised themselves as intermediate users, spending two to eight hours daily on computers. While most had VR experience, only a few used it for language teaching.

3.3 Research tools

The principal researcher conducted online meetings by sending Zoom links and passcodes to participants via institutional email. Initially, participants' addresses were included in the blind carbon copy (BCC) field to prevent sharing, and only after gaining consent were they made visible. Tools included recording devices and a stable internet connection. Online participants joined from personal computers, while in-person sessions were held at the University of Arizona's Digital Innovation and Learning Lab (DIALL), using four Meta Quest 2 headsets, one owned by the principal investigator.

3.4 VR applications and functionalities

The participants utilized immersive and non-immersive applications. Non-iVR platforms included ThingLink² and StoryMaps³, while iVR platforms comprised Wander⁴, WondaVR⁵

¹ <https://www.canva.com/>.

² <https://www.thinglink.com/it/>.

³ <https://storymaps.com/>.

⁴ https://www.meta.com/it-it/experiences/wander/2078376005587859/?utm_source=sidequest.

⁵ <https://www.wondavr.com/>.

Immerse⁶, and Anne Frank House VR⁷. Two hybrid platforms, Spatial.io⁸ and Horizon Workrooms⁹ were also included.

All applications offered highly interactive features for engaging with virtual objects and fellow users. ThingLink and StoryMaps enabled the creation of digital stories in interactive 360° formats, while Wander and Spatial.io provided exploratory iVR activities via Google Maps and virtual galleries. Anne Frank House VR allowed users to explore recreated spaces used by Anne Frank's family during WWII. Finally, WondaVR and Horizon Workrooms are hybrid platforms for multi-user VR experiences, facilitating interactions among avatars.

3.5 Activity structure

The participants were involved in meetings, henceforth named study groups, which lasted thirty-four hours, comprising one-hour Zoom sessions and two-hour in-person activities at the DIALL lab. Each session focused on themes related to key pedagogical parameters for interacting with groups in VR environments, structured around Task-Based Language Learning (TBLL) principles. The sessions included:

- Pre-task:
 - (online) Overview of VR technologies
 - (in person) Tutorial and exploration of iVR environments
- Task cycle:
 - (online) Discussion on non-iVR cooperative activities
 - (in person) Planning and conducting cooperative language activities
- Planning:
 - (online) Preparation of non-iVR lessons
 - (in person) Testing iVR lessons in groups
- Report:
 - (online) Presentations of non-iVR lessons
 - (in person) iVR lesson delivery
- Post-task:
 - Analysis: (online & in person) Discussions on planning challenges
 - Practice: (online & in person) Discussions on pedagogical applications of activities

Four Meta Quest 2 headsets allowed for small-group activities, enabling participants to use VR on a rotation basis and encouraging cooperative interactions. Post-meeting emails included class slides and were uploaded to Google Drive by the principal investigator.

3.6 Quantitative and qualitative data assessment

A quantitative data collection approach was adopted to analyse VR technology use in educational contexts, particularly focusing on cooperative learning among teachers. Data were collected through online questionnaires, including pre-task and post-task surveys, as well as short questionnaires administered after each activity. The researchers used the term "cooperation" instead of "interdependence" in their questions to avoid confusion among teacher participants.

The methodology was guided by the Technology Acceptance Model (TAM) of Davis (1993). It included measurements of various parameters: technological proficiency, usability,

⁶ <https://www.immerse.com/>.

⁷ <https://www.meta.com/it-it/experiences/anne-frank-house-vr/1958100334295482/?srslid=AfmBOorArJOEfa2igr2bv3-Cvl-kdzIYmbsH6znbLN4Z2YsUgD4l6gOF>.

⁸ <http://spatial.io/>.

⁹ <https://forwork.meta.com/gb/horizon-workrooms/>.

acceptability, presence, immersion, agency, and cooperative affordances of VR applications (O'Brien, Toms 2010; Witmer *et al.* 1998; Kennedy *et al.* 1993). Most questionnaires employed Likert scales, with some using 4-point scales to elicit more precise feedback and avoid information overload. Additional specific questionnaires assessed avatar embodiment, engagement, sense of presence, tool comfort (cybersickness), and system usability.

The first set of questions assessed participants' perceptions of VR in educational contexts, comprising five questions about the facilitation of foreign language interactions, student cooperation, conversation flow, learning efficiency, and task orientation in VR compared to in-person activities. A second set of four questions assessed the ease of peer cooperation in VR environments, focusing on difficulties in working cooperatively, classroom management challenges, designing collaborative activities, and concerns related to technology proficiency. A third set examined application usability with six questions about ease of use, teaching quality, efficacy improvement, classroom management, student interaction enhancement, and inclination to use the app. Three additional questions measured immersion levels. Two multiple-choice questions assessed avatar experiences, asking if avatar creation was engaging, fun, awkward, annoying, time-consuming, or disturbing, and whether avatars enhance cooperation.

The final post-task questionnaire included 31 questions measuring engagement (covering aspects like absorption, curiosity, visual appeal, and frustration), 32 questions assessing sense of presence (examining control, responsiveness, naturalness, sensory involvement, and proficiency), 16 questions evaluating tool comfort (measuring discomfort, fatigue, headache, nausea, etc.), and 10 questions on system usability (addressing complexity, integration, learnability, and confidence in using VR for teaching).

Additional qualitative data collection methods included content analysis of interactions, observations of behavioural patterns, and assessment of group activities. The CEFR framework (Council of Europe 2020) was used to map mediation strategies in cooperative relationships, analysing how participants requested clarifications, shared opinions, and provided constructive feedback. The researchers also collected qualitative information through open-ended questions in online questionnaires and focus group interviews, which were conducted via Zoom and in-person at the DIALL lab. These interviews explored participants' experiences with VR technology, the challenges they faced in planning VR classes, and their suggestions for future implementations. In one activity, participants ranked flashcards listing skills practised during VR sessions.

Overall, in terms of qualitative insights, discussions on VR integration in curricula yielded guidelines for teacher training sessions, emphasising pre-activity assessments and aligning objectives with educators' needs. The analysis revealed a need for customised training tailored to teachers' contexts and ongoing support for successful VR integration.

4. Results and discussion

This study contributes to language pedagogy research by proposing VR-based task-based training activities, in which teachers assume student roles while engaging in interdependent tasks. It explores positive interdependence as a core principle of teachers' pedagogical practices and professional development. Evaluating perceptual data on presence and engagement revealed a readiness among teachers to utilise VR for education, enhancing their technological skills and promoting cooperation for meaningful discussions around VR teaching. The training's effectiveness was improved through collaboration among teachers with shared interests in immersive technologies, influencing perceptions of usability for VR platforms and sparking discussions on classroom implementation.

4.1 Key findings on teacher perceptions

The quantitative analysis of pre- and post-intervention surveys revealed significant results in teachers' perceptions toward VR technology, aligning with Davis's (1993) Technology Acceptance Model parameters for usability and acceptance. Despite some reservations expressed on implementing VR in language classrooms, citing concerns about technical complexity and curricular integration, most participants reported increased confidence and curiosity in their ability to design and implement VR-based language activities. The experiential training approach, which placed teachers in student roles, provided insights into learner experiences that support Ellis's (2003) task-based language learning principles. As one participant noted: "I feel like the collaborative spirit really speeds up the comfort level and encourages the opportunity for implementation of VR in language classes step by step". This sentiment was echoed across cohorts, with many participants emphasising how the experiential nature of the training, placing them in student roles, provided invaluable insights into potential learners' experiences and challenges. As one teacher remarked:

If you make students more comfortable with VR interactions, you, as a teacher, can create a community of learners even though you are training them and yourself. And then, once they're on the training part, they can start introducing language little by little and have them constantly reflect on it.

The intervention contributed to sparking notable transformations in teachers' pedagogical thinking. Post-intervention data revealed more sophisticated understandings of VR's affordances, particularly regarding:

- Task authenticity: Teachers developed nuanced perspectives on how VR environments enable contextualised language use with real-world relevance, moving beyond simulated scenarios toward genuine communicative interactions.
- Multimodal communication: Participants identified specific ways VR expands communication beyond verbal exchanges to include gestural communication, spatial positioning, and collaborative manipulation of virtual objects—all aspects that enhance language learning through multiple sensory channels.
- Affective filters: Teachers reported helping each other navigate the complexity of VR environments, reducing anxiety among peers during VR activities, and recognising the avatar-mediated interaction as a potential scaffold for learners with performance anxiety.
- Integration possibilities: The intervention prompted participants to develop frameworks for structuring their lessons on language performance and collaborative skills within virtual environments.

4.2 Interdependence as a central construct

The most significant finding concerned the reinterpretation of interdependence within VR contexts. Analysis of teacher-designed activities revealed progressive sophistication in creating interdependent tasks. These findings extend Johnson and Johnson's (2005) social interdependence theory into virtual environments, demonstrating how such principles can be applied to language acquisition in immersive settings. Early attempts primarily focused on basic information gap activities, while later designs incorporated complex role interdependence, resource sharing, and goal alignment. For example, it was observed that participants engaged in the following interdependence-building activities:

- Clarification requests for agency enhancement: Participants asking questions about how to use VR platforms, as shown in examples from both Zoom sessions and VR environments.

- Spatial indication provision: Participants helping each other navigate virtual spaces by providing directions and explanations about accessing features or moving within the environment.
- Meaning-making from experiential input: Conversations where participants interpret their experiences and share knowledge, such as exploring historical contexts in the Anne Frank House VR.
- Real-virtual interactional continuum: Examples of participants bridging real and virtual worlds through information requests include discussing whether learning activities would occur online or in person and describing virtual environments to those not wearing headsets.
- Assistance provision across real-virtual environments: Instances of participants helping each other navigate between physical and virtual spaces, such as sharing QR codes for AR applications or guiding someone wearing a VR headset.

4.3 Implementation challenges identified

The intervention also highlighted specific implementation challenges that must be addressed for successful VR integration in language curricula:

- Technical infrastructure: Beyond headset availability, teachers identified concerns about network stability, space requirements, and technical support needs.
- Cognitive load management: Participants noted the dual challenge of navigating new technology while engaging in language production, suggesting the need for a scaffolded introduction to VR environments.
- Student variability: Teachers expressed concern about differing levels of technological comfort among students and potential motion sickness issues for some learners.
- Assessment integration: While VR environments offer rich interaction data, teachers identified challenges in capturing, analysing, and evaluating these communications within existing assessment frameworks.
- Ethical considerations: Participants raised important questions about student privacy, data collection, and potential exclusionary aspects of VR implementation in diverse educational settings.

The study faced additional challenges, such as a limited participant pool that could not access all VR synchronously, leading to a focus on methodological implications rather than practical classroom applications. Additionally, regarding implementation challenges, teachers expressed concerns about cognitive load management when navigating new technology while engaging in language production. This aligns with Wenk *et al.*'s (2021) research on the effects of immersive technologies on cognitive load and usability. Without targeted training, these concerns could impede teachers' ability to harness VR affordances for enhancing cooperative language learning. Finally, the lack of concrete examples of VR language classes left educators reliant on theoretical discussions, potentially limiting their understanding of practical implementations.

There are risks associated with using VR in language education. The costs of purchasing and maintaining VR tools, along with the need for IT support, may deter educational institutions from adopting these technologies. Additionally, VR tools could become outdated quickly, leading to more expenses for replacements and training for teachers and students. Teachers' reactions to VR can also lead to disengagement and rejection of the tools, underscoring the importance of tailored training for specific contexts. Ethical assessments of VR platforms are essential to protect data in compliance with GDPR guidelines, as many VR applications may not align with EU regulations. Teachers must evaluate these applications before introducing them in classes to promote safe and effective VR usage.

4.4 Theoretical implications

The findings extend current understanding of technology-mediated language learning in several important ways. First, they challenge the traditional separation between technological and pedagogical knowledge, suggesting that VR competence develops through an integrated process where technical and pedagogical learning are mutually reinforcing. Second, the study offers empirical support for integrating interdependence-based instruction in virtual environments, demonstrating how avatar-mediated interactions create unique opportunities for language socialisation that expand on the learning capabilities of face-to-face and traditional computer-mediated communication.

4.5 Institutional support requirements

A recurring theme in post-intervention discussions was the need for institutional support structures to facilitate sustainable VR implementation. Teachers identified several critical components:

- Ongoing professional development opportunities focused specifically on VR for language education
- Technical support personnel familiar with VR hardware and applications
- Curricular frameworks that legitimise VR activities within language programs
- Assessment protocols designed specifically for virtual environment interactions
- Time allocation for teacher preparation and VR environment customisation

These requirements suggest that successful VR integration requires systemic rather than individual approaches, with implications for language program administration and institutional resource allocation.

4.6 Future research opportunities

The findings from this study thus present a complex picture of both opportunities and challenges in VR integration for language education, while offering empirically-grounded insights into teacher preparation approaches for this emerging pedagogical frontier. Firstly, it showed that the increasing digitalisation of educational practices has raised teachers' awareness of the importance of incorporating immersive technologies into language education practices to enhance digital literacy and cooperation. The accelerated digital evolution of the language learning and teaching sectors has created opportunities for educators to improve and experiment with new teaching practices. This study has fostered their development by allowing experimentation with different types of immersive technologies, ranging from non-immersive to immersive VR and AI. It allowed teachers to be involved in tailored training on using immersive technologies. Additionally, it facilitated discussions on involving human subjects as active agents in learning and teaching, empowering interpersonal communication skills and competencies, and promoting digital literacy.

5. Conclusion

This study emphasises the importance of developing VR practices for students and teachers in an evolving educational landscape shaped by technology. Since its commencement, advancements in technology have significantly impacted language education, leading to the creation of multimodal tools. However, understanding and testing the pedagogical potential of these tools is crucial to ensure positive outcomes for students.

Comprehensive training is necessary for both teachers and students to manage these technologies effectively and confidently. Mastery of VR for specific teaching goals will enhance communication and skill development. This study highlights the need for language teachers to blend pedagogical and technical knowledge to adapt immersive technologies to diverse learning contexts. The research highlights the importance of mediation strategies in fostering interactive and meaningful discussions, expanding educational boundaries, and facilitating effective task-based learning. It is hoped that these results will encourage language teachers to harness the power of VR tools to enhance their communicative abilities and digital skills through engaging, collaborative learning experiences.

References

- Bailenson, J. N., 2021, “Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue” in *Technology, Mind, and Behavior*, 2.
- Council of Europe, 2020, Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, retrieved on 16/04/2025.
- Davis, F. D., 1993, “User Acceptance of Information Technology: System Characteristics, User Perceptions and Behavioral Impacts”, in *International Journal of Man Machine Studies*.
- Della Longa, L., Valori, I., Farroni, T., 2022, “Interpersonal Affective Touch in a Virtual World: Feeling the Social Presence of Others to Overcome Loneliness”, in *Frontiers in Psychology*, 12.
- Ebardo, R., Padagas, R., Trapero, H., 2021, in “Do Boredom, Escapism, Apathy, and Information Overload lead to Zoom Fatigue?”, in *29th International Conference on Computers in Education (ICCE)*, pp. 372-379.
- Eichenberg, C., 2012, *Virtual Reality in Psychological, Medical and Pedagogical Applications*, London, IntechOpen.
- Ellis, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Engeström, Y., 1999, “Activity theory and individual and social transformation”, in R.-L. Punamäki, R. Miettinen, & Y. Engeström (edited by), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, pp. 19-38.
- Green, R., Delfabbro, P. H., King, D. L., 2021, “Avatar identification and problematic gaming: The role of self-concept clarity”, in *Addictive Behaviors*, 113.
- Guegan, J., Nelson, J., Lamy, L., Buisine, S., 2020. “Actions speak louder than looks: The effects of avatar appearance and in-game actions on subsequent prosocial behavior”, in *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2005, “New Developments in Social Interdependence Theory”, in *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131, pp. 285-358.
- Kaplan-Rakowski, R., Gruber, A., 2021, “One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion Virtual Reality”. in *SSRN Electronic Journal*.
- Kennedy, R. S., Lane, N. E., Berbaum, K. S., Lilienthal, M. G., 1993, “Simulator Sickness Questionnaire: An Enhanced Method for Quantifying Simulator Sickness”, in *The International Journal of Aviation Psychology*, 3(3), pp. 203-220.

- Horvat, N., Brnčić, M., Perišić, M. M., Martinec, T., Bojčetić, N., Škec, S., 2022, “Design Reviews in Immersive and Non-Immersive Collaborative Virtual Environments: Comparing Verbal Communication Structures”, in *Proceedings of the Design Society*, 2, pp. 211-220.
- Ishii, K., Lyons, M., Carr, S., 2019, “Revisiting media richness theory for today and future”, in *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, pp. 124-131.
- O’Brien, H., Toms, E., 2010, “The Development and Evaluation of a Survey to Measure User Engagement”, in *JASIST*, 61, pp. 50-69.
- Pakanen, M., Alavesa, P., van Berkel, N., Koskela, T., Ojala, T., 2022, “Nice to see you virtually”: Thoughtful design and evaluation of virtual avatar of the other user in AR and VR based telexistence systems, in *Entertainment Computing*, 40.
- Queiroz, A. C. M., Lee, A. Y., Luo, M., Fauville, G., Hancock, J. T., Bailenson, J. N., 2023, “Too tired to connect: Understanding the associations between video-conferencing, social connection and well-being through the lens of Zoom fatigue”, in *Computers in Human Behavior*, 149.
- Slater, M., Wilbur, S., 1997. “A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments”, in *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6, pp. 603-616.
- Wenk, N., Penalver-Andres, J., Buetler, K.A., Nef, T., Müri, R., and Marchal-Crespo, L., 2021, “Effect of Immersive Visualization Technologies on Cognitive Load, Motivation, Usability, and Embodiment”, in *Virtual Reality*, 27, pp. 307-331.
- Witmer, B. G., Singer, M. J., 1998, “Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire”, in *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7(3), pp. 225-240.

Strategies, challenges and opportunities for gender-expansive pedagogies in the beginner language classroom

Riccardo Amorati
Lecturer in Italian Studies
The University of Melbourne (Australia)
riccardo.amorati@unimelb.edu.au

Abstract

Although grammatical gender is typically introduced early in the curriculum in the teaching of gendered languages, students are often expected to align with binary gender categories when referring to themselves, an approach that marginalizes gender-nonconforming learners. This article explores how linguistic forms beyond the binary can be integrated into second language curricula, with particular attention to beginner-level courses. It starts by discussing the importance of embedding gender-expansive language into pedagogical practices and then offers practical strategies for increasing the visibility of underrepresented groups or for neutralizing gender references. The article goes on to identify key factors that educators should consider when implementing gender-expansive approaches, examining how these can influence the uptake of gender-expansive pedagogies. Drawing on examples from Italian, the paper concludes with hands-on suggestions for introducing linguistic forms beyond the binary and facilitating discussions on gender justice from the earliest stages of language instruction while keeping content manageable for learners.

Keywords: gender-inclusive language, gender justice, language education, inclusion, gender

1. Introduction

When learning gendered languages, students are typically introduced to the notion of grammatical gender early in the curriculum and are required to choose between masculine and feminine forms when referring to themselves. This approach does not reflect the diversity of contemporary language classrooms, where students may identify as gender-nonconforming, i.e., their gender expression, identity or behavior does not align with conventional binary norms of “male” or “female” (see e.g., Knisely, Paiz 2021). This recognition is important, as enforcing binary grammatical choices on students with diverse gender identities – who are becoming more and more visible (see e.g., Harrison 2024 for the Australian context) - can contribute to feelings of exclusion and marginalization (Jäggi *et al.* 2025; Knisely 2022; Knisely, Paiz 2021).

There is ongoing debate regarding alternative approaches to gender representation in language teaching, particularly at beginner level, with many educators arguing that it can be impractical due to students’ limited L2 proficiency (Stark 2021, 2022). Yet, beginner-level

classes often focus on students' identities and experiences (Liddicoat 2009), making it crucial to expand binary models from the start.

Despite the evident need, teachers often lack clear institutional or curricular guidance on incorporating gender-expansive linguistic practices into their teaching (Knisely, Paiz 2021; Knisely 2022). The lack of official policies or widespread pedagogical frameworks on gender inclusivity places educators in the difficult position of balancing evolving social understandings of gender with the grammatical structures of the languages they teach (Knisely 2022a; Stark 2022; Knisely, Russell 2024).

To address these challenges, this article explores strategies for introducing gender-expansive language, defined as language that represents and validates a broad spectrum of gender identities (see section 2), into language education, with a particular focus on beginner classes. It first reviews important terminology and outlines the challenges associated with current usage in gendered languages such as Italian, presenting the rationale for integrating gender-expansive language into teaching practices. It then reviews linguistic strategies for increasing gender representation in the classroom and identifies key factors that teachers need to consider when deciding whether and how to incorporate gender-expansive language into their courses. Finally, the paper illustrates practical ways in which gender-expansive forms can be embedded into language instruction from the outset. Although all examples in this paper are taken from Italian, similar reflections can be made for other Romance languages such as French, Spanish and Portuguese, where comparable challenges/opportunities emerge (see e.g., Silva, Soares 2024; Sulis, Gheno 2022).

2. The starting point: terminology and linguistic issues in current language usage

Discussions on gender-responsive pedagogies are linked to broader debates on the use of linguistic practices that represent diverse identities. Various terms have been employed to describe these practices (see Amorati, Pirovano 2024 for an overview). This paper adopts the term expansive language (e.g., Pickering, van Leent 2024), which aligns with the Italian term *linguaggio ampio* (Gheno 2022a; 2022b). These concepts refer to language that acknowledges diverse identities, allowing individuals to feel represented without being constrained by norms that reproduce inequalities (Cavagnoli, Gasparrini 2024). Both terms are preferred over “inclusive” which implies a majority-minority framework, whereby a majority group “includes” a minority (Gheno 2022a). The idea of expansive language emphasizes the addition of new expressive forms to represent groups that are less visible or completely invisible in current language practices and highlights the need to “open linguistic spaces” for them (Manera 2021) to promote gender justice. Thus, advocates of expansive language do not aim to replace existing forms but to add new ones. The ultimate aim is to promote gender justice, understood here as the fair and equitable treatment of all individuals through the recognition and representation of diverse gender identities through linguistic practices (see also Amorati, Pirovano 2024).

Let us now examine why gender expansive language is needed, focusing on Italian as a case study. Figure 1 offers a visual representation of three levels of analysis: (1) how the language works structurally, i.e. in terms of grammar, (2) how the language is used and (3) who needs more representation based on current linguistic usage:

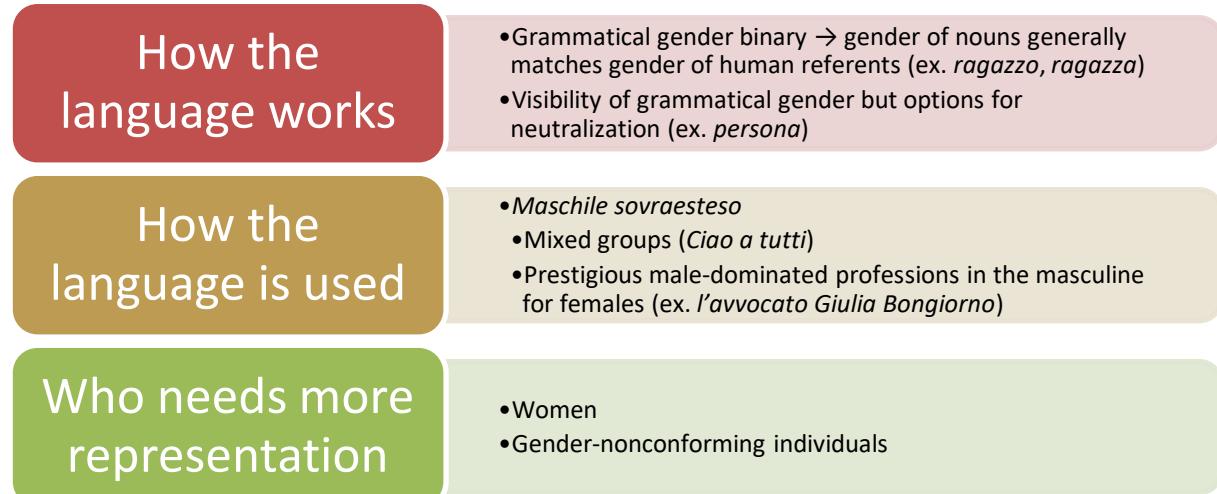


Fig. 1 How gender works in gendered languages like Italian

Italian, like other Romance languages, is structured around a grammatical gender binary, with nouns and related grammatical elements typically expressing gender agreement. In general, grammatical gender aligns with social gender in the case of human referents. For example, *ragazzo* (boy) is masculine, while *ragazza* (girl) is feminine. However, the alignment between grammatical gender and social gender does not occur in every case. An example is the word *persona* (person), which is always grammatically feminine regardless of the gender of the person in question (see section 4). Gender is also highly visible in Italian, appearing in nouns and their modifiers as well as in some compound verb forms.

As noted elsewhere (Amorati, Pirovano 2024), the main challenge to achieving gender justice in Italian lies not in the language itself, but rather in the way it is used. A concern in contemporary Italian usage is the practice of the overextended masculine (*maschile sovraesteso*), where the masculine form is employed as a generic default beyond strictly masculine referents to include mixed-gender groups or unspecified individuals. Research in psycholinguistics has consistently shown that the overextended masculine tends to evoke predominantly male mental images and interpretations, leading to a reduced cognitive visibility of other genders (Stahlberg *et al.* 2007; see also Sczesny *et al.* 2016 and Jäggi *et al.* 2025 for critical overviews). The prominence of the masculine extends to professional nouns referring to women in prestigious and traditionally male-dominated professions (Gheno 2022a; 2022b). For instance, a woman working as a lawyer or minister may be referred to using the masculine words *ministro* and *avvocato* rather than the feminine *ministra* or *avvocata*, since the feminine forms can sound less formal or less authoritative, reflecting how the masculine continues to signal higher status and professional recognition. It should be noted, however, that professional titles in the feminine are gradually gaining acceptance, especially in media and institutional discourse, signaling growing awareness of the issue (Cavagnoli, Gasparini 2024; Gheno 2022a).

Yet, despite these developments, socially entrenched norms continue to render women and gender-nonconforming individuals less visible in current linguistic practices, prompting ongoing public and scholarly debate on the matter for Italian and other gendered languages (see e.g., Gheno 2022a; 2022b; Jäggi *et al.* 2025). This calls for a reflection on how gendered languages are taught.

3. Is gender-expansive language relevant to language education?

Researchers and educators have long recognized that language education is not just about developing linguistic skills; it is also a crucial context for shaping and reshaping learners' identities (see Knisely, Paiz 2022; Liddicoat 2009). Scholarship in applied linguistics and education has responded to this by advocating for curricula, textbooks and pedagogical practices that acknowledge students' dynamic identities, including gender identities (e.g., Lesniak 2023; Osborne 2024). This shift aims to counteract the marginalization of LGBTQIA+ individuals in language classrooms and to promote more equitable learning environments (Knisely 2022). Teachers are increasingly called upon to support the use of gender-affirming language in their classrooms (e.g., Fuentes, Gomez 2022; Knisely, Russell 2024) and to challenge long-standing linguistic norms that privilege the male as the default (Jäggi *et al.* 2025; Sczesny *et al.* 2016).

Table 1 present some areas at the very start of gendered language courses that can present problems for gender-nonconforming students:

Teaching content	Binary forms
Subject pronouns	<i>lui/lei</i>
Birth	<i>Sono nato/a</i>
Nationality	<i>Sono italiano/a</i>
Adjectives	<i>contento/a</i>
Professions	<i>alunno/alunna</i>

Table 1 Example of areas that require a gender choice at the start of a beginner language course.

Traditional teaching materials often present gendered options in a way that makes students feel they must choose a gender, leaving them with the impression that no alternative exists. This can result in misgendering, which, whether accidental or deliberate, has been shown to be associated with anxiety, alienation and diminished self-worth (see e.g., Osborn 2022; Jäggi *et al.* 2025).

It is essential that language educators receive appropriate training to engage with issues of linguistic representation in ways that demonstrate respect and openness. Rather than relying on prescriptive or dismissive responses that present language as fixed and immutable, teachers should be encouraged to acknowledge the evolving nature of language and the innovative forms being adopted by different speakers.

Importantly, gender-expansive language education offers pedagogical benefits that extend beyond students who identify outside the gender binary. As Knisely (2022) notes, such approaches promote critical awareness of the relationship between language, identity and power, emphasizing that languages are dynamic systems shaped by their users. This perspective enables learners to develop a deeper understanding of linguistic diversity and sociocultural norms, thereby enhancing their intercultural competence and their ability to engage with issues of gender and identity in informed and reflective ways (see also Knisely, Paiz 2021; Frabotta, Manera 2024). Several studies also suggest that students exposed to gender-expansive pedagogies often demonstrate greater engagement, heightened empathy and improved language proficiency (see e.g., Knisely 2022 for an overview). By embracing approaches that recognise diverse gender identities and expand rigid linguistic norms, educators can foster classrooms that support all students' wellbeing, engagement and critical thinking about the complex interplay between language, identity and society.

4. What strategies can we use? The gender-expansive teacher toolkit

Building on previous research conducted on a variety of gendered languages (Sczesny *et al.* 2016; see also Jäggi *et al.* 2025), Amorati and Pirovano (2024) have developed a toolkit comprising both pedagogical principles and linguistic approaches and strategies that teachers of Romance languages can implement to challenge linguistic asymmetries. Let us focus here on the linguistic approaches and strategies, as shown in Figure 2:

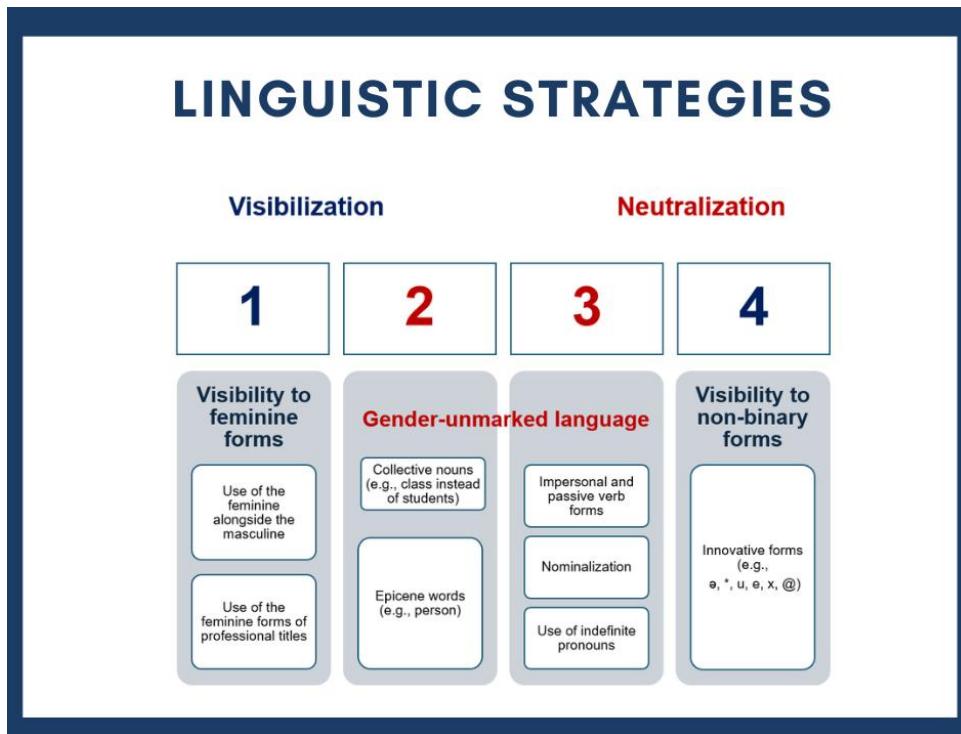


Fig. 2 Linguistic strategies for gender-expansive language use (taken from Amorati, Pirovano 2024)

The two approaches are visibilization and neutralization. For each approach two linguistic strategies are identified and listed in order of complexity, from the easiest (1) to the most difficult (2) to implement.

When speakers use “visibilization”, they wish to make feminine and non-binary forms visible in a language where the masculine is prevalent. For instance, in strategy 1 the feminine is used alongside the masculine instead of just the overextended masculine, e.g., *ciao a tutte*_{feminine plural} *e tutti*_{masculine plural} vs *ciao a tutti*_{overextended masculine plural} (hi everyone). It should be noted that the order in which masculine and feminine forms are presented can have socio-cultural and symbolic effects: listing the feminine first (e.g., *tutte e tutti*) can help counterbalance historically androcentric linguistic traditions, whereas the masculine-first order may implicitly reinforce the current dominant androcentric perspective (Cavagnoli, Gasparini 2024). As part of strategy 1, the feminine form is also used for all professional titles referring to women, e.g., *la ministra*_{feminine} vs *il ministro*_{masculine} for a woman minister.

In strategy 4, speakers adopt innovative forms that are used by gender-nonconforming communities, e.g., *ciao a tutta*_{non-binary ending}. These are more difficult to implement mostly because linguistic usage among gender-nonconforming speakers is not standardized and many different forms may co-exist (see later discussion in section 5)

The second approach is “neutralization”. Strategy 2 requires speakers to choose words that are the same for all genders, e.g., *la persona*_{gender-neutral} (the person) vs *l'uomo*_{masculine} (the man) or *la donna*_{feminine} (the woman). Strategy 3 is based on rephrasing: speakers modify sentences to remove gendered references, for example by using impersonal or passive constructions, non-gendered expressions or neutral grammatical forms (e.g., *gli studenti*_{overextended masculine} *devono consegnare il compito* - the students must submit the assignment → *la consegna del compito è obbligatoria* - the submission of the assignment is compulsory).

Several guidelines have been developed to support the adoption of expansive language, such as the *Gender-Inclusive Language Project* (UX Content Collective n.d.), which presents resources for multiple languages, including French, Spanish and Italian. For Italian, another useful reference is Vitiello's (n.d) *Guida pratica al linguaggio inclusivo in italiano* (Practical guide to inclusive language in Italian), which is freely available online and includes a variety of real-world examples and suggestions for more gender-just language use.

5. Key considerations for implementing gender-expansive language in the classroom

The next step involves examining how the approaches and strategies outlined in the previous section can be integrated into teaching practice. This is a complex endeavor, as educators must navigate and balance many factors, as illustrated in Figure 3 on the next page.

It is argued here that teachers play a dual role: they are both advocates for gender-expansive language practices and responsible practitioners committed to making pedagogically sound decisions that support student learning. It is important to emphasize that adopting a gender-expansive approach to language education does not entail the rigid enforcement of new norms or the replacement of traditional forms. Rather, in keeping with the notion of expansive language (see section 2), it involves broadening learners' linguistic repertoires, offering expanded communicative choices and fostering critical reflection.

As shown in Figure 3, the first factor to consider refers to the personal and contextual conditions in which teaching takes place (1). While much of the discussion around gender-expansive language rightly focuses on learners, it is essential to recognize that teachers are equally part of the process. Their professional agency, linguistic competence, personal identity and stance towards gender-expansive language must be considered as well. Educators should reflect on their own understanding of gender justice, their stance towards gender-expansive language and the receptiveness of their institutional and classroom contexts. In environments where gender discourse remains contested or unsupported, the integration of gender-expansive language may be impractical or unsafe both for teachers and gender-nonconforming students. Visibility can indeed be a double-edge sword for gender-nonconforming individuals in hostile contexts, where efforts to make gender-diverse identities more visible may unintentionally place students at risk and expose teachers to backlash (Osborn 2022). In these situations, a more cautious or gradual approach may be necessary: teachers could establish confidential, supportive environments where gender-nonconforming students can express themselves without fear of exposure or backlash and, if appropriate, use neutralization rather than visibilization forms (see Fig. 2) that avoid drawing undue attention but still signal a gender-just stance.

Educators must also take into account their students' level of linguistic proficiency (2). At beginner levels, the principle of “less is more” is particularly relevant. Students may not yet possess the language proficiency needed to produce complex grammatical forms, such as those involving passive constructions or abstract reformulations outlined in the Toolkit (strategy 3, see Fig. 2). In this sense, CEFR descriptors can serve as a useful reference point for calibrating inclusive language practices. At A1 and A2 levels, for instance, teachers might

prioritize simple strategies such as using the feminine alongside the masculine or incorporating collective nouns to neutralize gender references. At B2 and C1 levels, by contrast, learners could be encouraged to experiment with more complex reformulations involving nominalization and passive constructions. Depending on their context, teachers may also choose to address gender justice only as a topic for reflection, inviting learners to critically examine the linguistic norms they encounter, such as the overextended masculine, without necessarily asking them to produce gender-expansive forms.

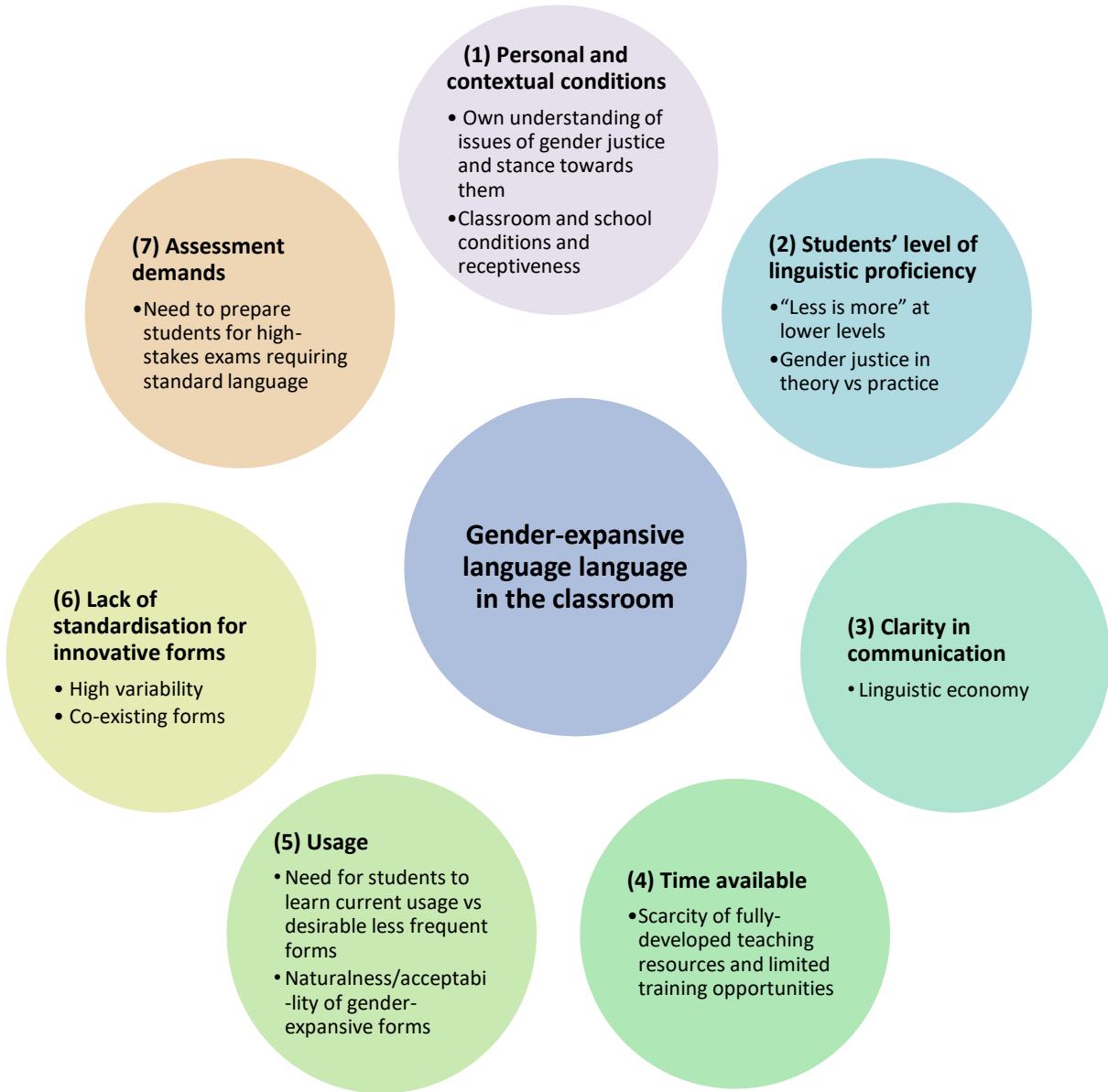


Fig. 3 Factors to consider for the implementation of gender-expansive language in the language classroom

Another important consideration is clarity in communication (3). As noted earlier, the systematic use of the masculine generic influences mental representations in ways that make women and gender-nonconforming speakers less visible (Stahlberg *et al.* 2007; Sczesny *et al.* 2016; Jäggi *et al.* 2025). However, in certain contexts, using the masculine form is necessary to preserve clarity and avoid overly complex constructions that could arise

if masculine, feminine and non-binary forms were used in every instance requiring gender agreement. Teachers may decide to use gender-expansive forms in particular situations, such as greetings or class instructions and provide explanations for not applying them consistently.

Another factor is the time available (4). Language textbooks often do not adequately reflect gender diversity (Frabotta, Manera 2024) and teaching resources for Italian and many other languages are limited, leaving teachers with the responsibility of creating their own materials.

Additionally, usage (5) should be taken into consideration. Since gender-expansive forms are not widely adopted, focusing exclusively on “desirable” gender-expansive options runs the risk of making students learn forms that diverge from current mainstream usage. Returning to one of the examples reported in Table 1, *Sono italiano/a* (I’m Italian), a teacher might suggest the alternative *Sono una persona italiana* (I’m an Italian person), which foregrounds the individual rather than the gender. However, this formulation will likely sound marked or overly formal to many native speakers. A more natural alternative like *Vengo dall’Italia* (I come from Italy) obscures gender altogether and may offer a pedagogically and communicatively effective compromise. However, it might lose something in terms of self-identification. Each form involves trade-offs between fluency, clarity, identity expression and gender-just stance. Rather than treating these tensions as problems to be resolved definitively, they can be viewed as productive spaces for reflection and dialogue. They highlight the importance of pedagogical flexibility and critical engagement. As teachers, we can encourage critical reflection on gender justice by discussing our linguistic choices openly with students, inviting them to consider what is socially meaningful and contextually appropriate

Another issue is the lack of standardization of innovative forms (6), which has resulted in multiple co-existing options and can make it difficult for teachers to decide which forms to prioritise. Teachers should consult empirical studies or guidelines on language use within gender non-conforming communities. In general, language use in these communities is highly variable, with multiple non-binary forms available and considerable variation in usage. Notably, some gender-nonconforming speakers may still prefer binary forms (see e.g., Prunotto 2018). Therefore, non-binary students should be allowed to use binary forms if they wish, reflecting authentic practices (see also section 6.3).

Finally, in many contexts teachers need to consider assessment demands (7), as they must prepare students for high-stake exams, where examiners may not be familiar with gender-expansive forms and could mark them as incorrect. This creates a tension between fostering gender-expansive language practices and ensuring students’ success in standardized tests, which rely on the traditional forms presented in textbooks (Frabotta, Manera, 2024). To address this, teachers need to explain to students that the gender-expansive forms they introduce can differ from the standard grammatical forms expected in official contexts.

Based on the discussions presented in this section and the specificities of their own context, teachers can opt for different levels of implementation of gender-expansive language. Rather than a one-size-fits-all approach, implementation should be flexible and context-sensitive. A proposal with different levels of uptake for gender expansive pedagogies is presented in Figure 4. This continuum is not intended as a prescriptive tool, but as a reflective framework to support teachers in identifying where they currently stand and how they might gradually and sustainably expand their practice in line with their own considerations in relation to the factors outlined in this section. It is important to note that the continuum does not correspond to CEFR proficiency levels, as it does not necessarily reflect language ability but rather the extent to which gender-expansive practices are integrated into teaching. That being said, the CEFR and the continuum can, of course, complement each other. At lower levels of the CEFR, inclusive language work might focus on simple forms of address, greetings or self-introductions that acknowledge students’ gender identities. At intermediate

and advanced levels, learners can explore more complex ways of expressing inclusivity and engage in deeper discussions of gender justice in language use, particularly in relation to discourse, identity and sociolinguistic variation.

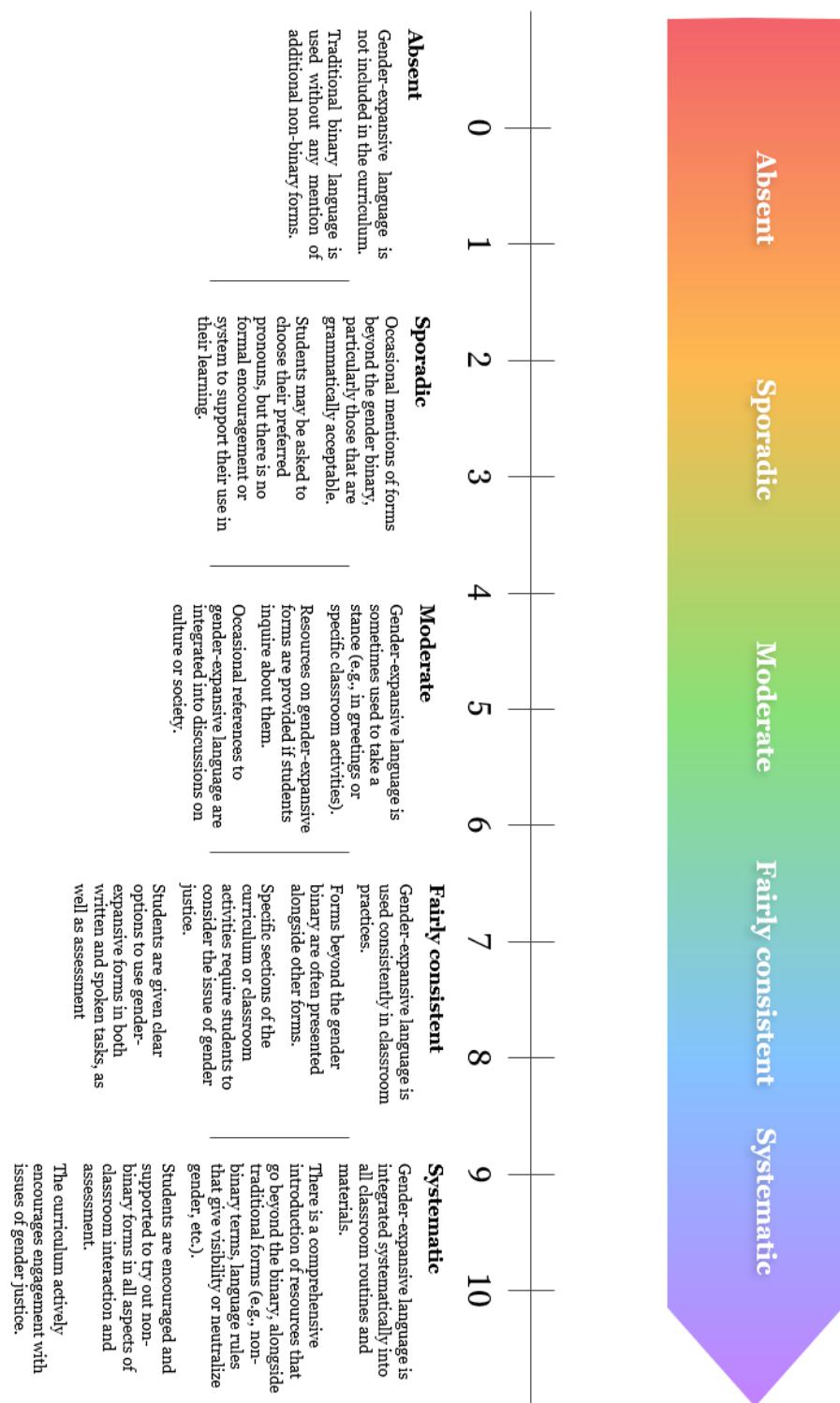


Fig. 4 Different levels of uptake of gender-expansive linguistic practices in the language classroom

6. Introducing gender-expansive language into beginner Italian language courses

This section presents practical examples of how gender-expansive language can be integrated into beginner-level courses. Drawing on the toolkit and the key factors discussed earlier, the following paragraphs illustrate how typical classroom topics can support reflection on gender-expansive forms, even in the early stages of language learning. As observed previously, while the examples are for Italian, similar observations can be made for learners of other Romance languages (see e.g., Silva, Soares 2024).

6.1 Gender-neutral pronoun

Students are typically introduced to subject pronouns in Italian from the very start of their learning journey. This provides an opportunity to incorporate a brief explanation of how the non-binary singular “they” can be rendered in Italian, accompanied by a simple illustrative example. For instance, the expression *È di Roma* may refer to “he is from Rome,” “she is from Rome,” or, in a gender-neutral reading, “they (gender-neutral) are from Rome.” The linguistic demands of this concept are minimal, yet its inclusion sends a clear message: as educators, we are acknowledging linguistic diversity, opening space for dialogue and demonstrating awareness of the experiences and needs of gender-nonconforming individuals. In doing so, a minority perspective is embedded within the curriculum from the outset.

6.2 Grammatical gender and agreement

When introducing grammatical gender, it is important for educators to avoid conflating grammatical gender with social gender (see also Knisely, Paiz 2021; Amorati, Pirovano 2024). As noted in section 2, while there is alignment between the two, it should be made clear to students that a binary grammatical system does not prevent speakers from expressing identities beyond the gender binary. Students should also be reminded that the primary function of grammatical gender is to ensure agreement between words, not to define identity. If needed, sentences can be restructured so that agreement does not reflect a person’s gender identity. This becomes particularly relevant when teaching adjective agreement in Italian, where adjective endings typically signal the gender of the speaker or referent. In the teaching resource presented in Figure 5, students are offered the option to choose between masculine, feminine and non-binary forms. The inclusion of non-binary forms gives visibility to the identities of learners who do not identify within the traditional gender binary, helping them feel seen and represented in linguistic practices. When selecting a non-binary form, students can use the gender-neutral noun *persona*, allowing adjectives to agree with *persona* rather than with the subject. In written tasks, students may also use non-binary symbols, such as the Italian gender-neutral letter schwa (see e.g., Gheno 2022a). This approach demonstrates that moving beyond the binary is possible and that the language required to do so remains accessible even at the beginner level.

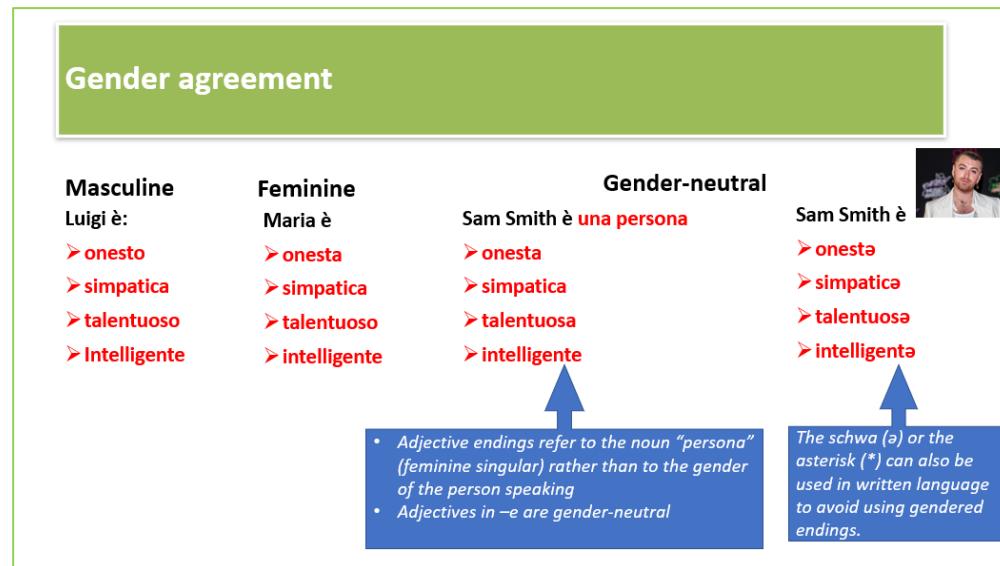


Fig. 5 Adjective agreement in Italian beyond the binary

Teachers might also consider incorporating materials that prompt reflection on the use of the *maschile sovraesteso* (overextended or generic masculine), particularly as it pertains to referring to mixed-gender groups in Italian. As noted in section 2, traditionally, Italian grammar dictates the use of the masculine plural even when a group is predominantly female. When this rule is introduced in the classroom, it often elicits spontaneous reactions from students who question its fairness. These moments provide valuable opportunities to foster critical thinking about the sociolinguistic implications of this grammatical convention. Students can be introduced to alternative strategies they may encounter in contemporary Italian to avoid the overextended form. For example, teachers might explain why they use expressions such as *ciao classe* (hi class) instead of gendered masculine-generic forms like *ciao ragazzi* (hi guys). Importantly, teachers can emphasize that the use of alternatives is context-dependent: learners are not required to adopt them, but they can choose to do so as a way of signalling a particular stance or awareness of the issue.

Teachers can also encourage students to examine the default presentation of masculine forms in dictionaries and textbooks. For example, looking up the Italian word for "child" typically yields *bambino*, presented as the default option despite referring specifically to a male child. From the outset, it is important to engage students in reflecting on the ideological underpinnings of such conventions and their broader implications. Teachers can draw attention to the fact that some dictionaries, such as the 2022 edition of Treccani, have begun including both masculine and feminine forms (e.g., *bambino* and *bambina*, see Gheno 2022a) and use this as a springboard for classroom discussion. Students can be prompted to consider why such changes matter and how they contribute to more gender-just linguistic practices. Building on these reflections, students can then be asked to analyze the presentation of gendered forms in their textbooks and learning resources. As Frabotta and Manera (2024) note, language textbooks often do not fully reflect the diversity and complexity of gender and may even present stereotypical or stigmatizing portrayals. For this reason, engaging students in critical analysis of textbook content and the grammatical rules they encounter can help foster empathy, greater social awareness and more inclusive perspectives. As a class activity, students could also be asked to propose alternative ways to present grammatical information in their textbooks, such as listing both gendered forms rather than just the masculine and/or offering gender-neutral examples, so as to make materials more representative of diverse identities.

6.3 Negotiating gender choice for gender-nonconforming students

As observed in previous studies (Amorati, Pirovano 2024; Pirovano, Amorati forthcoming), teachers should adopt strategies that support gender-nonconforming students in expressing their identities within the constraints of Italian grammatical structures. Students could be encouraged to use visibilization or neutralization strategies, as outlined in Figure 2 (strategies 2-3-4). This approach can be linguistically demanding for beginner learners and, in the case of innovative non-binary forms, may also lead to produce language that is not officially recognized. As discussed in Amorati and Pirovano (2024), two additional compromise strategies may be introduced to address these challenges. The first can be labelled “random choice strategy” (see also Knisely, Paiz 2021). When learners find visibilization/neutralization too complex, they may be encouraged to select either the masculine or feminine form at random for a given task, without needing to maintain that choice in subsequent tasks. The emphasis is on internal consistency within each individual task, rather than long-term adherence to a single gendered form. The second strategy can be labelled “implied meaning”. In this case, students may select a binary form (masculine or feminine) and explain that they are associating this form with a gender-neutral term which is grammatically masculine or feminine rather than to their own gender identity. For example, a student might choose the feminine form because they are thinking of themselves as a *persona* (person) or the masculine form in reference to *individuo* (individual) and communicate this reasoning to the teacher and the rest of the class. These nouns do not need to be explicitly included in their writing/speaking, which helps avoid sentence structures that may be too complex for students. The learner’s gender choice follows a personal logic rather than being random (as in option 1) and can therefore be experienced as more empowering for their affirmed identities. Overall, such strategies offer a practical way for gender-nonconforming students to engage with gendered grammar at a level appropriate to their linguistic competence, while also equipping them to navigate formal assessments, such as proficiency exams, where binary structures remain the norm.

7. Conclusions and actionable steps

As observed before, gender-expansive language plays a central role in allowing all learners to claim the right to self-definition. At the same time, it is important to acknowledge the difficulties that can come with implementing gender-expansive practices (see section 5). Teachers, for instance, may need time and support to confidently integrate new linguistic forms, while learners may initially find some expressions unfamiliar or may resist using forms that are not yet standardized or widely accepted. Recognizing these factors enables educators to approach gender-expansive practices realistically, tailoring them to their specific teaching contexts and fostering open discussions with learners about the complexity of the issue.

It is also important to move away from a confrontational or overly militant approach to linguistic inclusion. This approach is understandable given the marginalization that communities seeking recognition have endured over time and continue to experience. However, it may risk alienating some learners or educators. Rather than framing the adoption of gender-expansive language as a battle, we should think of it as a process that supports students’ development into more respectful, socially aware and competent language users.

Figure 6 outlines key actionable steps that educators of Romance languages can adapt to their specific contexts in pursuit of a more equitable language classroom. Central to this effort is the creation of a classroom culture grounded in respect and justice, which teachers can foster by modelling gender-just behaviors, such as employing gender-expansive language in greetings, normalizing pronoun sharing while respecting students’ privacy and consciously avoiding gender stereotypes in communication and interaction. Curriculum integration should

aim to expand students' linguistic options in contexts requiring gender marking and also ensure representation of queer identities, which are often excluded from language textbooks (Liddicoat 2009; Frabotta, Manera 2024). Equally significant is encouraging critical reflection on traditional linguistic norms and conventions, enabling students to develop empathy, social awareness and metalinguistic competence. These outcomes help shape language users capable of engaging with diversity beyond the classroom.

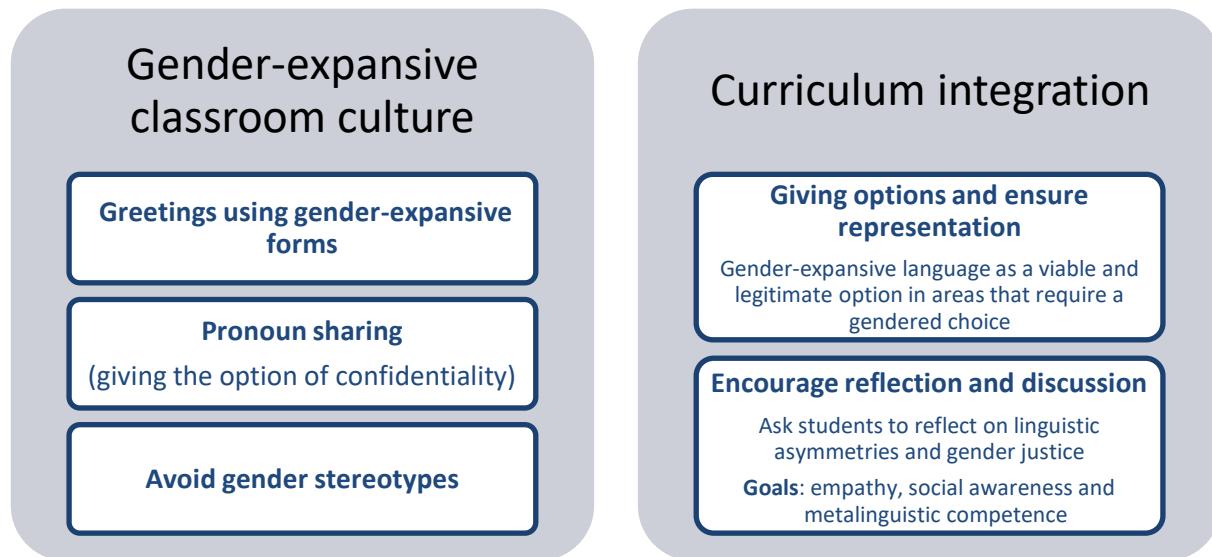


Fig. 6 Actionable steps for educators implementing gender-expansive practices

References

- Amorati, R., Pirovano, E., 2024, "Opening linguistic spaces in the gendered language classroom: The gender-just teacher toolkit", in *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19(2), pp. 181–196, Available from: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20375>, Access on: Aug 21, 2025.
- Cavagnoli S., Gasparini L., 2024, "Ma insomma non si può più dire niente?", in Pantella A. (ed.), *WORDS. Cosa significa parlare inclusivo*, Mediobanca, pp. 11-17, Available from: <https://www.mediobanca.com/it/sostenibilita/words-cosa-significa-parlare-inclusivo.html>, Access on: Aug 2, 2025.
- Frabotta S., Manera M., 2024, "Linguaggio inclusivo: limiti e potenzialità di uso nei manuali di italiano L2/Ls", in Jafrancesco E., Fratter I., Tucci I. (ed.), *Educazione all'egualianza di genere ed educazione linguistica*, Florence, Firenze University Press, pp. 83–95, Available from <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0484-2.08>, Access on: Nov 10, 2025.
- Fuentes R., Gómez Soler I., 2022, "Instructors' navigation and appropriation of gender-inclusive Spanish at a U.S. University", in *Current Issues in Language Planning*, 24(5), pp. 534–553, Available from: <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2150499>, Access on: Aug 2, 2025.
- Gheno V., 2022a, "Al margine della norma: pratiche di lingua 'ampia' per un'emersione sociale delle diversità", in *Circula*, 16, pp. 21-39, Available from: <https://doi.org/10.17118/11143/20451>, Access on: Aug 2, 2025.

Gheno V., 2022b, “Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali”, in *AboutGender*, 11(21), pp. 388-406.

Harrison J., 2024, “Non-binary students in Aussie schools increase twentyfold in four years as teachers are warned about language”, in *SkyNews*, Available from: <https://www.skynews.com.au/australia-news/nonbinary-students-in-aussie-schools-increase-twentyfold-in-four-years-as-teachers-are-warned-about-language/news-story/701a69a6c6c0ae63626828dd6be8701e>, Access on: Nov 12, 2025.

Jäggi T., Gygax P. M., Decock S., Gabriel U., Hoof S. V., Verhaegen H., Vincent C., 2025, “Beyond She and He: A framework for studying the cognitive, psychological and social effects of gender-neutral pronouns”, in *Journal of Language and Social Psychology*, Available from: <https://doi.org/10.1177/0261927X251346193>, Access on: Aug 2, 2025.

Knisely K. A., Russell E. L., 2024, *Redoing linguistic worlds: Unmaking gender binaries, remaking gender pluralities*, Bristol, Multilingual Matters.

Knisely K. A., 2022, *The gender-just language education project*, Available from: <https://www.krisknisely.com/plan-for-justice>, Access on: Aug 2, 2025.

Knisely K. A., Paiz J. M., 2021, “Bringing Trans, Nonbinary, and Queer Understandings to Bear in Language Education”, in *Critical Multilingualism Studies*, 9(1), pp. 23-45.

Lesniak F., 2023, “The pursuit of a gender-just language classroom”, in *Modern Language Journal*, 107(2), pp. 633-636, Available from: <https://doi.org/10.1111/modl.12874>, Access on: Aug 2, 2025.

Liddicoat A. J., 2009, “Sexual identity as linguistic failure: Trajectories of interaction in the heteronormative language classroom”, in *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(2-3), pp. 191-202.

Manera M., 2021, *La lingua che cambia*, Torino, Eris.

Osborn M., 2022, “Nobody ever correctly recognizes me: Nonbinary presentation, visibility, and safety across contexts”, in Segal M.T., Demos V. (eds), *Advances in Gender Research*, Emerald Publishing Limited, pp. 51–69.

Osborne D. M., 2024, “Challenges and lesson plans for gender-inclusive Portuguese instruction”, in Soares C., Silva G. V. (eds.), *Inclusiveness beyond the (non)binary in Romance languages*, Abingdon, Routledge, pp. 139-155.

Pickering J., van Leent L., 2024, “Teaching English and the grammatical use of the pronoun: Queer(y)ing the teaching of writing”, in *Read Teach*, 78(1), 37–45, Available from: <https://doi.org/10.1002/trtr.2312>, Access on: Aug 2, 2025.

Pirovano, E., Amorati, R., forthcoming, “Empowering voices: A guide to gender-expansive language education”.

Prunotto G., 2023, *Gender inclusivity in italian: Can gender neutrality be reached in a gendered language? Difficulties, proposals and public perception of the phenomenon*, Graduate

Theses, Dissertations, and Problem Reports, 11719, Available from: <https://researchrepository.wvu.edu/etd/11719>, Access on: Aug 2, 2025.

Sczesny S., Formanowicz M., Moser F., 2016, “Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination?”, in *Frontiers of Psychology*, 7(25), Available from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00025>, Access on: Aug 2, 2025.

Silva G. V., Soares C. (eds.), 2024, *Inclusiveness beyond the (non)binary in Romance languages: Research and classroom implementation*, London, Routledge.

Stahlberg D., Braun F., Irmel L., Sczesny S., 2007, “Representation of the sexes in language,” in *Social Communication. A Volume in the Series Frontiers of Social Psychology*, Fiedler K. (ed.), New York, Psychology Press, pp. 163–187.

Stark K., 2022, “Bewertung und Vermittlung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte: Evaluation and teaching of gender-sensitive language by GSL/GFL teachers”, in *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(6), pp. 557–574, Available from: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0055>, Access on: Nov 22, 2025.

Stark K. S., 2021, *Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte*, Augsburg, Available from: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76058-2>, Access on: Aug 2, 2025.

Sulis G., Gheno V., 2022, “The debate on language and gender in Italy, from the visibility of women to inclusive language (1980s–2020s),” in *The Italianist*, 42(1), pp. 153–183, Available from: <https://doi.org/10.1080/02614340.2022.2125707>, Access on: Sep 22, 2025.

UX Content Collective (n.d.) The Gender-Inclusive Language Project, Available from: <https://uxcontent.com/gender-inclusive-language-project/?fbclid=IwAR0GhENXupPNzh7TxFEvU0dYNugAfUKdaq-3TFZv5N7RRB7lCMRjdCAAZyY>, Access on: August 18, 2025.

Vitiello R., n.d., *Guida pratica al linguaggio inclusivo in italiano*, Available from: <https://www.rubenvitiello.com/it/guida-pratica-linguaggio-inclusivo-italiano/>, Access on: Aug 2, 2025.

La lingua musicale e il suo ritmo: una proposta di utilizzo dell'nVPI nella pratica didattica L2/LS

Rossella Provenzano

Convitto Nazionale di Stato “Tommaso Campanella” di Reggio Calabria (RC)
rossellaprovenzano82@gmail.com

Abstract

Neuroscientific and linguistic studies have identified correlations between musical rhythm and linguistic prosody, using tools such as the nVPI (Normalized Pairwise Variability Index) to analyse rhythmic similarities between language and music. This article examines the application of nVPI in L2 teaching, with experiments involving a small group of Chinese-speaking students. By proposing melodies calibrated to the rhythms of Italian, English, and Chinese, it was observed that adapting the melody to the linguistic rhythm enhances memorisation and vocabulary acquisition, as well as improving listening skills. Conversely, significant differences between the natural rhythms of languages and music appear to hinder the process. The research concludes by emphasising the need to explore the role of linguistic tone in the design of future musical teaching approaches.

Keywords: Linguistic prosody; Musical rhythm; nVPI (Normalized Pairwise Variability Index); L2 teaching; Educational research.

1. Introduzione

L'interazione tra musica e linguaggio ha da sempre suscitato interesse, soprattutto per il suo potenziale nell'ambito dell'apprendimento linguistico. Studi neuroscientifici e linguistici hanno evidenziato una forte correlazione tra ritmo musicale e prosodia linguistica, suggerendo che il ritmo delle parole giochi un ruolo cruciale nel modo in cui apprendiamo una lingua.

In questo contesto, l'nVPI (*Normalized Pairwise Variability Index*), strumento che misura la variabilità ritmica tra le lingue, è stato un punto di riferimento teorico per comprendere come le caratteristiche ritmiche di una lingua influenzino la sua musicalità e, di conseguenza il ritmo parlato.

La presente ricerca si concentra sull'applicazione dell'nVPI nella didattica delle lingue seconde o straniere (L2/LS), al fine di comprendere, tramite una ricerca empirica, come l'adattamento del ritmo musicale a quello linguistico possa migliorare l'apprendimento di una lingua.

Sono state condotte sperimentazioni su una piccola studentessa sinofona neoarrivata in Italia. Gli esperimenti condotti hanno palesato la possibile evidenza che un'integrazione sapiente tra melodia e ritmo linguistico può favorire la memorizzazione, migliorare l'ascolto e potenziare la ripetizione di enunciati in lingua.

Questa ricerca vuole, dunque, aprire una inedita prospettiva sull'uso della musica nella didattica L2, suggerendo, inoltre, la necessità di considerare anche le peculiarità ritmiche e di tono delle lingue tonali.

2. L'integrazione storica della musica nell'insegnamento linguistico: Dalle origini antiche alla pedagogia moderna

L'integrazione della musica nell'insegnamento è una pratica con radici antiche.

Nell'antica Grecia e nella Roma classica, la musica era considerata parte integrante della formazione e dell'edificazione morale del popolo, soprattutto per il suo stretto legame con il ritmo e la memorizzazione della poesia.

La poesia epica, come l'*Iliade* e l'*Odissea*, veniva cantata con accompagnamento musicale, e i "canti degli aedi" erano un importante riferimento alla cultura e alla società dell'epoca. Di fatto, la poesia antica univa melodia, ritmo e parole. Il ritmo era definito dalla metrica, ovvero, la sequenza rigorosa di sillabe lunghe e brevi. L'unità fondamentale della metrica greca era il tempo primo, corrispondente alla durata di una sillaba breve. Una sillaba lunga, invece, durava il doppio, equivalente a due sillabe brevi. In termini musicali, la sillaba breve era assimilata alla durata di una croma, mentre la lunga corrispondeva a una semiminima. Il ritmo emergeva, quindi, quando sillabe lunghe e brevi venivano combinate in schemi ritmici noti come piedi metrici. Questi piedi metrici, a loro volta, si univano in configurazioni più ampie per formare i versi, che, raggruppati insieme, davano vita alle strofe poetiche (cfr. Comotti 1979).

Nel Medioevo, i monasteri svolgevano un ruolo centrale nell'educazione religiosa, utilizzando il canto gregoriano per insegnare ai novizi testi religiosi in latino. Nel canto gregoriano, il ritmo si manifesta in modi diversi a seconda dello stile. Nei passaggi salmodici o sillabici, il ritmo è strettamente legato alla struttura delle parole, seguendo una declamazione naturale del testo sacro. Nei passaggi neumatici o melismatici, invece, la melodia assume un ruolo predominante, e il ritmo è regolato più dalla musica che dalle parole.

Gli stili melismatici estendono il trattamento di una singola sillaba, ornandola con lunghe sequenze melodiche (melismi) (González Valle 2019).² Durante il Rinascimento, si affermò con ancora più forza l'idea che la musica potesse supportare l'apprendimento linguistico, grazie al suo ruolo nei processi mnestici e alla capacità di stimolare una comprensione più profonda dei testi.

Questo approccio fu favorito dall'interesse umanista per l'interdisciplinarità tra arti e saperi. Ad esempio, teorici e compositori come Zarlino esplorarono e svilupparono la relazione tra musica e linguaggio (Zarlino 1966b).

Nel XIX secolo, l'uso della musica nell'educazione linguistica cominciò a essere studiato in modo più sistematico, con particolare attenzione all'uso di canzoni popolari per l'insegnamento delle lingue moderne. Nel contesto inglese, ad esempio, il pedagogista William Chinnery e altri esponenti del periodo esplorarono come la musica potesse influenzare l'apprendimento di linguaggi sia in ambito religioso che laico. Allo stesso tempo, in Francia, l'uso delle melodie per aiutare i bambini a comprendere meglio i testi linguistici divenne una pratica diffusa (Southcott (2007).

Nel XX secolo, l'uso della musica nell'insegnamento delle lingue è stato formalizzato grazie a metodi pedagogici innovativi, tra cui il *Metodo Suggestopedico*, sviluppato dal neuropsichiatra bulgaro Georgi Lozanov negli anni '70. Questo metodo si basa sull'idea che l'apprendimento possa essere accelerato quando l'ambiente di studio è rilassante e privo di ansia. Lozanov integrò la musica in questo processo per creare uno stato di "suggerimento positivo", eliminando le barriere psicologiche degli studenti.

Di fatto, gli studenti ascoltavano musiche rilassanti o melodie appositamente scelte per supportare l'apprendimento, mentre partecipavano a giochi didattici e altre attività che stimolano la memorizzazione e la comprensione del linguaggio. Un elemento centrale del metodo è l'uso della musica di sottofondo durante la lettura di dialoghi, dove la ritmicità e l'intonazione della lettura sono sincronizzate con la musica (cfr. Lozanov 2009).

In piena attinenza al "metodo suggestopedico" dagli anni '80 e '90, con l'introduzione delle tecnologie multimediali, sono state incluse canzoni pop, video musicali e karaoke nei programmi di lingua straniera (L2/LS). La musica popolare (pop), attraverso il ritmo e la ripetizione, rende l'apprendimento più coinvolgente e facilita la memorizzazione di vocaboli e frasi. Gli studenti non solo imparano il linguaggio, ma si immergono anche nella cultura musicale e linguistica associata alla lingua che stanno studiando e ciò implementa la loro integrazione nella cultura di arrivo.

Ad oggi la musica è ampiamente utilizzata nell'insegnamento delle lingue. È necessario tenere in conto che questi sviluppi sono una continua evoluzione dell'integrazione tra musica e linguaggio nell'educazione, unendo le neuroscienze con la pedagogia linguistica e una continua e concreta verifica empirica. Nel prossimo paragrafo verranno approfonditi gli studi neuroscientifici, linguistici, etnomusicologici, neurolinguistici e neuropsicologici, presupposti teorici delle più recenti pratiche didattiche e di quella da me predisposta.

3. Le prime prospettive cognitive su musica e linguaggio: ritmo, sintassi e memoria

I primi studi che indagano i legami fra musica e linguaggio risalgono al XIX. Si rammenta in tal senso, il linguista danese Otto Jespersen, il quale propose l'idea che musica e linguaggio condividessero radici comuni nello sviluppo umano. Nel suo lavoro più noto, *Language: Its Nature, Development, and Origin* (1922), Jespersen suggerì che le prime forme di comunicazione umana fossero più vicine alla musica che al linguaggio strutturato. Questa teoria si basa sull'osservazione che i ritmi e le intonazioni vocali possano essere stati precursori del linguaggio articolato, una prospettiva che ha influenzato successivamente lo studio della prosodia e del ruolo del ritmo nelle lingue.⁶

Successivamente, Leonard Bloomfield, uno dei principali esponenti della linguistica strutturale nel XX secolo, si occupò di aspetti come ritmo e intonazione nell'ambito della comunicazione linguistica. Nel suo approccio sistematico, Bloomfield considerava il linguaggio come un sistema di suoni organizzati, e riconosceva il ruolo della prosodia (ritmo e intonazione) nella struttura e nella funzione del linguaggio, per quanto l'aspetto musicale non fosse di suo precipuo interesse. Questa prospettiva contribuì a gettare le basi per studi successivi che esplorarono i legami tra ritmo musicale e linguistico, anche se queste connessioni non erano il fulcro della sua ricerca (Silverstein 2022).

Nell'ambito dell'etnomusicologia si ricordano i contributi di Curt Sachs e Erich von Hornbostel (anni '20 e '30). Sachs (1960) e Hornbostel (Busse 2020) hanno osservato come nelle culture orali la musica fosse strettamente legata al linguaggio, servendo come metodo per preservare e comunicare storie, leggende e tradizioni. Questi primi studi hanno gettato le basi

per studi più approfonditi sulle relazioni tra musica e linguistica.

Pregevole per i tempi in cui fu concepito, il lavoro di Sloboda, psicologo cognitivista e musicologo, noto soprattutto per il suo lavoro nel campo della psicologia della musica. Nel suo libro del 1985, *The Musical Mind*, Sloboda ha esplorato come la mente percepisca, memorizzi e produca musica, collegandola alla linguistica e ai processi cognitivi relativi alla lingua. La musica avrebbe, quindi, un sistema di comunicazione simile al linguaggio, soprattutto in termini di memoria, ritmo e sintassi (cfr. Sloboda 1986).

Qualche anno dopo C. Palmer e M.H. Kelly (1992) hanno pubblicato lo studio *Linguistic Prosody and Musical Meter in Song*. L'articolo, esamina, in particolare, la relazione tra prosodia linguistica (il ritmo, l'accento e l'intonazione del linguaggio parlato) e misura musicale (la struttura ritmica della musica) nel contesto delle canzoni. Gli autori analizzano come le caratteristiche prosodiche del linguaggio interagiscano con la metrica musicale nella musica, creando una sinergia che facilita la comprensione e la memorizzazione dei testi (Palmer 1992).

Un altro importante passo avanti è stato quello dello studioso James P. Swain, il quale ha proposto l'idea che la musica possa essere vista come un linguaggio strutturato, con regole sintattiche proprie, simili a quelle del linguaggio verbale. Il suo libro *Musical Languages* esplora come il significato musicale possa essere paragonato a quello del linguaggio, esaminando le interazioni tra le due forme di comunicazione dal punto di vista cognitivo ed emotivo (Swain 2002).

Questi contributi sono ripresi e approfonditi nei primi anni 2000 da diversi studiosi. Emergono soprattutto gli studi di Aniruddh Patel che riflettono un approccio interdisciplinare che combina neuroscienze, psicologia cognitiva ed etnomusicologia per studiare in maniera compiuta e interdisciplinare, come la musica e il linguaggio siano processati dal cervello umano.

Si ricorda l'articolo *Language, Music, Syntax* (2003), che indaga i paralleli tra sintassi musicale e linguistica, dimostrando come entrambi i sistemi attivino aree cerebrali simili, in particolare l'area di Broca e regioni correlate nel lobo frontale. Patel introduce la *Shared Syntactic Integration Resource Hypothesis* (SSIRH), secondo cui musica e linguaggio condividono risorse neurali per processare la sintassi, pur mantenendo rappresentazioni indipendenti: mentre la musica si concentra su relazioni gerarchiche basate su tensione e risoluzione, il linguaggio si struttura attorno a regole grammaticali e semantiche. Ciò conferma che mentre musica e linguaggio condividono alcune aree cerebrali per l'elaborazione sintattica e ritmica, le rappresentazioni e le funzioni specifiche, invece, sono distribuite in regioni cerebrali diverse, riflettendo le loro distinte finalità comunicative (Patel 2003). Di fatto, Patel ha influenzato e continua ad avere una grossa influenza e pochi sono gli studi che riescono a distinguersi con originalità in questo ambito. Anche le critiche (più o meno velate) sono superflue e meramente terminologico-semantiche (Jackendoff 2009). I continuatori, quindi, ci sono ma restano epigoni e i loro contributi si sostanziano in integrazioni più o meno utili.

4. La grande svolta: l'nVPI applicato alla musica

Se gli studi sulla sintassi linguistica e musicale, allo stato attuale, fanno emergere delle divergenze la cui conciliabilità deve essere necessariamente indagata da ulteriori ricerche, c'è un punto che conferma gli studi precedentemente citati: il rapporto fra prosodia del linguaggio e ritmo nella musica di una determinata cultura. Nell'articolo *An empirical comparison of rhythm in language and music*, Patel, in collaborazione con lo studioso Joseph R. Daniel,

fornisce una base empirica a favore della teoria che la musica strumentale di una cultura possa riflettere le caratteristiche del suo linguaggio parlato, in particolare il ritmo. Gli autori, per dimostrare la propria teoria, partono da una fondamentale classificazione: le tipologie linguistiche *syllable timed* e *stress timed*.

Le lingue *syllable-timed* e *stress-timed* si differenziano per l'organizzazione prosodica del parlato, ossia per come vengono scanditi i ritmi delle sillabe e degli accenti. In particolare, nelle lingue *syllable-timed* (es. Francese, Italiano), ogni sillaba ha una durata simile, indipendentemente dal fatto che siano accentate o meno, creando un ritmo uniforme senza una particolare riduzione delle vocali non accentate. Il parlato appare fluido e quasi cantilenante. Al contrario, nelle lingue *stress-timed* (es. Inglese, Tedesco), il ritmo è determinato dagli accenti principali: le sillabe non accentate si comprimono (es. suono shwa¹) o si allungano per mantenere intervalli regolari tra gli accenti. La distanza temporale tra gli accenti tende a essere uniforme, ma la durata delle singole sillabe varia².

Patel e Daniele notano poi che vi sono altre lingue che mostrano caratteristiche miste e che sarebbero quindi degli "ibridi".

Fra i pionieri di questa distinzione emerge Kennet L. Pike il quale nel libro *The Intonation of American English*, propone l'idea che alcune lingue (*stress-timed*) si basano su intervalli regolari di accento, mentre altre (*syllable-timed*) hanno durate uniformi per le sillabe. David Albercombe ha formalizzato e sviluppato ulteriormente il concetto, descrivendo le lingue *stress-timed* e *syllable-timed* come due estremi di un continuum ritmico (cfr. Abercombe 2019). Fatta questa necessaria premessa metodologica, introducono l'nVPI (*normalized Pairwise Variability Index*) una misura quantitativa sviluppata per analizzare la variabilità ritmica tra intervalli consecutivi in una determinata sequenza temporale linguistica. Questo strumento è stato predisposto da Grabe & Low (2002) che lo hanno adoperato per confrontare le lingue *stress-timed* e *syllable-timed*. Si tratta di una formula i cui componenti sono (sotto la formula completa della fig. 1):

$$1) \frac{100}{m-1}$$

100 è il fattore di normalizzazione per scalare il risultato a una percentuale (%)

m è il numero totale di intervalli nella sequenza temporale determinata. La normalizzazione si divide per $m-1$ perché si calcola la variabilità tra coppie consecutive di intervalli (e ci sono

¹ Lo schwa (/ə/) è un suono vocalico neutro, breve e centrale, prodotto con la lingua in posizione rilassata. È comune nelle sillabe non accentate, specialmente in lingue *stress-timed* come l'inglese, dove contribuisce alla riduzione vocale e al ritmo irregolare. Ad esempio, si trova in parole come *about* (ə'baʊt) o "sofa" (ˈsoʊfə). Lo schwa facilita la fluidità del parlato riducendo l'energia necessaria per pronunciare le vocali atone. Nelle lingue *syllable-timed*, come l'italiano, è meno frequente perché le sillabe non accentate tendono a essere pronunciate chiaramente.

² Nelle lingue *syllable-timed* come l'italiano, le sillabe tendono ad avere una durata simile, con un ritmo regolare e fluido. Ad esempio, nella frase "La casa è bella", le sillabe La-ca-sa-è-bel-la mantengono una durata uniforme, circa 200 ms ciascuna, e gli accenti sono distribuiti regolarmente sulle sillabe toniche (es. cà e bè). Questo crea un ritmo prevedibile, simile a un metro musicale regolare. Al contrario, nelle lingue *stress-timed* come l'inglese, le sillabe hanno durate variabili: quelle accentate sono più lunghe e prominenti, mentre quelle non accentate vengono ridotte. Nella frase "The house is beautiful", le sillabe The-house-is-beau-ti-ful mostrano un ritmo irregolare, con durate di 100 ms per sillabe atone e fino a 400 ms per quelle accentate (es. house e beau). Le lingue *syllable-timed* creano un ritmo omogeneo e fluido, mentre le lingue *stress-timed* presentano una ritmicità più irregolare e complessa.

$m-1$ coppie in una sequenza di m intervalli).

2) $\sum_{k=1}^{m-1} m - 1$

Somma delle variabilità per tutte le $m-1$ (coppie di intervalli consecutivi)

3) $|d_k - d_{k+1}|$

Differenza assoluta tra le durate d_k di due intervalli consecutivi d_{k+1}

4) $\frac{d_k + d_{k+1}}{2}$

Media delle durate di due intervalli consecutivi. La divisione normalizza la differenza assoluta rispetto alla durata media delle due unità, rendendo la misura indipendente dalla scala temporale (ad esempio, sequenze lente e veloci possono essere confrontate).

$$nPVI = \frac{100}{m-1} \times \sum_{k=1}^{m-1} \left| \frac{d_k - d_{k+1}}{\frac{d_k + d_{k+1}}{2}} \right|$$

Fig. 1

Ciò che rende innovativo questo lavoro è, appunto, la decisione di inserire nell'analisi un elemento inedito: la musica, adeguando e convertendo i dati musicali in dati linguistici.

Usando l'indice di variabilità normalizzato (nPVI), i ricercatori hanno misurato la variabilità ritmica nel linguaggio e nella musica, analizzando 16 compositori (6 inglesi e 10 francesi) e dati linguistici preesistenti. I risultati mostrano che l'inglese, una lingua *stress-timed*, presenta valori di nPVI più alti rispetto al francese, una lingua *syllable-timed*. Queste differenze si riflettono anche nella musica: la musica inglese ha una ritmicità più variabile, mentre quella francese è più uniforme. Lo studio suggerisce, quindi, che i compositori possano incorporare inconsciamente i ritmi del proprio linguaggio nativo nella musica.

Di fatto gli studi di Patel, quantomeno in quegli anni, sembrano avere un forte fondamento, tant'è che nel 2008 raccoglie i suoi lavori e contributi in una monografia *Music, Language, and the Brain* che tutt'ora rappresenta una base imprescindibile per gli addetti ai lavori e le critiche e integrazioni rilevanti sono davvero poche³.

Interessante per il suo focus sulla lingua e la musica classica italiana, un lavoro che

³ Si rammenta in proposito lo studio di Justin London e Katherine Jones, *Rhythmic Refinements to the nPVI Measure: A Reanalysis of Patel & Daniele*, che propone alcuni miglioramenti nell'utilizzo dell'nPVI. In particolare, si propone di applicare la formula non solo alla durata superficiale delle note individuali (S), ma anche alle strutture ritmiche più complesse, come i gruppi di note (S+1) che costituiscono un battito o una misura.

viene pubblicato esattamente dieci anni dopo: *An Empirical Study of Historical Patterns in Musical Rhythm: Analysis of German & Italian Classical Music Using the nVPI Equation*. Questo studio vede nuovamente il lavoro congiunto di Patel e Daniele e analizza due nuove culture musicali: quella italiana (la cui lingua è *syllabe-timed*) e quella tedesca (la cui lingua è *stressed-timed*), in particolare la musica classica, dal momento che i due studiosi notano che l'nVPI della musica contemporanea è mediamente aumentato, presumibilmente a causa delle evoluzioni delle forme musicali e delle influenze fra stili tipici di diverse culture.

L'articolo studia come i compositori tedeschi e italiani abbiano adottato differenti approcci ritmici nelle loro opere classiche e, in effetti, emerge che la musica classica tedesca tende ad avere un nVPI medio più alto rispetto alla musica italiana, suggerendo un uso più frequente di ritmi complessi e variabili.

Patel (2011), alla stregua di tanti studiosi prima di lui, comprende ed evidenzia la forte interdipendenza fra l'area linguistica e quella musicale ma propone, a differenza di altri, studi empirici e scientifici più strutturati al fine di dimostrarlo. Sulla scorta di queste scoperte, possiamo capire meglio i suoi lavori più recenti nei quali sottolinea l'importanza della musica nella pratica linguistica. Si rammenta in proposito l'articolo del 2011 *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis*, pubblicato nella rivista *Frontiers in Psychology*, che propone l'ipotesi OPERA per spiegare come la formazione musicale migliori l'elaborazione neurale del linguaggio. L'acronimo OPERA rappresenta cinque fattori: *Overlap* (sovraposizione tra musica e linguaggio in aree cerebrali comuni), *Precision* (la musica richiede una maggiore precisione temporale e frequenziale rispetto al linguaggio), *Engagement* (la musica stimola un coinvolgimento emotivo e motivazionale), *Repetition* (la pratica musicale ripetitiva rafforza le connessioni neurali) e *Attention* (la musica migliora l'attenzione sostenuta).

Si ricorda anche l'articolo *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*, pubblicato in *Hearing Research* che amplia l'ipotesi OPERA per spiegare come l'allenamento musicale, anche quando non è legato al linguaggio (ad esempio, musica strumentale), possa migliorare l'elaborazione del linguaggio a livello neurale⁴.

5. L'nVPI nella pratica didattica: insegnare la lingua con la musica

Gli studi di Patel e altri contributi recenti hanno evidenziato l'importanza della musica come strumento per supportare l'apprendimento linguistico. In particolare, le ricerche sull'nVPI hanno mostrato come la prosodia di una lingua si rifletta nella sua musicalità. Tuttavia, pochi studi hanno tentato di trasferire queste evidenze nell'attività educativa L2/LS, lasciando inespresso un potenziale significativo, che si è deciso di esplorare nella pratica didattica.

⁴ Non è l'unico studio a rimarcare questo aspetto. Si ricorda il contributo di Sylvain Moreno e Yunjo Lee, *Short-term Second Language and Music Training Induces Lasting Functional Brain Changes in Early Childhood*, che esplora gli effetti della formazione a breve termine in una seconda lingua e nella musica sullo sviluppo cerebrale nei bambini di età compresa tra 4 e 6 anni. Lo studio dimostra che un breve allenamento in musica o lingua in età prescolare può indurre cambiamenti duraturi nella plasticità cerebrale e nelle capacità cognitive, con benefici che vanno oltre il dominio specifico dell'allenamento.

5.1 Obiettivo e impostazione dello studio

Si è voluta verificare l'efficacia di melodie costruite secondo i parametri dell'nVPI (Normalized Pairwise Variability Index) della lingua target (italiano), della lingua di origine L1 (cinese)⁵

e di una lingua con un indice di variabilità fortemente differente (inglese)⁶

nel facilitare l'ascolto, la lettura sillabica e la memorizzazione lessicale, in un contesto di apprendimento di italiano L2.

Lo studio si concentra soprattutto sulla verifica della fattibilità metodologica e del potenziale glottodidattico dell'approccio e non su un'indagine statistica sistematica.⁷ Le melodie, costruite secondo i parametri suddetti, hanno accompagnato attività linguistiche di difficoltà progressiva che includono: lettura sillabica cantata (CV, CVCV), memorizzazione di specifici campi semantici (es. animali, casa, vestiti etc.) tramite la forma-canzone, ripetizione ritmica di frasi semplici (es. Il gatto mangia).

Tali attività sono state osservate e valutate sulla base di questi parametri strettamente relativi alla performance linguistica:

1. facilità di sincronizzazione tra testo e melodia;
2. accuratezza nella ripetizione sillabica e lessicale;
3. numero di ripetizioni necessarie per una produzione autonoma;
4. stabilità della memorizzazione nel breve termine (fine lezione);
5. stabilità della memorizzazione nel medio-lungo termine (lezioni successive);
6. livello di coinvolgimento e partecipazione spontanea.

5.2 Campione e contesto

Il campione sperimentale è costituito da una bambina sinofona di 5 anni, neoarrivata in Italia, inserita in un percorso di alfabetizzazione in italiano L2.

⁵ Per quanto concerne la lingua e la musica cinese, la decisione di renderla parametro di ricerca è motivata dal fatto che si volesse verificare se adoperare la musicalità e ritmicità della lingua L1 potesse aiutare lo studente nello scandire meglio le frasi e il lessico straniero, seguendo un ritmo più congeniale e spontaneo. È necessario dire che il cinese mandarino non rientra completamente in nessuna delle due categorie *syllable-timed* e *stressed-time*, appartenendo quindi alla terza tipologia ibrida proposta da Patel.

Questo perché le caratteristiche del cinese rendono il suo timing particolare: il cinese mandarino è una lingua tonale, il che significa che il significato di una parola può cambiare a seconda del tono utilizzato per pronunciarla

⁶ La scelta della lingua inglese è, in effetti, motivata dal fatto che fosse necessaria una musica e ritmicità completamente diverse da quella italiana (si ricorda che l'inglese è una lingua *stressed-timed* e pertanto si distingue completamente dall'italiano che è una lingua *syllable-timed*), per rispondere alla domanda metodologica fondamentale: quanto nella didattica linguistica una melodia associata al canto e composta secondo i parametri nVPI della lingua target, aiuta il discente nel migliorare l'ascolto, nella memorizzazione lessicale e nella lettura di quella stessa lingua?

⁷ Tanti sono gli studi che forniscono dati rilevanti statisticamente, quantificabili e precisi. Si cita in proposito lo studio fatto su studenti sinofoni di inglese come L2: *Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners* di Xianming Li e Manny Brand. Senza oltrepassare i confini nazionali voglio citare il pregevole intervento didattico compiuto da Gabriella Santini, intitolato “Musica per l'italiano come L2 e l'inclusione”, datato 20/11/2025.

Le attività si sono svolte in lezioni individuali, in contesto non formale, con cadenza regolare (tre lezioni a settimana di quaranta minuti).

5.3 Parametri di analisi adottati

Il parametro quantitativo di riferimento è l'nVPI, utilizzato per descrivere la variabilità ritmica delle lingue coinvolte nella sperimentazione. I valori medi di riferimento, ricavati dalla letteratura scientifica vigente, sono i seguenti (Mok e Dellwo 2008):

- Italiano (L2): $nVPI \approx 54.78$
- Inglese (LS): $nVPI \approx 69.67$
- Cinese mandarino (L1): $nVPI \approx 45.05$

L'nVPI misura la variabilità relativa tra unità temporali consecutive (sillabe nel linguaggio, durate delle note nella musica). Valori più elevati indicano una maggiore irregolarità ritmica; valori più bassi indicano una maggiore regolarità.

5.4 Principio di trasposizione dall'nVPI linguistico alla musica

Nel passaggio dalla lingua alla musica, l'nVPI è stato interpretato secondo il seguente criterio operativo: le sillabe linguistiche sono assimilate a eventi temporali discreti, le cui durate relative vengono trasposte in durate musicali differenti (cfr. Grabe e Low 2002).

Ne consegue che:

- da basso nVPI con durate sillabiche simili sono implicate note di uguale durata;
- da alto nVPI con durate sillabiche variabili è implicata una alternanza di note brevi e lunghe.

La variabile sperimentale, ovviamente, non è l'altezza delle note, ma la loro durata relativa (cfr. Patel e Daniele 2003; Patel 2008). Di seguito una tabella riepilogativa delle corrispondenze fra tipo di sillaba (lunghezza) e tipo di nota.

Tipo di sillaba	Durata relativa	Tipo di nota
Sillaba atona	Breve	Croma
Sillaba tonica	Media	Semiminima

Tab. 1

A partire dalle variabili suddette è stata composta una semplice melodia ispirata a un segmento del celebre brano di Domenico Modugno, *Nel blu dipinto di blu*, brano sul quale è stato applicato il calcolo dell'nVPI, utilizzando durate sillabiche derivate dalla struttura musicale della parte cantata. Il valore ottenuto ($nVPI \approx 52.6$) rientra nel range tipico dell'italiano *syllable-timed* e risulta coerente con i parametri ritmici adottati nella presente sperimentazione. Di seguito la trasposizione negli nVPI delle tre lingue target della medesima melodia:

- nVPI inglese



Fig. 2

- nVPI cinese

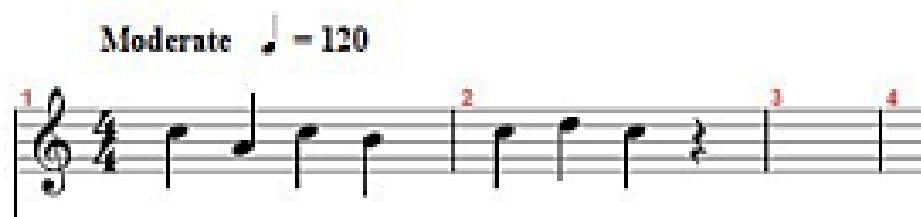


Fig. 3

- nVPI italiano



Fig. 4

6. Risultati per condizione sperimentale

6.1 Condizione A – Melodia basata sull’nVPI dell’italiano (≈ 54.78)

La melodia costruita sulla base dell’nVPI dell’italiano ha mostrato forte coerenza tra struttura testuale e struttura musicale. In particolare, la distribuzione degli accenti linguistici risultava sistematicamente allineata con gli accenti musicali, favorendo una scansione sillabica regolare e prevedibile. Tale risultato appare coerente con il fatto che la progettazione delle attività linguistiche è stata guidata, fin dalle fasi iniziali, da una sensibilità prosodica spontaneamente orientata verso il ritmo dell’italiano, successivamente confermata dal calcolo dell’nVPI.

Nel breve e medio termine, l’apprendente ha manifestato iniziali esitazioni durante le fasi di ripetizione, soprattutto a fine lezione; tuttavia, con il procedere delle attività e l’aumento delle esposizioni, si è osservata una progressiva stabilizzazione della performance, caratterizzata da una maggiore fluidità nella produzione sillabica e da una più naturale adesione alla ritmicità proposta. Nel lungo termine, la melodia basata sull’nVPI italiano si è rivelata quella più facilmente memorizzabile, nonché quella che ha richiesto il minor numero di ripetizioni correttive.

6.2 Condizione B: melodia basata sull’nVPI inglese – $nVPI \approx 69.67$

Nel caso della melodia costruita sulla base dell’nVPI dell’inglese, la corrispondenza tra frase testuale e struttura musicale è risultata meno regolare. L’elevata variabilità ritmica tipica delle lingue stress-timed ha prodotto una alternanza marcata di durate lunghe e brevi, che ha reso più complessa la sincronizzazione tra sillabe italiane e accenti musicali.

Nel breve termine, il comportamento dell’apprendente non si è discostato in modo significativo da quello osservato nelle altre condizioni sperimentali: l’interesse e il coinvolgimento sono rimasti elevati, e la melodia è stata progressivamente interiorizzata. Tuttavia, nel lungo termine, si è riscontrata una minore capacità mnestica, con una ridotta capacità di richiamo autonomo delle sequenze sillabiche e lessicali. In diversi casi, si è reso necessario rimodulare l’attività, adattando la melodia ai parametri ritmici dell’italiano per favorire un apprendimento più efficace, suggerendo che un’eccessiva distanza tra il ritmo musicale e quello della lingua target possa ostacolare la memorizzazione.

6.3 Condizione C – Melodia basata sull’nVPI del cinese mandarino (≈ 45.05)

La melodia basata sull’nVPI del cinese mandarino ha mostrato una buona compatibilità iniziale con la struttura testuale tipica delle attività linguistiche proposte, probabilmente in virtù della relativa vicinanza tra l’indice di variabilità del cinese e quello dell’italiano. La minore variabilità ritmica della lingua ha favorito una dizione più regolare e cantilenante.

Nel breve termine, non sono emerse differenze sostanziali rispetto alle altre condizioni sperimentali. Tuttavia, nel lungo termine, l’apprendente ha manifestato una tendenza spontanea a ricalibrare la propria produzione ritmica verso i parametri dell’italiano, segnalando una progressiva interiorizzazione del ritmo della lingua target.

Un limite rilevante di questa condizione sperimentale risiede nel fatto che la melodia non ha integrato un elemento centrale della lingua cinese: la tonalità linguistica. L’assenza di una corrispondenza sistematica tra andamento melodico e toni lessicali ha probabilmente

ridotto l'efficacia dell'approccio, rendendo necessarie ulteriori ripetizioni e, infine, una rimodulazione completa dell'attività in direzione dell'nVPI italiano.

6.4 Riflessione sui risultati

È evidente quanto la combinazione calibrata di ritmo, melodia e struttura linguistica rappresenti un elemento cardine per il successo di questo approccio. Se la minore variabilità ritmica del cinese ha richiesto una rimodulazione per adattare la melodia ai parametri più familiari della lingua italiana, al contrario, l'nVPI inglese, caratterizzato da una maggiore variabilità ritmica, ha generato una corrispondenza meno precisa tra testo e melodia, rendendo l'apprendimento più complesso.

Questi risultati suggeriscono che l'efficacia dell'approccio musicale non dipende solo dalla melodia in sé, ma anche dalla sua capacità di rispettare il ritmo naturale della lingua di riferimento. Pertanto, un'analisi preliminare dell'nVPI della lingua target dovrebbe essere una fase essenziale nella progettazione di attività didattiche basate su melodie. Se, quindi, i risultati hanno dato una risposta positiva al primo e fondamentale quesito (una melodia di accompagnamento composta secondo i parametri nVPI di una determinata lingua aiuta il discente L2 nel migliorare l'ascolto, la memorizzazione lessicale e la lettura?), non hanno dato una risposta altrettanto soddisfacente al secondo quesito relativo all'influenza del ritmo e musicalità della lingua madre rispetto a quello della lingua target.

Ciò che è emerso è il ruolo indubbio del "colore musicale", legato alla tonalità della lingua. Lingue tonali come il cinese richiedono una maggiore attenzione alla correttezza delle intonazioni, poiché il significato delle parole può variare in base alla tonalità⁸. La mancata integrazione di questo elemento nella melodia ha rappresentato una lacuna che ha presumibilmente limitato l'efficacia dell'apprendimento. Future ricerche potrebbero concentrarsi sull'analisi di questo aspetto che ad oggi resta insoluto.

7. Conclusioni

Le evidenze emerse da questa ricerca confermano l'importanza del ritmo musicale come strumento di supporto nell'insegnamento delle lingue seconde (L2). L'applicazione dell'nVPI (Normalized Pairwise Variability Index) ha mostrato che un adattamento tra melodia e ritmo linguistico facilita significativamente la memorizzazione lessicale e il miglioramento dell'ascolto e della ripetizione di enunciati. In particolare, la ricerca didattica condotta ha evidenziato come la sincronizzazione tra il ritmo della lingua e quello musicale renda l'apprendimento più naturale ed efficace, favorendo l'acquisizione di vocaboli e frasi in modo più fluido rispetto a metodi didattici tradizionali.

Tuttavia, la ricerca ha anche rivelato alcune difficoltà legate alla tonalità della lingua cinese, che ha una forte influenza sul ritmo e sulle altezze di una lingua. La mancanza di

⁸ In cinese mandarino, l'intonazione è strettamente legata al tono di ogni singola sillaba. Le parole cambiano significato a seconda del tono con cui sono pronunciate. Ad esempio:

mā(媽) con il primo tono (alto e piatto) significa "madre". má (麻) con il secondo tono (ascendente) significa "canapa".

mǎ(馬) con il terzo tono (descendente e poi ascendente) significa "cavallo". mà (罵) con il quarto tono (descendente) significa "sgridare".

integrazione di questo elemento nell'esperimento ha limitato l'efficacia e la completezza della sperimentazione. Si spera che studi futuri approfondiscano come la tonalità linguistica possa essere considerata nella progettazione di attività didattiche musicali.

Riferimenti bibliografici

- Abercrombie D., 2019, *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Busse Berger A. M., 2020, *Search for Medieval Music in Africa and Germany, 1891–1961: Scholars, Singers, Missionaries*, Chicago, University of Chicago Press.
- Comotti G., 1979, *La musica nella cultura greca e romana*, Torino, EDT.
- González Valle J.-V., 2019, “Relación música/texto en el canto gregoriano y en la polifonía y el concepto humanista de ritmo musical”, in *Anuario Musical*, 55, pp. 9–25.
- Jackendoff R., 2009, “Parallels and Nonparallels between Language and Music”, in *Music Perception*, 26, 3, pp. 195–204.
- Koo E.-H., 2000, “Teaching the Korean language with music and songs: Theory and practice”, in *The Korean Language in America*, 5, pp. 1–20.
- Li X., Brand M., 2009, “Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners”, in *Contributions to Music Education*, 36, 1, pp. 73–84.
- London J., Jones K., 2011, “Rhythmic Refinements to the nPVI Measure: A Reanalysis of Patel & Daniele (2003a)”, in *Music Perception*, 29, 1, pp. 115–120.
- Lozanov G., 2009, *Suggestopedia – Reservopedia: Theory and Practice of the Liberating-Stimulating Pedagogy on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- Mok P. P. K., Dellwo V., 2008, “Comparing native and non-native speech rhythm using acoustic rhythmic measures: Cantonese, Beijing Mandarin and English”, in *Speech Prosody 2008*, Campinas, ISCA, pp. 1–4.
- Moreno S., Lee Y., Janus M., Bialystok E., 2014, “Short-Term Second Language and Music Training Induces Lasting Functional Brain Changes in Early Childhood”, in *Child Development*, 86, 2, pp. 394–406.
- Otto J., 1922, *Language, Its Nature, Development and Origin*, London, G. Allen & Unwin.
- Palmer C., 1992, “Linguistic prosody and musical meter in song”, in *Journal of Memory and Language*, 31, 4, pp. 525–542.

Patel A. D., 2014, “Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis”, in *Hearing Research*, 308, pp. 98–108.

Patel A. D., Daniele J. R., 2013, “An empirical study of historical patterns in musical rhythm: Analysis of German and Italian classical music using the nPVI equation”, in *Music Perception*, 31, 1, pp. 10–18.

Patel A. D., 2011, “Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis”, in *Frontiers in Psychology*, 2, pp. 1–14.

Patel A. D., 2007, *Music, Language, and the Brain*, Oxford, Oxford University Press.

Patel A. D., Daniele J. R., 2003, “An empirical comparison of rhythm in language and music”, in *Cognition*, 87, 1, pp. B35–B45.

Patel A. D., 2003, “Language, music, syntax and the brain”, in *Nature Neuroscience*, 6, 7, pp. 674–681.

Pike K. L., 1946, *The Intonation of American English*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Puppel S., 2011, “Rhythm in stress-timed and syllable-timed languages: some general considerations”, in *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries*, Berlin, De Gruyter Mouton, pp. 105–120.

Sachs C., 1960, “Primitive and Medieval Music: A Parallel”, in *Journal of the American Musicological Society*, 13, 1–3, pp. 43–49.

Sloboda J. A., 1986, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press.

Silverstein M., 2022, “Boas—Sapir—Bloomfield”, in *The Oxford History of Phonology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 260–283.

Southcott J. E., 2007, “Early 19th century music pedagogy – German and English connections”, in *British Journal of Music Education*, 24, 3, pp. 313–333.

Swain J. P., 2002, *Broadway Musical: A Critical and Musical Survey*, Lanham, Scarecrow Press.

Yang L., Ding H., 2021, “Comparing the rhythm of instrumental music and vocal music in Mandarin and English”, in *Proceedings of the 12th International Symposium on Chinese Spoken Language Processing (ISCSLP)*, Hong Kong, IEEE, pp. 1–5.

Yim D., 2008, “A British Child’s Music Education, 1801–1810: G. B. Viotti, Caroline Chinnery and the French Influence”, in *Nineteenth-Century Music Review*, 5, 1, pp. 25–45.

Zarlino G., 1966, *Istitutioni harmoniche*, Ridgewood, Gregg Press.

Sitografia

Musica per l'italiano come L2 e l'inclusione,
http://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi_singola_esperienza&id_scheda=1543,
portale *Musica a Scuola*, ultima consultazione 20 novembre 2024