

EL.LE

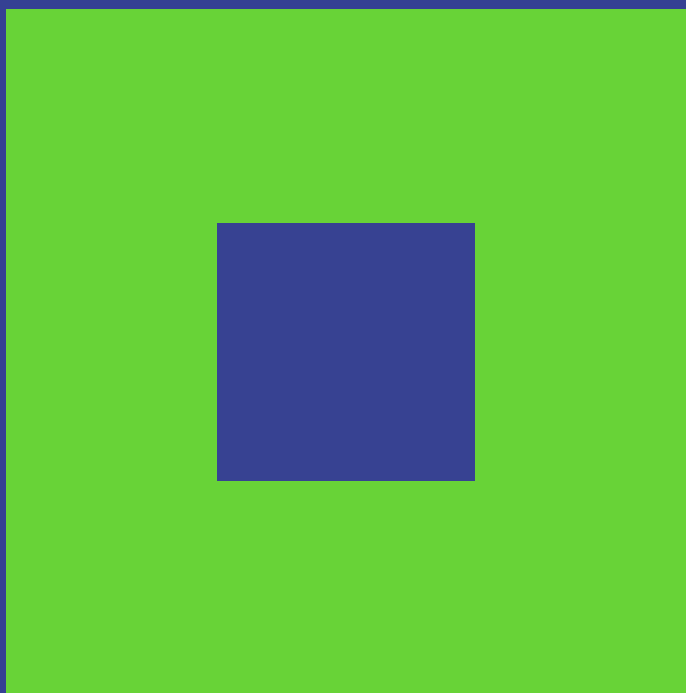
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 8 – Num. 2
Luglio 2019



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

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

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietti (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Elisabetta Jafrenesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Simona Messina (Università degli Studi di Salerno, Italia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Salvatore Orlando (Università degli Studi di Firenze, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

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

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

© 2020 Università Ca' Foscari Venezia

© 2020 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



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



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

DATA-DRIVEN LEARNING:
LA LINGUISTICA DEI CORPORA AL SERVIZIO
DELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE E DEL CLIL
a cura di Elisa Corino

**Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL,
tra ricerca e didattica**

Elisa Corino 271

DDL&CLIL Integration

Learning Activities and Resources Based on the Use
of Corpora for CLIL Geography in a Cambridge
International IGCSE® High School in Italy

Emma Abbate 287

**La didattica della lingua francese, la linguistica
dei corpora e l'inclusione**

Una proposta metodologica

Sonia Di Vito 305

Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera
Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico
del turismo

Carolina Flinz, Peggy Katelhön 323

Corpora for Linguists vs. Corpora for Learners
Bridging the Gap in Italian L2 Learning and Teaching

Luciana Forti, Stefania Spina 349

**Evaluating Data-Driven Learning Effects
in the Italian L2 Classroom**

Etic and Emic Perspectives Combined

Luciana Forti 363



Watching News Translation as It Happens A DDL Project on the USA President's Inaugural Speech Maria Cristina Caimotto	379
Data-Driven Intonation Teaching An Overview and New Perspectives Valentina De Iacovo, Antonio Romano	393
Data-Driven Learning The Serbian Case Milica Vitaz, Milica Poletanović	409
Data-Driven Learning: From Classroom Scaffolding to Sustainable Practices Fanny Meunier	423
SEZIONE MISCELLANEA a cura della Redazione	
Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays Yahis Martari	437
Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online Una proposta per la lingua russa Claudio Gabriele Macagno	465
L'atteggiamento e la motivazione degli alunni della scuola primaria nei confronti della seconda lingua Un'indagine in Alto Adige Barbara Gross	491

**Data-driven Learning: la linguistica
dei corpora al servizio della didattica
delle lingue straniere e del CLIL**
a cura di Elisa Corino

Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL, tra ricerca e didattica

Elisa Corino

Università degli Studi di Torino, Italia

Sommario 1 Linguistica dei corpora e didattica: tra passato, presente e futuro. – 1.1 Il Data-driven Learning (DDL): tra teorie e pratiche. – 1.2 Il DDL tra punti di forza e debolezza. – 2 Il DDL tra L1, LS e CLIL. – 3 I contributi del volume.

1 Linguistica dei corpora e didattica: tra passato, presente e futuro

La linguistica dei corpora in Italia ha ormai una tradizione consolidata che va dalle prime schede perforate di Padre Busa alle più recenti esperienze di parsing (Bosco et al. 2019 tra gli altri) e corpora del parlato (Cerruti et al. 2019) passando per i numerosi *learner corpora* di italiano LS/L2 (Corino, Marello 2017; Abel 2014; Spina 2014).

Tuttavia, alla vivacità della ricerca corpus-based e al ruolo essenziale che i corpora hanno ormai assunto nell'analisi della lingua non corrisponde un'altrettanta diffusione in ambito glottodidattico: come afferma Boulton (2020, XV), «DDL [Data-driven Learning] work in applied linguistics remains relatively unknown in educational circles», sebbene gli usi e i benefici dell'uso dei corpora in ambito educativo siano da tempo ampiamente trattati dalla ricerca e discussi nella letteratura di riferimento (tra i molti studi si veda ad esempio O'Keeffe, McCarthy, Carter 2007; Boulton, Leńko-Szymańska 2015; Crosthwaite 2020).

Attualmente, i corpora sono risorse con le quali gli studenti entrano per lo più in contatto indiretto, attraverso la mediazione di opere

di riferimento e materiale didattico e, nonostante i corpora siano alla base della costruzione di tali prodotti, l'utente finale non deve nemmeno esserne consapevole: dai dizionari per apprendenti (un esempio tra i tanti, il *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, Rundell 2007), alle grammatiche (cf. la *Longman Grammar of Spoken and Written English* - Biber et al. 1999; o la *Cambridge Grammar of English* - Carter, McCarthy 2006), dai manuali scolastici (ad es. la serie *Touchstone* - McCarthy, McCarten, Sandiford 2005) ai molti materiali integrativi (come la serie *English Vocabulary in Use series* - McCarthy, O'Dell 2005).

Gli usi diretti dei corpora nell'insegnamento delle lingue sono trattati piuttosto marginalmente nella letteratura; questo riflette tristemente la realtà della pratica in classe, in particolare al di fuori del livello di istruzione superiore, in cui tecniche esplicite basate sui dati sono raramente incorporate nelle normali procedure di insegnamento (Mukherjee 2004; Römer 2009; 2010; Tribble 2015).

Nella prefazione a uno degli ultimi volumi usciti sul *Data-driven Learning* (Crosthwaite 2020), Alex Boulton (2020) cita ben 378 pubblicazioni recenti che descrivono sperimentazioni e studi sul DDL e tutte giungono a conclusioni positive sull'impatto che l'uso dei corpora può avere sull'apprendimento linguistico. Eppure, al di fuori di un certo contesto anglofono, con riferimento particolare a EFL, ESL e EAP, gli strumenti e le tecniche della linguistica dei corpora in didattica sono del tutto accessori, se non completamente ignorati.

Le conclusioni di Boulton e Cobb (2017, 386), per i quali «DDL works pretty well in almost any context where it has been extensively tried», non sembrano di fatto trovare riscontro tra le buone pratiche glottodidattiche oggi in uso nella scuola; al contrario, la maggioranza delle sperimentazioni, anche a livello internazionale, sono limitate all'ambito universitario.

Tra le cause vi sono certamente l'assenza di una formazione sistematica che renda evidente come i risultati dell'analisi dei corpora possano essere resi pedagogicamente efficaci e rilevanti, la diffidenza del corpo docente verso delle pratiche che appaiono complesse sia per la gestione degli strumenti di ricerca sia per l'alta richiesta metalinguistica e - più in generale - cognitiva che esse richiedono, il tempo da dedicare alla pianificazione delle attività e dei materiali e all'introduzione degli studenti al DDL stesso (Tribble 2015; Corino, Onesti 2019).

La rivoluzione dei corpora predetta da Rundell e Stock (1992) dunque deve ancora raggiungere gli apprendenti.

Nel 2007, Braun affermava che ci sarebbe voluta una nuova generazione di insegnanti «for corpora to find their way into the language classroom» (Braun 2007, 308). A più di un decennio di distanza, tuttavia, il *Data-driven Learning* è ancora una pratica limitata a contesti specifici, sia per il grado scolastico in cui esso viene proposto sia - e soprattutto - per le lingue coinvolte.

A fronte di tali considerazioni si impone quindi la necessità di strutturare programmi di formazione che mirino a sviluppare competenze d'uso e pianificazione da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento, a partire dagli insegnanti per arrivare almeno fino alle classi della scuola secondaria.

1.1 Il Data-driven Learning (DDL): tra teorie e pratiche

Come notano Boulton e Leńko-Szymańska (2015), nella discussione sulle applicazioni dei corpora all'insegnamento delle lingue ci imbatiamo spesso nella nozione di *affordance* (cf. Hafner, Candlin 2007; Boulton 2012), ovvero la capacità di un oggetto - linguistico nel nostro caso - di suggerire all'utente come interagire con esso. E di fatto è questo il ruolo della didattica data-driven: offrire a studenti e docenti degli indizi sui fatti di lingua che portino induttivamente chi li indaga a trarre delle indicazioni su strutture, usi, funzioni, contesti che non sono prototipicamente contenuti nei libri di testo in uso nella scuola.

Gli usi diretti dei corpora coinvolgono in prima persona i discenti che sfruttano gli strumenti della linguistica computazionale per imparare ad eseguire analisi linguistiche con l'obiettivo di decodificare le strutture della lingua. Celebre è il suggerimento di Tim Johns, uno dei pionieri più influenti dell'approccio e padre della sua definizione come *Data-driven Learning*, di «cut[ting] out the middleman as far as possible and [...] giv[ing] the learner direct access to the data» (Johns 1991, 30) seguendo il motto «Every student a Sherlock Holmes» (1997, 101).

Attraverso il corpus, gli studenti applicano una metodologia di ricerca simile a quella che segue il linguista nelle sue indagini e mettono in atto processi cognitivi alti, che coinvolgono conoscenze linguistiche e metalinguistiche da una parte e competenze trasversali di classificazione, analisi e *problem solving* dall'altra. In primo luogo si tratta di definire i contenuti di una *query* in relazione alle informazioni alle quali gli studenti sono interessati e che risultano pertinenti per loro in un determinato momento. L'atto stesso di formulare un'interrogazione appropriata e dare senso ai suoi risultati contribuisce allo sviluppo non solo della consapevolezza linguistica, ma anche delle capacità di apprendimento generale e di autonomia che sono tra gli obiettivi primari della didattica contemporanea.

Flowerdew (2015) descrive il DDL come una metodologia che si pone alla confluenza di approcci diversi: la teoria del *noticing*, l'apprendimento di stampo costruttivista, le teorie di interazione socio-culturale di Vigotsky, con un'attenzione particolare verso gli stili di apprendimento e i processi cognitivi che lo sottendono.

Da punto di vista glottodidattico i recenti sviluppi nell'ambito dell'approccio comunicativo, unitamente alle ricerche in ambito di

Second Language Acquisition (SLA), hanno dimostrato che il *focus on form* - soprattutto se la forma è contestualizzata e associabile a un significato e a un uso - è indispensabile nell'apprendimento delle lingue, in particolare quando gli studenti debbano raggiungere livelli alti di competenza (Doughty, Williams 1998; Norris, Ortega 2000). Certamente il processo di *noticing* non può sempre essere demandato alle capacità di osservazione dello studente ed è ormai un assunto condiviso che talvolta l'insegnamento esplicito di una struttura sia più efficace di un approccio induttivo, soprattutto laddove gli elementi potrebbero essere poco salienti per l'apprendente o poco evidenti (si pensi ad esempio alla riflessione sulla L1). Il ricorso ad un corpus, tuttavia, può rivelarsi utile per presentare un argomento in relazione alla sua frequenza, rendendone immediatamente evidenti le caratteristiche e le funzioni all'interno di un dato sistema linguistico. L'insegnante in questo caso usa il corpus per esemplificare e sostenere con dati concreti la definizione di pattern, costruzioni, significati e usi, mettendo in atto l'auspicata transizione da un insegnamento basato su regole a un approccio basato su prove e fatti di lingua.

Le alte domande cognitive del DDL possono essere risolte utilizzando i dati del corpus in modo più proattivo; ciò significa che essi possono essere utilizzati proficuamente anche in un approccio deduttivo in base al quale le occorrenze non vengono impiegate per elicitarne una regola o un modello ma per esemplificarlo. O ancora, secondo quanto proposto da Molés-Cases e Oster (2015), gli studenti possono lavorare su compiti corpus-based altamente strutturati in modo collaborativo, avendo così la possibilità di condividere ipotesi e inferenze e contemporaneamente di acquisire maggiore fiducia attraverso il lavoro di gruppo.

In questo contesto, il *noticing* dunque può essere un processo messo in atto spontaneamente dallo studente che si trova ad analizzare dei materiali, così come originariamente suggerito da Johns (1991) e dalla corrente sinclairiana della linguistica computazionale, che sostiene la ricerca corpus-driven, oppure può essere elicitato e diretto dal docente mediatore di conoscenza e mediatore tra lo studente e i dati. Si tratta in questo caso di un procedimento corpus-based di «induzione guidata» sul modello di quanto proposto da Johansson (2009) per cui l'approccio induttivo e quello deduttivo non sono visti come poli opposti, ma si integrano in base ai bisogni formativi degli studenti e al loro profilo.

Questo processo si inserisce appieno nelle specifiche di quella didattica di stampo costruttivista che vede l'acquisizione di conoscenza come un processo dinamico di cui il discente è protagonista: le attività DDL di estrazione, analisi, classificazione e attribuzione di senso ai risultati attivano processi cognitivi di livello alto (HOTS) che stimolano l'acquisizione. D'altra parte l'interazione con il docente e il suo ruolo da 'regista' del processo di apprendimento permettono quelle azioni di *scaffolding* e di co-costruzione di conoscenza attraverso il confronto promosse dalla teoria socioculturale vigotskiana.

Un'obiezione certamente legittima avanzata da molti (cf. ad esempio Kirschner, Sweller, Clark 2006) è che questo tipo di approccio non è adatto a tutti i tipi di apprendente. La relazione tra DDL, costruttivismo e stili di apprendimento è ancora in fase esplorativa e la ricerca presenta considerazioni controverse e risultati che andranno approfonditi nel prossimo futuro con indagini su ampia scala. In relazione agli stili cognitivi, ad esempio, Flowerdew (2008) sostiene che apprendenti dipendenti dal campo traggono maggiori benefici dalla pedagogia corpus-based, sebbene uno studio di Turnbull e Burston (1998, in Boulton 2009) provi come lo stesso tipo di apprendenti fossero estremamente critici verso l'approccio e i risultati di Chan e Liou (2005) riportino solo minime differenze tra le reazioni di studenti con una propensione verso la didattica induttiva e i loro pari più inclini all'approccio deduttivo.

Certamente il DDL, grazie anche all'uso di strumenti con interfacce *user friendly* e di una dimensione grafica sempre più curata e capace di far risaltare gli elementi salienti (Corino, Onesti 2019), presenta una stretta correlazione con lo stile di apprendimento visivo, e la manipolazione dei dati da parte dell'apprendente in prima persona favorisce sia chi ha inclinazioni di tipo procedurale e sequenziale sia i cinesztetici che sono chiamati a ordinare e classificare concretamente i dati.

1.2 Il DDL tra punti di forza e debolezza

Se le ricadute positive del DDL in termini linguistico-pedagogici sono ormai dimostrate da numerosi studi empirici e nuovi progetti che testimoniano la vitalità dell'approccio vedono la luce sempre più frequentemente, è d'altra parte vero che raramente la ricerca e la pratica accademica incontrano il mondo della scuola. Il recente volume curato da Crosthwaite (2020) dedicato ai «young learners» è certamente un tentativo di dimostrare come l'integrazione del DDL all'interno delle buone pratiche più comuni sia possibile anche a livelli che prescindono dal contesto accademico. Ci sembra però legittimo chiederci se le riflessioni degli autori che hanno contribuito all'opera raggiungeranno mai gli insegnanti impegnati sul campo e, nel fortuito caso che lo facessero, se questi ultimi integreranno effettivamente i suggerimenti alle modalità di insegnamento tradizionali.

Il primo convegno italiano sul DDL tenutosi a Torino nel 2018 (*DDL: un metodo a supporto delle lingue straniere e delle classi CLIL*) si proponeva di diffondere buone pratiche didattiche corpus-based tra gli insegnanti di lingue straniere e i disciplinariani impegnati nel CLIL; nonostante l'interesse dimostrato dal folto pubblico presente, le proposte presentate non hanno avuto seguito in progetti concreti di didattica in aula.

Tra le criticità del DDL individuate dagli insegnanti c'è sicuramente l'aspetto tecnologico, come già osservato da molti studi nel campo (Mukherjee 2004; Römer 2009; Tribble 2015, Leńko-Szymańska 2017): si tratta da una parte di una obiezione legittima ma meramente logistica, legata alle attrezzature disponibili nelle scuole, dall'altra - questione decisamente più spinosa - di una mancanza di formazione specifica dei docenti che non solo non hanno familiarità con la linguistica dei corpora e le ICT (Internet and Communication Technologies) ad essa legate, ma, soprattutto, mancano delle competenze specifiche su come didattizzare le risorse a loro disposizione (si vedano ad esempio alcuni dei risultati riportati in Scheffer-Lacroix 2020).

Come nota Chambers (2019), la maggioranza degli studi empirici coinvolgono insegnanti-ricercatori con un livello elevato di abilità nella creazione e nella consultazione dei corpora, figure pronte a dedicare molto tempo e sforzi a un'attività che produrrà esperienze di apprendimento per gli studenti e allo stesso tempo costituirà una valida attività di ricerca per loro. E, data la specificità del contesto, la replicabilità dei percorsi sarà limitata a situazioni analoghe, poiché difficilmente esportabili nella stessa forma ad altri livelli di scuola.

Un'adeguata formazione dei docenti sugli strumenti e su come usarli concretamente in classe è quindi cruciale per colmare il divario tra ricerca e pratica. Römer (2006) descrive l'alfabetizzazione in DDL con la metafora religiosa della «missione», un'opera di «diffusione della parola» che deve partire dalla formazione dei futuri insegnanti fin dai banchi dell'università. In questo modo i (futuri) docenti acquisiranno competenze nelle tre aree indispensabili all'applicazione delle strategie corpus-based (Leńko-Szymańska 2017): tecnologia, metodo di indagine legato alla linguistica dei corpora, didattica e pedagogia del DDL. Alla fine del percorso conosceranno quindi gli strumenti disponibili, saranno in grado di selezionarli a seconda delle necessità e usarli per estrarre informazioni, analizzarle e interpretarle, e avranno sviluppato le competenze necessarie a implementare sessioni DDL in un quadro metodologico più ampio.

Un'ulteriore riserva alla diffusione del DDL nell'insegnamento è legata alla disponibilità di corpora pedagogici che soddisfino i bisogni dei discenti, più che rispondere alle esigenze dei ricercatori.

La varietà di strumenti disponibile oggi, tuttavia, permette di poter selezionare ciò che più si presta agli scopi prefissati e molti sono i progetti che si rivolgono ad un ampio pubblico di non-esperti e alcuni sono realizzati appositamente per gli apprendenti. Tra questi: Lextutor, la suite di corpora corredata di attività didattiche elaborate da Tom Cobb; SkELL, la piattaforma con corpora multilingui estratti da Sketch Engine e creata proprio per il «Language Learning»; SACODEYL, i corpora di interviste di adolescenti descritto come un «pedagogical mediator in the language learning process»; FLAX, che con-

tiene preziosi riferimenti anche per le lingue specialistiche (LSP) e il CLIL; o ancora software di concordanze come AntConc...

Il fatto che molte delle risorse citate siano anche multilingui è indice di una certa determinazione a superare l'egemonia che la lingua inglese ha avuto fino ad ora in questo campo. Certamente la preponderanza dell'inglese è dovuta alla sua influenza come lingua di comunicazione globale e, di conseguenza, al suo status di lingua più insegnata/imparata, alla fortuna della *corpus linguistics* - e dei *learner corpora* - in contesti legati a tale lingua, al lavoro di ricerca e definizione teorica da parte di figure di riferimento che si inseriscono nel panorama accademico anglosassone. Si sente però il bisogno di superare il monolinguisimo di strumenti e letteratura, per estendere il DDL a una effettiva dimensione metodologica che può essere definita tale solo se abbraccia la glottodidattica a tutto tondo, indipendentemente da quale lingua sia oggetto dell'apprendimento/insegnamento.

2 Il DDL tra L1, LS e CLIL

Quando si discute di *Data-driven Language Learning* è quasi un assunto dato per scontato che ci si riferisca alla lingua straniera. Se è vero che il DDL è nato essenzialmente per essere inserito nell'ambito della classe di lingue, è altrettanto vero che l'esplorazione di corpora può supportare efficacemente la riflessione sulle lingue specialistiche (LSP), anche quando si tratta di codici e sottocodici della L1.

Gli studenti delle scuole secondarie sono spesso costretti a confrontarsi con i linguaggi delle discipline senza però avere adeguati supporti linguistici che consentano loro di operare le necessarie differenziazioni e categorizzazioni della LSP rispetto alle varietà più generali.

Solo nel CLIL questo aspetto è tenuto in considerazione e si tende a dimenticare che l'educazione linguistica è compito che spetta al *curriculum* formativo nella sua globalità, per cui gli stessi insegnanti di fisica, matematica, storia dell'arte, diritto... sono di fatto chiamati ad agire anche sul piano linguistico sulla L1 dei loro studenti.

La dimensione disciplinare, quella morfosintattica e quella lessicale non possono essere considerate separatamente, perché sviluppare competenze di LSP - siano esse in L1 o in LS - significa essere in grado di padroneggiare diversi aspetti linguistici, tra cui caratteristiche lessicogrammaticali, modelli di testualizzazione e caratteristiche di strutturazione del genere, oltre l'adeguatezza e l'accettabilità di alcuni elementi in relazione al contesto.

L'uso dei corpora e del DDL può supportare gli insegnanti non linguisti nell'individuare modelli di fraseologia specializzata, lessico e parole chiave la cui specificità può sfuggire all'occhio del disciplinarista e che non necessariamente sono menzionate nei dizionari bilingui e monolingui usati dai loro studenti (Corino 2014).

L'argomento principale per l'utilizzo di DDL nei contesti disciplinari e CLIL è che la lingua è la chiave di accesso al contenuto, lo codifica e lo rende accessibile. Ma, come sottolinea Snow (2010), il linguaggio della scienza – o più in generale il linguaggio disciplinare – è «alienante», sfocato, se non addirittura oscuro, tanto da trasformare spesso anche la stessa L1 in una lingua straniera. E la comprensione diventa ancora più difficile quando si tratta di una LSP 'alienante' che pertiene a un codice linguistico diverso e che implica necessariamente lo sviluppo di un'educazione specifica che abbia come obiettivo lo sviluppo della consapevolezza della relazione tra contenuto e lingua.

In questo senso, un approccio induttivo corpus-based e *bottom up* che permette il focus su porzioni di lessico e grammatica in contesto può favorire la competenza LSP sia degli insegnanti di disciplina che degli studenti, offrendo la possibilità di rilevare dati sull'uso della lingua che potrebbero altrimenti passare inosservati: la scelta tipica delle parole (ordinandole per frequenza), che significa sfumature di significato e uso appropriato delle collocazioni, la definizione di preferenze semantiche nella selezione di modificatori, l'individuazione di pattern morfosintattici.

E, come già osservato, lo sforzo cognitivo di decodifica e *problem solving* legato alla relazione tra la dimensione paradigmatica verticale e quella sintagmatica orizzontale attiva processi HOTS che probabilmente si tradurranno in una conoscenza più duratura e migliori competenze linguistiche.

E questo è tanto vero per i contesti CLIL in cui la lingua di comunicazione è la LS, quanto per l'educazione linguistica e disciplinare il L1.

Negli ultimi anni abbiamo assistito alla pubblicazione di alcuni testi importanti in contesto anglofono che fungono da guida all'uso delle pratiche DDL e che propongono attività, esercizi di osservazione e definiscono percorsi di esplorazione di corpora accessibili (si vedano ad esempio Thomas 2015; Poole 2018; Friginal 2018). Tuttavia si tratta di suggerimenti che riguardano usi e funzioni di una lingua comune, mentre poca attenzione è data alle buone pratiche in quei contesti specialistici per i quali gli insegnanti faticano a trovare strumenti di supporto linguistico pronti all'uso.

Gli esempi riportati in Corino (2014) sul CLIL in fisica e in Corino, Onesti (2019) sulla LSP nell'educazione professionale dei parrucchieri mettono in luce come attività DDL possono essere usate in modo efficace in contesti diversi legati ai linguaggi specialistici, ma si tratta pur sempre di esperienze di ricerca-azione legate a collaborazioni e progetti limitati nel tempo e legati unicamente alla LS.

Alcune recenti esperienze (Corino c.d.s.; Corino et al. c.d.s.) hanno provato che le pratiche di *noticing* corpus-based possono efficacemente essere estese anche all'educazione linguistica in L1. Gli studenti spesso non hanno una percezione definita di come funziona la propria lingua al di là delle nozioni di grammatica descrittiva e pre-

scrittiva apprese nelle ore di italiano, sono spesso inconsapevoli delle relazioni tra le parole e della loro dipendenza dal co-testo, soprattutto in contesti specialistici. D'altra parte i docenti di discipline non linguistiche si concentrano sul contenuto, talvolta ignari delle proprietà della lingua che parlano ai loro discenti, dando per scontato che questi ultimi siano in grado di comprendere e decodificare il sottocodice e che la LSP 'fluisca' senza bisogno di spiegazioni e approfondimenti linguistici.

Anche in testi disciplinari apparentemente semplici, in cui la maggior parte del lessico fa parte del vocabolario di base, che presenta una struttura sintattica affatto marcata e un'articolazione testuale-informativa lineare, permangono degli elementi linguistici che celano delle difficoltà legate ad aspetti collocazionali, alla polisemia, all'uso di tecnicismi collaterali e rideterminazioni semantiche, ecc.

È ad esempio il caso della Costituzione italiana, testo oggi al centro del dibattito educativo, comunemente descritta come un documento pienamente intellegibile (cf. De Mauro 2008; Korzen 2010; La Fauci 2011), ma che a ben guardare cela insidie legate alla lingua specifica del diritto: una *norma* (lemma che compare 41 volte nel testo) può essere *dettata, applicata, osservata, stabilita, emanata* a seconda del contesto e se si considera la reggenza preposizionale abbiamo sintagmi quali *norme di procedura, norme sull'ordinamento giudiziario* o *norme dell'ordinamento vigente*. O ancora *Amministrazione* (art 97) ha contemporaneamente l'accezione specialistica di *ufficio* e quella comune e generica, che pertiene invece al lessico fondamentale, di *gestione*.

Ci si chiede dunque quanto gli insegnanti di diritto siano consapevoli delle possibilità combinatorie offerte dal sistema e quanto i loro studenti siano in grado di sfruttarle in modo attivo e produttivo.

Nell'ambito di un Percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) è stato dunque proposto ad alcune classi di istituti tecnici superiori un'esperienza di analisi e ricerca corpus-based per 'investigare' le caratteristiche dei testi specialistici, a partire da quelli di diritto per poi, una volta acquisita la metodologia di ricerca, estendere le buone pratiche anche ad altri ambiti (cf. Corino et al. c.d.s.).

Con l'aiuto del *concordancer* AntConc, gli studenti poco abituati all'osservazione e all'analisi linguistica hanno così descritto la lingua dei bugiardini, scoprendo le frequenze relative di *medicinale* (867), *farmaco* (76) e *medicina* (0) in un corpus da loro creato, e, riflettendo sul significato di tale distribuzione, hanno identificato i verbi che occorrono con più frequenza con i termini chiave (come prevedibile il *prendere un medicinale*, e il meno comune *assumere un medicinale*) e alcune strutture tipiche del tipo testuale [fig. 1].

o al fegato non deve assumere questo medicinale (vedere "Non prenda BRUFEN"). Anziani S	Brufen_Italia
uò verificare brevemente dopo aver assunto questo medicinale. I medicinali come FROBEN DOLORE E FE	Froben_Italia
se il suo bambino ha assunto questo medicinale per errore, contatti sempre un medico o	Actibu_Italia
se il suo bambino ha assunto questo medicinale per errore, contatti sempre un medico o	Actibu_Italia

Figura 1 Ricerca su AntConc_bugiardini: medicinale

Inoltre hanno riflettuto sulla polisemia dei termini e sulle possibili sfumature di significato, riempiendo di nuovi tratti semantici significanti fino ad ora usati con una sola accezione o in un solo contesto: non solo *assumere*, ma anche *manifestare (sintomi)* o *orale (per via orale, uso orale, sospensione orale)*. Hanno insomma definito le caratteristiche della LSP tracciando in modo chiaro e finalmente consapevole il confine tra tecnicismo e lingua comune.

Le ricadute sulla competenza linguistica degli studenti sono state evidenti a tutti gli insegnati, tanto che la modalità corpus-based (e in parte corpus-driven) è stata estesa anche nella classe di lingua straniera, attraverso un lavoro su testi paralleli di confronto e traduzione.

Non vanno infatti dimenticate le applicazioni del DDL nella didattica della traduzione dove i corpora vengono efficacemente usati come strumento complementare ai dizionari e le concordanze parallele aiutano gli studenti a definire i contesti d'uso dei traduttori.

3 I contributi del volume

Questo volume monografico si propone quindi di descrivere, per la prima volta nel panorama italiano, gli usi e le funzioni che i corpora e il DDL possono fattivamente avere nella pratica didattica. Gli autori sono sia accademici attivi nella ricerca sulla didattica corpus-based sia insegnanti di scuola secondaria impegnati in esperienze di DDL nell'ambito delle LS o del CLIL. Obiettivo della pubblicazione è stimolare e spingere i docenti di lingue e di discipline non linguistiche a sperimentare questo approccio, integrandolo tra le buone pratiche già messe in atto nelle loro classi.

Ecco perché il contributo di apertura è proprio a cura di un'insegnante della scuola secondaria che si occupa di CLIL: **Emma Abbate** presenta una serie di attività DDL sperimentate nelle proprie classi di geografia con studenti di livello B1 e fornisce preziosi suggerimenti su come usare i corpora per lo *scaffolding* nella comprensione e produzione di testi, con particolare riferimento agli strumenti offerti dalla piattaforma FLAX e dal suo software di concordanze.

Di sperimentazione di metodologia e strumenti tratta anche **Sonia Di Vito**, che dimostra come la ricerca e la didattica corpus-based non siano unicamente legate alla lingua inglese, ma possano es-

sere estese anche a contesti di *Français Langue Étrangère* (FLE) e a livelli di competenza basica e postbasica quale quello degli studenti della scuola secondaria di primo grado. Attraverso l'osservazione dei dati di lingua autentica e l'individuazione delle sue regolarità grammaticali e morfologiche, le classi coinvolte nel progetto *Apprentissage sur corpus* hanno acquisito maggiore consapevolezza metalinguistica e autonomia nello studio. Di Vito rileva inoltre come il DDL possa essere considerato come un approccio inclusivo in classe che permette a tutti di sviluppare un atteggiamento di sicurezza nelle proprie capacità e uno stile di apprendimento consapevole.

Il contributo dei corpora nell'insegnamento/apprendimento delle LSP è esemplificato da **Carolina Flinz** e **Peggy Katelhoe**n che si occupano di lingua del turismo per *il Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Le autrici riflettono sull'importanza della scelta del corpus di riferimento e offrono una panoramica sui corpora di tedesco che possono essere usati nell'insegnamento DaF in generale e della LSP del turismo in particolare, corredando le proprie considerazioni di esempi e attività pratiche da usare in classe.

Non manca nel volume l'attenzione verso l'italiano L2/L2. In particolare, **Luciana Forti** e **Stefania Spina** esplorano lo stato dell'arte del DDL e dei corpora *di* e *per* apprendenti in Italia, definendo la distanza che ancora esiste tra i corpora nati per ricerca accademica e quelli creati con intento pedagogico. Il divario tra le due prospettive può certamente essere colmato integrando i risultati della ricerca sui *learner corpora* con l'approccio DDL, di cui vengono dati alcuni esempi.

Nel suo contributo, poi, **Luciana Forti** presenta gli effetti del Data-driven Learning sullo sviluppo della competenza fraseologica nell'italiano L2 di studenti sinofoni, adottando una duplice chiave di lettura: la misurazione empirica dei dati e della progressione nelle competenze degli apprendenti e la percezione circa l'efficacia delle attività proposte. Si ha così una visione a tutto tondo della metodologia, che include anche aspetti motivazionali ed emotivi che contribuiscono in modo significativo all'efficacia delle pratiche didattiche.

Cristina Caimotto affronta l'uso dei corpora nella didattica della traduzione: osservare e confrontare varie traduzioni dello stesso testo sorgente è un'attività che può migliorare le abilità linguistiche degli studenti e la loro consapevolezza della pratica di trasferire un testo da un codice ad un altro. Focus della proposta operativa sono i discorsi inaugurali tenuti dai Presidenti degli Stati Uniti d'America (raccolti nel corpus POTUS), spesso tradotti da più agenzie di stampa e testate giornalistiche, qui usati con lo scopo di rendere gli studenti consapevoli della pratica in gran parte invisibile e ancora sottostimata della traduzione, delle sue strategie e delle sue caratteristiche, attraverso un'analisi contrastiva che abbraccia anche il tema della distribuzione globale delle notizie.

L'uso dei dati linguistici in didattica si estende anche settori che esulano dalla competenza sul significante e sul significato, ma che investono tratti soprasegmentali. **Valentina De Iacovo** e **Antonio Romano** mostrano come il Computer-Assisted Language Learning (CALL) e l'approccio data-driven possa essere integrato con procedimenti tipici della ricerca fonetica: gli spettrogrammi che descrivono curve intonative di nativi diventano quindi strumenti per definire le competenze prosodico-intonative degli studenti di LS e possono venire usati per migliorare le loro abilità orali.

Infine **Milica Vitaz** e **Milica Poletanović** confrontano lo stato dell'arte e la diffusione del DDL con la situazione serba, dove l'uso dei corpora nella didattica non è solo limitato ma addirittura inesistente. Sebbene circoscritto alla situazione locale, lo studio di caso apre riflessioni generalizzabili sul punto di vista degli insegnanti e sulla diffusione dell'uso dei corpora in didattica al di fuori del contesto universitario.

La raccolta si chiude con il contributo di **Fanny Meunier** che idealmente conclude con riflessioni sul quadro teorico di riferimento, sui bisogni ai quali va ancora data una risposta e sulle possibili azioni da intraprendere per diffondere il DDL e rendere le attività corpora-based più accessibili a insegnanti e studenti.

Bibliografia

- Abel, A. (2014). «A Trilingual Learner Corpus Illustrating European Reference Levels». *RiCognizioni*, 1(2), 111-26. <http://dx.doi.org/10.13135/2384-8987/702>.
- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S.; Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Bosco, C.; Di Nuovo, E.; Mazzei, A.; Sanguinetti, M. (2019). «Towards an Italian Learner Treebank in Universal Dependencies». Bernardi, R.; Navigli, R.; Semeraro, G. (eds), *Proceedings of the Sixth Italian Conference on Computational Linguistics* (Bari, November 13-15, 2019). CEUR-WS. <http://ceur-ws.org/Vol-2481/paper28.pdf>.
- Boulton, A. (2009). «Corpora for All? Learning Styles and Data-Driven Learning». Mahlberg, M.; González-Díaz, V.; Smith, C. (eds), *Proceedings of 5th Corpus Linguistics Conference* (University of Liverpool, July 20-23, 2009). Lancaster: UCREL. <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/>.
- Boulton, A. (2012). «Beyond Concordancing: Multiple Affordances of Corpora in University Language Degrees». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 34, 33-8. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.008>.
- Boulton, A. (2020). «Data-Driven Learning for Younger Learners: Obstacles and Optimism». Crosthwaite 2020, XIV-XX.
- Boulton, A.; Cobb, T. (2017). «Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis». *Language Learning*, 67(2), 348-93. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>.

- Boulton, A.; Leńko-Szymańska, A. (eds) (2015). *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-Driven Learning*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sc1.69>.
- Braun, S. (2007). «Integrating Corpus Work into Secondary Education: from Data-Driven Learning to Needs-Driven Corpora». *ReCALL*, 19(3), 307-28. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000535>.
- Carter, R.; McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerruti, M.; Ballarè, S.; Mauri, C.; Gorla, E. (2019). «Il corpus KIParla. Tra linguistica dei corpora e sociolinguistica dell'italiano». *RiCognizioni*, 6(12), 275-8. <http://dx.doi.org/10.13135/2384-8987/3989>.
- Chambers, A. (2019). «Towards the Corpus Revolution? Bridging the Research-Practice Gap». *Language Teaching*, 52(4), 460-75. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000089>.
- Chan, T.-p.; Liou, H.-C. (2005). «Effects of Web-Based Concordancing Instruction on EFL Students' Learning of Verb-Noun Collocations». *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 231-51. <https://doi.org/10.1080/09588220500185769>.
- Corino, E. (2014). «Bottom-Up Specialized Phraseology in CLIL Teaching Classes». *Workshop Proceedings of the 12th Edition of the KONVENS Conference*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 68-76.
- Corino, E. (c.d.s.). «Lingua e diritto: la Costituzione a scuola». Visconti, J. (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici: sincronia, diacronia, traduzione, variazione = Atti del XV Congresso della Società internazionale di Linguistica e Filologia italiana*. Firenze: Cesati.
- Corino, E.; Longo, F.; Onesti, C.; Pallante, F.; Sobrino, G. (c.d.s.). *Leggere la Costituzione a scuola. Tra lingua e diritto*. Roma: Carocci.
- Corino, E.; Marello, C. (2017). *Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA*. Perugia: Guerra.
- Corino, E.; Onesti, C. (2019). «Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning». *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00007>.
- Crosthwaite, P. (ed.) (2020). *Data-Driven Learning for the Next Generation*. New York: Routledge.
- De Mauro, T. (2008). *Il linguaggio della Costituzione*. Resoconto del convegno tenutosi a Palazzo Minerva il 16 giugno 2008, Senato della Repubblica. Convegni e seminari 18. https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/convegni_seminari_n18.pdf.
- Doughty, C.; Williams, J. (eds) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2008). «Corpus Linguistics for Academic Literacies Mediated Through Discussion Activities». Belcher, D.; Hirvela, A. (eds), *The Oral/Literate Connection: Perspectives on L2 Speaking, Writing and Other Media Interactions*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 268-87.
- Flowerdew, L. (2015). «Data-Driven Learning and Language Learning Theories: Whither the Twain Shall Meet». Boulton, Leńko-Szymańska 2015, 15-36.
- Friginal, E. (2018). *Corpus Linguistics for English Teachers*. New York; London: Routledge.
- Hafner, C.; Candlin, C. (2007). «Corpus Tools as an Affordance to Learning in Professional Legal Education». *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 303-18. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.005>.

- Johansson, S. (2009). «Some Thoughts on Corpora and Second-Language Acquisition». Aijmer, K. (ed.), *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 33-44.
- Johns, T. (1991). «From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning». Johns, T.; King, P. (eds), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, 27-45.
- Johns, T. (1997). «Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-Based CALL Program». Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, G. (eds), *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Addison Wesley Longman, 100-15.
- Kirschner, P.; Sweller, J.; Clark, R. (2006). «Why Minimal Guidance During Instruction Does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching». *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.
- Korzen, I. (2010). «Lingua, cognizione e due Costituzioni». Visconti, J. (a cura di), *Lingua e diritto. Livelli di analisi*. Milano: LED, 163-201.
- La Fauci, N. (2011). «La Costituzione della Repubblica italiana. Spunti per una riflessione linguistica». Nesi, A.; Morgana, S.; Maraschio, N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale = Atti del IX Convegno ASLI* (Firenze, 2-4 dicembre 2010). Firenze: Franco Cesati Editore, 383-94.
- Leńko-Szymańska, A. (2017). «Training Teachers in Data-Driven Learning: Tackling the Challenge». *Language Learning & Technology*, 21(3), 217-41.
- McCarthy, M.; McCarten, J.; Sandiford, H. (2005). *Touchstone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M.; O'Dell, F. (2005). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molés-Cases, T.; Oster, U. (2015). «Webquest in Translator Training: Introducing Corpus-Based Tasks». Boulton, Leńko-Szymańska 2015, 201-23.
- Mukherjee, J. (2004). «Bridging the Gap Between Applied Corpus Linguistics and the Reality of English Language Teaching in Germany». Connor, U.; Upton, T.A. (eds), *Applied Corpus Linguistics: A Multi-Dimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi, 239-50. https://doi.org/10.1163/9789004333772_014.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2000). «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis». *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>.
- O'Keeffe, A.; McCarthy, M.; Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Poole, R. (2018). *A Guide to Using Corpora for English Language Learners*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Römer, U. (2006). «Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments». *ZAA*, 54(2), 121-34.
- Römer, U. (2009). «Corpus Research and Practice: What Help Do Teachers Need and What can We Offer?». Aijmer, K. (ed.), *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 83-98. *Studies in Corpus Linguistics* 33. <https://doi.org/10.1075/scL.33.09rom>.
- Römer, U. (2010). «Using General and Specialized Corpora in English Language Teaching: Past, Present and Future». Campoy-Cubillo, M.C.; Bellés-Fortu-

- ño, B.; Gea-Valor, L. (eds), *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. London: Continuum, 18-35.
- Rundell, M. (2007). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan.
- Rundell, M.; Stock, P. (1992). «The Corpus Revolution». *English Today*, 8(4), 45-51.
- Scheffer-Lacroix, E. (2020). «Barriers to Trainee Teachers' Corpus Use». *Crosthwaite 2020*, 47-64.
- Snow, C.E. (2010). «Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science». *Science*, 328, 450-2.
- Spina, S. (2014). «Il *Perugia Corpus*: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione». Basili, R.; Lenci, A.; Magnini, B. (eds), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014*, vol. 1. Pisa: Pisa University Press, 354-9.
- Thomas, J. (2015). *Discovering English with Sketch Engine*. Versatile.
- Tribble, C. (2015). «Teaching and Language Corpora: Perspectives from a Personal Journey». Boulton, Leńko-Szymańska 2015, 37-62.

DDL&CLIL Integration Learning Activities and Resources Based on the Use of Corpora for CLIL Geography in a Cambridge International IGCSE® High School in Italy

Emma Abbate

Liceo Statale Alessandro Manzoni, Caserta, Italia

Abstract This paper presents a series of e-CLIL (Content and Language Integrated Learning combined with ICT) activities based on the use of corpora, taken from experiments during the 2017-2018 school term in four Italian upper secondary classes. In the four classes considered in the present study, Geography is taught in English in the CLIL approach for Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education). The Task-based activities of reading and listening comprehension, grammar learning and vocabulary building, have been focused on Cooperative Learning's strategy and submitted on a teacher monitored e-learning platform through constant application of BYOD (Bring Your Own Device) in the classroom.

Keywords Content and Language Integrated Learning (CLIL). Corpus-based CLIL. Data Driven Learning (DDL). Technology-enhanced teaching. High School.

Summary 1 CLIL: Content Based Learning through Target Language. – 2 The Importance of Disciplinary Literacy and Language Awareness (LA) in CLIL Settings. – 3 Lexical Approach Applied to CLIL: A Lesson Plan Framework. – 4 Examples of FLAX Activities in a CLIL Geography Lesson. – 5 Vocabulary.com: A New, Original, Online Dictionary. – 6 Unconventional and Unaligned Corpora for DDL&CLIL Informal Approach: Youglish, Dollar Street and BrainyQuote. – 7 Conclusions.



Peer review

Submitted	2019-06-09
Accepted	2019-12-01
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Abbate, Emma (2019). "DDL&CLIL Integration". *EL.LE*, 8(2), 287-304.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/002

Language is not an abstract construction of the learned, or of dictionary-makers, but is something arising out of the work, needs, ties, joys, affections, tastes, of long generations of humanity, and has its bases broad and low, close to the ground.

(Walt Whitman, *Slang in America*, 1885)

1 CLIL: Content Based Learning through Target Language

CLIL (Content and Language Integrated Learning) implies teaching subject-specific content through a target language (Marsh 1994): exercises, activities and classroom oral communication are all in the vehicular language. In CLIL settings, interaction and negotiation of meaning are fostered by cooperative learning strategies applied using the foreign language as a medium of instruction. Thus, one of the core aims of CLIL methodology is to encourage the acquisition of content-obligatory language (Coyle, Hood, Marsh 2010, 35).

In CLIL environments the teacher is required to identify learners' language demands and to support their linguistic needs while considering content vocabulary, functional language and language skills, according to the following three sets of questions suggested by Chadwick (2012, 4):

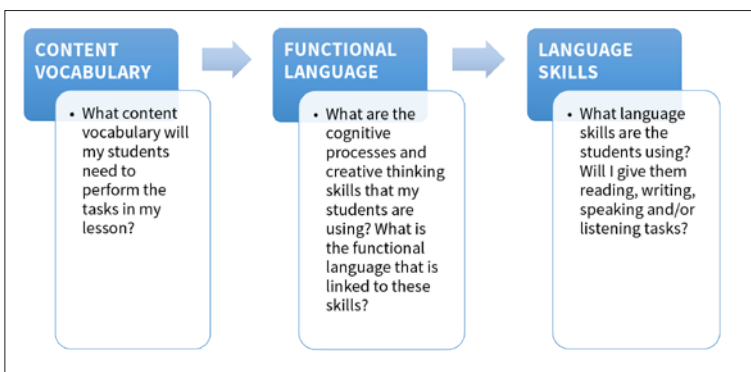


Figure 1 Sets of questions to plan language support in content lessons. Adapted from Chadwick's framework (2012)

Similarly, Ball, Kelly and Clegg (2015, 75) identify three different layers of language in CLIL settings:

- i. One related specifically to the subject area (subject-specific terminology);
- ii. One that could be defined as cross-curricular and referred to as general academic language and the language that builds the classroom's conversation;
- iii. The interactional language of communication between people during the lesson; the so-called 'peripheral language' of instruction.

An awareness of these 'languages' is important for the CLIL teacher working with learners in an additional language.

The distinction operated by the aforementioned authors is pivotal to guide the CLIL teacher in detecting which language is needed for any given topic in the curriculum.

In a series of articles published on OneStopEnglish website, Keith Kelly looks at examples of process language in geography, covering common verb and noun phrases, structures and sequencing phrases.¹ He also gives examples of the language of comparison from the area of geography, covering grammatical patterns and structures, useful verbal phrases and specific prefixes,² and provides a comprehensive lesson plan with both a language and content focus accompanied by an alphabetical list of root words used to form words commonly used in geography.³ Kelly's articles and his book on Geography language (published for Macmillan Vocabulary Practice series - Kelly 2009), are good Geographical resources that allow students to work in new terminologies.

In CLIL classrooms the learner has to be regarded as an active language producer and grammarian, a type of "self-contained language processor and grammar builder" (Dalton-Puffer, Nikula, Smit 2010, 7). This should be triggered by the teacher's rich content input, who should be able to predict all of their language demands, planning accurately the language given for content input and the language required to process the content output.

1 <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-clil/process/process-geography/551674.article>.

2 <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-clil/comparisons/comparisons-geography/551281.article>.

3 <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-clil/roots/roots-geography/551787.article>.

2 The Importance of Disciplinary Literacy and Language Awareness (LA) in CLIL Settings

Latest research in CLIL has focussed on the role of subject-specific or disciplinary literacies (Meyer et al. 2015) in order to help learners become better meaning-makers, able to draw on content knowledge to communicate successfully across languages, disciplines and cultures.

The Council of European Union's recommendation of 22 May 2018⁴ indicates literacy competence among the eight key competences for lifelong learning: it implies the ability to communicate and connect effectively with others, in an appropriate and creative way.

Literacy competence is conceptually connected to Language Awareness (LA). For David Marsh (2012, 58) LA it is essentially about "moving learners from viewing language learning as an object of study, towards an explicit understanding of how language is used in a variety of contexts".

A recent Recommendation from the European Commission (2018) underlines the role of LA as a channel for a full comprehension of how languages work and how people learn and use them: improving language learning implies encouraging inclusive education and the European dimension in teaching by promoting mobility, exchange and intercultural understanding. The document suggests reconsidering language teaching, breaking it down to the silos of language learning, and assisting teaching staff for a comprehensive language approach and linguistic-sensitive teaching: CLIL, enhanced with digital tools, is recommended as an efficient and innovative pedagogy to enrich language competence considered as a transversal element across the curricula.

Disciplinary Literacy and Language Awareness are both mediated from text, one of the main teaching tools used by teachers. However, school texts, also in L1, are often too difficult to be assimilated by students because of their verbosity and grammatical density. A major obstacle for learners of English-medium content is the cognitive load of texts that needs appropriate 'scaffolds': the study material should be adapted to learners' language proficiency (Mehisto 2012).

Scaffolding is a CLIL's pillar: it underpins language's building by supplying sentences, content-specific terms and collocations necessary to accomplish tasks. It supports pupils to express their ideas compatible with the subject and topic way (Bentley 2010, 69-70). A good scaffolding will enforce learners' cognitive Academic Language Proficiency (CALP), linking the gap between BICS (Basic Interper-

⁴ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 04-06-2018 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)).

sonal Communication Skills, the everyday language) and formal, abstract, subject-specific language, allowing the full Language Awareness (LA) acquisition and a deeper knowledge of contents.

The application of Academic Word List (AWL), developed by Averil Coxhead,⁵ as a scaffolding tool to improve as well as differentiate learner awareness of CLIL-related vocabulary, has been underlined by the authors of *CLIL Activities* (Dale, Tanner 2012, 141-3).

3 Lexical Approach Applied to CLIL: A Lesson Plan Framework

The use of AWL in CLIL settings (as mentioned above) to enhance academic language proficiency represents a good and practical example of integration between CLIL and Data-Driven Learning (DDL): the two approaches promote authentic study materials and they are both aimed at the development of metalinguistic knowledge and at the increase of learner's autonomy. Thus the combination of those methodologies offers interesting tips and resources to CLIL teachers: the use of web corpora to implement CLIL learning through the creation of suitable and instructional materials ready-to-use. This is a scaffolding technique in itself.

As already emphasized, the integration of content and language in CLIL entails accurate consideration of the linguistic features of subject-specific proficiency and of the role played from written and oral communication within the learning process.

In a comprehensive article published in 2011, looking ahead in CLIL's investigation field, Christiane Dalton-Puffer indicated in systemic functional linguistics the future task of the research community in order to "build the necessary bridges to general learning theories based on ideas of discursiveness and performativity" (Dalton-Puffer 2011, 196).

Gathering linguistic data through corpora in CLIL environments allows students to acquire the topic's micro-language and the subject-specific grammatical features: teachers may use them to plan and design corpus-informed activities for a more student-centered approach to learning, according to the blended model provided by Giovanna Carloni (2014; 2015).

CLIL teachers can provide learners with a number of techniques from corpus linguistics and natural language processing for the investigation of subject-specific language patterns and words in large-scale data sets: it is a top-down approach, relying on frequency counts and statistical analyses.

⁵ <https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>.

In this paper we suggest a five-stage procedure of a typical lesson based on CLIL&DDL activities, summed up in the figure below:

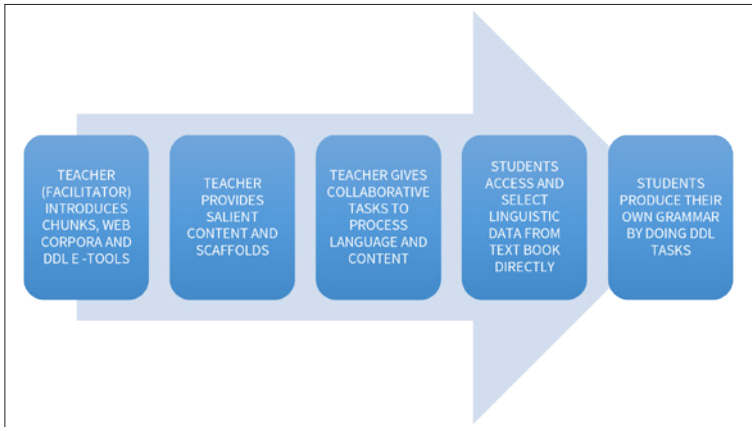


Figure 2 Five steps procedure for a typical lesson based on CLIL&DDL activities

According to this procedure, the teacher, acting as a facilitator, introduces the concepts of linguistic chunks and e-corpora and shows the correct use of web tools for the lexical approach to salient content and cognitively engaging study material. Working on a basic micro-linguistic lexicon and on a corpus of LSP (Language for Specific Purposes) terms, identifying lexical chunks and structure of subject-text, reflecting on collocations and frequencies, are all activities mediated by the teacher in the first and second step of the procedure. In the last phases, thanks to training on tasks, students are able to explore and interpret the CLIL text on their own, accessing and selecting linguistic data directly.

This model helps teachers and students to recognise common and frequently recurring features of language in their subject. It is an aid for teachers to focus on what students need to understand and to identify potential language demands, and offers a principled process for constructing activities which integrate language and content within a lexical based approach.

In a DDL and CLIL integrated setting, students learn autonomously subject-specific collocations and colligations, improving the discipline's knowledge: the exposition to authentic language data and the engagement in active analysis of data to uncover language usage patterns, converting them from passive learners to learner-researchers. DDL is based on the cognitive process of inference that is likely to enhance the input of content-specific vocabulary.

Combined with CLIL methodology, DDL develops lexical links, working on semantic fields determined by the subject's specificity.

Through corpora, lexicon is presented in a contextualized frame and disciplinary knowledge is not acquired passively, but is used to complete tasks and group activities. Subject micro-language terms are often monosemic and should be presented in their own context so as to be learnt easily.

Moving the focus from how to say to what to say is the basis for a lexical enrichment that favours both the development of language skills and subject's mastery. In CLIL settings particular attention to the lexicon and the lexical repertoire are required: the teacher must be able to anticipate words that students should know but don't.

Some of the keywords may have been encountered in reading or heard in class, but not completely understood. Others might be 'kind of' understandable, but students are not confident enough to use them in speaking or writing: I call them *grasp words*. In order to prepare pupils to handle web corpora and to get acquainted with practicing essential DDL skills, teachers should gradually introduce chunks and subject's language patterns and structures training students with grasp words contained into topic-specific chunks.

This sort of 'chunks workout', a series of lexicon's expansion and reinforcement activities, warms 'learners' muscles' before 'lifting' the heavy e-corpora collection. It is a way to develop the language awareness and ability to chunk as part of a text assault strategy.

Reflecting on language is more important than developing lexicon quantitatively.

Chunks are two or more words which are often used together (e.g. 'in the context of', 'a large number of'). In order to read, speak and write articulately, students need to possess general and topic-specific chunks. Phrases of a language can be learned in chunks - which breaks the learning process into easy stages. The progress from a single disconnected term to chunks will boost conceptual comprehension and production in both BICS and CALP.

Working with partners, students can get used to recognizing lexical sets and chunks, making 'pragmatic generalizations' about the patterns that are typical of the subject's academic text that they are studying. Induction-type tasks introduce students to detect recurring patterns and start an inferring learning process that encourages reflection and increases study motivation.

Textalyser⁶ is a free software which allows teachers to find the most frequent phrases and frequencies of words in a text's page that can be copied and pasted in the box to calculate the lexical density as well.

⁶ <http://textalyser.net>.

The frequencies and chunks highlighted from the program can be used for targeted exercises of content-specific vocabulary building: students are asked to detect general and topic-specific chunks in order to activate semantic association as in the following activities designed for a Geography CLIL lesson (topic: plate tectonics):

Activities:

1. Chunks: Look at the text with a partner. One of you find and writes the general chunks and the other the topic specific chunks.

General chunks	Topic specific chunks
such as	earth's crust
located at	molten magma
affected for	world's climate
a number of	plate boundaries
ejected at	earth's interior
top of	earth's surface
	volcanic eruption

2. Lexical sets: In pairs or alone, read the text. Make lexical sets of words/phrases for:

Types of volcanoes	Features of volcanoes

Figure 3 Examples of chunks activities on a Geography text

Through this form of *enquire-based learning*, the student gradually becomes an inquirer and discoverer of new keywords, a sort of 'linguistic Hercule Poirot' scanning and identifying discipline-specific language features.

To familiarize with this study technique, as homework, learners can be given DDL tasks that require them to create word webs using terms found in the CLIL text. A word web is a picture that helps to connect word together increasing the target language's vocabulary. Online word web generators, such as Visuwords,⁷ can help students to design their own word webs.

After the teacher has introduced students to the concept of corpus as a good resource by justifying its use and presenting the various data that can be obtained from it, pupils can start a monitored computer-based practice to use online corpus.

⁷ <https://visuwords.com>.

Corpora allow learners to investigate language rules for themselves and, in doing so, build up an understanding of how language works.

4 Examples of FLAX Activities in a CLIL Geography Lesson

When students and teachers have acquired enough technical skills they can be exposed to authentic data in the form of concordance lines: at this point they are ready to approach FLAX, Flexible Language Acquisition.⁸ FLAX is an automated language system to extract salient linguistic features from academic texts: it displays them through an interface developed for ESP (English for Specific Purposes) students who are learning academic writing and reading.

It is an inductive tool that stimulates higher cognitive process and learners' autonomy and offers them the chance to investigate text by experiencing repeated examples of lexicon-grammatical features' use through Language Awareness activities. In the section named "FLAX Resource Collections", users can find collections that draw on large reference corpora like the British National Corpus (BNC) and even larger datasets from Google and Wikipedia. They present a lot of examples of language in context for some of the most demanding areas of English language learning - collocations and phrases - where there are hundreds of thousands of possibilities for combining words.

In the table below there are some example of CLIL Geography questions on population dynamics and volcanoes (both topics are part of Cambridge IGCSE Geography syllabus⁹) based on a FLAX research of the relevant topic's terms:

Table 1 Examples of CLIL investigation tasks FLAX-based

Ares of investigation	Sample questions
Collocation/phraseology	What common adjectives are generally used in front of the word 'volcano'? What adjectives can we use to describe a volcano?
Grammatical questions	Is 'population' a countable or uncountable noun?
Connotation/semantic	What are the differences between 'extinguish' and 'extinct'?

The use of such investigative tasks enables learners to move beyond the words to what is really at the heart of Geography learning: the

⁸ <http://flax.nzdl.org>.

⁹ <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-geography-0460/>.

words that convey core information of the texts can be used to plan practice exercises to use the vocabulary at word, sentence and text level like the ones shown in order to get students to create their investigative tasks on their own, using the models provided from their teacher. Analyzing new vocabulary in web corpora sentences ensures comprehension and correct formation in a greater language context.

In Geography texts, for example, the future events expressed by the clause “be likely + to-infinitive”, the cause and effect connection with “due to” or the use of phrasal verb “depend on”, are very common: learners can get used to Geography text’s language patterns through a series of DDL tasks based on FLAX’s sections named “Learning Collocations”, “BAWE (British Academic Written English)”, “Book Phrase” as the ones following:

- A FLAX exercise on the use of “likely”:

Likely is an adjective. How can we use to express future tense (give the pattern)? Does it express something will probably happen or something that won’t happen for sure? Can we use it before a noun? Which verbs and adverbs are used with “likely”? Give example. We can follow *likely* by a *that*-clause with *will*. Does this pattern is more common than *likely/unlikely* + *to*-infinitive? Check the most frequent occurrence in the learning collocation section in Flax.

- A FLAX Learning Collocation’s activity on the verb “depend on”:
 1. In the learning collocation, using the BAWE (British Academic Written English) corpus, look up the verb “depend”. What’s the most common collocation?
 2. Open the window with the example sentences. What word and grammatical pattern tend to mostly commonly come after the collocation?
 3. What verbs tend to come before it? What often comes before the verb?
 4. Take a minute to further investigate the “depend” collocation in either the *Book Phrase* or the *British Academic Written English Collections* section in Flax. Then try to create your own sentence using the collocation, following the normal grammatical pattern (colligation) identified above.

- A FLAX task on the connective “Due to”:

What’s the meaning of “due to”? Check it on Flax collocations’ section then answer: do you know similar expression in English to express the same meaning?

Students can also work on FLAX-generated concordance lines printed on paper rather than having them query for and explore concordance lines on computers.

5 Vocabulary.com: A New, Original, Online Dictionary

Another useful tool to strengthen CLIL lexical learning and to help teachers to prepare authentic class material from digital texts creating words lists and quiz documents is Vocabulary.com:¹⁰ an online dictionary that gives friendly, funny but rigorous explanations of words, easy to understand and remember, like this one:

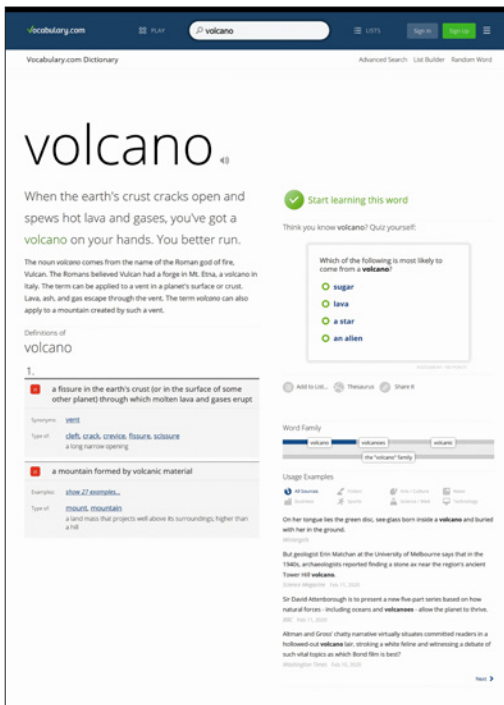


Figure 4 *Volcano's* definition on Vocabulary.com

10 <https://www.vocabulary.com>.

Vocabulary.com provides more conversational and student-friendly explanations of words in addition to typical definitions, together with audio pronunciations, “word families” of inflectionally and derivationally related forms (indicating relative corpus frequency for each form), and corpus example sentences (from current newspapers, magazines, and literature) arranged by genre and topic.

Another added value of Vocabulary.com is the gamified environment: CLIL teacher can create a student’s customized topic-specific terms list (also simply by copying and pasting an online text) and, on this list, the system will generate some activities like pictures quiz, vocabulary jam and spelling challenge as incentives to keep learners intensely engaged. In the examples below two activities on the key terms *ridge* and *magmas* (topic: Plate Tectonics) are shown:

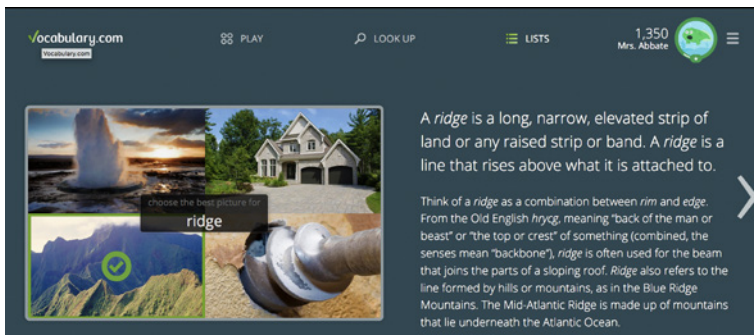


Figure 5 A visual quiz on Vocabulary.com

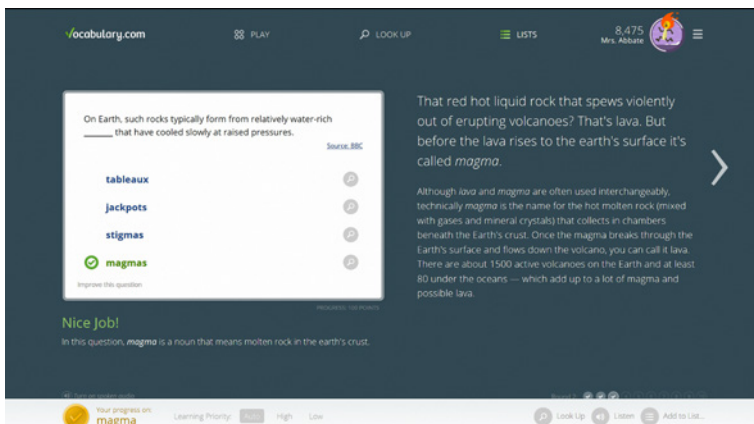


Figure 6 A multiple choice exercise on Vocabulary.com

6 Unconventional and Unaligned Corpora for DDL&CLIL Informal Approach: YouGlish, Dollar Street and BrainyQuote

Apart from traditional collections, the Internet allows one to find many unconventional corpora for atypical consultation activities that might inspire original CLIL tasks:¹¹ for example, video watching activities. YouGlish¹² is a great tool that allows students to hear the correct pronunciation of words in English, using YouTube videos in the native language and in a meaningful context.¹³ The learner simply enters the word(s) they would like to hear and study, then chooses between English, American or Australian pronunciation – or all together. Each video has subtitles in order to facilitate listening and understanding: the entered word is highlighted and shown many times in various sample sentences, which makes this resource very effective in studying new subject content terms in the genuine sentence’s context, while improving pronunciation.

11 For an original and new perspective on corpora check the articles by Jamie Keddie on *One Stop English* (<http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/corpora/>).

12 <http://youglish.com/>.

13 To find out the potentiality of Youglish as teaching tool read the e-article “Youglish: using authentic English videos for pronunciation and presentation practice” by Lara Wallace and Cassidi Hunker (<http://newsmanager.commpartners.com/tesol-callis/issues/2017-09-12/7.html>).

The screenshot shows the YouGlish website interface. At the top, there is a search bar with the word "volcano" entered and a "Dillo" button. Below the search bar, there are tabs for "All", "US", "UK", and "AUS". The main content area features a video player with a video titled "Daredevil Who Lost Their Lives During Irate Stunts". Below the video player, there is a text snippet: "2009 had even leaped into an active volcano." followed by a "Segnata" button. The page is divided into several sections: "Parole vicine:" (Similar words), "Fonetico:" (Phonetic), and "Suggerimenti per migliorare la tua pronuncia Inglese:" (Suggestions to improve your English pronunciation). The footer contains navigation links for various languages and a "Donate" button.

Figure 7 Search of the word *volcano* on YouGlish

The author of YouGlish, Dan Barhen, has designed another tool: *Fraze It*.¹⁴ This allows one to investigate a corpus of phrases to detect how words are used in the sentence's context. Naturally, online dictionaries also offer usage models, but the added value of *Fraze* is that it gives the chance to look for defined types of phraseology such as interrogatives, negatives, present perfect sentences, etc. For any entered word, the dictionary definition is given together with synonyms, translations, pronunciation (using YouGlish), and even pictures. Signing up is free and enables one to save the searches' results.

Another atypical corpus could be considered the pictures 'web collections: in particular, for CLIL Geography teachers. I suggest the interesting photo-based project *Dollar Street* invented by Anna Rosling Rönnlund.¹⁵ It is a website where images from homes from all over the World have been collected as data to show differences and similarities in income.

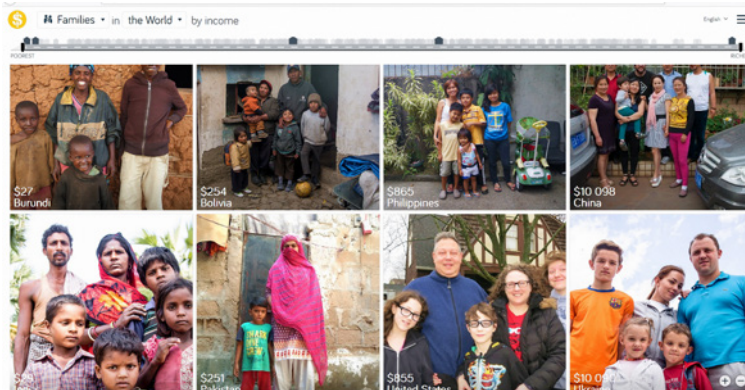


Figure 8 Dollar Street's homepage

Quotations' corpora, such as the ones you can find entering a keyword in *Brainyquotes*, are also a good source for learning new words in a unusual way.¹⁶

14 <https://fraze.it/>.

15 <https://www.gapminder.org/dollar-street/matrix>.

16 <https://www.brainyquote.com/>.

7 Conclusions

Lexical approach to text-handling has had, in my experience, beneficial effects on learners: working with web corpora in the classroom (including unconventional ones), allowed my students to contribute actively to the lesson despite being apprentices within the subject community. It offered them the topic terminology which may result equally 'extraneous' and difficult in L1.

In the DDL&CLIL integrated approach illustrated in this brief, language has not been considered as a mere presentational tool but plays a pivotal role for meaning-making, thinking and the knowledge construction medium. The use of language features such as collocations, subject-specific vocabulary, and academic vocabulary, has been improved through corpora based tasks, both receptive and productive, appropriate to the students' learning pace.

The activities on web corpora have notably promoted co-operation among pupils. The active learning tasks have embedded an extensive view of phraseology into routine teaching by joining more significance to word determination: this has massively improved my students' fluency in L2.

Considering chunks, being able to recognize and use them in the productive phase, makes input comprehensible and allows learners to organize more easily the correct output, increasing at the same time their academic skills and STT (Student Talking Time).

Language is not an abstract construction: as in Walt Whitman's quote that I cited when introducing this article, language is "close to the ground". CLIL's socio-linguistic dimension, focussed on the pragmatic use of language in a communicative context, reminds us of this closeness.

References

- Ball, P.; Kelly, K.; Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambers, G.; Sibley, S. (2018). *Cambridge IGCSE and O Level Geography. Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carloni, G. (2014). "Content and Language Integrated Learning: A Blended Model in Higher Education". *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*, 9(4), 61-71. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v09i04/56358>.
- Carloni, G. (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-038-9>.
- Chadwick, T. (2012). *Language Awareness in Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L.; Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). "Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?". *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>.
- Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. (eds) (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL*. Amsterdam: John Benjamins.
- European Commission (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages*. Brussels. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:36ae2f05-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF.
- Kelly, K. (2009). *Geography Macmillan Vocabulary Practice Series*. Macmillan Education.
- Marsh, D. (1994). "Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning". International Association for Cross-cultural Communication (eds), *Language Teaching in the Member States of the European Union*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: Universidad de Córdoba. <https://helia.uco.es/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence>.
- Mehisto, P. (2012). "Criteria for Producing CLIL Learning Material". *Encuentro*, 21, 15-33. http://www.encuentrojournal.org/textos/3.%20Mehisto_rev.pdf.
- Meyer, O. et al. (2015). "A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making". *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>.

Websites

<https://www.brainyquote.com>
<https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-geography-0460/>
<http://flax.nzdl.org>
<https://fraise.it/>
<https://www.gapminder.org/dollar-street/matrix>
<http://www.onestopenglish.com>
<http://textalyser.net>
<https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>
(AWL by Averil Coxhead)
<https://visuwords.com>
<https://www.vocabulary.com>
<http://youglish.com/>

La didattica della lingua francese, la linguistica dei corpora e l'inclusione Una proposta metodologica

Sonia Di Vito

Università della Tuscia, Italia

Abstract One of the most obvious difficulties in a foreign language class is to generate interest and to actively involve all the students. Based on the hypothesis that DDL (Data-Driven Learning) would be a good practice in teaching a foreign language also for middle school students, we proposed the learning of some linguistic phenomena concerning French grammar (morphology, syntax) through concordance analysis in FLE classes. Our DDL courses were held with the collaboration of our FLE colleagues. The students learned to use an adequate metalanguage to describe the discovered phenomena and they became aware of the importance of the linguistic context of a keyword.

Keywords DDL. Teaching FLE. Grammar. Morphology. Young learners.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il DDL e la didattica della lingua francese: una sperimentazione. – 2.1 Considerazioni preliminari sul DDL e le sue applicazioni nella didattica del francese. – 2.2 Sperimentare il DDL in una classe di francese delle medie. – 2.3 La costituzione del corpus di testi. – 2.4 L'analisi di concordanze. – 3 DDL e inclusione. – 4 Conclusioni.



Peer review

Submitted	2019-06-21
Accepted	2019-11-28
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Di Vito, Sonia (2019). "La didattica della lingua francese, la linguistica dei corpora e l'inclusione. Una proposta metodologica". *EL.LE*, 8(2), 305-322.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/003

1 Introduzione

Fin dai suoi inizi, la ricerca sui corpora linguistici (Johns 1991; Francis 1993; Cobb 1997; Leech 1997, solo per citarne alcuni) ha evidenziato le potenzialità del metodo *data-driven* (d'ora in poi DDL) basato sull'analisi di dati linguistici autentici nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Più specificamente, Johns (1991) ha affermato che le classi di lingua dovrebbero essere laboratori pratici in cui gli studenti possano osservare documenti autentici e mettere in evidenza le regolarità della lingua che stanno studiando. Il suo approccio è incentrato sugli studenti che sono considerati protagonisti del loro apprendimento. Tuttavia, nonostante il grande entusiasmo manifestato nella comunità scientifica per i vantaggi di questo approccio sia in ambito dell'analisi linguistica che in ambito della didattica delle lingue (in particolare della lingua inglese) a livello universitario, essa costituisce una pratica che «has not made major inroads to mainstream language teaching» (Boulton 2009b, 1). Per il francese sono state riscontrate difficoltà a trovare studi che testimoniassero l'uso concreto di dati linguistici autentici in classe. I lavori ritrovati riguardano in particolare delle proposte di utilizzo dei corpora linguistici e dei programmi di concordanze nelle classi di *français langue étrangère* (Kamber 2011), delle applicazioni di utilizzo di corpora per analizzare fenomeni semantici (la sinonimia), lessicali (lo studio delle collocazioni del lessico relativo all'ambiente) o grammaticali (lo studio dell'uso delle preposizioni temporali) con studenti universitari (Di Vito 2013), delle sperimentazioni di analisi su corpora proposte a studenti universitari di un Master1 in *Didactique du FLE* (Giuliani, Hannachi 2010) oppure degli utilizzi di un corpus scientifico per imparare a scrivere articoli accademici (Cavalla, Loiseau 2013).¹

Inoltre, per quanto riguarda l'utilizzo degli strumenti legati alla linguistica dei corpora nelle classi di lingua francese in Italia, non si riscontrano lavori che descrivano applicazioni didattiche con studenti universitari (eccetto Di Vito 2013 citato in precedenza) o con alunni di scuole secondarie (di primo e secondo grado). L'idea però che l'applicazione del metodo DDL possa favorire anche l'apprendimento della lingua francese è stata oggetto di una sperimentazione eseguita in un contesto scolastico di scuola secondaria di primo grado: sono stati proposti degli argomenti di natura morfologica e grammaticale ad alunni di seconda media che studiano il francese come seconda lingua straniera. Il punto di partenza che ha spinto le insegnanti di francese coinvolte nella sperimentazione a voler utilizzare questo metodo nelle loro classi è la constatazione che gli studenti tendono

¹ Per maggiori dettagli sugli studi che riguardano l'insegnamento del FLE e il *data-driven learning* si veda Di Vito 2019, 172-4.

ad avere difficoltà a memorizzare le regole, soprattutto perché queste ultime sono troppo astratte. Con l'approccio DDL, gli argomenti sono presentati come attività di scoperta e gli alunni sono invitati ad osservare la lingua autentica in modo da trovare autonomamente regolarità grammaticali e morfologiche di essa.

Prima di attuare la sperimentazione, si è cercato di riflettere su alcune questioni essenziali che riguardano da un lato gli strumenti da utilizzare con gli alunni in classe e dall'altro l'implicazione dell'insegnante non soltanto nella costituzione del corpus ma anche rispetto al suo ruolo e al suo stile di insegnamento durante le lezioni. Nel presente contributo verranno messe in evidenza tali riflessioni, supportate dall'analisi delle dinamiche di apprendimento e di insegnamento che sono state rilevate durante le lezioni.

2 Il DDL e la didattica della lingua francese: una sperimentazione

2.1 Considerazioni preliminari sul DDL e le sue applicazioni nella didattica del francese

Come già anticipato, sono numerosi gli studi che presentano i metodi, le tecniche e gli strumenti, i vantaggi ma anche gli svantaggi che l'approccio DDL può avere sull'insegnamento dell'inglese lingua straniera. Tuttavia, anche in questo caso, la ricerca e le sue applicazioni si sono concentrate soprattutto su studenti universitari e sono stati pochi i progetti di ricerca realizzati con altre tipologie di studenti (ad esempio adolescenti o anche preadolescenti e bambini). Alcune sperimentazioni pionieristiche sono state effettuate per lo studio dell'impatto del DDL nell'apprendimento dell'inglese (lingua madre o lingua straniera) con gli adolescenti. In particolare, il progetto di Paul Thompson e Alison Sealey (Sealey, Thompson 2007) ha coinvolto bambini dagli otto ai dieci anni e mirava ad osservare l'apprendimento della loro lingua madre attraverso attività basate sull'uso di corpora. Le attività hanno permesso ai ricercatori di riflettere sullo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica da parte di giovanissimi alunni in quanto esse hanno riguardato l'uso di categorie metalinguistiche utilizzate per descrivere la propria lingua madre. Un altro studio (Rapti 2013) si è concentrato sull'impatto del DDL sulla motivazione e sull'apprendimento della grammatica. Questa ricerca, realizzata in Grecia, ha coinvolto un totale di 28 studenti (non solo greci ma anche alcuni studenti di nazionalità miste) di EFL di età compresa tra i tredici e i quindici anni, che sono stati divisi in due gruppi (un gruppo di controllo, che ha ricevuto istruzioni convenzionali utilizzando un manuale di grammatica, e un gruppo sperimentale, che

ha svolto le attività proposte basandosi sull'analisi delle concordanze). Lo studio ha messo in evidenza l'importanza della mediazione degli insegnanti e suggerisce di applicare il DDL in classe all'inizio come complemento agli approcci didattici convenzionali e in seguito come unico metodo, nel momento in cui gli studenti si sentono a proprio agio nell'esplorare il corpus e nell'analizzare le concordanze.

In un recentissimo volume (Crosthwaite 2019), sono state presentate inoltre le ricerche e sperimentazioni effettuate con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, che mettono in evidenza le *best practices* sviluppate con alunni più giovani (2019, IV), la maggior parte delle quali riguardanti l'insegnamento dell'inglese lingua straniera.

Questi studi hanno permesso di stabilire un protocollo di realizzazione della sperimentazione proposta per l'insegnamento della lingua francese a giovanissimi studenti.

Come anticipato nell'introduzione, oltre alla constatazione della non numerosa produzione scientifica che riguarda la didattica della lingua francese attraverso gli strumenti della linguistica dei corpora, ad ogni livello di istruzione, occorre sottolineare anche il fatto che la formazione in didattica delle lingue straniere non presuppone né la presentazione della linguistica dei corpora e dei suoi strumenti utilizzabili in questo tipo di insegnamento delle lingue straniere, né delle modalità di analisi delle concordanze. Infatti, le docenti coinvolte nell'esperimento, non essendo formate alla metodologia DDL, hanno seguito una formazione di base sulla linguistica dei corpora (cosa è e quali sono gli strumenti) e sull'analisi delle concordanze (come utilizzare questi strumenti nella didattica) e hanno potuto sperimentare a loro volta quanto l'approccio DDL sia un processo stimolante per tutti (e presumibilmente anche per gli alunni più giovani). Durante questi incontri laboratoriali, ai tre insegnanti è stato chiesto di condurre una ricerca su un corpus online² sui punti grammaticali che ritenevano meritevoli di essere esplorati. Hanno immediatamente notato il potenziale di un tale approccio di insegnamento/apprendimento nelle loro classi.

2.2 Sperimentare il DDL in una classe di francese delle medie

Il progetto *Apprentissage sur corpus* è iniziato nel mese di novembre 2017 ed è durato fino al mese di gennaio 2018, presso la Scuola Secondaria di Primo grado (ex scuola media) dell'istituto comprensivo Cassino2,³ plesso della Scuola Media «G. Conte». Si è sperimentato l'approccio DDL con sei classi di seconda media, per un totale

² <https://www.lex Tutor.ca/>.

³ <https://www.iccassino2.edu.it/>.

di 127 studenti che avevano iniziato lo studio del francese nell'anno precedente; gli incontri hanno coperto 3 ore di lezione per ognuna delle sei classi, per un totale di 18 ore di attività e di osservazione.

Lo scopo di questa prima fase⁴ di sperimentazione è stato quello di osservare la reazione degli studenti rispetto a questo nuovo approccio didattico alla grammatica e il loro impegno nello scoprire le regole d'uso della lingua francese.

Il lavoro vero e proprio con gli studenti, come già anticipato, era stato preceduto da incontri con le docenti; tali incontri hanno permesso altresì di stabilire gli argomenti di natura sintattica e grammaticale che sarebbero stati presentati agli studenti nei mesi successivi. Agli elementi di natura lessicale e culturale, nonché alle competenze pragmatiche stabiliti come obiettivi da raggiungere nel periodo della sperimentazione sono stati abbinati i seguenti elementi grammaticali, trattati con un approccio DDL: l'uso dell'aggettivo interrogativo *quel*, degli aggettivi dimostrativi (*ce, cet, celle e ces*), l'uso di espressioni di quantità (differenza fra *très et beaucoup*) e la presentazione della coniugazione di verbi irregolari al presente dell'indicativo (in particolare il verbo *mettre*). È stata proposta inoltre una attività di *warm up* durante la quale gli alunni hanno osservato un elemento linguistico italiano (la parola *loro*, che è stata analizzata osservandone le collocazioni; Di Vito 2018, 57; 2019, 177-8⁵).

Il lavoro in classe è stato suddiviso in varie fasi.

All'inizio sono state consegnate agli alunni di volta in volta le concordanze⁶ dei vari argomenti oggetto di osservazione, come mostra in figura 1:

fait régulièrement le portrait d'aventurières). **Quelle attitude** face à la pornographie ? Le Présid
1 4 déjà à parler d'un « brevet 2018 ». Alors, **quel brevet** allez-vous passer cette année ? Des
laisser les autres pays se débrouiller seuls. **Quelles conséquences** ? Depuis à peu près 70 ans, l
02 9 la façon de vivre est si différente ! » **Quel effet** ça fait de quitter les siens ? «
fiques. Impressionnant ! Et bientôt, devine dans **quel magazine** ? Et puis, sus des glaces ! Dallo,
101 13 assure, ce n'était pas n'importe **quel poisson** clown, c'était Nemo !! XD Près

Figura 1 Linee di concordanze del lemma *quel*

⁴ Si parla di prima fase di sperimentazione in quanto è in programma una seconda fase di sperimentazione con alunni di altre classi in cui il DDL verrà inserito nel percorso di studi dell'intero anno scolastico, e non solo considerato come una sperimentazione.

⁵ Lo studio della parola *loro* ha permesso alle docenti di notare come un'attività svolta attraverso il *data-driven learning* potrebbe essere sfruttata anche per l'osservazione della L1 degli alunni, che sono arrivati, alla fine dell'attività, a fare uno schema dell'uso di questa parola in italiano (Di Vito 2019, 178).

⁶ Le concordanze, come si evince osservando la figura 1, sono delle righe di testo nelle quali la parola-chiave appare al centro della riga circondata dal cotesto destro e sinistro.

Come si può osservare, al centro di ogni riga, è stata messa in evidenza la parola-chiave, in questo caso *quel*, preceduta e seguita da una stringa di parole, il più delle volte non corrispondente alla totalità della frase.⁷ Anche il contesto a destra e/o a sinistra della parola chiave è stato messo in evidenza per guidare l'osservazione degli studenti (osservazione a partire dalla quale gli alunni hanno potuto poi avanzare le loro ipotesi sull'uso delle parole-chiave).

L'elemento grammaticale è stato introdotto agli alunni dall'insegnante, il quale ha chiesto loro di osservare l'elenco delle concordanze. Le osservazioni hanno permesso agli alunni di completare una griglia. Nel caso di *quel*, per esempio, hanno dovuto inserire le diverse forme di questo aggettivo associandole al genere e al numero del sostantivo che le seguiva. La novità dell'attività è consistita proprio in questa loro scoperta della regola grammaticale che sottintende l'uso delle varie forme: gli alunni sono stati gli 'Sherlock Holmes' della situazione, alla ricerca della regola d'uso.

Al termine dell'attività di scoperta, l'insegnante, guidato dagli alunni, ha inserito nella griglia, riportata anche alla lavagna, i risultati dell'osservazione; gli alunni sono stati a loro volta sollecitati a formulare per iscritto la regola scoperta.

Infine, per sistematizzare e interiorizzare la regola scoperta, sono stati proposti esercizi di riempimento o esercizi di creazione di frasi utilizzando gli elementi analizzati.

2.3 La costituzione del corpus di testi

Prima di iniziare l'esperimento nelle classi delle medie, sono state effettuate delle riflessioni riguardanti la composizione del corpus da utilizzare nella sperimentazione.

Uno degli elementi definatori della risorsa 'corpus', in linguistica dei corpora, è che esso sia compilato seguendo dei criteri specifici ben definiti e, in base a tali criteri, sono a disposizione della comunità scientifica, di ricerca e di didattica, diverse tipologie di corpora (corpora di lingua generale, corpora per scopi specifici, corpora paralleli o comparabili, etc.). Queste risorse possono essere più o meno disponibili gratuitamente (vedi, ad esempio, l'elenco in Boulton,

⁷ Questa è la particolarità delle concordanze estratte da un corpus: l'utente può stabilire la lunghezza (in termini di numeri di caratteri che precedono e seguono la parola-chiave) del contesto legato alla parola-chiave che sta osservando. Per questo motivo, una riga di concordanze può apparire anche con delle parole troncate, e ciò potrebbe generare smarrimento negli studenti che non possono analizzare una frase nella sua interezza. Tuttavia, come osservato durante le attività di sperimentazione, gli alunni non sembravano troppo disturbati dalla troncatura delle frasi, in quanto ciò non ha impedito l'osservazione e la scoperta della regolarità del fenomeno linguistico analizzato.

Tyne 2014, Annexe 1, 295-2018). Esistono anche per la lingua francese dei corpus già costituiti (per esempio il corpus presente sul sito <https://www.lextutor.ca/>, oppure quello utilizzabile sul sito di SketchEngine⁸) tra quelli disponibili online; tuttavia l'ipotesi di avvalersi di tali risorse è stata scartata poiché la lingua utilizzata in questi corpora è troppo complessa per alunni di scuole medie. Infatti, se osserviamo la figura 2, che mostra la ricerca della parola *ce* sul sito web di Compleat lexical tutor,⁹ solo alcuni degli elementi lessicali associati con questa parola possono essere facilmente compresi da alunni dodicenni. La comprensione di tali elementi è importante ai fini della nostra attività per stabilire l'uso di *ce* e la regola grammaticale soggiacente. Inoltre, quelle mostrate sono soltanto le prime 25 di 2.499 occorrenze totali.

003.	<input type="checkbox"/>	découvert une nouvelle comète qui porte leur nom.	CE	"amateurs" bénéficient évidemment d'un matériel
004.	<input type="checkbox"/>	le a manifesté plus d'intérêt que d'adhésion pour	CE	"chantre de la modernité". Tout en relevant des
005.	<input type="checkbox"/>	divent leurs commandes par la poste. En ordonnant	CE	"descentes" douanères, l'Etat veut s'assurer
006.	<input type="checkbox"/>	aires sont de plus en plus critiques à l'égard de	CE	"diplomatie des sanctions" qui fait la part
007.	<input type="checkbox"/>	Unis après plusieurs années d'expansion soutenue.	CE	"déconnexion" boursière tient surtout à la c
008.	<input type="checkbox"/>	ce qui était de longue date parfaitement notoire.	CE	"découverte" est le fruit du choc, maintenant
009.	<input type="checkbox"/>	e gagner moi-même mon repas, ma robe, mon loyer",	CE	"défiance sauvage, le dégoût du milieu où j'
010.	<input type="checkbox"/>	onnu la guerre comprend mal le désenchantement de	CE	"enfants gâtés". On stigmatise leur "révolte m
011.	<input type="checkbox"/>	our deux des quatre projets, dont Speedrail, mais	CE	"fuite" avait retardé de plusieurs semaines
012.	<input type="checkbox"/>	des Noirs Américains. Jusqu'à imposer à leur tour	CE	"fureur de dire". Dans le Midi aussi, on all
013.	<input type="checkbox"/>	me en peu de mots : "Tu vois là-haut ? On y va !"	CE	"là- haut" n'est rien moins que le Requiem de M
014.	<input type="checkbox"/>	fois, comment à s'inquiéter de l'apparition de	CE	"mamouths" capables de cartelliser les marchés
015.	<input type="checkbox"/>	danse le Mia." À l'époque, beaucoup se méfient de	CE	"musiques d'Arabes". "Les boîtes de nuit refus
016.	<input type="checkbox"/>	degoût de soi-même" et menacée par le populisme,	CE	"mélange d'extrémisme et d'indifférence". En ja
017.	<input type="checkbox"/>	Pizanti), un prestidigitateur. La famille a refusé	CE	"mésalliance". Depuis, illusio, voyageant de
018.	<input type="checkbox"/>	, en renonçant définitivement et solennellement à	CE	"nationalisme" et en acceptant la réalité géopo
019.	<input type="checkbox"/>	es ont retransmis en direct les trois récitals de	CE	"nouveaux interprètes" pour une nouvelle nuit
020.	<input type="checkbox"/>	u critique Antonio Frete, les caractéristiques de	CE	"pensiero portante" c'est-à-dire une pensée qui
021.	<input type="checkbox"/>	s'est, cette fois, félicitée de l'intervention de	CE	"personnalité morale respectée par tout le m
022.	<input type="checkbox"/>	"il entreprenait épisodiquement afin de canaliser	CE	"plaies de la Chine", comme furent surnommés l
023.	<input type="checkbox"/>	secrétaire d'Etat à la santé, n'approuvait-il pas	CE	"plan ambitieux et hardi" ? L'actuel conseiller
024.	<input type="checkbox"/>	cela n'est plus du tout d'actualité, de dire que	CE	"poésie" est engagée. Mais elle ouvre les ye
025.	<input type="checkbox"/>	"Frère adossé", le livre explique l'utilisation de	CE	"procédé simple et habile", qui consiste à dépo
026.	<input type="checkbox"/>	américaines de résister à la vive concurrence dans	CE	"provinces" de l'Islam, de l'hindouisme ou d'E
027.	<input type="checkbox"/>	L'hebdomadaire d'extrême droite Minute stigmatise	CE	"purs produits des ghettos maghrébins" et les

Figura 2 Linee di concordanze del lemma *ce*

Si è quindi deciso di raccogliere un corpus specifico, contenente documenti scritti per giovani francofoni aventi circa la stessa età dei nostri studenti (preadolescenti e adolescenti): testi facilmente comprensibili dagli studenti grazie al lessico e alle strutture sintattiche e grammaticali utilizzate. Sono stati scaricati da Internet i testi degli articoli delle riviste *Geo Ados*¹⁰ e *Le Monde des Ados*.¹¹ Il primo

⁸ SketchEngine è un estrattore di concordanze online disponibile su abbonamento, che offre la possibilità di analisi linguistiche molto affinate attraverso lo studio di corpora di milioni di parole (<https://www.sketchengine.eu/>).

⁹ <https://www.lextutor.ca/conc/fr/>.

¹⁰ Per ulteriori informazioni consultare il sito <https://www.geoado.com/>.

¹¹ <http://www.lemonddesados.fr/>.

è scritto per ragazzi dai dieci ai quindici anni e tratta argomenti legati alle discipline studiate a scuola dai ragazzi di quella età o temi legati ai loro interessi, per esempio la natura, i popoli, la storia, il corpo umano, il cinema, i giochi, la letteratura, etc. *Le Monde des Ados* invece è periodico che decifra l'attualità presentando a preadolescenti e adolescenti notizie, immagini e dossier su argomenti specifici e importanti.

Il secondo aspetto sul quale è necessario soffermarsi quando si sta costituendo un corpus è la questione delle sue dimensioni. Come afferma Boulton (Boulton, Tyne 2014, 131), non esiste una dimensione minima per un corpus linguistico perché essa dipende principalmente dallo scopo per il quale quel corpus è stato creato. Lo stesso Boulton afferma che se si vuole analizzare una varietà precisa di lingua, le nostre analisi possono essere valide anche con un corpus ridotto (2014, 128). Uno degli elementi che sono stati presi in considerazione per stabilire se la dimensione del corpus fosse adatta alla tipologia di attività prevista in classe, è stata la presenza o meno degli argomenti che si volevano esaminare nel corso della sperimentazione. In effetti, in una prima fase di costituzione del corpus, sono state estratte pochissime occorrenze delle varie forme di *mettre* al presente indicativo; questo non stava a significare che le forme non esistessero nella lingua, ma solo che i testi raccolti nel corpus non le contenevano. Pertanto, si è dovuto estendere il numero di articoli componenti il corpus per aumentare la frequenza di tali parole (nel corpus Lextutor sono state riscontrate 1.620 occorrenze per la parola *mettre*¹²). Allo stato attuale, il nostro corpus,¹³ chiamato *Corpus Junior_fr*, si compone di 23 articoli, per un totale di circa 10 mila parole. Anche se gli elementi linguistici analizzati non sono stati numerosi, non si è riscontrata la necessità di un corpus di grandi dimensioni per lavorare con alunni molto giovani.

Accanto al corpus in francese, si sta costruendo anche un corpus italiano, chiamato *Corpus Junior_it*, che si compone di articoli tratti dal periodico *Focus Junior*, comprendente 22 articoli per un totale di 8 mila parole. Si è pensato di costituire anche questo secondo

12 Si deve anche tener conto del fatto che alcune forme sono connesse più di altre all'atto enunciativo, come la prima e la seconda persona singolare e la seconda persona plurale. È difficile trovare tali forme in un corpus giornalistico come è risultato nel corso dell'analisi di *mettre* nel corpus Lextutor: solo due occorrenze di *mettez* e nessuna per *met*s (rispettivamente forme della seconda persona plurale e della prima e seconda persona singolare del verbo *mettre*).

13 Il nostro corpus, come detto in precedenza, è composto da articoli di giornale, e quindi da un determinato genere testuale e discorsivo. Esso pertanto non è del tutto adatto all'analisi di fenomeni linguistici legati a particolari contesti discorsivi (ad esempio, per lo studio delle interazioni che avvengono nei ristoranti, quando si trattano argomenti - anche grammaticali come possono essere gli articoli partitivi - legati al lessico dell'alimentazione dunque).

corpus per poter realizzare materiali didattici riguardanti l'attività di *warm up* sulla parola italiana *loro* e per fare una riflessione meta-linguistica sull'uso della parola *molto*, prima di presentare gli equivalenti francesi *très* e *beaucoup* (*de*).

2.4 L'analisi di concordanze

Uno dei pilastri dell'apprendimento delle lingue con i corpora è l'uso di estrattori di concordanze da parte degli studenti. Tuttavia, questo non significa che l'insegnante non possa creare un ponte tra il computer e il software da un lato e l'analisi delle concordanze su carta dall'altro. Infatti, già agli inizi della ricerca sull'approccio DDL, Leech (1997) ha affermato che l'insegnante può scegliere di adottare due modalità di utilizzo dei corpora in classe: permettere agli studenti di utilizzare direttamente i corpora per i loro scopi di ricerca o guidarli nell'analisi delle linee di concordanza su carta. Gabrielatos (2005) chiama questi due approcci «la versione hard» e «la versione soft» del DDL collegandoli non solo ai diversi livelli di difficoltà delle analisi ma anche al ruolo del docente e dello studente. Boulton (2009a) ha evidenziato alcuni vantaggi che deriverebbero dal non utilizzare direttamente in classe computer, corpora e software di concordanza: (1) non c'è bisogno di laboratori informatici; (2) i materiali cartacei (preparati dagli insegnanti) evitano il rischio che gli studenti siano sopraffatti da grandi quantità di dati; (3) i suddetti materiali possono essere presentati adeguatamente agli studenti, ordinati e raggruppati in modo appropriato, con l'opportunità di scegliere quali e quante occorrenze inserire.

Durante la sperimentazione, si è optato per lavorare con le concordanze su carta, poiché l'uso di programmi di concordanza presuppone una formazione di base da parte dei loro utilizzatori in generale, e degli alunni delle scuole medie in particolare. Tale formazione richiede un tempo adeguato di cui purtroppo non si disponeva. Inoltre, anche se gli adolescenti di oggi sono considerati 'nativi digitali', non si può dare per scontata la loro capacità di utilizzare software sconosciuti e di utilizzarli al massimo delle loro potenzialità. Le difficoltà che gli studenti possono incontrare nell'uso del software potrebbero scoraggiarli e influenzare drasticamente la loro motivazione.

Inoltre, se gli alunni avessero troppe linee di concordanza da osservare, si sentirebbero persi nella loro osservazione e interpretazione e questo causerebbe una perdita di motivazione. Almeno all'inizio, finché gli studenti non abbiano acquisito familiarità con l'uso di tali strumenti di analisi e non siano diventati esperti nel metodo di osservazione, crediamo che sia importante facilitare il loro compito di ricercatori piuttosto che complicarlo con un gran numero di occorrenze da analizzare.

3 DDL e inclusione

L'inclusione è uno dei primi aspetti di cui tener conto nell'insegnamento in classi della scuola secondaria, anche se una didattica inclusiva dovrebbe essere adottata nei confronti di ogni studente, a qualsiasi livello di istruzione. Il punto di vista adottato è stato infatti quello per cui il metodo inclusivo è considerato necessario, se non indispensabile, per dare una risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni. Questo nostro punto di vista corrisponde a quello che è definito in Göransson e Nilhom (2014, 265) il terzo concetto di educazione inclusiva. Gli autori, parlando dell'inclusione scolastica, mettono in evidenza che, a seconda del punto di vista adottato, l'idea e la definizione di inclusione possono variare: l'inclusione può essere considerata (1) come accoglienza di alunni con disabilità nelle classi tradizionali, (2) come risposta ai bisogni sociali/accademici degli alunni con disabilità, (3) come risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni e (4) come creazione di comunità.

Il concetto di inclusione come risposta ai bisogni sociali/accademici di tutti gli alunni sembra condiviso anche da Zambotti, il quale asserisce che:

Il termine 'inclusione' si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione sociale. La scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. (2015, 28)

Una didattica inclusiva presenta, sempre secondo Zambotti (2015, 31-5), alcuni elementi cruciali che riguardano i seguenti aspetti: (1) il gruppo classe; (2) la strategia di adattamento; (3) le strategie logico-visive, le mappe e gli ausili visivi; (4) i processi cognitivi e gli stili di apprendimento; (5) i modelli di meta-cognizione e di studio; (6) le emozioni e le variabili psicologiche nel processo di apprendimento; (7) la valutazione e il feedback.

Tarabusi (2014) inoltre stila una sorta di lista contenente tutte le buone pratiche caratterizzanti un metodo inclusivo: innanzitutto l'insegnante dovrebbe costruire un «clima democratico» in classe, promuovendo il dialogo e la comunicazione tra gli studenti; dovrebbe essere consapevole che i suoi studenti possono imparare utilizzando altri strumenti e risorse oltre ai libri o oltre alla sua spiegazione, e quindi dovrebbe incoraggiare la ricerca e le scoperte degli studenti.

Lo sviluppo di alcuni di questi aspetti grazie alla metodologia inclusiva riguarda molto da vicino anche l'approccio DDL, in particolare le modalità con le quali si è lavorato durante la sperimentazione, gli adattamenti che sono stati operati per favorire la comprensione

delle attività da svolgere e le osservazioni da parte di tutta la classe, l'adozione di materiali visivi e di strategie logico-visive che permettessero una chiara rappresentazione della regola e la presa in considerazione degli atteggiamenti degli alunni rispetto alla valorizzazione della loro autonomia.

Tali strategie inclusive strettamente legate all'approccio DDL possono essere suddivise in tre sottogruppi principali: strategie metodologiche (che riguardano questioni concernenti il metodo di lavoro adottato, per esempio il lavoro di gruppo), strategie tecniche (con particolare riferimento alla progettazione di materiali didattici) e strategie comportamentali (riguardanti il modo in cui il docente si comporta con gli studenti).

Le parole-chiave che coinvolgono il gruppo-classe, sempre secondo Zambotti (2015, 32), sono collaborazione, cooperazione e classe. Ci sono alcune strategie che possono essere utilizzate per migliorare il modo in cui gli studenti/alunni apprendono in un ambiente di gruppo: in particolare, il lavoro collaborativo a coppie e la didattica cooperativa tra piccoli gruppi. Questi metodi presuppongono la collaborazione attiva degli studenti durante la lezione. Dal punto di vista dei vari gruppi classe che hanno partecipato alla nostra sperimentazione, non c'erano casi di disabilità psicofisiche gravi, né situazioni di DSA conclamate. Tuttavia, se per educazione inclusiva si intende una educazione che cerca di fare fronte a diversi tipi di svantaggi scolastici, essa è da adottare in tutti i tipi di contesti. Si è notato che, nelle nostre classi, esistono diverse situazioni che provocano disagio scolastico: il più delle volte di natura economica, sociale e culturale (situazioni legate agli ambienti di vita extrascolastici frequentati dagli alunni), altre volte difficoltà di inserimento nel gruppo classe a causa della non conoscenza/poca conoscenza della lingua italiana (famiglie di origine straniera). Durante le lezioni abbiamo inoltre notato come alcuni alunni si rifiutassero di svolgere le attività proposte perché, a detta loro, «non sono capace di fare niente». Un'attenzione particolareggiata è stata necessaria per questi studenti al fine di convincerli non soltanto a svolgere le attività, ma soprattutto a renderli consapevoli del fatto che anche loro sarebbero stati in grado di farcela.

Durante la nostra sperimentazione infatti, gli studenti hanno potuto lavorare (cioè osservare, fare ipotesi, esplicitare regole, etc.) in piccoli gruppi, creati dalle loro insegnanti per favorire un *cooperative learning*, con la presenza di alunni 'più intuitivi' che supportavano e spronavano gli alunni che avevano bisogno di più tempo e di uno spunto di riflessione in più. Dalle osservazioni effettuate in classe, abbiamo notato che gli alunni hanno sempre teso ad una collaborazione effettiva, nella quale i ragazzi più intuitivi sono stati in grado di coinvolgere e trascinare quelli che invece facevano un po' fatica a svolgere le attività. Delle strategie metodologiche fanno parte anche

le modalità di svolgimento delle attività proposte in classe: l'attività è stata generalmente svolta secondo le varie fasi che hanno favorito il passaggio dall'osservazione generale del fenomeno ad un'analisi più approfondita dello stesso. Le fasi comprendevano: (1) presentare l'elemento da analizzare (ad esempio scrivendo l'espressione *adjectifs démonstratifs* alla lavagna e assicurandosi che tutti gli alunni riuscissero a capire di cosa si trattasse - facendo un paragone con lo stesso elemento nella lingua materna); (2) presentare il compito (nel caso di aggettivi dimostrativi, il compito riguardava la scoperta delle loro diverse forme); (3) osservare le linee di concordanza; (4) formulare ipotesi sull'uso degli elementi osservati e compilare una griglia; (5) formulare «la regola» ad alta voce e trascriverla sul proprio quaderno; (6) fare esercizi per consolidare la regola in modo che potesse essere memorizzata attraverso esercitazioni individuali.

L'adozione di strategie logico-visive, in particolare l'uso della griglia per elaborare uno schema soggiacente alla regola, sovverte in un certo senso il concetto di apprendimento secondo gli schemi tradizionali in cui l'insegnante propone degli input (la regola) e gli studenti cercano di farlo proprio attraverso la pratica degli esercizi. Nell'approccio DDL, le strategie logico-visive sono invece adottate dagli studenti nella fase finale dell'osservazione dei dati linguistici autentici contenuti nelle concordanze in quanto serviranno a loro stessi per mostrare la regola che hanno 'scoperto' attraverso l'attività di analisi.

Le strategie tecniche riguardano in particolar modo l'adattamento di materiali didattici al fine di favorire l'osservazione delle concordanze e l'esplicitazione della regola da parte degli alunni. Sono state utilizzate le concordanze di colore come mostrato nelle due figure riportate in precedenza, in modo che gli studenti potessero riconoscere immediatamente gli elementi da osservare. Di solito sono stati usati due o tre colori: uno per la parola chiave, uno per il contesto a destra e uno per le collocazioni a sinistra. I risultati delle osservazioni venivano inseriti in una griglia, disegnata sul quaderno e sulla lavagna. Per ogni elemento inserito nella griglia, gli studenti dovevano indicare un esempio tratto dalle concordanze.

Le strategie comportamentali riguardano gli stili comunicativi e di insegnamento adottati durante la lezione. Come suggeriscono Zambotti e Pontalti (2015, 98), i docenti dovrebbero creare dei collegamenti tra ciò che fa un singolo studente e ciò che fa il gruppo-classe e scegliere quelle che gli esperti chiamano «lezioni sperimentali», che si basano sull'esperienza diretta degli studenti e sulla cooperazione, il lavoro di gruppo, la scoperta e la risoluzione dei problemi. Il principio fondante della DDL è in effetti questo spirito di scoperta, la ricerca delle regolarità linguistiche che si manifestano nel sistema 'lingua', per cui si può affermare che, anche per questo motivo, il DDL adotti un approccio inclusivo. In effetti, nella

sua definizione di DDL, Tom Johns (1991, 2) afferma che lo studente di lingua straniera è una persona che lavora nel campo della ricerca; per questo motivo, accederà ai dati linguistici durante il processo di apprendimento e, soprattutto, farà le proprie ipotesi. Gavio- li (2001, 108) d'altro canto sostiene che l'interazione con un corpus può stimolare le intuizioni degli studenti e permettere loro di formulare regole generali sul funzionamento delle lingue. L'apprendimento con il metodo DDL è visto dunque come un processo di scoperta in cui gli studenti esplorano i dati del corpus autentico, migliorando la loro fiducia e promuovendo la loro autonomia (Bernardini 2002). La spinta all'autonomia, per cui ogni studente diventa un ricercatore che lavora in un gruppo per trovare la regola nascosta nel sistema lingua, favorisce lo sviluppo di un sentimento di gratificazione e di successo che si ripercuote su ogni tipo di attività di apprendimento, aumentando di conseguenza la motivazione dello studente. È ciò che è stato constatato anche nel contesto della sperimentazione condotta, in quanto gli studenti, motivati e gratificati per aver scoperto da sé la regola che sottende un tipo di fenomeno linguistico, proponevano di ripetere costantemente questo tipo di attività. Rispetto agli stili di insegnamento, poi, si è fortemente convinti che l'insegnante dovrebbe essere una guida nel processo di apprendimento e che dovrebbe incoraggiare il più possibile la partecipazione degli alunni durante le lezioni. Durante la sperimentazione l'insegnante non è mai stato alla scrivania; sono state poste numerose domande sul formato dei materiali didattici e su ciò che gli alunni potevano notare; gli alunni sono stati incoraggiati a fare ipotesi e a condividerle con la classe promuovendo la cooperazione, la collaborazione e il lavoro di gruppo basato sull'osservazione delle linee di concordanze. Questo modello di insegnante-guida per gli studenti è quello che veniva prospettato anche da Johns (1991, 3), il quale parlava proprio di insegnante come direttore o coordinatore delle ricerche condotte dagli studenti.

4 Conclusioni

Questo contributo è scaturito da tre domande riguardanti la didattica del francese come lingua straniera: (1) È possibile adottare un approccio basato sullo studio di dati autentici per insegnare/imparare regole morfologiche e sintattiche della lingua francese ad un pubblico di giovani apprendenti? (2) Come sviluppare delle attività in modalità DDL durante una lezione con alunni di scuola media? (3) Il DDL può essere considerato un approccio inclusivo?

Per fare il punto sui risultati derivanti dalle osservazioni effettuate in classe durante le sperimentazioni, si propone di valutare vantaggi e vantaggi che sono stati riscontrati.

Partiamo innanzitutto dagli svantaggi:

- a volte abbiamo notato una 'velocità variabile' in relazione alla velocità delle osservazioni, delle riflessioni, della formulazione delle regole, etc.: sembra che per alcuni gruppi le attività siano state davvero semplici, mentre per altri abbiano richiesto più tempo; in questi casi, abbiamo dovuto integrare le attività di scoperta con esercizi appositamente preparati per sistematizzare le regole, da somministrare agli studenti/gruppi più intuitivi;
- ci si è resi conto che questo lavoro di scoperta non è adatto a tutti i tipi di fenomeni linguistici, o meglio, le osservazioni e le riflessioni da fare possono essere troppo complesse per questi giovani in alcuni casi: ad esempio, l'analisi degli articoli partitivi potrebbe causare una serie di ambiguità perché le loro forme (*du/de la/des*) non corrispondono ai soli partitivi ma anche alle preposizioni articolate o agli articoli indefiniti (la forma plurale *des*, in particolare). Quindi, gli insegnanti dovrebbero scegliere attentamente quali elementi poter studiare con il DDL;
- per quanto riguarda il lavoro in classe, è necessario dedicarvi più tempo, poiché le attività di osservazione, riflessione e formulazione dell'ipotesi richiedono più tempo di una spiegazione in cui l'insegnante è il protagonista e trasmette le proprie conoscenze agli alunni;
- occorre molto tempo per preparare questo tipo di attività (compilazione del corpus, scelta e formattazione delle concordanze);
- potrebbe essere piuttosto costoso se gli insegnanti non hanno accesso a una fotocopiatrice a colori (e in questo caso l'uso del software di concordanze permetterebbe di risparmiare denaro perché le parole-chiave e le loro collocazioni verrebbero evidenziate direttamente sullo schermo).

Accanto a questi svantaggi, sono stati notati anche numerosi vantaggi:

- gli studenti hanno acquisito automatismi nel modo in cui si osservano le linee di concordanze: ricercare la parola-chiave e analizzare il cotesto di sinistra e di destra, esprimere ad alta voce le loro ipotesi, riempire la griglia, tracciare un quadro degli usi e infine formulare da soli la 'regola grammaticale'; si è dunque potuto osservare come queste operazioni siano state assimilate dagli alunni come pratiche semi-automatiche per lo sviluppo di un processo induttivo alla base delle osservazioni;
- gli alunni hanno dimostrato una maggiore capacità di sistematizzare regole e contenuti: l'uso di griglie schematiche da compilare ha reso più chiari i risultati delle loro osservazioni;
- hanno svolto un ruolo molto attivo durante le attività, rispondendo alle richieste e partecipando attivamente alla formulazione della regola; inoltre, non ci sono state pause nelle attività per cui non si rischia la noia né la distrazione;

- la partecipazione attiva ha testimoniato il loro entusiasmo per il modo in cui queste lezioni sono state condotte: dalle affermazioni degli alunni, e dalla loro richiesta di dedicare più tempo a questo tipo di attività, possiamo infatti concludere che abbiano molto apprezzato il lavoro di gruppo e il loro status di 'osservatori/ricercatori' (cioè protagonisti) piuttosto che semplici 'auditor';
- erano sempre motivati nello svolgere la ricerca in gruppo;
- se nella prima sessione gli alunni sono stati timidi e timorosi nel rispondere e nel partecipare alla lezione, nelle lezioni successive, avendo compreso il modo di interazione richiesto, hanno superato le loro paure e hanno acquisito maggiore fiducia in se stessi.

Un'ultima considerazione si ritiene necessaria sul rapporto tra DDL e inclusione. Le osservazioni che sono state effettuate durante il lavoro nelle classi permettono di ipotizzare che l'approccio DDL possa essere considerato come un approccio inclusivo in classe, e quindi essenziale non solo per permettere ad ogni studente di raggiungere un livello di competenza simile o di imparare una lingua in modo diverso, ma anche per permettere a tutti di sviluppare un atteggiamento di sicurezza nelle proprie capacità e uno stile di apprendimento consapevole. Quindi, le attività di DDL, svolte in piccoli gruppi, potrebbero davvero migliorare l'inclusività nel contesto educativo. Inoltre, questo approccio permette agli studenti di riflettere sulla lingua straniera e anche sulla propria lingua materna e ciò aiuta a sviluppare una consapevolezza linguistica e metalinguistica.

Chiaramente, imparare le lingue con i corpora non è una panacea, soprattutto perché bisogna tener conto dei diversi stili di apprendimento; l'approccio DDL, se usato in maniera esclusiva, senza cioè l'ausilio di altre metodologie didattiche, può essere demotivante se diventa troppo meccanico. Variare lo stile di insegnamento è fondamentale nel percorso di apprendimento e l'insegnamento con i corpora linguistici può essere utilizzato come lavoro ausiliario o come materiale per raggiungere specifici obiettivi: in conclusione, ulteriori sperimentazioni, su altri tipo di contenuti, permetterebbero di capire se sia più appropriato integrare le attività basate sull'analisi di corpora ai metodi di apprendimento tradizionali per arricchirli e variarli, o se utilizzarlo come unico approccio nello studio della lingua.

Bibliografia

- Bernardini, S. (2002). «Exploring New Directions for Discovery Learning». Kettemann, B.; Marko, G. (eds), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis = Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora*. Amsterdam: Rodopi, 165-82. https://doi.org/10.1163/9789004334236_015.
- Boulton, A. (2009a). «Data-Driven Learning: on Paper, in Practice». Harris, T.; Jaén, M.M., *Corpus Linguistics in Language Teaching*. Berne: Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00393809v1>.
- Boulton, A. (2009b). «Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance». *Indian Journal of applied linguistics*, 35(1). https://www.researchgate.net/publication/29598965_Data-driven_learning_Reasonable_fears_and_rational_reassurance.
- Boulton A.; Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Paris: Les Editions Didier.
- Carloni G. (2016). «La linguistica dei corpora». Arduini, S.; Damiani, M. (a cura di), *Linguistica applicata*. Limena: Libreria Universitaria Edizioni, 151-92.
- Cavalla, C., Loiseau, M. (2013). «Scientext comme corpus pour l'enseignement». Tutin, A.; Grossmann, F., *L'écrit scientifique: du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 163-82.
- Cobb, T. (1997). «Is There Any Measurable Learning from Hands-on Concordancing?». *System*, 25(3), 301-15.
- Corino, E. (2014). «Didattica delle lingue corpus-based». *EL.LE*, 3(2), 231-57. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/99p>.
- Crosthwaite, P. (2019). *Data-Driven Learning for the Next Generation. Corpora and DDL for Pre-Tertiary Learners*. London; New York: Routledge.
- Da Re, F.; Guasti, L. (2015). «La valutazione come processo». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 313-14. Le Guide Erickson.
- Di Vito, S. (2013). «L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE». *Linx*, 68-69, 159-76. <https://doi.org/10.4000/Linx.1519>.
- Di Vito, S. (2018). «Apprendre le FLE à partir d'un corpus». *Les Langues Modernes*, 3, 51-60.
- Di Vito, S. (2019). «Teaching French to Young Learners through DDL». Crosthwaite 2019, 171-86.
- Francis, W.N. (1982). «Problems of Assembling and Computerizing Large Corpora». Johansson, S. (ed.), *Computer Corpora in English Language Research*. Bergen: Norwegian Computing, Centre for the Humanities, 7-24.
- Francis, G. (1993). «A Corpus-Driven Approach to Grammar: Principles, Methods and Examples». Baker, M.; Francis, G.; Tognelli-Bonelli, E. (eds), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 137-56.
- Gabrielatos, C. (2005). «Corpora and Language Teaching: Just a Flying or Wedding Bells?». *TESL-EJ*, 8(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068106.pdf>.
- Gavioli, L. (2001). «The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in the Classroom». Aston, G. (ed.), *Learning with Corpora*. Houston (TX): Athelstan, 108-37.
- Giuliani, D.; Hannachi, R. (2010). «Linguistique de corpus et didactique du F.L.E.: Une exploitation du corpus». *Cahiers de praxématique*, 54-55, 145-60.

- Göransson, K.; Nilholm, C. (2014). «Conceptual Diversity and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis on Research on Inclusive Education». *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-80.
- Johns, T. (1991). «Should You be Persuaded: Two Samples of Data-Driven Learning Materials». *Classroom Concordancing: ELR Journal*, 4, s. 1-16. https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf.
- Kamber, A. (2011). «Contexte et sens: utilisation d'un corpus écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 55, 199-218.
- Kilgariff, A. (2001). «Comparing Corpora». *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(1), 97-133.
- Leech, G. (1997). «Teaching and Language Corpora: A Convergence». Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, T. (eds), *Teaching and language corpora*, New York: Addison Wesley Longman, 1-23. <https://bit.ly/2TmKwYK>.
- Rapti, N. (2013). «Data-Driven Grammar Teaching and Adolescent EFL Learners in Greece». *Studies in Variation, Contacts and Change in English. Corpus Linguistics and Variation in English: Focus on Non-Native Englishes*. Helsinki: University of Helsinki. *Studies in Variation, Contacts and Change in English* 13. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/13/rapti/>.
- Scataglini, C.; Cramerotti, S.; Ianes, D. (2015). «Emozioni, affettività, apprendimento». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 296-301. Le Guide Erickson.
- Sealey, A.; Thompson, P. (2007). «Corpus, Concordance, Classification: Young Learners in the L1 Classroom». *Language Awareness*, 16(3), 208-23.
- Tarabusi, M. (2014). *BES. Bisogni educativi speciali e scuola inclusiva*. Ilmiolibro Publishing.
- Zambotti, F. (2015). «La prospettiva inclusiva per rispondere ai bisogni degli alunni». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 28-30. Le Guide Erickson.
- Zambotti, F.; Pontalti, B. (2015). «L'importanza delle strategie didattiche e non dei soli strumenti». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 145-8. Le Guide Erickson.
- Zambotti, F.; Tuffanelli, L.; Ianes, D. (2015b). «Adattamento e forme di lezione». Zambotti, F., *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 98-9. Le Guide Erickson.

Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo

Carolina Flinz

Università di Milano, Italia

Peggy Katelhön

Università di Milano, Italia

Abstract In our contribution, we would like to focus on the use of corpora for the learning of the specialist language of tourism, and in particular we investigate the following issues: Which German corpora can be used in teaching and what characteristics do they have? Can they also be used for teaching the LSP of tourism? Which activities can encourage the learning of touristic specific vocabulary? After an excursus on the main German-speaking corpora, their main characteristics and the tools for their analysis, we will make a short survey to see their suitability or not for the language of tourism (§ 2). In paragraph 3 we will instead present the particularities of the tourist lexicon and the didactic offer of teaching. After a review of concrete possibilities of didactics to be used in the classroom in paragraph 4, we will conclude with some final reflections.

Keywords German as a foreign language. LSP. Language of tourism. Corpus driven learning and teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Corpora nel DaF. – 2.1 Corpora in lingua tedesca: caratteristiche e peculiarità. – 2.2 Corpora 'generali' anche per il linguaggio specialistico tedesco del turismo? – 3 Il discorso turistico e la microlingua del turismo nell'ambito del DaF universitario. – 3.1 Studi sul discorso turistico e le sue sfaccettature. – 3.2 L'insegnamento del tedesco L2/L3 per l'ambito turistico. – 3.3 Caratteristiche del linguaggio specialistico tedesco del turismo per il DaF. – 4 Esempi di analisi di tipo quantitativo-qualitativo. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-07-05
Accepted	2019-12-13
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Flinz, Carolina; Katelhön, Peggy (2019). "Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo". *EL.LE*, 8(2), 323-348.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/004

323

1 Introduzione

I corpora, ossia la raccolta di espressioni scritte o orali in una o più lingue in formato digitale (Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 37), hanno una grande potenzialità nella didattica delle lingue straniere. Se questo concetto pare ormai accettato dal punto di vista teorico nella glottodidattica e negli studi sull'apprendimento (Lüdeling, Walter 2009, 1) proprio per il suo ricorso a metodi empirici (Fandrych, Tschirner 2007, 195), nella prassi dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera, sia a livello universitario che scolastico, si guarda all'uso dei corpora ancora con una certa reticenza (Wallner 2013).

Anche in Italia i docenti di tedesco come lingua straniera (DaF)¹ sembrano essere ancora scettici nei confronti di questa metodologia.² Le motivazioni di questo 'ritardo' vanno viste proprio alla luce del percorso che ha avuto la *Korpuslinguistik* in territorio germanofono, dove viene considerato un fenomeno recente (Fandrych, Tschirner 2007, 195), soprattutto se paragonato alla situazione in territorio anglofono dove la *Corpus Linguistics* ha iniziato ad avere influsso sulla lessicografia e sulla disciplina *English as a Foreign Language* (EFL) sin dagli anni Cinquanta, prima con il contestualismo di Firth e poi con il COBUILD Project di Sinclair (1987).

In Germania lo sviluppo non solo è stato successivo, ma anche più lento: se le prime introduzioni alla linguistica dei corpora risalgono al 2006 (Lemnitzer, Zinsmeister 2006; Scherer 2006), ancora nel 2007 si auspica una specifica introduzione alla linguistica dei corpora focalizzata sul DaF (Fandrych, Tschirner 2007, 195), che ad oggi non è ancora stata realizzata. Nell'ambito della didattica delle lingue straniere la situazione è analoga: se la linguistica dei corpora nel 2014 viene ormai considerata un vero *must* proprio per le sue nuove e imprescindibili prospettive di studio (cf. Corino 2014, 234), ancora nel 2007 in territorio germanofono ci si auspica che venga trasmessa una competenza di base nella linguistica dei corpora nei corsi di studio della disciplina DaF³ (Fandrych, Tschirner 2007, 195). Fandrych e Tschirner (2007) sono i primi infatti a fare il punto della situazione, mostrando come tre dei punti cardine dell'apprendimento delle lingue straniere (la riflessione contrastiva su tutti i livelli linguistici, l'input e l'attivazione delle conoscenze) possano trarre giovamento da un approccio *corpus-based*, mettendo in luce però anche

Questo saggio è frutto di una intensa collaborazione delle due autrici. In particolare Carolina Flinz ha sviluppato i paragrafi 1, 2 e 4, e Peggy Katelhön i paragrafi 3 e 5.

1 DaF= *Deutsch als Fremdsprache*.

2 Cf. Goethe Institut <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20454877.html>.

3 Per l'inglese l'uso dei corpora per l'EFL risale invece ai primi anni del 2000 (cf. Mukherjee 2002; Römer 2008; McEnery et al. 2006, etc.).

i limiti, legati soprattutto alla costruzione, all'analisi e all'interpretazione del corpus.

A dispetto di possibili criticità, i vantaggi dei corpora sono innumerevoli,⁴ perché non solo permettono di evidenziare la frequenza di determinati aspetti linguistici (Corino 2014, 235), ma anche la loro eventuale salienza, la loro (eventuale) complessità e il loro contesto d'uso (Fandrych, Tschirner 2007, 198-9). Con i corpora i discenti imparano a 'smontare scientificamente' il giocattolo-lingua, mentre i docenti a vedere come si 'rimonta' (Corino 2014, 235). Purtroppo però non possiamo far a meno di sottolineare che nella formazione dei futuri insegnanti di lingua tedesca, la linguistica dei corpora in molti curricula risulta assente o non ha ancora assunto il ruolo che dovrebbe avere (Wallner 2013).

Nel nostro contributo vorremmo in particolare soffermarci sull'uso dei corpora per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo in ambito DaF, affrontando in particolare le seguenti questioni:

- Quali corpora della lingua tedesca possono essere usati nella didattica e quali caratteristiche hanno?
- Possono essere usati anche per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo?
- Quali attività possono favorire l'apprendimento del lessico specifico del turismo?

Dopo un excursus sui principali corpora disponibili in lingua tedesca, sulle loro caratteristiche e sugli strumenti utili alla loro analisi, faremo una breve indagine per verificare la loro efficacia ai fini dello studio della lingua tedesca del turismo. Nel paragrafo 3 ci soffermeremo sul discorso turistico, esaminando l'offerta didattica attuale e soffermandoci sulle caratteristiche della sua microlingua in ambito DaF. Dopo una rassegna di proposte di attività didattiche (§ 4), concluderemo con delle riflessioni finali.

2 Corpora nel DaF

I corpora svolgono un ruolo importante nella glottodidattica e nell'insegnamento delle lingue straniere. Essi possono contenere sia testi completi che porzioni di testo (scritti, orali e multimediali) (cf. Barbera 2013, 18), e includere anche il contesto linguistico e paralinguistico. Di norma sono corredati di metadati⁵ e possono essere annotati a

⁴ Sull'uso dei corpora nelle microlingue cf. anche Desoutter et al. 2013.

⁵ Per i metadati sono stati sviluppati degli standard, cf. Dublin Core Metadata Initiative (DC), ISLE Metadata Initiative (IMDI), Corpus Encoding Standards (CES), Component Metadata Infrastructure (CMDI). Per una descrizione più approfondita delle

livello morfosintattico,⁶ sintattico,⁷ semantico⁸ o anche pragmatico.⁹ Dal punto di vista metodologico sono la rappresentatività¹⁰ e il bilanciamento¹¹ le caratteristiche chiave che dovrebbero caratterizzarli.

Di fatto esistono molte tipologie di corpora, adatti a scopi e usi diversi; Lemnitzer, Zinsmeister (2015, 138) operano una loro classificazione sia in base a criteri che focalizzano l'aspetto del design, come la funzionalità, le lingue coinvolte, il mezzo linguistico, la grandezza, la persistenza, sia a criteri che focalizzano la preparazione del corpus (come l'annotazione).¹²

I corpora possono essere utilizzati seguendo varie tipologie di approccio (qualitativo, quantitativo, quantitativo e qualitativo, etc.), anche se per la didattica si preferisce utilizzare quello quantitativo e qualitativo (Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 34). Lüdeling, Walter (2009; 2010) sottolineano tuttavia che tutti gli approcci possono trovare applicazione sia da parte dei docenti e degli studiosi di glottodidattica che da parte degli apprendenti.¹³

- Con analisi qualitative i docenti potranno verificare nel corpus la presenza di parole o di strutture linguistiche, traendone spunti di riflessione. Inoltre potranno usare il corpus come fonte per la ricerca di esempi autentici¹⁴ e per la redazione di materiali didattici. In caso di docenti 'non madrelingua' i corpora potranno essere utilizzati anche come guida per la correzione dei testi degli apprendenti o per verificare una proposta

varie possibilità di annotazione e per un'introduzione dettagliata a CES si veda Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 45-8.

6 Per il tedesco lo standard di riferimento per il POS (*Part of Speech*) è lo Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS).

7 Le annotazioni sintattiche possono seguire vari modelli, come quello a grafici, ad alberi strutturali, in base a relazioni di dipendenza, per costituenti, ibridi etc. (cf. Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 71-80).

8 Cf. il progetto di Saarbrücken SALSA (Erk et al. 2003), che deriva dal progetto americano FrameNet (cf. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>).

9 Cf. il corpus DIRNDL (Diskurs-Informations-Radio-Nachrichten-Datenbank) (Björkelund et al. 2014).

10 Per rappresentatività si intende il rapporto tra il corpus e le porzioni di lingua in esso rappresentato (Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 48).

11 Il bilanciamento può essere per esempio riferito ai generi testuali. Atkins et al. (1992) definiscono un corpus bilanciato *balanced corpus*.

12 Per ulteriori classificazioni si vedano anche Sinclair 1996 ed Engelberg, Lemnitzer 2001.

13 Le informazioni sono state estrapolate dalla letteratura specialistica. A differenza per esempio degli articoli Lüdeling, Walter 2009 e 2010, si è optato però per un'unica categoria (docenti e glottodidatti etc.).

14 Sui vantaggi dell'uso di esempi 'autentici' si veda Römer 2006, che formula un plaidoyer per l'uso sistematico dei corpora nella stesura dei libri di testo. Una posizione più critica è invece espressa da Meunier (2002) che mette in guardia da generalizzazioni e preferisce l'uso di esempi costruiti ad hoc.

di traduzione in caso di corpora paralleli. Gli apprendenti invece potranno usare il corpus come input (*data-driven learning*) ed estrapolare le regole d'uso della lingua in maniera autonoma, potenziando in tal modo anche le loro abilità metalinguistiche. Con l'uso dei corpora può inoltre essere stimolata la consapevolezza del rapporto tra norma e variazione e quella delle differenze tra le varietà linguistiche: è fondamentale che l'apprendente inizi a sviluppare la capacità di scelta del corpus adatto ai propri obiettivi. Con le concordanze (KWICs) si potrà ampliare anche il lessico (cf. Frankenberg-Garcia 2005) e migliorare le abilità produttive (Gaskell, Cobb 2004).

- Con analisi quantitative, ad esempio mediante l'estrazione di liste di frequenza, i docenti potranno determinare non solo le parole e le strutture più frequenti del corpus,¹⁵ ma anche quelle chiave. Analisi di tipo quantitativo con calcoli statistici potranno invece essere usati per determinare se certe co-occorrenze possano essere classificate come collocazioni¹⁶ o meno. In caso di corpora specialistici potranno essere focalizzati sia il lessico del linguaggio specialistico che le sue collocazioni tipiche, soprattutto se si opera un confronto con corpora generali (cf. Flinz, Perkuhn 2018). Questi tipi di analisi potranno essere utilizzati dai docenti per la loro progettazione curriculare e per la successiva verifica (Römer 2008, 114; Tschirner 2005; 2008), nonché per la realizzazione di materiali didattici e libri di testo. Le liste di frequenza potranno essere usate anche dagli apprendenti per riflettere sulle parole o sulle combinazioni di parola (collocazioni, fraseologismi, n-grams, etc.) più frequenti nel corpus (frequenza assoluta) e su quelle più tipiche (in relazione ad altri corpora di riferimento). Anche le analisi di tipo quantitativo possono favorire lo sviluppo della consapevolezza linguistica.

Come ogni altra metodologia, l'uso dei corpora richiede però che chi li usa sviluppi una *corpus literacy* (Mukherjee 2002, 179-80), che dovrà evolversi in maniera graduale, anche se ad oggi non vi sono ancora specifici training per il DaF (Lüdeling, Walter 2009, 7). In un primo passo basterà motivare gli utenti al loro uso, solo successiva-

15 Secondo Leech 2001 le strutture più frequenti hanno una maggiore rilevanza di quelle meno frequenti.

16 Cf. la definizione empirica di collocazione, per la quale le collocazioni sono le co-occorrenze più frequenti rispetto a una distribuzione casuale in un range fissato di parole («welche Kookkurrenzen häufiger in einem gegebenen Textfenster vorkommen, als dies der Fall wäre, wenn die Wörter zufällig verteilt wären», Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 179). Tra i parametri statistici utilizzati per l'estrazione delle collocazioni si vedano tra gli altri il Mutual Information, il Log-Likelihood e il Log-Dice. Per una descrizione dettagliata si veda Evert 2009.

mente si potrà riflettere sulle loro possibilità e i loro limiti. Ricerche più complesse potranno essere operazionalizzate solo al termine del percorso (cf. Flinz, in corso di stampa).

2.1 Corpora in lingua tedesca: caratteristiche e peculiarità

I corpora del tedesco sono numerosi¹⁷ e, di norma, da preferire rispetto ai corpora realizzati *fai da te* (cf. Lemnitzer, Zinsmeister 2015, 137). Per il nostro obiettivo (vedere quali corpora sono adatti per l'insegnamento/apprendimento del linguaggio specialistico tedesco del turismo) abbiamo utilizzato solo quelli che vengono considerati i più importanti per la lingua scritta (Steyer 2008, 189):¹⁸

Corpus	Istituzione	Grandezza
<i>Das Deutsche Referenzkorpus</i> (DeReKo)	Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS)	44,5 Mrd. Tokens 366 Corpora
<i>Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache</i> (DWDs)	Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften	13 Mrd. Tokens 19 Corpora
<i>German Web Corpus 2013</i> (deTenTen 13)	Sketch Engine	19 Mrd. Tokens
<i>Das Wortschatz-Portal</i>	Universität Leipzig	425 Mil. Tokens (tedesco)

(A) *Das Deutsche Referenzkorpus* (DeReKo)

Das Deutsche Referenzkorpus, considerato il corpus di riferimento più ampio in lingua tedesca,¹⁹ è un corpus in continua evoluzione²⁰ che comprende una grande varietà di generi testuali (testi giornalistici, testi letterari, testi specialistici²¹). Tra i testi giornalistici si possono trovare, analizzabili anche singolarmente, riviste settimanali (come per esempio *Der Spiegel*, *Stern*, *Brigitte*, *Hörzu*, *GEO*, *Gala*, *Essen und Trinken*), testate giornalistiche (come *Süddeutsche Zeitung*, *Die Zeit*, *Kölner Stadt-Anzeiger*, *Die Welt*, *Hamburger Abendblatt*, *Dolomiten*) oppure riviste specializzate (come *Deutsches Är-*

¹⁷ Il progetto europeo CLARIN (<https://www.clarin.eu/>) offre la possibilità di visionare e consultare numerose risorse monolingui e plurilingui in diverse lingue europee.

¹⁸ Altri corpora o risorse che potrebbero essere usati nel DaF, ma di una tipologia diversa da quella qui considerata, sono: Falko - *Fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache*, la Banca Dati per il tedesco parlato (*Datenbank gesprochenes Deutsch*, DGD2) e GeWiss (un corpus comparabile «gesprochene Wissenschaftssprache», 'per la lingua accademica parlata').

¹⁹ DeReKo <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>.

²⁰ Dal 2010 è stata riscontrata una crescita di 38 bilioni di parole (Kupietz et al. 2018).

²¹ Oltre ai generi sopra menzionati negli ultimi quattro anni sono stati integrati testi CMC (*computer-mediated communication*) (Lüngen 2017).

teblatt, *Technische Textilien* etc.). Dal 2018 sono disponibili anche i *Football Linguistics Corpora* (Meier 2017), che sono notiziari web aggiornati in tempo reale relativi agli eventi calcistici dal 2006. I testi letterari (170 milioni di tokens) comprendono oltre 2.500 testi di vari generi letterari (letteratura, arte, musica, filosofia), inglobando tutte le opere il cui copyright è scaduto (TextGrid, 2016). In DeReKo sono presenti anche due corpora storici (il *Goethe Corpus* e il *Grimm Corpus*) e corpora comparabili in più lingue (*Wikipedia-Corpora*). Alcuni corpora sono provvisti anche di annotazione.

Lo strumento di analisi del corpus DeReKo è COSMAS II²² (*Corpus Search, Management and Analysis System*), che permette di fare ricerche nei corpora filtrando i testi in base alle proprie esigenze (per esempio in base all'anno, al genere testuale, alla provenienza, etc.). L'analisi può focalizzare singole parole, morfemi, lemmi, classi di parola (se il corpus in cui si effettua la ricerca è annotato); si possono definire anche le distanze tra le singole parole e tra le frasi, effettuando grazie agli operatori ricerche anche molto complesse. I risultati possono essere poi ordinati in base a differenti criteri (cronologici, di frequenza etc.) e, generando le co-occorrenze, si possono individuare pattern grammaticali e semantici.

(B) *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*

Il DWDS è in realtà una piattaforma, ossia un sistema informativo «Wortinformationssystem» (Geyken et al. 2017: 328) che mette a disposizione:

- tre corpora di riferimento, che coprono il periodo di tempo dal 1600 a oggi (*Korpora des Deutschen Textarchivs*, DTA; il *DWDS-Kernkorpus* del XX secolo che copre testi giornalistici, scientifici e d'uso; il *DWDS-Kernkorpus* del XXI secolo);
- corpora di testi giornalistici, di cui solo il 20% è indagabile senza registrarsi sul sito. Comprendono i testi della *Berliner Zeitung* (BZ) (1945-93; 1995-2005), i testi pubblicati online del *Tagesspiegel* (TSP), tutti i numeri online del giornale settimanale *Die Zeit* (dal 1946 a oggi); le uscite di *Neues Deutschland* (1945-99) e *Neue Zeit* (1945-89);
- corpora specialistici: il *Blog-Korpus* (articoli e commenti pubblicati nei blog), il *Webkorpus* (homepages di siti in lingua tedesca), *Untertitelkorpus* (corpus dei sottotitoli, 1916-2014), *Dinglers Polytechnisches Journal* (Journal politecnico Dingler, 1820-1931), *Gesprochene Sprache* (lingua parlata, 1900-2001).

22 All'IDS è in fase di realizzazione KorAP, una piattaforma per l'analisi di corpora che con il tempo ingloberà sia COSMAS I che COSMAS II.

Un motore di ricerca e di analisi linguistica (cf. Geyken, Lemnitzer 2016) permette l'indagine dei corpora che sono annotati (TEI-P5) e dotati di metadati. In particolare si menzionano qui i seguenti strumenti: il motore di ricerca DDC, due strumenti per l'estrazione e l'analisi delle collocazioni sia in prospettiva sincronica (*Wortprofil*) che diacronica (*DiaCollo*), uno strumento per la visualizzazione della frequenza di una singola parola in un certo intervallo di tempo (*Wortverlaufskurve*) e uno strumento per la ricerca di esempi adeguati (*Gute-Belege-Extraktor*).

(C) *German Web Corpus 2013* (deTenTen 13)

Il *German Web Corpus 2013* fa parte della grande famiglia dei corpora TenTen, che sono corpora generati automaticamente da Internet. Sono dotati di metadati e annotati a livello morfosintattico. Sketch Engine è sia il software per l'analisi di corpora che il servizio web che mette a disposizione degli utenti di varie lingue corpora e strumenti di analisi (Kilgarriff et al. 2014, 8). In particolare si possono generare: liste di parole (o anche di lemmi, di categorie grammaticali etc.), concordanze di parole, *word sketches* (profili collocazionali e grammaticali di una parola, generati automaticamente in base ai patterns grammaticali della lingua), *sketch differences* (che specificano somiglianze e differenze tra quasi-sinonimi), *Thesaurus* (in base alle collocazioni in comune delle parole), *Keywords* (l'estrazione delle parole chiave, singole e complesse, in base a un corpus di riferimento), *N-Grams* (che genera automaticamente bigrammi, trigrammi di parole).

(D) *Das Wortschatz-Portal*, Leipzig

Das Wortschatz-Portal è un sistema informativo che comprende 385 dizionari *corpus-based* monolingui in 252 lingue (per il tedesco vi è un corpus di notizie giornalistiche estratte nel 2011). Con le funzionalità di ricerca vengono visualizzate informazioni relative alla frequenza della parola, al genere, alla disciplina ossia al settore di appartenenza, a sinonimi e a campi semantici (cf. Dornseiff 2010⁸), esempi d'uso, liste delle collocazioni e rappresentazione grafica delle collocazioni più frequenti. Purtroppo non possono essere effettuate ricerche nel corpus in autonomia.

2.2 Corpora ‘generali’ anche per il linguaggio specialistico tedesco del turismo?

La microlingua del turismo, allo stesso modo di altri linguaggi specialistici, ha caratteristiche peculiari (cf. § 3) e pertanto ci chiediamo se i corpora e gli strumenti presentati nel paragrafo precedente possano essere utilizzati anche per l’insegnamento del lessico turistico in ambito DaF o se e in che misura ci siano delle limitazioni. Per verificare ciò abbiamo fatto intanto una ricerca di dieci parole chiave del turismo che riguardano la comunicazione tour operator - agenzia di viaggio - cliente (cf. Flinz 2018b, un progetto di un dizionario per il lessico turistico *corpus-based*²³): *Reise, Buchung, Abschluss, Ersatzperson, Nichterreichen, Gruppenauftraggeber, Rücktrittserklärung, Rücktrittskosten, Mehrpreis, Nichtantritt*. I dati quantitativi sono riassunti nella tabella 1:

Tabella 1 Frequenza assoluta dei lemmi nei corpora

	DeReKo	DWDS- Referenzkorpora	German Web Corpus 2013 (deTenTen 13)	Wortschatz- Portal
<i>Reise</i>	635.685	31.688	2.151.827	31.304
<i>Buchung</i>	19.659	388	263.263	1.116
<i>Abschluss</i>	15	13.606	1.501.043	32.345
<i>Ersatzperson</i>	402	4	3.683	24
<i>Nichterreichen</i>	1.339	0	3.262	44
<i>Gruppenauftraggeber</i>	0	0	101	0
<i>Rücktrittserklärung</i>	3.144	32	4.209	171
<i>Rücktrittskosten</i>	28	0	910	12
<i>Mehrpreis</i>	2.068	30	9.746	123
<i>Nichtantritt</i>	308	1	2.725	16

Dai dati possiamo dedurre che ad eccezione di poche parole, *Nichterreichen, Gruppenauftraggeber* e *Rücktrittskosten*, tutti i lessemi sono documentati nei corpora. In taluni casi in alcuni corpora la frequenza è molto bassa, ma controlli quantitativi di questo genere sono sempre utili per determinare il corpus che potrà essere utilizzato per fini didattici o di ricerca.

Successivamente abbiamo esaminato qualitativamente i contesti delle varie parole per capire se il significato della parola fosse proprio quello del linguaggio del turismo. Abbiamo constatato che per alcuni termini, come *Reise* e *Ersatzperson*, in tutti i corpora il significato non può essere messo in discussione, mentre se vogliamo estra-

²³ Cf. Tourlex: <https://wiki.uni-mannheim.de/tourlex/index.php?title=Hauptseite>.

polare le combinazioni tipiche del lessico specialistico ci troviamo di fronte a dei limiti. Per altri, come *Rücktrittserklärung*, riusciamo invece ad estrapolare gli esempi appartenenti al settore turistico solo dopo un'attenta lettura, perché si tratta di una parola utilizzata anche in ambito politico e calcistico, come si può vedere dagli esempi (1), (2), (3):

- (1) Das waren seine letzten öffentlichen Auftritte als Bürgermeister, noch am Abend unterzeichnete er seine Rücktrittserklärung. (www.nachrichten.at, gecrawlt am 15.01.2011)
- (2) L18/SEP.00568 Berliner Morgenpost, 06.09.2018, S. 21; Löw schließt Özil-Comeback aus Özil hatte in seiner Rücktrittserklärung betont, er werde nicht mehr für Deutschland spielen, "solange ich dieses Gefühl von Rassismus und Respektlosigkeit verspüre". Löw ließ dieses Hintertürchen nun krachend ins Schloss fallen...
- (3) Nach seiner Rücktrittserklärung erscheint er so menschlich wie selten zuvor. (*Die Zeit*, 04.03.2013, Nr. 09)

Solo il Corpus German Web 2013 fa emergere con chiarezza l'uso del termine nel settore turistico.

Anche *Buchung* e *Mehrp reis* mostrano diverse problematiche per via del loro uso frequente nel settore economico. Anche in questo caso gli esempi devono essere scelti con cura.

Nonostante i dati quantitativi ci avessero fatto propendere inizialmente verso un certo tipo di ipotesi (ossia che essendo termini molto frequenti nei vari corpora sarebbe stata molto semplice l'analisi dei contesti), le analisi qualitative, che necessariamente devono completare quelle quantitative, hanno fatto emergere accezioni e usi non adatti al nostro scopo. Possiamo comunque affermare, come vedremo anche successivamente (cf. § 4), che l'uso di tutti questi corpora in lingua tedesca può essere interessante anche per l'insegnamento della microlingua del turismo in chiave DaF, fermo restando che più i termini diventano specializzati, più il loro significato diventa ristretto e quindi meno identificabile nei grandi corpora di riferimento del tedesco. Inoltre se vogliamo anche lavorare in ottica contrastiva, si devono prendere in considerazione altre possibilità come i corpora comparabili, che possono essere usati a completamento delle analisi che mostreremo o anche come valida alternativa (cf. Flinz, in corso di stampa).²⁴

24 Oltre a fenomeni grammaticali e sintattici, sono in particolare l'insegnamento delle collocazioni che trae maggior vantaggio da questo tipo di corpus. Gli studi contrastivi focalizzano le collocazioni in lessici specialistici usando corpora comparabili sono numerosi. Tra gli altri cf. Durco 2017; Greule et al. 2012; Flinz, Perkuhn 2018; Parasca 2016.

3 Il discorso turistico e la microlingua del turismo nell'ambito del DaF universitario

3.1 Studi sul discorso turistico e le sue sfaccettature

Il turismo, un fenomeno economico e sociale, è da tempo oggetto di numerosi studi anche di tipo linguistico. L'interesse si è concentrato in particolare sui materiali e sulle specificità del suo discorso (Calvi 2005) permeato da numerosi aspetti culturali e interculturali, sia sociologici sia antropologici. In esso confluiscono generi testuali di varia natura: prescrittivi e regolativi (come i documenti di viaggio, i contratti, le normative, etc.), promozionali e descrittivi (opuscoli, guide turistiche, etc.). Molti studi hanno cercato di fornire un contributo alla sua descrizione, soffermandosi sulle singole tipologie testuali e sulla loro microlingua (per il tedesco²⁵ Baumann 2015; Carobbio, Lombardi 2018; Costa, Müller-Jacquier 2010; Costa, Ravetto 2018; Fandrych, Thurmair 2010; Flinz 2009; 2010; 2011; 2018a; Lombardi 2006; 2012; per più lingue Flinz et al. 2018; Gotti et al. 2017; Raus et al. 2017), cercando di fare ordine con classificazioni e tassonomie (cf. Santulli et al. 2009; Calvi 2000; Dann 1996; Gotti 2006; Ravetto 2018), operando un approccio lessicografico (Flinz 2018a; Lombardi et al. 2010; 2013) e cercando soluzioni per l'ambito DaF e per la traduzione (Baumann, Tonelli 2014; Costa 2018; Lombardi 2014; Meiwes 2009, etc.).

Il linguaggio del turismo²⁶ rispetto ad altri linguaggi specialistici, come quello politico ed economico, è entrato solo recentemente nel focus d'interesse delle ricerche linguistiche (Calvi 2000, 33). Anche in ambito germanofono le pubblicazioni sono piuttosto recenti: il volume di Meiwes (2009) incentrato sulle strategie di traduzione (2009, 13-16), dopo un'analisi dei generi testuali²⁷ suddivisi in base al livello di astrazione (cf. Hoffmann 1976), focalizza le loro caratteristiche lessicali, grammaticali e sintattiche (cf. § 3.1), proprio per sottolineare come un'attenta analisi macro- e microtestuale sia indispensabile anche per la traduzione in ambito turistico. Il primo però a puntare lo sguardo sulle potenzialità didattiche della lingua del turismo in ottica professionalizzante è invece Reuter (2011), anche

²⁵ Per pubblicazioni sul discorso turistico e sulla microlingua in altre lingue cf. <http://www.linguaturismo.it/pubblicazioni.htm>.

²⁶ Il linguaggio del turismo, pur essendo caratterizzato da una componente tematica di difficile definizione, è proprio di un preciso ambito professionale e riconducibile a numerosi e qualificati operatori del settore (Mauri 2014, 232).

²⁷ In particolare Meiwes analizza vari aspetti (il lavoro terminologico, i procedimenti traduttivi, i testi paralleli, le strategie traduttive, la resa delle metafore e il lessico) prendendo in esame generi testuali diversi (opuscoli di strutture ricettive, siti web, guide turistiche, programmi di eventi).

se gli studi sull'impatto delle scelte linguistiche locali sull'efficacia della comunicazione turistica vengono considerati ancora una minoranza (cf. Dannerer, Franz 2018). Solo nel 2018 però, nel volume di Roche e Drumm *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, troviamo un capitolo dedicato alla «Fachsprache Tourismus». Bauer (2018) non solo fa un'attenta riflessione sullo status teorico della microlingua, caratterizzata da molti elementi di sovrapposizione con la lingua standard (*Gemeinsprache*), ma si sofferma anche sui tipi di comunicazione, sia verso l'interno che verso l'esterno, che la caratterizzano e sulle caratteristiche lessicali utili per il suo insegnamento. La dimensione dell'oralità nel turismo rimane invece ancora un campo di indagine ampiamente inesplorato, ad eccezione di alcuni studi, tra cui il volume di Carobbio e Lombardi (2018) che, inglobando una pluralità di approcci e strumenti analitici, focalizza la sua attenzione sui constraint specifici imposti dal medium orale (Carobbio, Lombardi 2018, 10), e gli articoli di Costa (2015; 2016) sulle caratteristiche della *Touristenführung* e dell'interazione linguistica nella professione.

3.2 L'insegnamento del tedesco L2/L3 per l'ambito turistico

Il turismo, definito la «Leitökonomie des 21. Jahrhunderts» (Moraldo 2018, 57), nonostante varie criticità è un settore in forte crescita con un fatturato di 94 miliardi di euro solo per il mercato italiano (World Travel & Tourism Council²⁸) e con circa 1,5 miliardi di occupati. Le competenze linguistiche e interculturali acquistano sempre più valore (Moraldo 2018, 67), dal momento che pare che il 90% degli utenti preferisca utilizzare la propria lingua materna (64) per effettuare prenotazioni turistiche. La conoscenza di almeno due lingue straniere diventa quindi un prerequisito fondamentale, anche se lo spettro di competenze richiesto è molto ampio e diversificato: vengono richieste, infatti, competenze traduttive, di scrittura tradizionali ma anche di scrittura sui media digitali e social, competenze orali e metacomunicative (Costa 2018, 96). Queste competenze dovrebbero essere la base per la progettazione di curricula universitari adatti alla formazione di esperti del settore, soprattutto dopo che i resoconti del progetto SLEST (Standard Linguistico Europeo per il Settore Turistico²⁹) hanno messo in evidenza le criticità della formazione linguistica universitaria nella maggior parte dei Paesi europei.

Nonostante la Germania sia il primo mercato estero in molte regioni italiane (cf. il Piemonte in Costa 2018, 98-9) e i dati testimoniano che chi studia il tedesco spesso vada proprio a lavorare nel setto-

²⁸ <https://www.wttc.org/economic-impact/country-analysis/country-data/>.

²⁹ <https://uetitalia.it/slest-la-uet-in-europa/>.

re turistico (Bopst 2006, 108), il tedesco viene insegnato solo come L2/L3 nelle maggior parte dei corsi di laurea incentrati sul turismo.³⁰ Tali corsi di laurea attribuiscono alla lingua straniera un'importanza molto diversa: nel Corso di Laurea in Lingue e Culture per il turismo dell'Università degli Studi di Torino (Classe L15) le lingue e le culture svolgono un ruolo fondamentale,³¹ mentre per esempio nel Corso di Laurea Scienze del Turismo dell'Università di Pisa³² (Classe L15) esse hanno un ruolo marginale, con un carico di crediti didattici diverso per lingua (12 CFU per l'inglese in due anni; 6 CFU per il tedesco a scelta con il francese in un anno). Da ciò si può facilmente evincere quali siano le conseguenze per la didattica della microlingua del turismo nel DaF in alcuni corsi di laurea soprattutto nei casi in cui si abbiano pochissime ore con un gruppo di studentesse e studenti eterogeneo, composto da principianti assoluti e da discenti ad un livello B1/B2. Le competenze linguistiche tipiche dei linguaggi speciali dovranno essere sviluppate di pari passo con quelle 'comuni'. Oltre a ciò si aggiunge che i docenti spesso non sono supportati da libri di testo e materiali didattici adeguati, dal momento che le pubblicazioni degli ultimi anni mostrano criticità proprio per quanto riguarda l'autenticità (cf. Seyfarth 2018, 261) e la mancanza di basi empiriche per la loro progettazione e produzione. E i docenti, non essendo esperti del settore, spesso non hanno le competenze adeguate per preparare i discenti a saper comunicare efficacemente (Hall 2013, 1). Il modello curriculare proposto da Seyfarth (2017a; 2017b),³³ che potrebbe offrire una soluzione in tal senso ed essere quindi un buon punto di partenza per la progettazione di corsi in ambito universitario, inserisce l'uso dei corpora specialistici nella fase due, sottolineando nuovamente quanto essi oggi siano diventati indispensabili per la redazione di libri di testo e materiali didattici adeguati.

30 Emerge purtroppo un quadro molto disomogeneo in Italia, dove i corsi di Laurea non solo hanno denominazioni diverse (tra gli altri Scienze dei Beni Culturali per il Turismo, Lingue e Culture per il Turismo e la mediazione internazionale, Economia del Turismo, Management del Turismo), ma appartengono a varie Classi di Laurea (L1, L12, L33, L18, L15, L26) con afferenza a dipartimenti come 'Studi Umanistici', 'Economia', 'Lettere', etc. Cf. <http://fareturismo.it/lauree-triennali-in-turismo-in-diverse-classi/>.

31 Cf. https://www.lingue.unito.it/do/home.pl/View?doc=Lauree_Triennali/Lingue_e_Culture_per_il_Turismo_1.html.

32 <https://www.unipi.it/index.php/lauree/corso/10509>.

33 Il modello si compone di tre fasi: individuazione delle necessità linguistico-comunicative («Ermittlung von sprachlich-kommunikativen Anforderungen»); individuazione di contenuti di apprendimento rilevanti per il contesto («Ermittlung von kontextrelevanten Lerninhalten»); percorso circolare per lo sviluppo e la rielaborazione dei curricula («Kreislauf der Entwicklung und Überarbeitung von Curricula»). Nella terza fase viene inglobato il modello circolare proposto da Neuner (2001, 80).

3.3 Caratteristiche del linguaggio specialistico tedesco del turismo per il DaF

Il tedesco per il turismo ha come obiettivo quello di indurre gli apprendenti a saper comunicare su tematiche turistiche specifiche (Bosch Roig 2012), preparandoli al mondo del lavoro (cf. «berufsbezogener Daf-Unterricht» Katelhön, Costa 2013) in tutte le sue forme (cf. preparandoli al mondo del lavoro, «berufsvorbereitend»; accompagnandoli nel mondo del lavoro, «berufsbegleitend»; qualificandoli per il mondo del lavoro, «berufsqualifizierend», cf. Funk 2007, 176).

Il linguaggio del turismo rispetto ad altre microlingue ha però caratteristiche peculiari, come per esempio la multidisciplinarietà (Nigro 2006, 51); pertanto nella sua descrizione non si può prescindere dai domini extralinguistici che lo caratterizzano. Per quanto riguarda i livelli di astrazione non si distingue invece molto dalle altre microlingue, in quanto essi possono essere di vario livello (alto, medio e basso) in base ai generi testuali, che sono numerosi e anche ‘multicomplessi’ (cf. Flinz 2018a).

Il lessico è uno dei livelli linguistici su cui la didattica dovrebbe concentrarsi (Bauer 2018, 298), in quanto vi sono parole del linguaggio comune usate con una funzione tecnica di promozione (cf. Nigro 2006, 55), molte parole straniere con lo scopo di familiarizzazione con il diverso (Meiwes 2009, 15), prestiti dall’inglese e, in alcuni sottosettori, come la cucina, dal francese (Bauer 2018, 298); uso di *Hochwertwörter*; presenza di neologismi e abbreviazioni in particolare anche quando è in atto una rideterminazione semantica (Meiwes 2009, 15); fenomeni di composizione, anche con parole straniere, soprattutto inglesi; uso di linguaggio metaforico, soprattutto nei testi promozionali. Per quanto riguarda la morfologia si dovrà prestare particolare attenzione al processo di nominalizzazione e all’uso di forme attributive, mediante aggettivi e participi ma anche frasi relative.

La sintassi, al contrario, viene considerata una dimensione linguistica meno centrale, dal momento che non si riscontrano particolari differenze, tranne in alcune tipologie testuali particolari (cf. «le indicazioni contrattuali di viaggio», cf. Flinz 2018b), rispetto alla lingua standard.

4 Esempi di analisi di tipo quantitativo-qualitativo

Qui di seguito vorremmo proporre tre tipi di attività per mostrare come i corpora sopramenzionati possano essere utilizzati nella didattica della microlingua del turismo in ambito DaF. Partendo dal presupposto che per l'uso di qualsiasi corpus debba essere sviluppata una *corpus literacy* e che ogni strumento necessiti di un certo periodo di tempo per imparare a conoscerlo e a usarlo, proponiamo le seguenti possibilità:

- (A) In base alle co-occorrenze e allo schema sintagmatico individuare le parole più frequenti che occorrono con il termine ricercato (DeReKo)

Effettuando i seguenti passaggi fino al punto 4 [tab. 2], riusciamo non solo a sapere quante volte occorre il termine *Buchung* nel corpus (20.576), ma anche in quali corpora e in quale arco temporale [fig. 1] esso viene utilizzato:

1. Scelta dell'archivio (**Archive**), cliccando sull'opzione **W - Archiv der geschriebenen Sprache** (Archivio della lingua scritta) tra gli archivi predefiniti (*Vordefinierte Archive*)
2. Scelta del corpus (**Korpusverwaltung**), scegliendo tra i corpora predefiniti (*Vordefinierte Korpora*) il corpus predefinito **W-öffentlich - alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuaquisitionen)** / tutti i corpora pubblici dell'archivio W (incluse le nuove acquisizioni)
3. Digitazione nella **Suchanfrage** / ricerca della parola 'Buchung' (trad. prenotazione) e click su '**Suchen** / ricerca'
4. Visualizzazione della **Wortformliste** / lista delle forme di parole presenti nel corpus e click sul button '**Ergebnisse** / Risultati'

Treffer	Texte	von	bis	Korpus
20.576	17.706	1951	2018	741 Korpora
1	1	2015	2018	BVZ18 Bürgerländische Volkszeitung 2015
1	1	2000	2000	FL700 Falter 2000
1	1	2001	2001	FL701 Falter 2001
1	1	2002	2002	FL702 Falter 2002
1	1	2003	2003	FL703 Falter 2003
1	1	2007	2007	FL707 Falter 2007
1	1	2011	2011	FL711 Falter 2011
1	1	2013	2013	FL713 Falter 2013
1	1	2016	2016	FL716 Falter 2016
1	1	2011	2011	FOC11 FOCUS 2011
1	1	2011	2011	HAT11 Hannoverische Allgemeine 2011
1	1	1994	1994	NZF14 NZZ Folio 1994
1	1	1999	1999	NZF99 NZZ Folio 1999
1	1	2000	2000	NZF00 NZZ Folio 2000
1	1	2008	2008	NZF08 NZZ Folio 2008
1	1	2009	2009	NZF09 NZZ Folio 2009
1	1	2017	2017	NZF17 NZZ Folio 2017
1	1	2018	2018	NZF18 NZZ Folio 2018
1	1	2016	2016	NZS16 NZZ am Sonntag 2016
1	1	2010	2010	PBR Plenarprotokolle des Parlaments Bundesrat

Figura 1 Screenshot dei risultati della ricerca di *Buchung* in DeReKo

Cliccando successivamente su '**Kookkurrenzanalyse** / analisi delle co-occorrenze' e premendo '**Starten** / Via' possiamo infine visualizzare la lista delle co-occorrenze, che sono ordinate in base al parametro statistico LLR [fig. 2]:

#	LLR	kumul.	Häufig.	Kookkurrenzen	syntagmatische Muster
1	5930	553	553	Reisebüro	92% vorund Buchung im Reisebüro
2	5050	1365	812	Infos	91% Infos und Buchung unter
3	4567	2027	662	Beratung	90% Beratung und Buchung
4	4273	2603	576	Information	82% Information und Buchung
5	3650	3232	719	Informationen	88% Weitere Informationen und Buchung bei
6	2974	3514	192	Tel	93% Buchung unter ... Tel
7	2898	3697	183	0261921	100% Buchung unter Telefon 0261921 39 90
8	2385	3896	199	Reisebüro	83% und Buchung in der/die Reisebüro
9	2191	4112	216	Telefon	94% Buchung unter Telefon
10	1871	4207	95	Servicehonorar inkludiert	89% inkludiert Servicehonorar 39 Euro pro Buchung

Figura 2 Screenshot delle co-occorrenze e dei pattern sintagmatici di *Buchung*

Da questa visualizzazione grafica gli apprendenti possono estrapolare numerose informazioni: non solo visualizzare quali parole occorrono più frequentemente con *Buchung* (*Reisebüro* / agenzia di viaggio; *Infos* / informazioni; *Beratung* / consulenza; *Information* / informazione, etc.), ma anche in quali pattern sintagmatici esse vengono usate: al primo posto nella lista troviamo per esempio *Reisebüro*, che nel 92% dei casi occorre nel pattern *Buchung im Reisebüro* (prenotazione in agenzia di viaggio). Esercitandosi con questo tipo di ricerche gli apprendenti possono sviluppare sensibilità verso i contesti d'uso dei termini. Se poi volessero visualizzare tali contesti nel dettaglio, potranno visionarli, cliccando sul simbolo +, sia nella modalità KWIC che testo completo (*Volltext*).

- (B) Disambiguazione dei significati di termini classificabili come sinonimi, ma non in tutte le loro varianti (DWDS)

Se vogliamo reperire non solo la definizione di un termine per capirne il significato, ma vedere anche con quali termini esso occorre nelle sue combinazioni più tipiche possiamo usare il sistema informativo DWDS. In particolare, se per esempio volessimo sapere che cosa significhino esattamente 'glasklar' e kristallklar' possiamo digitare i due termini nel motore di ricerca. Oltre a informazioni di vario tipo (categoria grammaticale; pronuncia grazie al file audio; sillabazione; suddivisione del composto nei suoi morfemi), verrà visualizzata la definizione:

- *glasklar*:
1. so klar wie Glas, durchsichtig, hell;
2. sehr klar u. deutlich
- *kristallklar*: klar wie Kristall

Dalla lettura delle definizioni emerge immediatamente per esempio che 'glasklar' ha due significati usati in contesti diversi.

Osservando le combinazioni tipiche nella parte relativa al profilo

di parola (*Wortprofil*) possiamo comprendere quali parole sono preferibilmente da usare con gli aggettivi e quali no (lo spessore e la grandezza dei caratteri della parola nel profilo sono proporzionali alla sua tipicità d'uso nel corpus, ossia più il termine è grande; più esso viene usato in combinazione con la parola cercata):

Tabella 3 Wortprofil di *glasklar* e *kristallklar* in Wortschatz-Portal

Argumentation Artikulation Bach Diktion Distanzierung Eifer Eifmeter Fehlentscheidung Flüssigkeit Gewässer Handspiel Koalitionsaussage Logik Loh Nenn Oppositionspolitik Präzision Rechtslage See Sound Torchance Verstand Wasser durchsichtig türkisblau	Bach Bergsee Fuß Gewässer Klang Lagune Luft Meer Quellwasser Richtungwahlkampf See Sound Wasser eiskalt hell sauber
---	---

Cliccando su qualsiasi termine del profilo vengono visualizzati gli esempi in cui i due termini compaiono insieme (*glasklar* / limpido - *See* / lago):

- (1) Ein **glasklarer See**, tiefe Ruhe und Sterne-gekrönte Küche
(*Die Zeit*, 26.07.2013, Nr. 31)

Da questa ricerca possiamo dedurre quindi che quando vogliamo mettere in evidenza che l'acqua di un torrente, di un fiume, di un mare, di un lago è trasparente possiamo usare sia *glasklar* (limpido) che *kristallklar* (cristallino), mentre quando vogliamo fare una riflessione sull'azione del rifiutare qualcosa (*Absage*) possiamo usare solo *glasklar*. Confrontando i profili, gli apprendenti possono sviluppare sensibilità semantica e imparare a estrapolare i significati anche in base alle parole che occorrono.

Per analizzare quali parole possano essere usate come possibili sinonimi si può utilizzare anche il Wortschatz-Portal. Inserendo la parola *Reise* (viaggio) vengono visualizzate varie informazioni, tra cui la categoria grammaticale, le combinazioni di cui di solito fa parte la parola (*Reise machen* / fare un viaggio, *Reise unternehmen* / intraprendere un viaggio, etc.), il ramo di appartenenza e i possibili sinonimi dal punto di vista semantico. Per riflettere su parole che invece possono essere usate in contesti di frase simili³⁴ è possibile cliccare su '*Kokkurrenz-ähnliche Formen* / co-occorrenze - forme simili':³⁵

³⁴ La semantica distribuzionale parte dal presupposto che parole che vengano usate nel solito *Satzumfeld* abbiano un significato affine.

³⁵ Traduzione: *Fahrt* (viaggio, gita); *Tour* (tour, giro); *Reisen* (il viaggiare); *Wanderung* (escursione, gita); *Ausflug* (gita, escursione); *Veranstaltung* (manifestazione).



Figura 3 Co-occorrenze – forme simili di Reise nel Wortschatz-Portal

I coefficienti tra parentesi (i coefficienti *Dice*) esprimono il grado di ‘interscambiabilità’ tra due parole: più è alto il valore, più il significato è simile. Pertanto si evince che *Veranstaltung* solo raramente può essere usato al posto di *Reise*, mentre *Fahrt* è molto meno problematico. Queste riflessioni, con successiva visualizzazione dei contesti e degli esempi, aiutano ad ampliare il bagaglio lessicale dei discenti.

- (C) Ricerca di parole composte e delle loro KWICS per riflettere sul fenomeno della composizione (Sketch Engine)

La ricerca di parole composte e la loro successiva visualizzazione nella modalità KWIC favoriscono non solo riflessioni sul contesto linguistico della parola, ma anche sulle varie possibilità di composizione della stessa: senza modificazione dei morfemi e senza elemento di raccordo; senza elemento di raccordo ma con elisione della vocale e (Schwa) del primo elemento; con elemento di raccordo tra i due elementi del composto (cf. *Duden* 2016, 723).

Utilizzando la funzione *Concordance* e digitando per esempio la stringa di ricerca *reise (corpus German Web 2013) otteniamo tutti i composti che hanno la parola *Reise* come testa [fig. 4]:



Figura 4 Risultati della ricerca di *reise in German Web 2013 con la funzione *Concordance* di Sketch Engine

Da questa prima pagina possiamo immediatamente vedere come ci siano varie possibilità di composizione per il sostantivo (*Urlaubsreise* / viaggio turistico; *Rückreise* / viaggio di ritorno, etc.); ma avremo occasione anche di riflettere sui falsi risultati (come *Hausreise*)

e sui neologismi, caratteristica chiave della microlingua del turismo (*Eltern/Kind-Energiereise* / viaggio elettrizzante per genitori e figli).

A confronto possiamo poi ricercare con *reise** tutte le parole che hanno *Reise* come determinante (*Reiseprospekt* / brochure di viaggio; *Reisebüro* / agenzia di viaggio, etc.). Lavorando poi sul significato dei vari composti, si possono anche approfondire aspetti semantici. La ricerca nel corpus delle parole composte³⁶ e i suoi contesti può essere quindi considerata un'ottima possibilità per affinare la sensibilità degli apprendenti verso questo fenomeno grammaticale. Di fatto con la funzione *Concordance* possono essere operazionalizzate ricerche volte all'analisi di elementi lessicali ma anche di strutture formali o pattern grammaticali.

5 Conclusioni

Anche se i corpora hanno una grande potenzialità nella didattica delle lingue straniere per i vantaggi ad essi connessi (ricorso a metodi empirici; sviluppo della riflessione contrastiva a tutti i livelli linguistici; ruolo di input e di attivazione delle conoscenze, etc.), nella prassi dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (DaF) in Italia l'uso dei corpora non è ancora molto diffuso, così come, più in generale, risulta ancora alquanto inesplorato nell'insegnamento delle microlingue. I docenti sembrano guardare ai corpora con una certa reticenza, dal momento che questa tematica risulta per lo più assente non solo dai loro curricula di formazione, ma anche da quelli di aggiornamento.

Nel nostro articolo abbiamo voluto mostrare quali corpora relativi al tedesco scritto siano attualmente disponibili e quali strumenti possano essere usati dai docenti anche nell'insegnamento della microlingua del turismo. Il nostro test ha mostrato che, mediante analisi di tipo quantitativo e qualitativo, essi possono essere utilizzati per determinati obiettivi didattici, fermo restando che più i termini diventano specializzati, più il loro significato diventa meno identificabile nei grandi corpora di riferimento del tedesco.³⁷ In particolare abbiamo osservato che:

- nel corpus di riferimento DeReKo non solo si possono trovare informazioni sulla frequenza e sulla distribuzione del termine

³⁶ In alternativa con la stringa di ricerca **reise** possono essere visualizzati i composti che hanno sia *Reise* come testa sia *Reise* come determinante. I discenti potrebbero essere stimolati a estrapolarne i vari tipi e a specificarne i significati.

³⁷ Per lavorare, invece, in ottica contrastiva, occorre prendere in considerazione altre possibilità come i corpora comparabili, che possono essere usati a completamento delle analisi presentate.

- sia a livello cronologico che nei singoli generi testuali, ma anche effettuare analisi delle co-occorrenze, che favoriscono l'acquisizione del lessico;
- disambiguare sinonimi. Sia mediante il sistema informativo DWDS che il Wortschatz-Portal abbiamo a disposizione molte informazioni già strutturate, che ci permettono di comprendere meglio il significato, i contesti e l'uso dei termini. Con il profilo di parola (*Wortprofil*) generato automaticamente nel DWDS si possono visionare le combinazioni di parola tipiche e quindi comprendere quali parole possono essere usate insieme e quali no;
 - riflettere su fenomeni linguistici di vario genere. Con la funzione *Concordance* di Sketch Engine applicata al corpus German Web 2013 abbiamo sperimentato come poter lavorare sulla composizione e stimolare i discenti a fare ipotesi in maniera autonoma.

La didattica del linguaggio specialistico del turismo, proprio per le caratteristiche peculiari della sua microlingua, per le criticità dei suoi libri di testo e materiali didattici e non da ultimo per la situazione critica dei curricula universitari, non solo molto diversi tra loro, ma anche caratterizzati dalla presenza di utenti con livelli linguistici alquanto diversificati (cf. § 3), sembra quindi poter usufruire in maniera ottimale dei vantaggi collegati all'uso dei corpora. Come ogni altra metodologia, l'uso dei corpora richiede però che chi li utilizza sviluppi una *corpus literacy* che dovrà evolversi in maniera graduale, anche se ad oggi non vi sono ancora specifici training per l'ambito DaF. Con il nostro articolo abbiamo voluto fare un piccolo passo in questa direzione, proponendo alcune attività didattiche, sottolineando però al contempo che ogni strumento necessita di un tempo per essere conosciuto in modo tale da poter operazionalizzare le ricerche in modo corretto.

Bibliografia

- Ammon, U.; Costa, M. (Hrsgg) (2018). *Sprachwahl im Tourismus – mit Schwerpunkt Europa*. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Atkins, S. et al. (1992). «Corpus Design Criteria». *Literary & Linguistic Computing*, 7(1), 1-16.
- Barbera, M. (2013). *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana: Un'introduzione*. Milano: Qu.A.S.A.R.
- Bauer, U. (2018). «Fachsprache Tourismus». Roche, Drumm 2018, 289-300.
- Baumann, T. (2015). «Textuelle und stilistische Aspekte von Reiseführern: ein deutsch-italienischer Vergleich». Bergerová, H.; Schuppener, G.; Szatmári, P. (Hrsgg), *Text und Stil im Wandel – neue Perspektiven der Textlinguistik und Stilistik. Aussiger Beiträge*, 9. Wien: Praesens, 29-47.
- Baumann, T.; Tonelli, L. (2014). «Guide turistiche italiane e tedesche in una prospettiva traduttologica». *Quaderni di Palazzo Serra*, 26, 6-26.
- Björkelund, A. et al. (2014). «The Extended DIRNDL Corpus as Resource for Coreference and Bridging Resolution». Calzolari, N. et al. (eds), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik: European Resources Association (ELRA), 3222-8.
- Bopst, H.-J. (2006). «Tourismus und Übersetzung». *Lebende Sprachen*, 3, 105-15.
- Bosch Roig, G. (2012). «Aufgabenorientierung mit proaktiver Formfokussierung als didaktisches Konzept für den Deutschunterricht im Tourismus». *Iberica*, 23, 157-72.
- Calvi, M.V. (2000). *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio: Baroni.
- Calvi, M.V. (2005). (con L. Chierichetti e M. Cotilla Vaca). «Lo spagnolo della proprietà intellettuale. Analisi di alcuni generi testuali». Jullion, M.-C. (a cura di), *Linguistica e proprietà intellettuale*. Milano: Franco Angeli, 143-65.
- Carobbio, G.; Lombardi, A. (a cura di) (2018). *La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca*. Bergamo: Cerlis.
- Corino, E. (2014). «Didattica delle lingue corpus-based». *EL.LE*, 3(2), 231-57. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/99p>.
- Costa, M. (2015). «(Berufsbezogene) Gesprächskompetenz in und mit der Fremdsprache». Imo, W.; Moraldo, S. (Hrsgg), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 225-42.
- Costa, M. (2016). «Thematisierung von Verstehen in der Fremdsprache. Eine multimodale Analyse am Beispiel der internationalen Touristenführung». Selig, M. et al. (Hrsgg), *Gesprächsanalyse zwischen Syntax und Pragmatik. Deutsche und italienische Konstruktionen*. Tübingen: Stauffenburg, 225-44. Linguistik Bd. 78.
- Costa, M. (2018). «Fabbisogni e scelte linguistiche nella comunicazione turistica in Italia, con particolare riferimento alla lingua tedesca». Ammon, Costa 2018, 93-102.
- Costa, M.; Katelhön, P. (2013). «Mit Deutsch in den Beruf. Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten». Katelhön, P. et al. (Hrsgg), *Mit Deutsch in den Beruf. Studien zum Berufsbezogenen Deutschunterricht an Universitäten*. Wien: Praesens Verlag, 7-19.
- Costa, M.; Müller-Jacquier, B. (Hrsgg) (2010). *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München: Ludicium.

- Costa, M.; Ravetto, M. (2018). «Asymmetries and Adaptation in Guided Tours with German as a Foreign Language». Heid, G. (ed.), *Strategies of Adaptation in Tourist Communication. Linguistic Insights*. Amsterdam: Brill, 145-60.
- Dann, G. (1996). *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Cab International.
- Dannerer, M.; Franz, M. (2018). «Language and Tourism in Austria with a Focus on Tyrol». Ammon, Costa 2018, 169-184.
- Desoutter, C. et al. (eds) (2013). *Corpora in Specialized Communication - Korpora in der Fachkommunikation - Les corpus dans la communication spécialisée*. Bergamo: Cerlis.
- Dornseiff, F. (2010⁸). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Mit einer lexikographisch-historischen Einführung und einer ausführlichen Bibliographie zur Lexikographie und Onomasiologie*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Duden 2016 = Wöllstein, A. und die Dudenredaktion (Hrsgg) (2016). *Duden. Die Grammatik*, Band 4. 9. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Durco, P. (2017). *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LIT.
- Engelberg, S.; Lemnitzer, L. (Hrsgg) (2001). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Band 14 von Einführungen. Tübingen: Stauffenburg.
- Erk, K. et al. (2003). «A Corpus Resource for Lexical Semantics». *Proceeding of the Fifth International Workshop on Computational Semantics (IWCS)*. Tübingen, 106-21.
- Evert, S. (2009). «Corpora and Collocations». Lüdeling, A.; Merja Kytö (eds), *Corpus Linguistics. An International Handbook*, vol. 2. Berlin; New York: de Gruyter, 1212-48.
- Fandrych, C.; Tschirner, E. (2007). «Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel». *Deutsch als Fremdsprache*, 44, 195-204.
- Fandrych, C.; Thurmair, M. (2010). «Orientierung im Kulturraum: Reiseführertexte und Audio-Guides». Costa, M.; Müller-Jacquier, B. (Hrsgg), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München: Iudicium, 163-88.
- Flinz, C. (2009). «Die Suche nach auffälligen Wörtern bei der Rezeption von touristischen Textsorten im DaF-Unterricht». Foschi Albert, M.; Hepp, M. (Hrsgg), *Texte-Lesen. Ansichten aus der polnische und italienische DaF-Didaktik*. Pisa: JsQ, 127-37.
- Flinz, C. (2010). «Verbalklammern im DaF-Unterricht bei touristischen Textsorten». Dalmas, M. et al. (Hrsg.), *Texte im sprach- und Kulturvergleich. Interkulturelle Wege germanistischer Kooperation*. München: Iudicium, 503-12.
- Flinz, C. (2011). «Makrostrukturelle Analyse als Startpunkt für die Entwicklung einer textuellen Kompetenz am Beispiel der Textsorte ‚Unterkunftsbeschreibung‘. Knorr, D.; Nardi, A. (Hrsgg), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a.M: P. Lang, 269-87.
- Flinz, C. (2018a). «Off the beaten track oder Massentourismus? Eine kontrastive Untersuchung deutscher und italienischer Orientierungstexte in Mallorca-Reiseführern». Schaffers, U. et al. (Hrsgg), *(Off) The beaten track? Normierungen und Kanonisierungen des Reisens*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 51-67.
- Flinz, C. (2018b). «Der lexikographische Prozess bei Tourlex (ein deutsch-italienisches Fachwörterbuch zur Tourismussprache) für italienische DaF-Lerner». Klosa, A. et al. (Hrsgg), *Internetlexikographie und Sprachvermittlung*. Jahrbuch Lexicographica. Berlin: de Gruyter, 9-35.

- Flinz, C. (in corso di stampa). «Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht». Hepp, M.; Salzmann, K. (Hrsgg.), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Flinz, C. et al. (2018). *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel*, vol. 1. Firenze: FUP.
- Flinz, C.; Perkuhn, R. (2018). «Wortschatz und Kollokationen in ‚Allgemeine Reisebedingungen‘. Eine intralinguale und interlinguale Studie». Krek, S. et al. (eds.), *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress: Lexicography in Global Context*. Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts, 959-67.
- Frankenberg-Garcia, A. (2005). «Pedagogical Uses of Monolingual and Parallel Concordances». *ELT Journal*, 59, 189-98.
- Funk, H. (2007). «Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht». Bausch, K.R.; Christ, H. t.; Krumm, H.-J. (Hrsgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 175-9.
- Gaskell, D.; Cobb, T. (2004). «Can Learners Use Concordance Feedback for Writing Errors?». *System*, 32, 301-19.
- Geyken, A. et al. (2017). «Die Korpusplattform des „Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache“ (DWDS)». *Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte*, 45(20), 327-44.
- Geyken, A.; Lemnitzer, L. (2016). «Automatische Gewinnung von lexikographischen Angaben». Klosa, A.; Müller-Spitzer, C. (Hrsgg.), *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin; Boston: de Gruyter 2016, 197-247.
- Gotti, M. (2006). «The Language of Tourism as Specialized Discourse». Palusci, O.; Francesconi, S. (eds), *Translating Tourism: Linguistic / Cultural Representations*. Trento: Università di Trento – Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, 15-34.
- Gotti, M. et al. (2017). *Ways of Seeing, Ways of Being. Representing the Voices of Tourism*. Bern: Peter Lang.
- Greule, A. et al. (2012). *Kanzleisprachenforschung. Ein internationales Handbuch*. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Hall, D.R. (2013). «Introduction». Huhta, M. et al. (eds), *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-8.
- Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kilgarriff, A. et al. (2014). «The Sketch Engine: Ten Years on». *Lexicography*, 1, 7-36.
- Kupietz, M. et al. (2018). «The German Reference Corpus DeReKo: New Developments – New Opportunities». Calzolari, N. et al. (eds), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*. Miyazaki: European Language Resources Association (ELRA), 4353-60.
- Leech, G. (2001). «The Role of Frequency in ELT: New Corpus Evidence Brings a Re-Appraisal». Wenzhong, H. (ed.), *ELT in China 2001: Papers Presented at the 3rd International Symposium on ELT in China*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1-23.
- Lemnitzer, L.; Zinsmeister, H. (2006). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lemnitzer, L.; Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Lombardi, A. (2006). «Tourismuswerbung im Vergleich. Das Erwerben von Sprach-, Kultur- und Marketing-Know-how durch die stilsemiotische Analyse von Paralleltexten». Foschi Albert, M. et al. (Hrsgg), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München: Iudicium, 292-8.
- Lombardi, A. (2012). «In posizione soleggiata e panoramica, sul nuovo lungolago, luce elettrica, cucina tedesca. Le inserzioni pubblicitarie in Der Bote vom Gardasee. Analisi linguistica e sociosemiotica». Mor, L. (a cura di), *Der Bote vom Gardasee (1900-1914). Un giornale tedesco nell'Italia del primo Novecento*. Salò: Ateneo di Salò, 189-254.
- Lombardi, A. (2013). «Usuelle Wortverbindungen und wiederkehrende Kommunikationshandlungen in touristischen Texten. Das Projekt TouriTerm». Höhmann, D.; Spissu, M. Vittoria (Hrsgg), *Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 323-47. Arbeiten zur Sprachanalyse.
- Lombardi, A. (2014). «Hier kommen alle auf Ihre Kosten. Comunicare e tradurre l'identità di un territorio nell'era del turismo globale. Nuove sfide (e opportunità) per le professioni linguistiche». *Mediazioni. Rivista online di studi interdisciplinari di lingue e culture*, 16, Dossier traduzione specializzata. http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/2014/dossierTradSpec/02_lombardi.pdf.
- Lombardi, A. et al. (2010). «TouriTerm: Eine mehrsprachige Datenbank für die qualitative Erstellung und Übersetzung von Tourismustexten (A Multilingual Database for the Translation and Production of Quality Tourist Texts)». Heine, C.; Engberg, J. (eds), *Reconceptualizing LSP. Online proceedings of the XVII European LSP Symposium 2009*. Aarhus: Aarhus School of Business, 1-14.
- Lüdeling, A.; Walter, M. (2009). «Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung», 1-37. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>.
- Lüdeling, A.; Walter, M. (2010). «Korpuslinguistik». Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsgg), *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Mouton de Gruyter, 315-22. HSK 35.
- Lüngen, H. (2017). «DeReKo – Das Deutsche Referenzkorpus». *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 45(1), 161-70.
- Mauri, E. (2014). «L'italiano delle guide turistiche: uno studio della lingua orale del turismo». *Italiano LinguaDue*, 1, 232-48. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4234>.
- McEnery, T. et al. (2006). *Corpus-Based Language Studies. An Advanced resource Book*. London: Routledge.
- Meier, S. (2017). «Korpora zur Fußballlinguistik – eine mehrsprachige Forschungsressource zur Sprache der Fußballberichterstattung». *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 45(2), 345-49.
- Meiwes, E.E. (2009). *Corso di traduzione specialistica. Aspetto teorici, metodologici e applicativi della traduzione in tedesco di testi in ambito turistico*. Roma: Aracne.
- Meunier, F. (2002). «The Pedagogical Value of Native and Learner Corpora in EFL Grammar Teaching». Granger S. et al. (eds), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 119-41.
- Moraldo, S. (2018). «Sprachenwahl im Tourismus: Italienisch». Ammon, Costa 2018, 57-68.

- Mukherjee, J. (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Neuner, G. (2001). «Curriculum und Lernziele Deutsch als Fremdsprache». Helbig, G. et al. (Hrsgg), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 797-810.
- Nigro, M.G. (2006). *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*. Aracne: Roma.
- Parasca, M. (2016). *Profit cumulat – summierter Gewinn. Wirtschaftssprachliche Kollokationen im Rumänischen und Deutschen*. Mannheim: Amades. Arbeiten und Materialien zur Deutschen Sprache. Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache.
- Raus, R. et al. (2017). *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel*, vol. 2. Firenze: FUP.
- Ravetto, M. (2018). «Generi della comunicazione turistica tra educazione e intrattenimento». Ammon, Costa 2018, 225-36.
- Reuter, E. (2011). «DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen». *German as a foreign language*, 3, 2-32.
- Roche, J.; Drumm, S. (2018). *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Römer, U. (2006). «Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments». *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54, 121-34.
- Römer, U. (2008). «Corpora and Language Teaching». Lüdeling, A.; Merja Kytö (eds), *Corpus Linguistics. An International Handbook*, vol. 1. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 112-31.
- Santulli, F. et al. (2009). *Pragmatica della comunicazione turistica*. Roma: Editori Riuniti.
- Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter.
- Seyfarth, M. (2018). «Lehrwerke für Tourismusberufe. Ein Blick auf das Beispiel Deutsch als Fremdsprache». Ammon, Costa 2018, 253-65.
- Seyfarth, M. (2017a). «Empirische Curriculumentwicklung: Das Rahmencurriculum für die sprachliche Qualifizierung von Touristenführerinnen». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache / Intercultural German Studies*, 41, 55-67.
- Seyfarth, M. (2017b). «Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula: Ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung». Efing, C.; Kiefer, K.-H. (Hrsgg), *Sprachbezogene Aufgaben und Curricula in der beruflichen Bildung: Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 91-110.
- Sinclair, J. (ed.) (1987). *Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing and the Development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*. London; Glasgow: Collins ELT.
- Sinclair, J. (1996). *EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology*. EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P. Version of May, 1996. http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/pub/eagles/corpora/corpus_typ.ps.gz.
- Steyer, K. (2008). «Kollokationen in deutschen Wörterbüchern und in der deutschen Wörterbuchforschung». *Lexicographica: International Annual for Lexicography*, 24, 185-207. <https://doi.org/10.1515/9783484605336.1.185>.
- Tschirner, E. (2005). «Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb». Heine, A. (Hrsg), *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München: Iudicium, 133-49.

- Tschirner, E. (2008). «Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache». *Deutsch als Fremdsprache*, 45, 95-208.
- Wallner, F. (2013). «Korpora im DaF-Unterricht - Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/korpora-im-daf-unterricht-potentiale-und-perspektiven-am-beispiel-des-dwds.html>.

Corpora e strumenti online

- DeReKo: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/faces/home.xhtml>.
- DWDS: <https://www.dwds.de>.
- Sketch Engine: <https://www.sketchengine.eu>.
- Tourlex: Dizionario bilingue tedesco-italiano. <https://wiki.uni-mannheim.de/tourlex/index.php?title=Hauptseite>.
- Wortschatzportal Leipzig: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>.

Corpora for Linguists vs. Corpora for Learners Bridging the Gap in Italian L2 Learning and Teaching

Luciana Forti

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Stefania Spina

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract This paper aims to shed light on how research findings stemming from Learner Corpus Research (LCR) can inform the development of Data-driven learning (DDL) pedagogical activities. By doing this, it seeks to show how the gap between corpora built to be used by linguists and those tailored for learners can be filled. It starts by defining what a corpus is and how second language learning studies can benefit from the research findings based on corpora, but also from the direct use of corpora in the classroom. Then, it provides an overview of the available native and learner corpora of Italian, and how corpora in general can be adapted for DDL purposes. Finally, it describes an example of how an LCR finding can be used to develop DDL activities. It concludes with some desiderata for the future.

Keywords DDL. LCR. Italian L2. Collocations. Pedagogical materials design.

Summary 1 Introduction. – 2 Corpora for All? – 2.1 An Overview of Italian Native and Learner Corpora. – 2.2 Towards Learner-Friendly Corpora. – 3 From LCR to DDL. – 3.1 An LCR Study on Italian. – 3.2 Building an LCR-Informed DDL Activity. – 4 Conclusions.



Peer review

Submitted	2019-06-09
Accepted	2019-11-30
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Forti, Luciana; Spina, Stefania (2019). "Corpora for Linguists vs. Corpora for Learners: Bridging the Gap in Italian L2 Learning and Teaching". *EL.LE*, 8(2), 349-362.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/005

1 Introduction

A corpus is widely defined as an authentic, representative and machine-readable collection of linguistic data (McEnery, Xiao, Tono 2006, 5). It is authentic because it includes only instances of language that are used by real speakers, as opposed to a single ideal speaker; it is representative because it aims to include a sample of language data that is appropriate to a given aim of inquiry, thus being able to reflect a certain genre or variety; finally, it is machine-readable in the sense that the data is stored in electronic format and is searchable through a dedicated software interface, so that large quantities of data can be processed at the one time.

L2 learning studies can benefit from corpora in a number of ways. The most notable advantage of using corpora consists in being able to have better descriptions of real language usage by native speakers, which means that teachers and, even more so, syllabus designers can rely on better sources to identify and sequence L2 learning aims. This potential of corpora has been clear since the very early stages of corpus construction, when Randolph Quirk stated that corpora were a necessity in order to deal with the inadequacy of teaching materials at the time, which kept reflecting a kind of language that learners would not find in real life communicative practices (Quirk 1960).

Another major advantage of using corpora in L2 learning studies is that corpora are able to provide empirical evidence of real language use not only in relation to native speakers, but also in relation to the learners themselves. This is the case of learner corpora, where teachers and researchers are able to detect the most frequently occurring errors, along with the most frequently occurring traits distinguishing native and non-native uses of the language (Granger 1996; 2015). Learner corpora that are constructed on the basis of more than one data collection point in time are also able to trace developmental patterns in the learning process through time, which are argued to be typically non-linear (Larsen-Freeman 1997).

In general, two main modalities in using corpora for second language learning have been identified: the indirect use, when the data derived from the corpus is not immediately visible to the learners, and the direct use, when data is immediately visible to the learners. This dichotomy was originally proposed by Leech (1997) in relation to the direct vs. indirect aspect, and later extended by Meunier (2010) in relation to when the data may be made visible to the learners, either immediately or not.

Luciana Forti is responsible for paragraphs 2.2 and 3.2, while Stefania Spina is responsible for paragraphs 2.1 and 3.1. Paragraphs 1 and 4 were conceived and written jointly by the two authors.

The indirect uses of corpora in second language learning can be seen in approaches such as Contrastive Interlanguage Analysis (Granger 1996; 2015), where varieties of native and non-native instances of language use are compared and analysed, but also in language testing, when using errors found in a learner corpus as distractors in the development of multiple-choice items. Furthermore, indirect uses are found in lexicographical practices catering for learners (Granger, Paquot 2015; Paquot 2012; Spina 2010) and also in coursebook design (McCarten 2010).

Direct uses, on the other hand, aim to make corpus data immediately visible to the learners, so that they can explore it and use it within learning activities. This can be done both in a computer-based format, where the learners interrogate a corpus themselves (Muel-ler, Jacobsen 2016), or in a paper-based format, where concordance lines are previously selected by the teacher and printed on paper (Boulton 2010).

We can see how the indirect uses of corpora in second language learning partially overlap with Learner Corpus Research (LCR), while the direct uses of corpora mostly coincide with Data-driven learning (DDL). Our purpose here is to show how LCR can inform DDL through learner-friendly corpora.

2 Corpora for All?

As we have seen, native and learner corpora can be variously used in relation to second language learning. In the following paragraphs we will first describe the main corpora that are available for Italian, then we will identify the main traits characterising corpora that are specifically built for learners, and finally we will see what has been done so far, from this perspective, in the context of Italian L2 learning and teaching.

2.1 An Overview of Italian Native and Learner Corpora

A number of native and learner corpora have been constructed for the Italian language. As for native corpora, we can mention large written corpora like *Paisà* (Lyding et al. 2014), based on web data, the *Repubblica* corpus (Baroni et al. 2004), that includes sixteen years of the daily issues of the newspaper *Repubblica*, and CODIS (*Corpus Dinamico dell'Italiano Scritto*; Rossini Favretti, Tamburini, De Santis 2002), based on newspaper, academic, administrative and fiction texts. Among the native spoken corpora, the *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP; De Mauro et al. 1993) was the first one to be created. A reference corpus of Italian, including both written and

spoken texts from a range of different textual genres, is the *Perugia corpus* (PEC; Spina 2014).

As for learner corpora, six main collections exist for Italian as a target language. Three were created at the University for Foreigners of Perugia: the *Longitudinal Corpus of Chinese Learners of Italian* (LOCCLI; Spina, Siyanova-Chanturia 2018; written); the *Corpus di apprendenti di Italiano L2* (CAIL2, written); and the *Corpus of Chinese Learners of Italian* (COLI, written and spoken). One was created at Eurac Bolzano: the *Merlin corpus* (Abel et al. 2014; written). One was created at the University of Torino: the VALICO corpus (*Varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online*; Corino, Marello 2009; written). And one was created at the University for Foreigners of Siena: the *Lessico dell'italiano parlato per stranieri* (LIPS; Gallina 2013; spoken).

But how can native corpora be corpora for learners and not only corpora for linguists?

2.2 Towards Learner-Friendly Corpora

In order to be usable and useful for learners of a second language, corpora need to satisfy some basic requirements. First, the texts contained in the corpus need to be suitable for the learner's needs. These needs refer primarily to the difficulty level of the text: reference corpora are perhaps the most widely constructed and used corpora in any language, but because they are constructed with the purpose of describing a language in a representative way, from the perspective of native speakers, they would be usable mostly by advanced learners only, which constitute only a small proportion of the language learner population. On the contrary, the texts contained in a learner-friendly corpus would need to be suitable in terms of proficiency level, reflecting either one broad level or different proficiency or difficulty levels. Ideally, the nature of the texts contained in a learner-friendly corpus should also reflect the learners' interests, so that they are even more motivated to use the tool.

Second, a learner-friendly corpus would need to have a user-friendly interface, a learner friendly output and simple querying systems. Reference corpora built for linguists most typically require a user to formulate a query by using specific kinds of syntax. A learner would need some basic querying forms, that are graphically appealing and able to make the output easy to understand and then easy to be used for whatever learning need he/she may have.

A number of learner-friendly corpora have already been developed. One example is SCoRE (*Sentence Corpus of Remedial English*; Chujo, Oghigian 2012; Chujo, Oghigian, Akasegawa 2015), a corpus made of sentences that were extracted from a reference corpus and

then manually emended by language experts in order to make them suitable for English language learners at beginner level. Another example is SkELL (*Sketch Engine for language learning*; Baisa, Suchomel 2014), which is based on an algorithm that automatically selects 40 good examples for learners, drawn from a very large reference corpus; these examples are selected on the basis of criteria formulated with the aim to exclude, for instance, long subordinate clauses and/or words that are rare or technical. Finally, the idea of corpora based on graded readers has also been explored, but these corpora are yet to be put into practice on a systematic basis. In this case, texts are written by native experts in order to cater for different proficiency levels (Allan 2009; Gavioli, Aston 2001), though generally keeping in mind issues of authenticity and appropriateness (Hendry, Sheepy 2017).

The examples that were just outlined pertain to English language learning. With regards to Italian, two main kinds of attempts have been made. On the one hand, the texts contained in the corpora that were to be used by learners were chosen according to the specific learning aims of the learners, be it creative writing (Kennedy, Miceli 2001; 2010; 2017) or Italian for Specific Purposes (Polezzi 1993). On the other hand, an Italian version of SkELL (itSkeLL), with automatically selected examples from a large corpus, has recently become available.¹

Just like the English version, the Italian version of SkELL allows the learners to type in a word or word string into a search box and then explore it in terms of concordances, word sketches showing the words that most frequently co-occur with the word that was searched for, and finally a word cloud showing synonyms and other words that are similar to the searched one.

Other ideas as to how learner-friendly corpora can be used with learners are outlined in Naismith's article (2016). The author's primary aim is to show second language teachers how easy-to-use corpora can be integrated in second language lessons. He proposes tools such as Google Books Ngram Viewer, which uses an interface that is very similar to that of Google, which can then be easily integrated in lessons as needed. With Google Books Ngram viewer, the learner can look up the frequency of occurrence of words or word combinations throughout time. Two or more forms can be compared, for instance, in order to see which one is more frequently used in the present. The frequency is shown by means of a line graph. Another tool proposed by Naismith is Justtheword:² here, the learner can easily extract quantitative information about the usage of a word or word com-

¹ <https://itskell.sketchengine.co.uk/>.

² <http://www.just-the-word.com/>.

bination; in this case, the information is shown with examples as well as numerically, along with a wordle extension that is incorporated in the tool, allowing to visualise the results in the form of a word cloud.

These are only some of the ways in which corpora have been adapted for the needs of learners, instead of catering solely for the needs of researchers. In the following paragraph we will describe how a specific kind of learner-friendly corpus, namely SkELL, can be used to apply the finding coming from an LCR study.

3 From LCR to DDL

This paragraph describes how LCR and DDL can meet through it-SkELL. The empirical evidence emerging from the investigation of a learner corpus provides crucial data for the teacher: it can indicate error frequencies and frequent non-native usage patterns, and also shed light on how they both develop over time. In the following two sections we will describe an LCR study on Italian focused on collocations and based on the LOCCLI corpus.

3.1 An LCR Study on Italian

The study (Spina 2019) investigates the developmental patterns of phraseological errors in Chinese beginner and pre-intermediate learners of Italian in the use of noun + adjective (*tempo libero* ‘free time’) and adjective + noun (*bel tempo* ‘nice weather’) lexical combinations, and it is based on an error annotated sub-sample of the LOCCLI corpus. The main aim of the study is to verify the hypothesis that time affects errors in the combinations of nouns with adjectives produced by beginner and pre-intermediate Chinese learners of Italian.

One of the major findings is that noun + adjective and adjective + noun combinations display opposite behaviours across time with respect to the production of these specific phraseological errors: errors decrease after six months for adjective + noun combinations, while they significantly increase for noun + adjective combinations. An error of the type *Ho trovato gli spagnoli ragazzi sono non più belli di italiani ragazzi* (‘I found that Spanish boys are more good-looking than Italian boys’), where the correct form *ragazzi spagnoli* (‘Spanish boys’) is replaced by a form with the adjective wrongly preceding the noun, tends therefore to increase over time.

3.2 Building an LCR-Informed DDL Activity

The main finding of the study above consists in the observation that errors tend to increase over six months. This finding may lead the teacher to want to place a particular focus on this kind of error. This does not need to be explicit or out of context, but it can stem from the observation of an error in a learner's writing or speech. The teacher will know that this kind of error does not tend to decrease over time, but, on the contrary tends to increase. And this means that it may deserve some additional attention.

Starting from the example indicated in the previous paragraph, the teacher may point out the error to the student(s), without providing any kind of corrective feedback. Then the student(s) will be asked to open SkELL and search for *spagnoli ragazzi*. The student(s) will see an empty screen with no results.

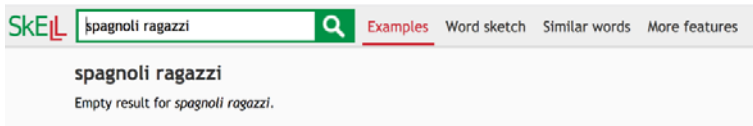


Figure 1 DDL activity – step 1

At this point, the teacher will invite the student(s) to search again by inverting the position of the two words, *ragazzi spagnoli*. In this case, the student(s) will find a number of examples and this will allow him or her to infer the regularity: in this case, the adjective always follows the noun.

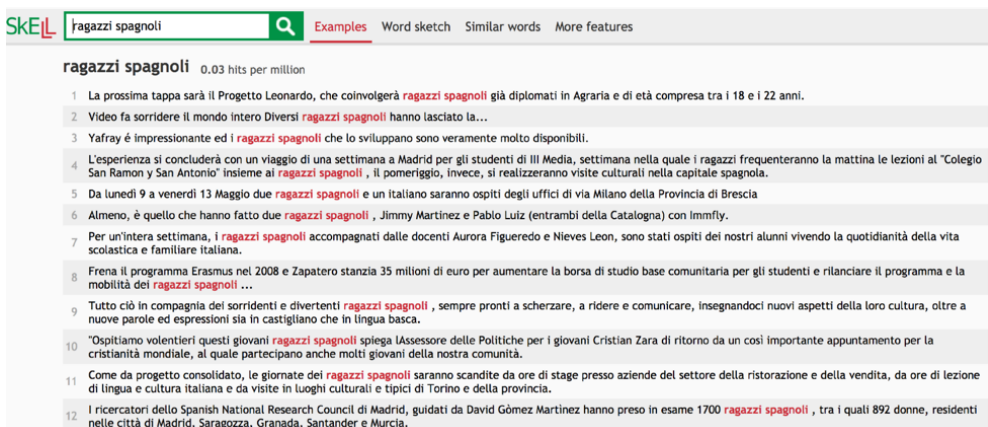


Figure 2 DDL activity – step 2

This corresponds to the simplest type of DDL activity: it guides the learner to observe whether a certain form that he or she has used in writing or speech is actually used by native speakers or not. Other activity types may involve a number of different steps building up a guided discovery process, like the many examples shown in Sinclair (2003).

The data contained in a simple activity such as the one that was shown can lend itself to be used in subsequent lessons, with the aim of recycling and increasing the frequency of input of the given structure.

For example, the set of concordance lines can be used to construct a multiple-sentence gap-fill exercise, such as the one shown in figure 3.

1	La prossima tappa sarà il Progetto Leonardo, che coinvolgerà spagnoli già diplomati in Agraria e di età compresa tra i 18 e i 22 anni.
2	Video fa sorridere il mondo intero Diversi spagnoli hanno lasciato la...
3	Yafra è impressionante ed i spagnoli che lo sviluppano sono veramente molto disponibili.
4	L'esperienza si concluderà con un viaggio di una settimana a Madrid per gli studenti di III Media, settimana nella quale i ragazzi frequenteranno la mattina le lezioni al "Colegio San Ramon y San Antonio" insieme a spagnoli , il pomeriggio, invece, si realizzeranno visite culturali nella capitale spagnola.
5	Da lunedì 9 a venerdì 13 Maggio due spagnoli e un italiano saranno ospiti degli uffici di via Milano della Provincia di Brescia
6	Almeno, è quello che hanno fatto due spagnoli , Jimmy Martinez e Pablo Luiz (entrambi della Catalogna) con Immfly.
7	Per un'intera settimana, i spagnoli accompagnati dalle docenti Aurora Figueredo e Nieves Leon, sono stati ospiti dei nostri alunni vivendo la quotidianità della vita scolastica e familiare italiana.
8	Frena il programma Erasmus nel 2008 e Zapatero stanziò 35 milioni di euro per aumentare la borsa di studio base comunitaria per gli studenti e rilanciare il programma e la mobilità dei spagnoli ...
9	Tutto ciò in compagnia dei sorridenti e divertenti spagnoli , sempre pronti a scherzare, a ridere e comunicare, insegnandoci nuovi aspetti della loro cultura, oltre a nuove parole ed espressioni sia in castigliano che in lingua basca.
10	"Dspittiamo volentieri questi giovani spagnoli spiega l'Assessore delle Politiche per i giovani Cristian Zara di ritorno da un così importante appuntamento per la cristianità mondiale, al quale partecipano anche molti giovani della nostra comunità.
11	Come da progetto consolidato, le giornate dei spagnoli saranno scandite da ore di stage presso aziende del settore della ristorazione e della vendita, da ore di lezione di lingua e cultura italiana e da visite in luoghi culturali e tipici di Torino e della provincia.
12	I ricercatori dello Spanish National Research Council di Madrid, guidati da David Gómez Martinez hanno preso in esame 1700 spagnoli , tra i quali 892 donne, residenti nelle città di Madrid, Saragozza, Granada, Santander e Murcia.

Figure 3 DDL activity – step 3

The main advantage of a multiple sentence gap-fill exercise over a single sentence gap-fill is that the learner is able to test an initial hypothesis with multiple examples. In this case, there are 12 sentences containing the same word combination and gapped in relation to the same member of the word combination, namely the noun collocates.

By looking at the first sentence, the learner will be able to notice that the noun can only be masculine and plural, considering that these are the properties characterising the adjective *spagnoli*. So, ideally with a partner or with a group of peers in the classroom, the learner will start exploring options: *studenti* or *ragazzi*, for instance. The context here is that of education, since the sentence seems to evoke an educational program that caters for people aged between 18 and 22, so the missing noun could be one of the two. Then, the learner or group of learners will proceed towards the second example. Here, the context does not seem to be related to education, so of our two initial hypotheses, *studenti* or *ragazzi*, we can only retain the second one. The third example has the potential of clearing any doubts: the article that used before the noun is *i*, which is not used in front of nouns that begin with *st*. As a result, the only possible noun occurring in all of these examples is *ragazzi*.

The students may not be able to find all the clues provided by the concordance lines immediately. This is why, while fostering group work, the teacher will have provided a guided-discovery procedure that the learners can follow. This procedure most typically comes in the form of guiding questions (as shown in Sinclair 2003), but it can also come in the form of questions with a series of options, especially in cases where the proficiency level of the classroom is low, thus providing additional scaffolding. The teacher may also circulate throughout the classroom while the students engage in explorative activities such as this one, and provide even further scaffolding whenever needed.

An activity such as this one is initiated as something focused on a single word combination, which in this case is *ragazzi spagnoli*, but as the learners go through it, it can easily extend into different areas: as mentioned previously, the teacher can draw the students' attention to the use of articles depending on the how the words following them begin, but also to the verbs that this noun phrase co-occurs with. What do these *ragazzi spagnoli* actually do? Not all examples will provide an answer to this, but those that do can lead the students to observe that the *ragazzi spagnoli* students develop things (line 3), are being invited as guests somewhere (line 5), are accompanied by teachers somewhere (line 7), are part of mobility programs (line 8), are always ready to joke and laugh and talk (line 9), and take part in training programs (line 11). A teacher will easily see great potential in all of these examples, and will be able to further extend the DDL activity towards the avenues that will be deemed closer to the learners' needs.

This would not be possible with a traditional single sentence gap-fill activity. What students most typically find themselves doing are exercises with lists of single sentences containing specific learning aims, in terms of grammatical features or lexis. Each sentence presents a cotection for the learning aim, but is ultimately devoid of context. The time spent on each item will be limited and the attention span of the learner will be likely to decrease as he or she proceeds, because each new sentence will evoke a different kind of thematic context.

In the case of a DDL activity stemming from a single word combination, such as the one we presented, the discovery process that is initiated can take a number of different turns, all of which will be logically linked. This is how the student will find him or herself in the position of a detective, a research-scientist or a traveler (Bernardini 2000; Cobb 1999; Johns 1997), while the teacher will become a demonstrator, a collaborator or a guide (Boulton 2011; Charles 2014; Frankenberg-Garcia 2012). And this way, the discovery process put into place by the DDL activity will allow the learner to gain insight into language usage and the form varieties in an autonomous way: as Cobb points out in his contribution on constructivism, "knowledge encoded from data by learners themselves will be more flexi-

ble, transferable, and useful than knowledge encoded and transmitted to them by an instructor” (Cobb 1999, 15).

However, what this study attempts to show is that a further step can be taken. If a DDL activity is linked to the empirical evidence deriving from an LCR finding, that activity is likely to be more effective, because its focus will be empirically motivated.

We have stated that bridging the gap between LCR and DDL can be done by using LCR findings to inform DDL practices. But what this means in practice is using LCR findings to decide what to focus on and how to sequence it and modulate it within pedagogical material design. If a teacher is informed about the empirical evidence that is attached to a specific kind of error, he or she will be able to make an informed decision as to how to treat it whenever it will be encountered. If an LCR finding says that a particular error is not very common, the teacher can decide to evaluate it as something temporary; on the contrary, if a finding says that an error is quite common, especially as time goes by, in this case, the teacher can decide to devote some special attention to the error, in order to counteract the learning pattern attached to a given form, unveiled by the LCR finding.

4 Conclusions

In this article we tried to explore ways in which the uses of corpora built for linguists can be merged with the uses of corpora built for learners. More fruitful exchanges between the two imply a number of desiderata. In terms of learner corpora of Italian, we need more collaborative work that is able to ensure more accurate corpus design criteria. Learner corpora for Italian need to be larger in size, their longitudinal dimension needs to be increased, and the computational tools that are used to process and extract data from them need to be more sophisticated.

On the other hand, the effectiveness of different kinds of learner-friendly corpora should be further explored, in relation to the specific needs of the different teaching contexts. Tools that are suitable for use by intermediate and lower-intermediate learners of Italian should be explored and new ones should be created, considering that this is generally the largest group of learners learning Italian. Furthermore, in order to integrate LCR findings into DDL practices, and teaching practices in general, teachers need to be aware of research findings, but researchers need to be aware of teachers’ needs: progress in language learning and teaching methods is arguably based on good research and good education policies, but also on awareness of learner needs and teacher needs. As a result, the gap that needs to be bridged is not only that between LCR and DDL, but also that between researchers and teachers.

References

- Abel, A.; Wisniewski, K.; Nicolas, L.; Boyd, A.; Hana, J.; Meurers, D. (2014). "A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels". *Ricognizioni – Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 2(1), 111-26. <http://dx.doi.org/10.13135/2384-8987/702>.
- Allan, R. (2009). "Can a Graded Reader Corpus Provide 'Authentic' Input?". *ELT Journal*, 63(1), 23-32. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn011>.
- Baisa, V.; Suchoamel, V. (2014). "SkELL: Web Interface for English Language Learning". Horák, A.; Rychlý, P. (eds), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing, RASLAN 2014*. Brno: NLP Consulting, 63-70.
- Baroni, M. et al. (2004). "Introducing the 'la Repubblica' corpus: A large, annotated, TEI(XML)-compliant corpus of newspaper Italian". Lino, M.T. et al. (eds), *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. Lisbon: European Language Resources Association (ELRA), 1771-4. <https://www.aclweb.org/anthology/L04-1128/>.
- Bernardini, S. (2000). "Systematising Serendipity: Proposals for Concordancing Large Corpora with Language Learners". Burnard, L.; McEnery, T. (eds), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 225-34.
- Boulton, A. (2010). "Data-Driven Learning: Taking the Computer Out of the Equation". *Language Learning*, 60(3), 534-72. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00384910v2>.
- Boulton, A. (2011). "Data-Driven Learning: The Perpetual Enigma". Gozdz-Rozkowski, S. (ed.), *Explorations Across Languages and Corpora*. Bern: Peter Lang, 563-580.
- Charles, M. (2014). "Getting the Corpus Habit: EAP Students' Long-Term Use of Personal Corpora". *English for Specific Purposes*, 35, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.11.004>.
- Chujo, K.; Oghigian, K. (2012). "DDL for EFL Beginners: A Report on Student Gains and Views on Paper-Based Concordancing and the Role of L1". Thomas, J.E.; Boulton, A. (eds), *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk University Press, 130-43.
- Chujo, K.; Oghigian, K.; Akasegawa, S. (2015). "A Corpus and Grammatical Browsing System for Remedial EFL Learners". Leńko-Szymańska, A.; Boulton, A. (eds), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-Driven Learning*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 109-28. <https://doi.org/10.1075/scl.69.06chu>.
- Cobb, T. (1999). "Applying Constructivism: A Test for the Learner-as-Scientist". *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 15-31. <https://doi.org/10.1007/BF02299631>.
- Corino, E.; Marelllo, C. (a cura di) (2009). *VALICO Studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Mauro, Tullio et al. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etas Libri.
- Frankenberg-Garcia, A. (2012). "Integrating Corpora with Everyday Language Teaching". Thomas, J.E.; Boulton, A. (eds), *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk University Press, 33-51.

- Gallina, F. (2013). "The LIPS Corpus (Lexicon of Spoken Italian by Foreigners): A Study on the Acquisition of Vocabulary by L2 Italian Learners, Between Measures of Lexical Richness and Lexical Fields". Granger, S.; Gilquin, G.; Meunier, F. (eds), *Twenty Years of Learner Corpus Linguistics Research. Looking Back, Moving Ahead*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 179-95.
- Gavioli, L.; Aston, G. (2001). "Enriching Reality: Language Corpora in Language Pedagogy". *ELT Journal*, 55(3), 238-46. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.238>.
- Granger, S. (1996). "From CA to CIA and back: An Integrated Approach to Computerized Bilingual and Learner Corpora". Aijmer, K.; Altenberg, B.; Johansson, M. (eds), *Languages in Contrast = Papers from a Symposium on Text-Based Cross-Linguistic Studies* (Lund, 4-5 March 1994). Lund: Lund University Press, 37-51.
- Granger, S. (2015). "Contrastive Interlanguage Analysis: A Reappraisal". *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>.
- Granger, S.; Paquot, M. (2015). "Electronic Lexicography Goes Local: Design and Structures of a Needs-Driven Online Academic Writing Aid". *Lexicographica - International Annual for Lexicography*, 31(1), 118-41. <https://doi.org/10.1515/lexi-2015-0007>.
- Hendry, C.; Sheepy, E. (2017). "Evaluating Lexical Coverage in Simple English Wikipedia Articles: A Corpus-Driven Study". Borthwick, K.; Bradley, L.; Thouëсны, S. (eds), *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions - Short Papers from EUROCALL 2017*, 146-50. Research Publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.704>.
- Johns, T. (1997). "Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-Based CALL program". Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T. (eds), *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Addison Wesley Longman, 100-15. <https://doi.org/10.4324/9781315842677-9>.
- Kennedy, C.; Miceli, T. (2001). "An Evaluation of Intermediate Students' Approaches to Corpus Investigation". *Language Learning & Technology*, 5(3), 77-90.
- Kennedy, C.; Miceli, T. (2010). "Corpus-Assisted Creative Writing: Introducing Intermediate Italian Learners to a Corpus as a Reference Resource". *Language Learning & Technology*, 14(1), 28-44.
- Kennedy, C.; Miceli, T. (2017). "Cultivating Effective Corpus Use by Language Learners". *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 91-114. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1264427>.
- Larsen-Freeman, D. (1997). "Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*, 18(2), 141-65. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>.
- Leech, G. (1997). "Teaching and Language Corpora: A Convergence". Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, G. (eds), *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Addison Wesley Longman, 1-24.
- Lyding, V. et al. (2014). "The PAISA Corpus of Italian Web Texts". Bildhauer, F.; Schäfer, R. (eds), *Proceedings of the 9th Web as Corpus Workshop (WaC-9)*. Gothenburg: Association for Computational Linguistics, 36-43. <https://www.aclweb.org/anthology/W14-0406/>.
- McCarten, J. (2010). "Corpus-Informed Course Book Design". O'Keeffe, A.; McCarthy, M. (eds), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London; New York: Routledge, 413-27.

- McEnery, A.; Xiao, R.; Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London; New York: Routledge.
- Meunier, F. (2010). "Learner Corpora and English Language Teaching: Check-up Time". *Anglistik: International Journal of English Studies*, 21(1), 209-20.
- Mueller, C.M.; Jacobsen, N.D. (2016). "A Comparison of the Effectiveness of EFL Students' Use of Dictionaries and an Online Corpus for the Enhancement of Revision Skills". *ReCALL*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1017/S0958344015000142>.
- Naismith, B. (2016). "Integrating Corpus Tools on Intensive CELTA courses". *ELT Journal*, 71(3), 273-83. <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/elt/ccw076>.
- Paquot, M. (2012). "The LEAD Dictionary-cum-Writing Aid: An Integrated Dictionary and Corpus Tool". Granger, S.; Paquot, M. (eds), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 163-86.
- Polezzi, L. (1993). "Concordancing and the Teaching of ab initio Italian Language for Specific Purposes". *ReCALL*, 5(9), 14-18. <https://doi.org/10.1017/S0958344000004067>.
- Quirk, R. (1960). "Towards a Description of English Usage". *Transactions of the Philological Society*, 59(1), 40-61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1960.tb00308.x>.
- Rossini Favretti, R.; Tamburini, F.; De Santis, C. (2002). "A Corpus of Written Italian: a Defined and a Dynamic Model". Wilson, A.; Rayson, P.; McEnery, T. (eds), *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*. Munich: Lincom-Europa, 27-38.
- Sinclair, J.M. (2003). *Reading Concordances*. London: Pearson.
- Spina, S. (2010). "The Dictionary of Italian Collocations: Design and Integration in an Online Learning Environment". Calzolari, N.; Choukri, K.; Maegaard, B.; Mariani, J.; Odijk, J.; Piperidis, S.; Rosner, M.; Tapias, F. (eds), *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10)*. Valetta: European Language Resources Association (ELRA), 3202-8.
- Spina, S. (2014). «Il Perugia Corpus: Una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione». Basili, R.; Lenci, A.; Magnini, B. (eds), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-It 2014 & the Fourth International Workshop EVALITA 2014*, vol. 1. Pisa: Pisa University Press, 354-9. <http://clc2014.fillel1.unipi.it/proceedings/vol1/CLICIT2014168.pdf>.
- Spina, S. (2019). "The Development of Phraseological Errors in Chinese Learner Italian: A Longitudinal Study". *Widening the Scope of Learner Corpus Research. Selected Papers from the Fourth Learner Corpus Research Conference*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 95-119.
- Spina, S.; Siyanova-Chanturia, A. (2018). "The Longitudinal Corpus of Chinese Learners of Italian (LOCCLI)". Poster presented at the 13th Teaching and Language Corpora conference, University of Cambridge.

Evaluating Data-Driven Learning Effects in the Italian L2 Classroom Etic and Emic Perspectives Combined

Luciana Forti

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract In this article we outline the results of an evaluation of Data-driven learning (DDL) effects in relation to the development of Italian L2 phraseological competence. We do this on the basis on empirical data, by combining an external and objective perspective based on data elicited through a competence test, and an internal and subjective perspective based on data elicited through a student questionnaire. In the first case we refer to etic data, while in the second case we refer to emic data. Overall, the results indicate mild positive effects in terms of etic data, but stronger positive effects in terms of emic data. The article concludes by stressing the importance of combining two perspectives such as the ones adopted in this study, in order to be able to observe some of the many different aspects of educational effectiveness within a single, integrated framework.

Keywords DDL. Italian L2. Etic. Emic. Collocations.

Summary 1 Introduction. – 2 Background. – 3 Method. – 3.1 Study Design. – 3.2 The Collection of Etic Data Through a Phraseological Competence Test. – 3.3 The Collection of Emic Data Through an End-of-Course Questionnaire. – 4 Results. – 4.1 The Etic Perspective. – 4.2 The Emic Perspective. – 5 The Usefulness of an Integrated View of DDL Effects. – 6 Conclusions.



Peer review

Submitted	2019-06-09
Accepted	2019-11-02
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Forti, Luciana (2019). "Evaluating Data-Driven Learning Effects in the Italian L2 Classroom: Etic and Emic Perspectives Combined". *EL.LE*, 8(2), 363-378.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/006

1 Introduction

Research methods in second language learning are numerous. In order to gain insight into how second language learning works, researchers may analyse learner production and comprehension, learner errors, and the development of learner proficiency, or they may analyse the experience of learning from the learners' perspective, using focus groups with learners or by administering student questionnaires. The first group of methods elicits etic data, while the second group of methods elicits emic data. Both kinds of data can be analysed both/either quantitatively and/or qualitatively.

The etic vs. emic dichotomy is claimed to have been introduced in cultural anthropology by Kennedy Pike in 1954, modelling the phonetic vs. phonemic dichotomy that was already productive in linguistics (Pike 1967). A working definition of this dichotomy can be found in the *Concise Dictionary of Social and Cultural Anthropology*, where we read that:

an emic representation of the ideas or actions of the members of a culture is drawn from the views of its own participants; an etic one is drawn from outside. For example, the eternal observer may regard certain phenomena as symptoms of a disease - this is an etic judgment. But the cultural group in question may recognise other symptoms as characteristic of a particular illness that is not recognised elsewhere - this would be called an emic explanation. (Morris 2012, 80)

Although the boundaries between these two kinds of perspectives have been debated (Headland, Pike, Harris 1990), they are both seen as desirable in second language research, particularly within mixed-methods research designs (Riazi 2017).

In the context of Data-driven learning (DDL), the etic perspective can be found in studies where data is collected by means of a competence test or by analysing learner production. The emic perspective, on the other hand, can be found in studies based on the collection of data via student questionnaires, where the learners being exposed to DDL express their views and feelings in relation to the approach. The following paragraph outlines the background related to the present study, and concludes by identifying the research gaps in the literature and by formulating the research questions addressed in this article.

2 Background

We can trace the state of the art of the etic perspective on DDL on the basis of three meta-analyses published in recent years. The earliest is the one by Mizumoto and Chujo (2015), based on 32 studies referring to EFL learning in Japanese speaking contexts. Learning gains are measured on the basis of effect size (i.e. the standardised difference between two means), in relation to four different learning areas: lemma, category, phrase and proficiency. DDL appears to be most effective in relation to learning at the level of the lemma, and least effective when looking at changes in proficiency (Mizumoto, Chujo 2015, 9). Observable changes in proficiency when exposing learners to DDL are challenging to obtain if we consider, as the authors note, that in the case of the TOEIC (Test of English for International Communication) at least 100 hours of language training are needed before changes in proficiency are likely to be observed (Mizumoto, Chujo 2015, 10).

A second meta-analysis was published by Boulton and Cobb (2017), including 88 unique samples drawn from 64 separate studies. For the first time, a wide range of moderator variables was factored into the analysis: 25 in total and a total of 40 different levels for both within and between groups designs. Overall, this meta-analysis found that 60% of the moderator variables produce large effect sizes, while 25,5% produce medium effect sizes (Boulton, Cobb 2017, 39). The smallest effect sizes are found in between groups designs, in studies with participant samples exceeding 50 students and in cases where the proficiency level of participants is lower-intermediate.

The most recent meta-analysis published on the topic is contained in Lee, Warschauer and Lee (2018). This time, the focus is restricted to DDL studies on vocabulary learning, and to studies based on a controlled design. It also includes different dimensions of vocabulary knowledge. The main findings indicate that the largest effect sizes are to be found in relation to in-depth knowledge and higher proficiency levels.

If we pull together the findings from all three meta-analyses, we see that DDL is most effective in the following cases: with vocabulary, in within-groups designs, in a foreign language context, at higher proficiency levels, with mixed paper/computer-based modalities, for in-depth knowledge of vocabulary and with more than 10 sessions.

The emic perspective on DDL, on the other hand, can be found in a few selected key publications, where accounts of learners' attitudes and reactions towards working with corpora and/or corpus-based materials are provided. To the best of our knowledge, the first and only comprehensive review on learner attitudes can be found in Chambers (2007). Here, the author lists 10 studies using questionnaires to elicit student attitudes, and reviews them in terms of positive and

negative attitudes. In the first case, positive attitudes are related to the perceived relevance and authenticity of the data, and the inductive nature of the learning process that corpus consultation involves (Chamber 2007, 11). In the second case, the negative attitudes found are mostly related to the fact that corpus consultation can be difficult and time consuming, and this indicates a possible need for preliminary corpus training so that any potential obstacles in consulting a corpus can be removed. In her concluding remarks, however, Chambers notes not only the great variety of data collection methods used in these studies, but also the different kinds of DDL treatments about which the learners are asked to provide their views. This, naturally, calls for greater homogeneity in both aspects, so that a comparison among different studies can be possible.

More recently, Mizumoto, Chujo and Yokota (2016) made a considerable step forward in this direction by developing and validating a student questionnaire tailored to measure DDL effects at the emic level. The questionnaire is divided into 18 items eliciting learners' perceived benefits in relation to DDL and the degree of usefulness that the approach is perceived to bring in the short and long term. This tool considerably improves the area of research tools that are needed to investigate the DDL attitudes among, although it implies a specific kind of DDL pedagogical treatment that is able to match it.

What seems evident in the current literature on the etic and emic perspectives related to DDL effectiveness is that there is limited evidence related to the two perspectives combined in a single study. In other words, the samples of learners are generally the object of DDL studies either from an etic or from an emic perspective only.

In the following paragraph we will describe the method adopted in the present study, aimed at combining etic and emic perspectives in order to evaluate DDL effects in the context of Italian L2 learning and teaching. We are guided by the following two research questions:

- 1) How does phraseological competence develop over time when comparing a DDL versus a non-DDL approach?
- 2) What are the learners' attitudes towards DDL?

3 Method

The following paragraphs outline the methods adopted in the present study, in relation to its design, and the two research tools developed in order to collect the etic and emic data, namely the phraseological competence test and the end-of-course questionnaire.

3.1 Study Design

The study is based on a controlled between-groups design. It involved the participation of eight intact classes of Chinese learners of Italian at lower-intermediate proficiency level, attending a 10-month long Italian language course at the University for Foreigners of Perugia, Italy. Of these classes, four were randomly assigned to the experimental condition, and the other four randomly assigned to the control condition. In the experimental condition, learners were exposed to paper-based DDL materials developed with data derived from the *Perugia Corpus* (Spina 2014), while in the control condition, learners were exposed to traditional activities. In both cases, each lesson was characterised by the same learning aims referring to a specific phraseological unit: verb + noun collocations. The DDL materials were all concordance-based, thus including multiple-sentence gap-fill, matching, guessing, and guided-discovery activities. The control activities, on the other hand, were all based on single sentences, one for each target collocation within a given activity. Each class received a 1-hour lesson per week for 8 weeks. Both the DDL and the control lessons were taught by the author of the study. Detailed lesson plans with clear stages and sequences were followed in order to minimise bias. The phraseological competence test was administered at 4 four-week intervals. The aim of the last administration of the test was to elicit retention rates 4 weeks after the end of the lessons.

Table 1 Summary statistics of participant samples

	Control	Experimental
No.	61	62
Gender (F / M)	38 / 23	47 / 15
Age (range / mean / median / SD)	18-26 / 21,01 / 2,33	18-27 / 21,43 / 2,50
Months learning Italian before coming to Italy range / mean / median / SD)	0-12 / 3,72 / 3 / 2,75	0-24 / 4,29 / 3 / 3,93
English as an FL (0 / B / I / A)	0 / 34 / 24 / 3	0 / 35 / 23 / 4

Note: 0 = no English; B = beginner; I = intermediate; A = advanced

3.2 The Collection of Elic Data Through a Phraseological Competence Test

The aim of the phraseological competence test was to elicit language gains over time. The items in the phraseological competence test were matched with the weekly sets of learning aims identified at the beginning of the study. Each weekly lesson was designed on the basis of 8 verb + noun collocations, all of which were linked thematically so as to provide each lesson with a unified communicative context.

The test was divided into two main parts: the first, based on 32 multiple-choice items, and the second, based on 32 gap-fill items. Each item contained one verb + noun collocation from the overall list of learning aims identified for the lesson planning, reaching a total of 64 items.

The multiple-choice items were developed on the basis of data extracted from the LOCCLI (*Longitudinal Corpus of Chinese Learners of Italian*; Spina 2017): frequent errors extracted from the corpus were used to inform the options provided in the multiple choice forming the item.

The gap-fill items were constructed on the basis of data derived from the native Italian reference corpus PEC (*Perugia Corpus*; Spina 2014), by omitting the verb collocate so that the students would have to decide which one would fit in the sentence provided. Answers to the gap-fill part of the test were treated as a binary variable, i.e. correct/incorrect. Responses deemed acceptable within the context of the test item, though different from what was expected, were marked as correct. These items were 7 out of the total of 32.

3.3 The Collection of Elic Data Through an End-of-Course Questionnaire

The aim of the questionnaire was to elicit learner attitudes in relation to their exposure to corpus-based pedagogical materials. The questionnaire was divided into two parts: the first containing likert-scale items and the second containing open-ended questions. All likert-scale items were based on a 6-point scale, with values ranging from “totally disagree”, valued at 1, to “totally agree”, valued at 6. This choice follows the recommendations found in Dörnyei (2010) indicating that an even-scaled range prevents respondents from choosing a neutral, middle option. The items were also evenly worded either positively or negatively, in order to avoid respondents marking only one end of the scale (Dörnyei 2010). The open-ended questions were aimed to give students more freedom to express their views on the lessons, and provide them with an opportunity to make suggestions. In order to avoid possible difficulties in understanding the

items and questions, and considering that the aim of the questionnaire was not that to elicit language competence, all items and questions were followed by a translation in Chinese.

4 Results

In the following paragraphs, we describe the results obtained with-in both the etic and emic perspectives.

4.1 The Etic Perspective

As mentioned in § 2.2, the etic perspective related to the effects of DDL on language gains was elicited by means of a phraseological competence test. The collected tests include data from 123 students, 62 for the experimental and 61 for the control condition. The dataset was analysed through generalised mixed-effects modelling (Linck, Cunnings 2015), with successive differences contrast coding (Venables, Ripley 2002). The independent variable (i.e. teaching approach) had two levels: DDL vs. non-DDL. The outcome variable (i.e. accuracy) had also two levels: correct vs. incorrect. The formula of the final model looking at the overall effects of DDL on accuracy over time was: $ACCURACY \sim CONDITION * TIME + (1 | STUDENT_ID) + (1 | CLASS) + (1 + CONDITION | ITEM_ID)$. Table 2 contains the coefficients for fixed effects and interactions.

As can be seen, the predicted probability of accuracy is higher in the experimental condition, though this value is non-significant (*Estimate* = 0.05129, *SE* = 0.27487, *p* = 0.851973): learning patterns in the two groups were not significantly affected by the differences in pedagogical treatment. However, all time contrasts (test 2 vs. test 1, test 3 vs. test 2, and test 4 vs. test 3) are highly significant. In particular, time contrasts between tests 2 and 1 (*Estimate* = 0.53413, *SE* = 0.06658, *p* = 1.04e-15), and between tests 3 and 2 (*Estimate* = 0.66896, *SE* = 0.06658, *p* = <2e-16) exhibit significant positive estimates, meaning that accuracy increases progressively, while it decreases in test 4 compared against test 3, where we observe a significant negative estimate (*Estimate* = -0.35048, *SE* = 0.07446, *p* = 2.51e-06). With regards to the interactions, all were significant, particularly the one between condition and the test 4 vs. test 3 contrast (*Estimate* = 0.22534, *SE* = 0.09917, *p* = 0.023069). This contrast is connected to the timeframe of four weeks, where no lessons were held, and this was used to analyse retention rates.

Table 2 Overall DDL fixed effects: table of coefficients

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	0.23963	0.27444	0.873	
CONDITIONEXP	0.05129	0.27487	0.187	
TIME2-1	0.53413	0.06658	8.022	***
TIME3-2	0.66896	0.06770	9.881	*****
TIME4-3	-0.35048	0.07446	-4.707	*
CONDITIONEXP:TIME2-1	-0.18781	0.09429	-1.992	***
CONDITIONEXP:TIME3-2	-0.33348	0.09198	-3.626	*
CONDITIONEXP:TIME4-3	0.22534	0.09917	2.272	

In figure 1, we see a visual representation of the predicted probabilities for accuracy in the two different conditions. The first thing that we notice is that in both groups we have two U-shaped learning patterns. The second thing that we notice is that the two U-shaped learning patterns have different characteristics: the variation in the control group is much larger in comparison to the experimental group. The predicted values in the experimental condition, in fact, are much closer, especially in relation to the difference between points c and d, which correspond to the differences between tests 3 and 4, this indicating retention rates (cf. § 3.1.). This leads to conclude that although there are no significant differences between the two conditions in relation to overall learning patterns over time, there are differences in terms of retention rates: the experimental condition seems to be characterised by an increased probability of determining better retention rates.

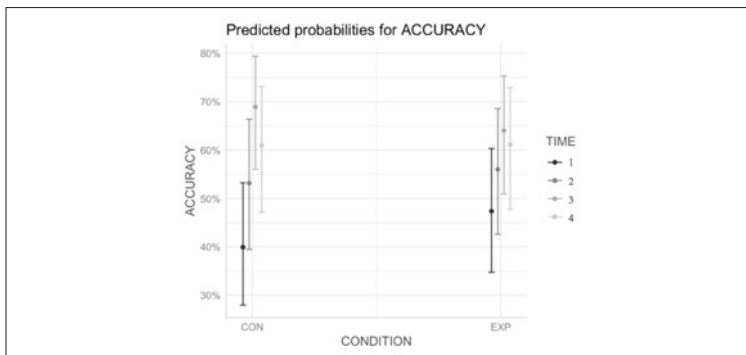


Figure 1 Overall DDL effects: plot of fixed effects in each condition

4.2 The Emic Perspective

We elicited the emic perspective on DDL effects by means of a set of likert-scale items and open-ended questions. In relation to the first ones, the mean and standard deviation values, partly reported in Forti (2017), can be found in table 2. The total number of questionnaires collected from the experimental groups was 50.

The first four likert-scale items focused on general aspects of the pedagogical treatment, while the second group of four likert-scale items focused specifically on aspect related to the DDL component of the pedagogical treatment.

In the first item, we look at learner attitudes in relation to working with word combinations: how useful did they find it? We see that a vast majority agrees or totally agrees on the idea that working on word combinations is useful, and the responses have the third lowest SD value ($M = 5.42$; $SD = 0.94$). We then asked whether students thought that the group work, based on collaborative pattern hunting, was useful or rather slowed down their learning. Most respondents either disagree or partially disagree on the idea that collaborative work slowed them down ($M = 2.86$), but the distribution of the responses is quite varied ($SD = 1.30$).

Third, we looked at whether the comments provided on the homework were seen as useful. The homework that was given at the end of each lesson typically involved writing a specific kind of text (e.g. a letter, a dialogue, a story, etc.) using the eight verb + noun collocations that were seen during the lesson. In this case, we notice that a large majority ($M = 5.48$) found the comments useful, and the distribution is the lowest out of all the results ($SD = 0.88$), indicating the highest degree of agreement.

We then asked whether working on eight collocations in an hour was too challenging. Here we see that the mean value ($M = 2.12$) sits between “disagree” and “partially disagree”, though closer to the former. The variety of answers is higher than in other cases ($SD = 1.05$) indicating some degree of disagreement among respondents.

The fifth item is the first one where we seek to elicit learner attitudes towards one key aspect of the DDL pedagogical intervention: whether reading groups of sentences containing the same combination was confusing. Here we obtained a mean value ($M = 3.60$) with the highest degree of standard deviation ($SD = 1.56$), sitting between “partially disagree” and “partially agree”. This would indicate that the approach did indeed produce some confusion.

This, however, does not seem to prevent the learners from seeing concordances as a useful resource to work with. In the following item, in fact, we ask whether the learner saw some usefulness in engaging in activities based on concordances, in terms of understanding how a combination is used. Here, the learners seem to general-

ly “agree” or “totally agree” about the usefulness of the approach in developing greater awareness in relation to word combination usage ($M = 5.20$; $SD = 1.14$).

Then we went a step further, asking whether working on concordances was perceived as something that could help learners make fewer errors in the future. This time, the responses are not as varied as in item 6 ($SD = 0.92$) and learners generally agree that this would be the case ($M = 5.08$).

Finally, we asked whether the learners thought that a smartphone application with groups of sentences instead of definitions would be useful. Here, the responses were quite varied ($SD = 1.55$), with most learners mildly agreeing that it would be useful ($M = 2.64$).

Table 3 Likert-scale item results

Item no.		M	SD
1	Learning word combinations was useful	5.42	0.94
2	Working in groups with my peers slowed down my learning	2.86	1.30
3	The comments on my homework helped me to improve my writing	5.48	0.88
4	Engaging in activities on 8 word combinations in one hour was too challenging	2.12	1.05
5	Reading groups of sentences containing the same combination confused me	3.60	1.56
6	The observation of groups of sentences containing the same combination has helped me to understand how to use that combination in the future	5.20	1.14
7	The groups of sentences will help me make fewer errors in the future	5.08	0.92
8	A new smartphone application with groups of sentences for word combinations would be useless	2.64	1.55

Scale: 1 = totally disagree; 2 = disagree; 3 = partially disagree; 4 = partially agree; 5 = agree; 6 = totally agree.

If we group the “totally agree/agree” and “totally disagree/disagree” attitudes, and normalise them according to whether they were worded positively or negatively, we can obtain an overall picture of which aspects of the DDL treatment determined the most and least favourable attitudes. This picture is visible in figure 2.

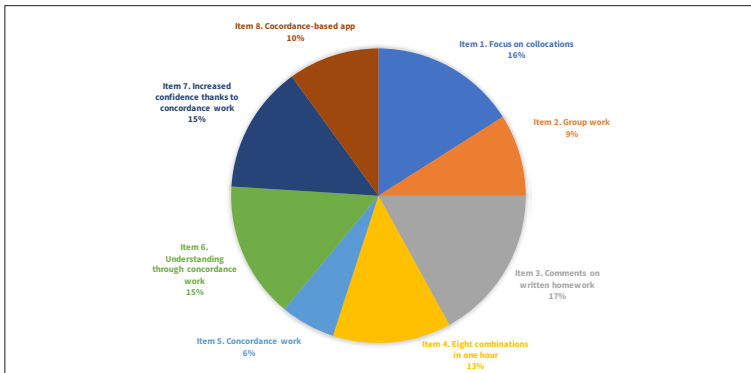


Figure 2 Summary of favourable learner attitudes towards the overall DDL treatment

As we can see, the largest favourable attitudes are observable in the comments on the written homework (17%), while the least favourable responses are seen in the concordance work (6%). This may have been due to the fact that the learners were not provided with preliminary training on concordance-based materials. Despite this, the perception of increased understanding and confidence in language use seems to be shared by a considerable proportion of learners (15% and 14% respectively).

We now move on to the open-ended questions. Table 4 shows the top three responses given for each question. In the first question we asked the learners to indicate what they liked most of the lesson: a vast majority of them, 18, liked working with word combinations, 8 enjoyed playing games and being part of different class teams, and 7 liked working with peers. When asked about what they least liked about the lessons, the first aspect was related to having to sit four tests over 12 weeks, and the second was that time was too short. And when asked to describe the lessons with three adjectives, the most frequent ones were: *interesting*, *useful* and *energetic*. Finally, when asked to provide ideas or make suggestions to improve the course, of the few who responded, the main idea emerging apart from wanting fewer tests and more time was to be able to extend the activities into a story or dialogue with other students, so that the patterns observed through the concordances could be remembered better.

Table 4 Open-ended question results

Question 1: What did you like most of the lessons?	
<i>themes</i>	<i>occurrences</i>
Learning word combinations	18
Playing games / competitions among class teams	8
Speaking / working with my peers	7
Question 2: What did you like least of the lessons?	
<i>themes</i>	<i>occurrences</i>
Nothing / I liked everything	16
Too many tests	8
Time was too short	5
Question 3: Describe the lessons with three adjectives	
<i>themes</i>	<i>occurrences</i>
Interesting	35
Useful	30
Energetic / Active	7
Question 4: Any ideas or suggestions?	
<i>themes</i>	<i>occurrences</i>
Extend activities into a story or a dialogue with other students	3
Less of the same tests	3
More of this course	3

The overall attitudes of learners expressed through the open-ended questions are therefore widely positive, with a dislike for tests emerging in questions 2 and 4, a largely positive attitude towards word combinations in question 1. With more time, concordance-based activities would have definitely been used as a basis to develop further non-DDL activities so as to foster the mechanisms of recycling and interiorisation. The fact that this is suggested by three different students shows their sensitivity and awareness in relation to what could work for their language learning.

5 The Usefulness of an Integrated View of DDL Effects

So how can the emic and etic perspectives be combined into an overall view of DDL effectiveness? If we look at the etic perspective, we may conclude that DDL seems to work only in relation to retention rates, since no significant differences are seen in terms of probabilities of accuracy in comparison to a control, non-DDL condition. The possible reasons for these findings are many. We will mention three.

First, the learners had limited exposure to the DDL approach, both in terms of lesson duration and in terms of overall course length: the amount of sessions that has been seen as necessary for seeing poten-

tial gains in language competence is 10 (Lee et al. 2018). Second, the most significant language gains in relation to DDL have been found in studies with experimental samples involving less than 50 participants (Boulton, Cobb 2017): in our case, the experimental sample of participants reached a total of 62 learners. Third, the study adopted a between-groups design, which makes it harder to detect differences in the participant samples involved, in comparison to within-groups designs where a single sample is exposed to different treatments (Boulton, Cobb 2017; Lee et al. 2018). In addition, it should be mentioned that the non-significant results related to DDL effectiveness in this study could be due to the approach not being particularly effective in this particular context.

When we look at the emic perspective, we see that overall learners find the approach interesting and useful. They particularly enjoy working on word combinations and are able to think about how the concordance work can be extended and used within non-DDL activities. The fact that the concordance work itself was found to be difficult, despite its perceived usefulness, is important for us because it provides insight into another possible aspect influencing the result on the etic perspective, namely the design of the DDL pedagogical materials. It is possible that they did not perfectly match the learners' needs, or that they needed to be preceded by preliminary training sessions. Unfortunately, neither of these two possibilities were an option in the current study but could be considered in future research.

What we are keen to highlight here is the potential of how an emic finding, such as the one related to concordance lines, can inform the interpretation of an etic finding, but more importantly how the interplay between the two can inform study designs for future research on DDL effects. Furthermore, the integration of the two perspectives into a single study means that the risk of 'comparing apples and oranges' diminishes considerably.

6 Conclusions

This article presented an example of how an empirical study of DDL effects can be conducted by integrating two different perspectives: one related to the development of language competence, and the other related to the attitudes of the learners engaging in it.

In the context of a specific study involving Chinese learners of Italian, we found that the results emerging from two perspectives tell two different stories about DDL and its effects: apart from improving retention rates, DDL is unlikely to determine better language gains over time in comparison to non-DDL approaches, but it produces positive attitudes amongst the learners, who are even able to envision how the concordance work can be incorporated into other stages of a

lesson. These stories are of course bound to this particular study: the etic finding on language gains could be compared to a longer study in order to see whether in this case it was simply time that was not sufficient to observe changes in language gains, and the emic finding can be compared to cases where the learners belong to language groups other than Chinese.

But what is evident in this study is how the two stories can speak to one another, informing the way in which they can be interpreted in relation to their single components and in relation to the study as a whole.

Acknowledgement

The author would like to thank Sun Meini for her help with the Chinese translation of the end-of-course student questionnaire, that was used to collect the data analysed in the present study.

Bibliography

- Boulton, A.; Cobb, T. (2017). "Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis". *Language Learning*, 67(2), 348-93.
- Chambers, A. (2007). "Popularising Corpus Consultation by Language Learners and Teachers". *Language and Computers*, 61(1), 3-16.
- Dörnyei, Z. (with Tatsuya Taguchi) (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. New York; London: Routledge.
- Forti, Luciana (2017). "Data-Driven Learning and the Acquisition of Italian Collocations: from Design to Student Evaluation". Borthwick, K.; Bradley, L.; Thouéšny, S. (eds), *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions - Short Papers from EUROCALL 2017*. Research Publishing, 110-15. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.698>.
- Headland, T.N.; Pike, K.L.; Harris, M. (eds) (1990). *Emics and Etics. The Insider/ Outsider Debate*. London: SAGE Publications.
- Lee, H.; Warschauer, M.; Lee, J.H. (2018). "The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-Analysis". *Applied Linguistics*, 40(5), 721-53.
- Linck, J.A.; Cunnings, I. (2015). "The Utility and Application of Mixed-Effects Models in Second Language Research: Mixed-Effects Models". *Language Learning*, 65(S1), 185-207.
- Mizumoto, A.; Chujo, K. (2015). "A Meta-Analysis of Data-Driven Learning Approach in the Japanese EFL Classroom". *English Corpus Studies*, 22, 1-18.
- Mizumoto, A.; Chujo, K.; Yokota, K. (2016). "Development of a Scale to Measure Learners' Perceived Preferences and Benefits of Data-Driven Learning". *ReCALL*, 28(02), 227-46.
- Morris, M. (2012). *Concise Dictionary of Social and Cultural Anthropology*. Malden (MA); Oxford: Wiley-Blackwell.

- Pike, K.L. (1967). "Emic and Etic Standpoints for the Description of Behavior". *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Berlin, Boston: De Gruyter, 37-72.
- Riazi, A.M. (2017). *Mixed Methods Research in Language Teaching and Learning*. Sheffield; Bristol: Equinox.
- Spina, S. (2014). "Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione". *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLIC-it 2014 & the Fourth International Workshop EVALITA 2014* (Pisa, 9-11 December 2014), vol. 1. Pisa: Pisa University Press, 354-9.
- Spina, S. (2019). "The Development of Phraseological Errors in Chinese Learner Italian: a Longitudinal Study". *Widening the Scope of Learner Corpus Research. Selected Papers from the Fourth Learner Corpus Research Conference*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 95-119.
- Venables, W.N.; Ripley, B.D. (2002). *Modern Applied Statistics with S*. 4th ed. New York: Springer.

Watching News Translation as It Happens A DDL Project on the USA President's Inaugural Speech

Maria Cristina Caimotto

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract Observing and comparing various translations of the same source text is an activity that can improve students' language skills and their awareness of translation practice. Foreign news concerning the inaugural speech given every four years by the President of the United States of America offer a rare occasion to observe a wide range of translation and reporting strategies. This article overviews the findings of scholarly research on journalistic translation in the last two decades and offers some examples of translation choices that were observed in 2009 and in 2017 when Barack Obama's and Donald Trump's speeches were reported in Italian news outlets. Possible activities and items worth observing with students are presented and discussed.

Keywords POTUS inaugural speech. News translation. Translators' visibility. DDL. Critical analysis.

Summary 1 Introduction. – 2 News Translation and the Media. – 3 Setting up the Activity. – 4 Examples from Obama and Trump. – 5 Conclusion.



Peer review

Submitted	2019-06-10
Accepted	2019-11-02
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Caimotto, Maria Cristina (2019). "Watching News Translation as It Happens: A DDL Project on the USA President's Inaugural Speech". *EL.LE*, 8(2), 379-392.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/007

1 Introduction

Translation as a method for foreign language (FL) learning has been widely employed, rejected and debated in the course of history (Lavi-osa 2014). Recent research over the past three decades shows the potential results that working with translation can offer – either observing and comparing translated texts or practicing translation – in terms of intercultural awareness and socio-cultural competence in the FL, also improving the ability to avoid interference with one's L1 (Siridopoulou, Tsapaki 2014). The observation of translated texts can make students more aware of the effects that translation choices may have on their readers. If such texts are selected from mainstream media, students will also improve their abilities to read news texts with a critical attitude, detecting discursive strategies and ideological implications (we use the notion of ideology here in its widest neutral sense). In the past fifteen years, the discipline of Translation Studies has started investigating journalistic translation (Valdeón 2015), drawing attention on a phenomenon that previous research had mostly ignored. The translation of news articles is mainly performed by journalists who were not trained as translators and the amount of changes deemed acceptable between source texts (STs) and target texts (TTs) is higher than for other text types, up to the point that it is often difficult to identify a ST and a TT (Davier, Schöffner, van Doorslaer 2018, 156) and analyses rather concentrate on migrated textual segments (Caimotto 2015). This paper overviews the advantages that can derive from the observation of translated texts in a foreign language classroom and provides practical information to set up a guided activity of translation observation and analysis of one of the most significant translation events on a global scale, the inaugural speech of the new President of the United States.

2 News Translation and the Media

While the translation of news is a process that remains highly invisible and understudied (Bielsa 2016, 197), the transformations that have characterised the media system in the last decades have already influenced the way in which news is translated and redistributed, as technological convergence blends different platforms, with written texts online following rhythms that would otherwise characterise oral communication (see Davier, Conway, forthcoming). In 2005, Bassnett (2005, 125) already pointed out the higher level of similarities between journalists who translate news and interpreters, rather than translators, as journalists summarise, rephrase, add or omit information just like an interpreter would add, paraphrase and reshape where necessary. News translation is characterised by a high

level of invisibility (Bani 2018; Bielsa, Bassnett 2009, 72-3; Davier 2014) and most information circulating nowadays is (re)distributed through the three main global news agencies: Reuters, Agence France-Presse (AFP) and Associated Press (AP). As Scammell (2018, 9) explains, national news organisation have gradually reduced the practice of sending foreign correspondents abroad. This, together with the development of online news, has contributed to the increasing dominance of global news agencies.

The publication of the inaugural speech given by the President of the United States (POTUS) is an exception in news translation, as it offers the rare occasion to collect and compare several translated versions of the same text. The speech is scheduled and the ceremony takes place every four years on January 20th or 21st. News outlets plan their translation activity and some send correspondents to Washington. Hence, it is possible to observe a blending of the old practice of sending correspondents and the new online provision of real-time information, mixing news from the three main global news agencies, from other news outlets (e.g. CNN) and from the social media, mainly Twitter. Together with the possibility of analysing several translations, scholars can also observe paratexts (Caimotto 2010 and forthcoming; Romagnuolo 2009; 2014) and they can carry out a critical and/or political discourse analysis of the speech itself, exploiting the possibilities offered by the compared observation of the TTs, which is likely to reveal and foreground ST discursive strategies that were backgrounded in the speech itself. According to Munday (2012, 42), the large number of interpretations and translations represent “an unusual opportunity” for translation scholars. In his analysis of translations into Spanish of Trump's (Munday 2018) and Obama's (Munday 2012, 42-83) inaugural speeches Munday employs the notion of “critical points”. These are points and lexical features of the ST that are likely to reveal the translator's values, but Munday underlines that the translator may have inserted these critical points in the TT “perhaps surreptitiously and not consciously” (2012, 40-1).

3 Setting up the Activity

The activities presented in this paper are suitable for students attending their last year in secondary school as well as undergraduate students. This work focuses on translations from English into Italian, but the same activity can be organised for other target languages, if the inaugural speech is reported and translated in the local media. Several goals can be pursued when carrying out the activities, so it is useful that teachers decide beforehand the purpose(s) they want to focus on. Of course, teachers will also take into account the knowledge and skills of their students and will select the activities

accordingly. The observation of translated texts will improve the students' language skills as it is likely to add lexical items to their vocabulary and enhance their awareness of grammatical and syntactic structures. The possibility of comparing several translations – all of which will be in their L1 (or anyway the dominant language of the school they are attending if they are non-native speakers) – will allow them to identify discrepancies relatively easily and is likely to spark their curiosity finding out what was in the ST and establishing which TT they consider better suited to render the speech. The teacher will play an important role in this phase, pointing out that it is not a matter of prescriptively establishing which translation is 'right' and which is 'wrong', but rather observe the differences, reconstruct the reasons behind the translators' choices and provide an evaluation, which will have to be based on discursive analysis but will remain subjective.

Depending on the level of the students involved, the focus can be shifted either on translation practice – undergraduate students of Foreign Languages would be particularly interested in this – or on the discrepancies between the target texts, concentrating on the different effect these may have on their target readers. The latter activity could be carried out by teachers and lecturers aiming to improve their students' critical skills rather than their language knowledge – even if, of course, FL learning will still benefit from the activity. One of the ways in which the different effects can be observed is to divide the class in different groups who will read different versions and then answer the same questions that the teacher will prepare beforehand: the differences in perception will prove that discursive strategies can play a major role in orienting the way in which events are perceived by the recipients of news items. If in line with the teacher's purposes, the reception-focused activity can be an introduction to a general work on the ways in which news media can influence the public opinion.

The use of translated texts will allow the discursive analysis of the speech from a critical perspective even for students whose L2 knowledge is not particularly strong. This proves particularly relevant for secondary school students, as the fact that the text under scrutiny concerns another country will make it easier for both teachers and students to discuss political issues and implications while keeping a distance from one's own political views, as the analysis of political texts pertaining to a different country and culture is less likely to trigger the emotional responses a speech from a local/national politician would generate. At the same time, the discussion of political issues and the critical analysis of the discursive strategies employed to convey them will favour the development and strengthening of the students' critical abilities to carry out the same kind of analysis on speeches given by local and national representatives.

The collection of data for the compared analysis can also be adapted to the technological possibilities available. The observation of online translation will make students aware of the work of news translators and the hectic rhythms they have to endure. In order to do this, it is necessary to read online news providers while the POTUS delivers his/her speech and, in the following hours, repeatedly checking the pages where the translation is provided and saving on one's hard disk the various versions, in order to compare them later. Due to the different time-zones, this is likely to happen in Italy after 6PM and throughout the evening, hence the live observation can be assigned as homework or carried out collectively through an e-learning platform. Alternatively, if observing the way in which news translation is enacted is not among the main goals being pursued, the teacher could save the data and then select some examples to show in class. Students will probably enjoy detecting the typos and mistakes that typically characterise the very first versions published online while the POTUS is still delivering the speech (Caimotto 2010; 2019). The teacher could decide to take the students to a local library where they would be able to read and compare the TTs across mainstream newspapers, or invite them to visit their local library and discover what is available in terms of daily newspapers. This is likely to push students to read newspapers that they had never opened before, allowing them to realise the effect that the habit of reading one single newspaper on a daily basis can have on its readership, especially when that newspaper has a strong political positioning.

Depending on the students' level of English, the activity will start from either the ST - analysing the English version and its strategies before looking at how it was translated - or from the comparison of TTs for students whose English is weaker, as being familiar with the overall meaning will help them understanding the English text with less effort, allowing them to concentrate on other aspects. The analysis of the ST can be an occasion to introduce students to the analysis of lexical choices, perhaps employing corpus-aided techniques. By using the resources available on *The American Presidency Project* website¹ students will be able to compare all the US inaugural speeches and, for example, observe if and how a specific word was employed by former presidents by using the advanced research tool. The tool also accepts some wildcards, so it would be possible to search for 'storm*' and obtain the various occurrences of 'storm' and 'storms' (a Barack Obama's favourite, as 5 of the 10 occurrences across all inaugural speeches are found in his two inaugural addresses). Students could be asked to identify which of the occurrences refer to actual storms and which are metaphors. The use of *The American Presiden-*

¹ <https://www.presidency.ucsb.edu/>.

cy *Project* database is a good way of introducing students to corpus-aided analysis, which – especially for undergraduate students – could be followed by activities employing simple software like AntConc.²

The following section will provide examples of various discursive strategies and translation choices that were observed during the first inaugural speech given by Barack Obama in 2009 and the inaugural speech given by Donald Trump in 2017. Teachers could use them a source of inspiration for the selection of items from the new inaugural they are investigating and as preliminary activities to prepare the students for the observation of the upcoming inaugural speech.

4 Examples from Obama and Trump

In 2009, during the live observation of what was being published and later edited on the night after the delivery of Obama's speech, the *Corriere della Sera* online offered the following case of mistranslation, published shortly after the end of the speech at 6:59 PM, Italian time:

To those leaders around the globe who seek to sow conflict, or blame their society's ills on the West: know that **your people will judge you on what you can build, not what you destroy**. To those who cling to power through corruption and deceit and the silencing of dissent, know that you are on the wrong side of history; but that **we will extend a hand if you are willing to unclench your fist**. [emphasis added]

Ai leader che cercano di dare le colpe all'Occidente, sappiate che il vostro popolo vi giudicherà **per quello che farete**. Anche se **mostrerete il pugno**, noi vitenderemo [sic] la mano. (*Corriere della Sera* 2009a, 6:59 PM Italian time; emphasis added)

Later that night, the *Corriere della Sera* website amended the TT, providing an almost unabridged translation:

A quei dirigenti nel mondo che cercano di seminare la discordia, o di scaricare sull'Occidente la colpa dei mali delle loro società, diciamo: sappiate che il vostro popolo vi giudicherà **in base a ciò che siete in grado di costruire, non di distruggere**. A coloro che si aggrappano al potere grazie alla corruzione, all'inganno, alla repressione del dissenso, diciamo: sappiate che siete dal-

² Lawrence Anthony (2018). AntConc (Version 3.5.7). Tokyo, Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software>.

la parte sbagliata della Storia; ma che siamo disposti a tendere la mano **se sarete disposti a sciogliere il pugno.** (*Corriere della Sera* 2009b, 11:40 PM Italian time; emphasis added)

Depending on the students' level and the main purposes of the activities, the teacher will choose between the most demanding task of asking students to collect the various online versions by themselves, detect discrepancies, identify amended mistakes and speculate on what led the journalist to translate the way they did and the likely effects on the readers (this level would probably suit University students). Simpler versions of the activity can be offered if the teacher will collect the versions, identify the discrepancies, give the students the ST and the problematic TT asking them to detect the problems (the texts could be abridged to simplify the task) and later provide them with the amended version. The activity could be followed by a discussion on the effects on the readership, perhaps in the students' native language, to strengthen and enhance their critical skills. The latter activity, in secondary schools, could also be carried out by a different teacher, if the whole project is shared across more than one discipline - Italian or History could be relevant subjects.

A typical characteristic of political speeches is the use of pronouns and possessive adjectives to generate 'invoked inclusiveness' and 'implied exclusiveness' (Munday 2012, 71; Chilton 2004). While, as Munday explains, presidents usually use the pronoun 'we' to refer to himself and the people or to refer to himself and a small group acting for the nation. But Donald Trump broke with this tradition and created a separation between the president and what he refers to as "the establishment", stating that with his election and the beginning of his presidency the power would be given back to people. A search through all the US inaugural speeches reveals that the word "establishment" was used 14 times, but only in one case, in 1981, Ronald Reagan referred to "the Federal establishment", in all the remaining 12 cases the word is simply the noun form of the verb to establish, without the negative judgement implied by Trump and Reagan. If we observe pronouns and possessive forms in Trump's inaugural speech, we can see how Trump employs them to convey the perception that he belongs to the people rather than the government:

The establishment protected itself, but not the citizens of **our** country. **Their** victories have not been **your** victories; **their** triumphs have not been **your** triumphs; and while **they** celebrated in **our** Nation's Capital, there was little to celebrate for struggling families all across **our** land. (Trump 2017a; emphasis added)

The two printed newspapers that provided a full translation of the speech in Italy were the *Libero* and *Il Giornale*. The latter speci-

fied the name of the translator, Seba Pezzani, while we can assume that the former published a translation performed by a journalist who had no specific translation training. Printed newspapers usually specify that the text was translated when they ask an external professional translator to provide the Italian version of the text, the same happened with *Il Sole 24 Ore* in 2009, which had the inaugural translated by Fabio Galimberti (see Caimotto 2010). When comparing the Italian TTs for the passage quoted above, students will be able to see the different effect and appreciate the difference between a translation that is formally correct and one that also conveys the discursive strategies deployed in the ST while resulting more idiomatic.

L'establishment ha protetto se stesso, ma non i cittadini del nostro Paese. Le loro vittorie non sono state le vostre vittorie. I loro trionfi non sono stati i vostri trionfi. E **mentre hanno** celebrato nella capitale della **nostra** nazione, c'era poco da festeggiare per le famiglie **che sono** in difficoltà in tutto il **nostro** paese. (*Liberò* - Trump 2017b; emphasis added)

Il **sistema** proteggeva se stesso, non i cittadini del nostro Paese. Le loro vittorie non sono state le vostre vittorie. I loro trionfi non sono stati i vostri trionfi. E mentre **quella gente** festeggiava nella capitale del nostro Paese, c'era poco da festeggiare per le famiglie in difficoltà **nell'intera nazione**. (*Il Giornale* - Trump 2017c; emphasis added)

In this specific case, the journalist translating for the *Liberò* omitted the pronoun "they" - a choice that would usually prove idiomatic as Italian does not require pronouns as often as English - here, though, the addition of *quella gente* (those people) renders the negative meaning of the pronoun "they" implied in the ST. The choice of the tense to translate "celebrated" also appears more idiomatic in *Il Giornale*, being the tense employed for narrations. In the *Liberò* TT the repetition of *nostra/o* makes the text less idiomatic, compared to *Il Giornale*, where Pezzani omitted the second one. The observation of translated inaugurals is also likely to offer examples of Anglicisms in Italian, as due to the tight deadlines and, maybe, the (unconscious) desire to keep some of the relevant discursive choices, the journalists tend to transfer a number of Anglicisms higher than what is usually found in Italian news articles. In the passage quoted above, we can see how Pezzani decided to translate "establishment" while all the other Italian mainstream media, whether printed or online, either omitted the sentence or used the Anglicism. The teacher could identify similar cases in the inaugural speech under investigation and invite students to reflect and become more aware of the effects

that an excessive use of Anglicisms can have on the readers, making the text less readable and less effective. In the case of Trump's inaugural speech, the Anglicisms often employed in Italian mainstream media were "America first", "establishment", "leadership", "carnage", "Commander-in-chief" - which certainly cannot be considered everyday expressions in Italian.

Apart from observing translation strategies in articles like those published by the *Liberio* and *Il Giornale*, students will also see how other mainstream media publish articles about the speech blending direct quotations with comments added by the journalist. Distinguishing between what was said by Trump and what was added by the journalist is not always straightforward and this is a chance to invite students to reflect on how the media can reframe the messages of politicians, observing the use of inverted commas and other discursive strategies journalists can use. In Trump's case, the sentence

We will reinforce old alliances and form new ones and unite the civilized world against radical Islamic terrorism, which we will eradicate completely from the face of the Earth. (Trump 2017a)

offered two relevant translation choices in Italian newspapers. The *Liberio*, which signalled with three dots where parts of the ST had been omitted in translation, did not include this sentence in its TT. The choice appears peculiar, as in another article published on the same day, Socci (2017) appreciated Trump's choice of reintroducing the phrase "Islamic terrorism" that Obama had attempted to remove from public discourse (Diaz 2016). Perhaps even more surprising is how *Il Manifesto* reported that passage:

"Sconfiggere l'Isis e i gruppi di terrorismo islamico sarà la nostra priorità". Come? Semplice: "Lavoreremo con i partner internazionali per tagliare i fondi ai gruppi terroristici, e ci impegneremo in una cyberguerra per distruggere e disabilitare la propaganda, nel perseguire una politica estera basata sugli interessi americani, ricorreremo alla diplomazia. Il mondo deve sapere che non andiamo all'estero in cerca di nemici". (Pieranni 2017)

The latter passage in inverted commas is not signalled as coming from elsewhere, hence readers are likely to infer that Trump's inaugural speech included those words (any other passage between inverted commas actually comes from the inaugural speech). But in fact this inference is wrong, as the passage actually comes from a page on the White House website titled "America First Foreign Policy", and what follows is the real ST, which Pieranni embedded in the translation of the inaugural:

Defeating ISIS and other radical Islamic terror groups will be our highest priority. To defeat and destroy these groups, we will pursue aggressive joint and coalition military operations when necessary. In addition, the Trump Administration will work with international partners to cut off funding for terrorist groups, to expand intelligence sharing, and to engage in cyberwarfare to disrupt and disable propaganda and recruiting.

[...] Finally, in pursuing a foreign policy based on American interests, we will embrace diplomacy. The world must know that we do not go abroad in search of enemies, that we are always happy when old enemies become friends, and when old friends become allies. (Whitehouse.gov 2017)

Students could be invited to start a discussion, attempting to establish why the *Liberio* journalist omitted a sentence that should arguably be appreciated by its readers - given the right-wing and anti-immigration position of the paper - while *Il Manifesto*, which defines itself as a communist, anti-racist and anti-war newspaper, chose to present a passage taken from a war-mongering policy as part of the inaugural speech. The teacher will have to guide the debate, making sure that the political views of the students are employed to enrich the discussion and offer different points of view without hampering the debate. Focusing on the textual analysis of the ST will help to keep the discussion on the right track. The implied violence of Trump's original declaration is at the centre of the TTs analysis, both the *Liberio* and *Il Manifesto* recognised the force of that statement and had opposite ways of rendering it in Italian.

Students could be invited to observe how the goal of the whole article written by Pieranni is to foreground the dangers and the negative aspects of the new presidency. Including a sentence from the White House website and making it much more prominent by presenting it as part of the inaugural speech has the effect of heightening the level of warning. *Il Manifesto* deems Trump untrustworthy, and the idea of a possible war without borders against an internationally widespread problem, initiated by the world's strongest military power, is particularly worrying for the editorial board and for the readers. On the contrary, the *Liberio* showed a very positive attitude towards Trump's presidency and decided to omit the passage that can be interpreted as the announcement of religion-based discriminations and hostility.

5 Conclusion

The activities presented in this article can be tailored to suit the language skills of the students and the goals the teacher(s) decide to pursue. Together with the positive effects that these activities are likely to have on the students' vocabulary and, in general, their FL learning, they offer the possibility of presenting the students with some issues and activities that could prove new to them. The ways in which news is translated and redistributed worldwide consist in a largely invisible process of which most newspaper readers are unaware. Moreover, the fine-grained analysis of news texts, identifying the ideological implications and the effects of discursive choices, is rarely performed by students; the possibility of carrying out activities that focus on a foreign language and the political/ideological implications for a country different than one's own represents an occasion to apply critical skills to current political and sociological issues without touching upon sensitive aspects of local or national politics.

The activities proposed here also offer a chance to reflect and debate upon the effects of technology, observing the influence that tight deadlines imposed by the hectic rhythm of online information have on journalists who publish TTs that are still full of typos and inaccuracies because they aim to be the first ones. While it could be argued that the choice made by Pieranni (2017) to insert an extra passage - in the article about the speech published in *Il Manifesto* - was a conscious political choice, the other changes introduced in the translations of inaugural speeches are rather subtle and could result from time constraints and the need to fit within limited space. The influence of mainstream, hegemonic discourse paired with the political positioning of the newspapers could explain their ideological implications. The chance of organising the activities presented in this paper across more than one discipline - for example English language and Italian/History classes - would offer students the possibility of seeing through the connections that link information, politics, news translation and distribution, while strengthening their critical abilities and FL skills.

Bibliography

- Bani, S. (2018). *Additare ciò che è nascosto. La traduzione giornalistica*. Roma: Aracne Editrice.
- Bassnett, S. (2005). "Bringing the News Back Home: Strategies of Acculturation and Foreignization". *Language and Intercultural Communication*, 5(2), 120-30. <https://doi.org/10.1080/14708470508668888>.
- Bielsa, E. (2016). "News Translation: Global or Cosmopolitan Connections?". *Media, Culture and Society*, 38(2), 196-211. <https://doi.org/10.1177/0163443715613635>
- Bielsa, E.; Bassnett, S. (2009). *Translation in Global News*. London; New York: Routledge.
- Caimotto, M.C. (2010). "'Obamania' and How Italy Joined in the Party". Camboni, M.; Carosso, A.; Di Loreto, S. (eds), *Translating America = Proceedings of the 20th AISNA Biennial Conference* (Torino, September 24-26, 2009). Torino: Otto Editore, 55-62.
- Caimotto, M.C. (2015). "Images of Turmoil. Italy Portrayed in Britain and Remirrored in Italy." van Doorslaer, L.; Flynn, P.; Leerssen, J. (eds), *Interconnecting Translation and Imagology*. Amsterdam: John Benjamins, 239-56. John Benjamins Translation Library.
- Caimotto, M.C. (2019). "Transediting Trump: The Inaugural Speech Reported in Italy". Davier, L.; Conway, K. (eds), *Journalism and Translation in the Era of Convergence*. Amsterdam: John Benjamins, 43-62.
- Caimotto, M.C. (forthcoming). "Transediting Trump's Inaugural Speech in Italian Daily Newspapers", in Valdeón, R.A.; Calafat, C. (eds), "The Politics of Translation and the Translation of Politics", spec. issue, *Translation & Interpreting*.
- Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse. Theory and Practice*. London; New York: Routledge.
- Corriere della Sera* (2009a). "Il primo discorso di Obama da presidente (sintesi del discorso pronunciato dopo il giuramento)". *Corriere della Sera*, 20 gennaio. 18:59. http://www.corriere.it/Primo_Piano/Esteri/2009/01/20/pop_discorso.shtml.
- Corriere della Sera* (2009b). "Il discorso di Obama". *Corriere della Sera*, 20 gennaio. 23:40. https://www.corriere.it/Speciali/Esteri/2009/Discorso_Obama/index.shtml.
- Davier, L. (2014). "The Paradoxical Invisibility of Translation in the Highly Multilingual Context of News Agencies". *Global Media and Communication*, 10(1), 53-72.
- Davier, L.; Conway, K. (forthcoming). *Journalism and Translation in the Era of Convergence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Davier, L.; Schäffner, C.; van Doorslaer, L. (2018). "The Methodological Remainder in News Translation Research: Outlining the Background". *Across Languages and Cultures*, 19(2), 155-64. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.2.1>.
- Diaz, D. (2016). "Obama: Why I won't Say 'Islamic terrorism'". *CNN.com*, September 9. <http://edition.cnn.com/2016/09/28/politics/obama-radical-islamic-terrorism-cnn-town-hall/index.html>.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. London: Routledge.
- Munday, J. (2012). *Evaluation in Translation*. London; New York: Routledge.

- Munday, J. (2018). "A Model of Appraisal: Spanish Interpretations of President Trump's Inaugural Address 2017". *Perspectives*, 26(2), 180-95. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1388415>.
- Pieranni, S. (2017). "Trump è presidente: 'Assumete americani, comprate americano'". *Il Manifesto*, January 21.
- Romagnuolo, A. (2009). "Political Discourse in Translation: A Corpus-Based Perspective on Presidential Inaugurals". *Translation and Interpreting Studies*, 4(1), 1-30.
- Romagnuolo, A. (2014). *Transediting the President*. 2a ed., aggiornata e ampliata. Viterbo: Sette Città Edizioni.
- Scammel, C. (2018). *Translation Strategies in Global News. What Sarkozy Said in the Suburbs*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sidiropoulou, M.; Tsapaki, E. (2014). "Conceptualisations across English-Greek Parallel Press Data: A Foreign Language Teaching Perspective". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 32-51. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908556>.
- Socci, A. (2017). "Peggior di Obama, Trump non può essere". *Libero*, 21 gennaio.
- Trump, D.J. (2017a). "Inaugural Address". January 20. Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, *The American Presidency Project*. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-14>.
- Trump, D.J. (2017b). "Il discorso di Donald". *Libero*, 21 gennaio.
- Trump, D.J. (2017c). "Ecco Re Trump: 'L'America prima di tutto Con me il popolo ritorna al potere'". Trad. di Seba Pezzani. *Il Giornale*, 21 gennaio, 12-13.
- Valdeón, R. (2015). "Fifteen Years of Journalistic Translation Research and More". *Perspectives*, 23(4), 634-62. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1057187>.
- Whitehouse.gov. (2017). "America First Foreign Policy". *Issues*, Retrieved on 10 August 2017. <https://www.whitehouse.gov/america-first-foreign-policy>; <https://www.state.gov/america-first-foreign-policy/>.

Data-Driven Intonation Teaching An Overview and New Perspectives

Valentina De Iacovo

Università degli Studi di Torino, Italia

Antonio Romano

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract Studies on the teaching of intonation are not new. They have actually represented an area of interest since the beginning of the 20th century (Jones 1909; Palmer 1922) up to the latest works by authors following different approaches such as Wells (2006), Canepari (2008), Busà (2012). More recently, there has been growing interest in computer assisted learning (Chun 1998, 2013) and applications in commercial products (Cazade 1999). In this contribution we provide a preliminary study which considers the degree of correlation between the intonation curves of L2 English learners and English native speakers in order to explore variation and to evaluate the potential proximity between different samples. The ultimate goal is to test a set of techniques designed to optimise a computer assisted program for second language intonation learning which have been developed for prosodic variation assessment (Cauvin 2017, De Iacovo 2019).

Keywords Computer-assisted language learning, Italian and English intonation, L2 teaching.

Summary 1 Intonation Teaching: An Overview. – 2 The Assisted Teaching of Foreign Languages' Intonation. – 3 A Pilot Study. – 4 A Method Based on the Prosodic Distance Assessment. – 5 Conclusions.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-09-02
Accepted	2019-11-02
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Iacovo, Valentina; Romano, Antonio (2019). "Data-Driven Intonation Teaching: An Overview and New Perspectives". *EL.LE*, 8(2), 393-408.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/008

1 Intonation Teaching: An Overview

When we refer to the study of speech, the prosodic aspects of a language occupy a prominent position. Among the most relevant features described, rhythm and intonation play a central role. The earliest studies on intonation teaching date back to the beginning of the 20th century. A considerable number of scholars (see, among others, Jones 1909, fig. 1; Palmer 1922) focused on the prosodic aspects of foreign language teaching, considering these elements pivotal “to give the final touches to a good pronunciation” (see Jones 1922, IV). Through their personal experiences, scholars realised the importance of teaching not only pronunciation but also intonation. By means of curves, dots, notes, they endeavoured to sensitise students to all those suprasegmental phenomena (such as pitch, duration, etc.) which contributed to the reproduction of what Pierre Delattre would later call “the salt of an utterance” (cf. Delattre 1966b, 81).

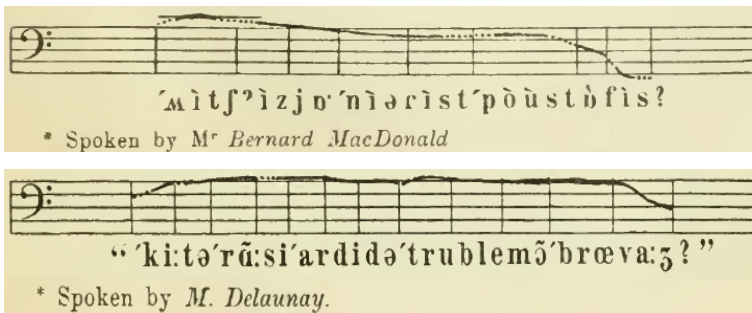


Figure 1 Examples of English (*which is your nearest post office?*) and French (*qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?*) utterances described as continuous curves on a musical score (Jones 1909, 17, 41)

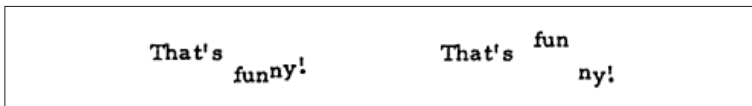


Figure 2 Examples of American English utterances associated with two intonation patterns. Syllables are raised or lowered on a line in order to reproduce their pitch within sentences with a different meaning (Bolinger 1978, 479)

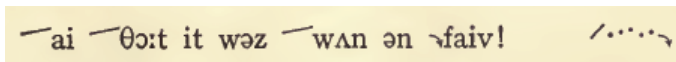


Figure 3 Example of an utterance (*I thought it was one and five!*) in American English with phonetic transcription and raw indications about presumed pitch movements associated to prominent syllables (Palmer 1922, 53, ex. 141)

The British school employed different methods of representation on the description of English, French and German intonation (as illustrated in **fig. 1**) within a superpositional view of this phenomenon. Nevertheless, some authors (Palmer 1922; O'Connor, Arnold 1961; Gussenhoven 1984; Cruttenden 1986) suggested a simplification based on a limited number of levels and configurations, whereas, various other authors would gradually shift towards linear models.¹

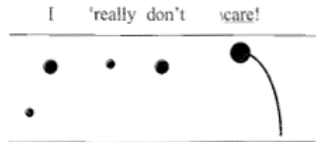


Figure 4 Example of intonation representation for an exclamation utterance in English (Wells 2006, 18)

The French school has also contributed to the identification of basic melodic contours for different European languages, namely Delattre (1966b),² and, more recently, Hirst (1983), Hirst, Di Cristo (1998) and Wells (2006). Hirst defined a model where intonation is the result of different prosodic layers: the accentual group, the tonal unit (TU) and the intonation unit (IU). Other models were suggested by Martin (1987), Rossi (1999) and, more recently, Lacheret-Dujour (2001) who, *inter alia*, shed light on the role played by *information structure*.

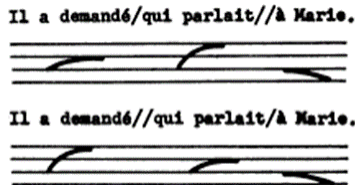


Figure 5 Distinction between major and minor continuation intonations in French in swapped positions (Delattre 1966a, 8)

¹ Various works on English intonation (Halliday 1967; Crystal 1969; Couper-Kuhlen 1986; Hirst 1998; Wells 2006) assumed functional but still phonetic models, whereas some others ('t Hart, Collier, Cohen 1990) adopted a more perceptive view. A general phonological framework is offered nowadays by the Autosegmental-Metric model (Ladd 1996). Details about the differences between these models in respect of intonation teaching are in Romano, Giordano 2017.

² He described 10 fundamental intonations as global movements on a four-level scale.

Italian prosody has a strong diatopic connotation. In terms of didactic approach, this raises the following questions: which kind of intonation should we teach? How can we show the prosodic diversity? First studies on Italian geoprosodic variation date back to Panconcelli-Calzia (1939) whereas several authors, such as Canepari (1985), Chapallaz (1960) and later Rossi (1998) and Grice et al. (1999, 2005), worked on less geographically connotated data. More recently, works have extended their focus to include the regional description (and differentiation) of major prosodic patterns. Also, aspects such as the relation between syntax and intonation and f_0 contours and pragma-linguistic functions have been investigated (De Iacovo 2019).

Despite growing prominence in L2 didactic textbooks (thus confirming the main role played by prosodic events), these phenomena have not received a fair theoretical framework as yet, and they are still presented in very general terms (an early attempt can be seen in the good practice encouraged by Guimbretière 1994).

In some cases, teachers have adopted practices more focused on the pragma-linguistic organisation based on more theoretical advances on speech structuring.³

2 The Assisted Teaching of Foreign Languages' Intonation

As suggested by many scholars (Boureux, Batinti 2004; Trouvain, Gut 2007; De Marco, Sorianello, Mascherpa 2014), the role played by prosody in the pronunciation accuracy of a foreign language is crucial. Despite the considerable literature focusing on prosody is evident, its classroom application is still insufficient, with suprasegmental features representing one of the less evaluated parts in L2 teaching (Busà 2012). It is important to offer students specific prosodic models of a foreign language by means of selected sentences showing pauses, stresses and typical intonation patterns. Previous models were reported by Chun (1998), who introduced the *Visi-Pitch* software, where students can compare the intonation curves of their uttered sentences with the same ones produced by a mother tongue speaker.⁴ Similar studies by Cazade (1999) and Delmonte (1999) are specialised in prosodic tutorials by means of self-learning exercises which visually highlight the differences between the prosodic patterns of English and Italian [fig. 6].

³ For Italian, it is worth mentioning Cresti 1999 and, more generally, previous works based on studies by J.L. Austin, J.R. Searle, C.B. Benveniste.

⁴ First applications of this method can be found in James 1976 and Fischer 1986.

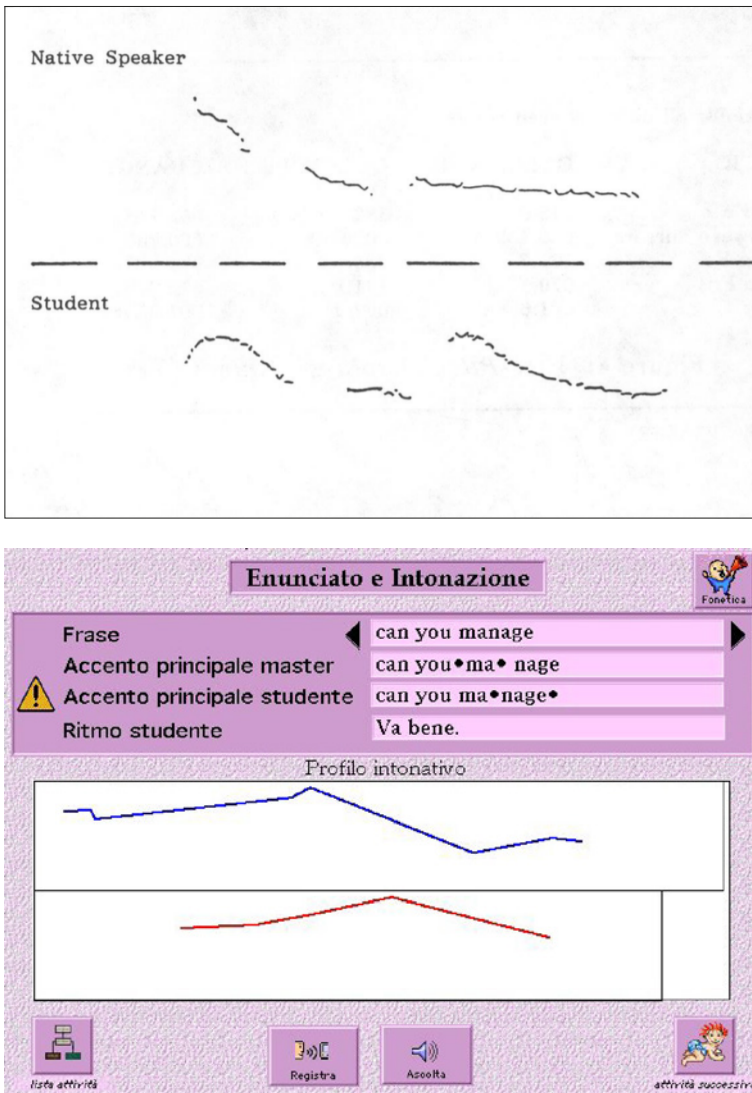


Figure 6 Examples of visual matching between pitch curves extracted from students' utterances and the corresponding curves in similar utterances by native speakers. The sentences are: a) *Qu'est-ce qu'il fait?* (Fischer 1986); b) *Can you manage?* (Delmonte 1999)

Thanks to technological advances, research could make rapid progress and other prosodic correlates have been investigated (for languages such as English and French, see Frost 2010; Frost, Picavet 2014). Simultaneously, other authors (Peperkamp, Dupoux 2002) started developing new products focusing, for example, on stress and intended for “stress-deaf” languages (such as French). Among the other phono-didactic oriented products, it is worth mentioning the software *SWANS* and the prototype *Sounds right* [fig. 7]. Other experiments - in progress - concern the Italian intonation learned by Chinese students and can be found in ww, Pettorino (2011), Pettorino, Vitale (2012). Other authors (Busà 2012) reported the lack of a compactness in terms of methods and tools available for the teaching and learning of prosody. Also, it is now commonly accepted that being aware of how prosody works in one’s native language may sensitise the student to establish the differences between the two languages (Frost, Picavet 2014; Romano, Giordano 2017).

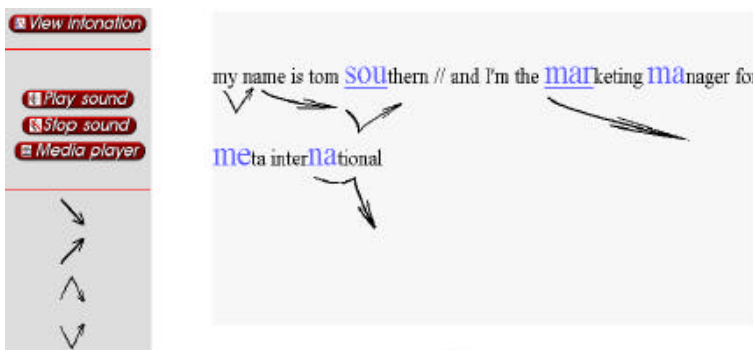


Figure 7 Example of teaching visual display offered from the software *Sounds Right* (Péchou, Stenton 2001)

3 A Pilot Study

On the basis of these premises, we decided to carry out a series of experiments in order to compare the prosody of English L2 students and 4 teachers whose mother tongue was English. The first recordings of 16 students took place in a school,⁵ whereas in a second step recordings were collected in a sound-proof booth of the Laboratory of Experimental Phonetics “Arturo Genre” of the University of Turin and consisted in 20 sentences read by 10 native Italian students (mean age = 23 years old). Each speaker was given the list of 20 sentences and was asked to read them once at normal speed, as if they were saying the sentences in spontaneous speech. If the sentence was wrongly pronounced,⁶ they have been asked to repeat it. An instrumental analysis was later conducted using the software *Praat* in the Laboratory of Phonetics “Arturo Genre” of the University of Turin. Utterances were firstly manually segmented and labelled by isolating the vocalic portions [fig. 8], then acoustic values of f_0 , duration and energy were extracted and later compared in terms of prosodic distance by means of a correlation matrix obtained by a procedure developed within the AMPER project.⁷ Figure 9 shows a clustering tree of all speakers based on their relative prosodic proximity: for example, students 4 and 9 (named *s4* and *s9*) are the closest to the teachers’ prosody (respectively named *mra*, *pau*, *nan*).

5 A preliminary study, whose premises are described in Romano, Giordano 2017, is based on the comparison of 50 sentences read by 15 English learners who were native speakers of Italian aged between 16 and 17 years old and an English mother tongue teacher. For this study, sentences were firstly read by the teacher and later repeated by the students.

6 For example, by adding pauses, mumbling or changing words.

7 For a general reference, see De Iacovo 2019.

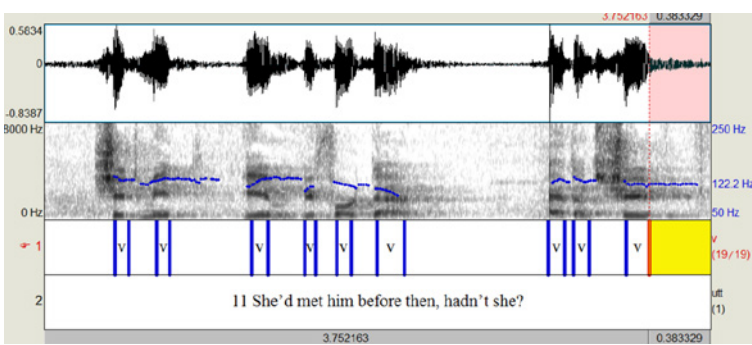


Figure 8 Example of vowel segmentation of the sentence *She'd met him before then, hadn't she?*

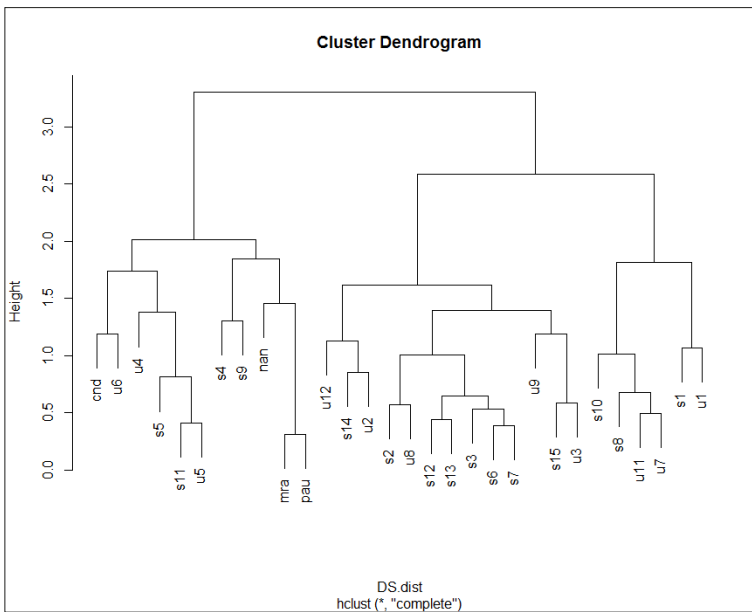


Figure 9 Cluster of the sentence *She'd met him before then, hadn't she?* for all speakers based on f_0 , duration and intensity

The dendrogram in figure 9 shows a first distinction of two main groups, where the first one (on the left) group together the English teachers and various students (*u4*, *u5*, *u6*, *s4*, *s5*, *s9*, *s11*).

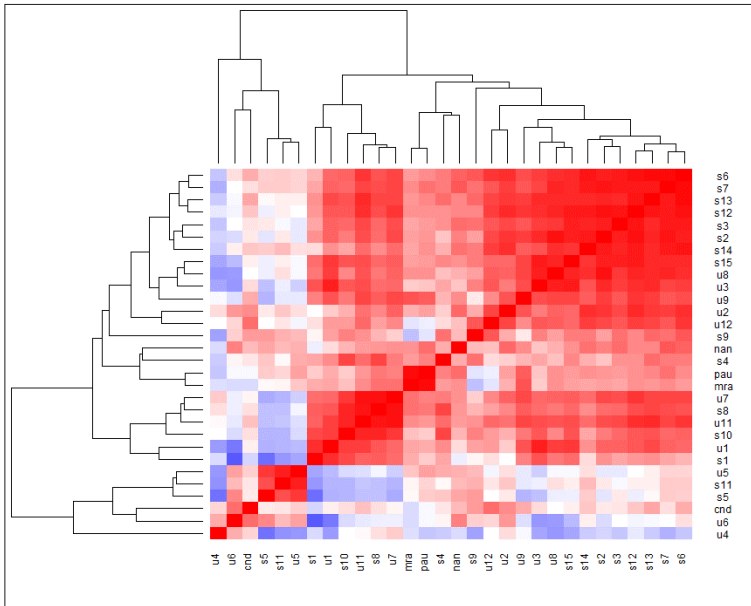


Figure 10 Heatmap of the sentence *You don't like cabbage, do you?* for all speakers

Another possible graphic representation is the heatmap [fig. 10], which shows the cluster proximity in terms of colour/greyscale: red represents the maximum correlation, blue the minimum. The teachers' performances (*mra*, *nan*, *pau*) are well correlated to student 4 (*s4*), while the fourth teacher (*cnd*) presents a correlation with student *u6* and *u4*.⁸ Different students (*u2*, *u3*, *u8*, *u9*, *u12*, *s2*, *s3*, *s6*, *s7*, *s12*, *s13*, *s14*, *s15*) seem to have a strong correlation (upper right red rectangle) with each other, which may be interpreted as the realisation of a very similar prosodic pattern for all of them.

Figure 11 shows the correlation among the speakers by means of a phylogenetic tree where each group (squared boxes) is associated to the correspondent intonation curves: for instance, students 4 and 9 (*s4* and *s9*) or students 5 and 11 (*u5* and *s11*) present very similar curves, whereas sentences by *mra*, *nan* and *pau* confirm their strong similarity.

⁸ The prosodic scheme of these students was already well correlated to the teachers' one in the previous sentence [fig. 9].

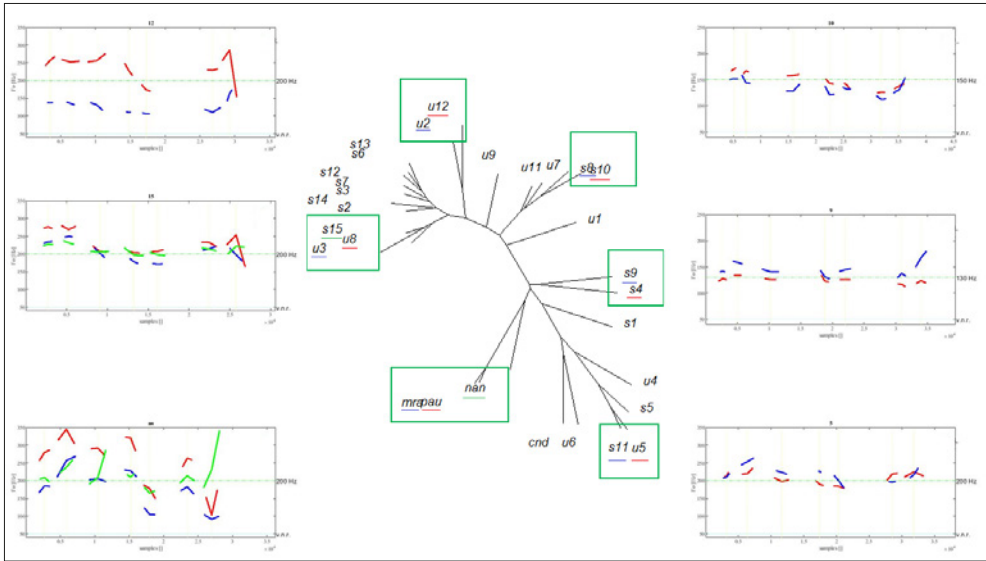


Figure 11 Phylogenetic tree of the sentence *You don't like cabbage, do you?* for all speakers with some comparison of the correspondent intonation curves

4 A Method Based on the Prosodic Distance Assessment

When referring to L2 teaching, we have several solutions to apply the methods mentioned above with regard to the assessment of learners via the evaluation of other competencies (for example, we can judge the intonation by asking the student to answer a question and repeat it). We attempted to investigate a method based on the comparison of prosodic curves by means of a correlation matrix. This method can be broken down into several phases and is intended for a potential CALL (Computer-Assisted Language Learning, see Levy 1997) application. During the first phase, the user sees the text of a question and listens to it from a pre-recorded file. Secondly, a list of n possible answers appears, and the user has to choose the right one, by clicking on a button. If the answer is wrong, the system suggests making another attempt, until the answer is correct. At this point, the user has to record his answer and a button appears to record his voice. He receives some practical indications about how to record his voice when reading the answer (particular attention should be given to potential pauses or words' addition/deletion, for example). The user presses stop in order to save the soundfile and the system compares the recording with the learner's answer and confirms if the answer is correct. If the answer differs for one or more words, the system asks the user to repeat the answer. The last recorded answer is

then automatically segmented into vocalic portions and f_0 , duration and intensity values are extracted from the segmented file using a script.⁹ The extracted data is then compared with the production of native speakers via a minimum distance algorithm. At this point, we are seeking to develop a method to show the intonation curves of the native speaker and the user, giving a score and highlighting potential parts which do not match. If the score value is lower than an established minimum threshold, the system suggests a new attempt.

In terms of didactic enhancements, this kind of interaction serves a number of purposes: the recorded corpus is available for research purposes on the variation of L2 intonation; plus, the comparison with the pre-recorded utterances allows the user to improve the pronunciation and intonation of at least a sentence and to highlight the mismatches with the pronunciation of native speaker; furthermore, the fact of displaying the curves allows the user to pay attention to the prosodic organisation of the target language; finally, the aligned written text and the oral utterances together sensitise the user to spot the differences between oral and written language.

5 Conclusions

This article has aimed to give an overview on the data-driven intonation teaching. After the introduction, which shows the main pioneering studies on the teaching of prosody, we focused on the most recent applications involving the CALL research. Prosody represents an important challenge when learning a second language and nowadays we have all the instruments required to improve the students' linguistic skills. The present study aimed at giving a possible path to measure the prosodic distance and to sensitise the student by giving him graphical feedback. There remain issues: a generalised theoretical model covering different languages has not been addressed as yet; a quantitative approach is also necessary, aiming at covering all potential linguistic variations, in terms of communication schemes and information patterning. Furthermore, the process of data analysis should also include data from various sources, including physical parameters. Finally, other linguistic dimensions have to be examined: discourse level, focus, diatopic variation, extra-linguistic features. With the right knowledge and instruments, this should lead to more refined applications for the L2 prosodic training.

⁹ Scripts are taken from the AMPER project (see Romano, Contini, Lai 2014).

Bibliography

- Beck, A. et al. (2005). "SWANS, un système auteur de synchronisation et d'annotation pour un apprentissage multimodal des phénomènes accentuels en langue vivante". *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (Montpellier, 13-14 mai 2005). Rapports LAAS 05013/05014. http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Stenton_article1.pdf; http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Stenton_article2.pdf.
- Bolinger, D. (1978). "Intonation Across Languages". Greenberg, J. et al. (eds), *Phonology*. Vol. 2 of *Universals of Human Language*. Stanford: Stanford University Press, 471-524.
- Boureux, Magali (2012). "French Prosody of Italian Speakers: Characteristics and Didactic Inputs". Busà, M.G. et al. (eds), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP, 42-6.
- Boureux, M.; Batinti, A. (2004). "La prosodia. Aspetti teorici e metodologici nell'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere". *Proceedings of XIV Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale* (Viterbo, 2003). Roma: Esagrafica, 233-8.
- Busà, M.G. (2012). "The Role of Prosody in Pronunciation Teaching: A Growing Appreciation". Busà, M.G. et al. (eds), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP, 101-5.
- Canepari, L. (1985). *L'intonazione. Linguistica e paralinguistica*. Napoli: Liguori.
- Canepari, L. (2008). *Pronuncia inglese per italiani. Fonodidattica contrastiva naturale*. Roma: Aracne.
- Cauvin, E. (2017). *Elaboration de critères prosodiques pour une évaluation semi-automatique des apprenants francophones de l'anglais*. Paris: Université Sorbonne.
- Cazade, A. (1999). "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues!". *ALSIC Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2(2), 3-32. <https://doi.org/10.4000/alsic.1623>.
- Chapallaz, M. (1960). "Notes on Italian intonation". *Le Maître Phonétique*, 75, 10-13.
- Chapallaz, M. (1962). "Further Notes on Italian Intonation". *Le Maître Phonétique*, 77, 5-7.
- Chapallaz, M. (1964). "Notes on the Intonation of Questions in Italian". Abercrombie, D. et al. (eds), *In Honour of Daniel Jones*. London: Longman-Greenand-Co., 306-12.
- Chun, D.M. (1998). "Signal Analysis Software for Teaching Discourse Intonation". *Language Learning & Technology*, 2, 61-77.
- Chun, D.M. (2002). *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam: Benjamins.
- Chun, D.M. (2013a). "Computer-Assisted Pronunciation Teaching". Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0172>.
- Chun, D.M. (2013b). "Technology and Discourse Intonation". Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1180>.
- Chun, D.M.; Jiang, Y.; Ávila, N. (2013). "Visualization of Tone for Learning Mandarin Chinese". *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language*

- Learning and Teaching Conference* (Vancouver, British Columbia, 2012). Ames (IA): Iowa State University, 77-89.
- Couper-Kuhlen, E. (1986). *An Introduction to English Prosody*. London: Edward Arnold.
- Couper-Kuhlen, E.; Selting, M. (1996). *Prosody in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresti, E. (1999). "Force illocutoire, articulation *topic/comment* et contour prosodique en italien parlé". *Faits De Langue*, 13, 168-81. <https://doi.org/10.3406/flang.1999.1250>.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Iacovo, V. (2019). *Intonational Analysis on Some Samples of Italian Dialects: an Instrumental Approach*. Alessandria: Dell'orso.
- Delattre, P. (1966a). "Les dix intonations de base du français". *French Review*, 40, 1-14.
- Delattre, P. (1966b). "The Distinctive Functions of Intonation". *The General Phonetic Characteristics of Languages*. University of California at Santa Barbara, 81-102.
- Delmonte, R. (1999). "A Prosodic Module for Self-Learning Activities". *Matisse Method and Tool Innovations for Speech Science Education*. London: University College of London, 129-32.
- Delmonte, R. (2009). "Prosodic Tools for Language Learning". *International Journal of Speech Technology*, 124, 161-84.
- De Marco, A.; Sorianello, P.; Mascherpa, E. (2014). "L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità blended learning". De Meo, A. et al. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico, Studi AitLA*, 1, 189-210.
- De Meo, A.; Pettorino, M. (2011). "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni". Bonvino, E. et al. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Pavia: Pavia University Press, 67-79.
- Di Cristo, A. (1998). "Intonation in French". Hirst, Di Cristo 1998, 195-218.
- Fischer, L.B. (1986). *The Use of Audio/Visual Aids in the Teaching and Learning of French*. Pine Brook (NJ): Kay Elemetrics Corporation.
- Frost, D. (2010). "Stress Cues in English and French: A Perceptual Study". *Journal of the International Phonetic Association*, 411, 67-84.
- Frost, D.; Picavet, F. (2014). "Putting Prosody First – Some Practical Solutions to a Perennial Problem: The Innovalangues Project". *Research in Language*. 123, 233-43.
- Grice, M. et al. (1999). "Use of an Autosegmental-Metrical ToBI-Like System for Annotating Varieties of Italian". *Study Presented at "Intonation: Models and ToBI Labeling" ICPhS99 Workshop Event* (San Francisco, 1999).
- Grice, M. et al. (2005). "A Strategy for Intonation Labelling Varieties of Italian". Sun-Ah, J. (ed.), *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford University Press, 362-89.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Gussenhoven, C. (1984). *On the Grammar and Semantics of Sentence Accents*. Dordrecht: Foris.

- 't Hart, J.; Collier, R.; Cohen, A. (1990). *A Perceptual Study of Intonation: An Experimental-Phonetic Approach to Speech Melody*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1967). *Intonation and grammar in British English*. The Hague; Paris: Mouton
- Hirst, D. (1983). "Structures and Categories in Prosodic Representations". Cutler, A. et al. (eds), *Prosody: Models & Measurement*. Berlin: Springer, 93-109.
- Hirst, D. (1998). "Intonation in British English". Hirst, Di Cristo 1998, 56-77.
- Hirst, D.; Di Cristo, A. (1998). *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, E. (1976). "The Acquisition of Prosodic Features of Speech Using a Speech Visualizer". *International Review of Applied Linguistics*, 143, 227-43.
- Jones, D. (1909). *Intonation Curves*. Leipzig-Berlin: Teubner.
- Jones, D. (1922). *An Outline of English Phonetics*. New York: Stechert.
- Lacheret-Dujour, A. (2001). "Modéliser l'intonation d'une langue. Où commence et où s'arrête l'autonomie du modèle? L'exemple du français parlé". *Actes du colloque international Journées Prosodie 2001* (Grenoble, 10-11 octobre 2001), 57-60. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00012711>.
- Ladd, D.R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, P. (1987). "Prosodic and Rhythmic Structures in French". *Linguistics*, 25, 925-49
- O'Connor, J.D.; Arnold, G.F. (1961). *Intonation of Colloquial English*. London: Longman.
- Palmer, H.E. (1922). *English Intonation with Systematic Exercises*. Cambridge: Heffer & sons.
- Panconcelli-Calzia, G. (1939). "Über den „Frageton“ im Italienischen". *Vox Romanica*, 41, 35-47.
- Péchou, A.; Stenton, A. (2001). "Encadrer la médiation – le cas de l'intonation". *ASP*, 31-33, 153-62. <https://dx.doi.org/10.4000/apliut.3470>.
- Peperkamp, S.; Dupoux, E. (2002). "A Typological Study of Stress Deafness". Gussenhoven, C. et al. (eds), *Laboratory Phonology*, vol. 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 203-40.
- Pettorino, M.; Vitale, M. (2012). "Transplanting Native Prosody into Second Language Speech", Busà, M.G. et al. (eds), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP, 95-9.
- Picavet, F.; Aubergé, V.; Rossato, S. (2013). "Production orale en anglais: travailler en rythme, produire du sens et être compris". Masperi, M. (éd.), *Apprendre à s'autoformer en langues: approches créatives et outils numériques*, 1074, 104-14.
- Romano, A. (2008). *Inventari sonori delle lingue: elementi descrittivi di sistemi e processi di variazione segmentali e sovrasegmentali*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Romano, A.; Contini, M.; Lai, J.-P. (2014). "L'Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Roman: uno strumento per lo studio della variazione geoproso-dica". Tosques, F. (Hrsg.), *20 Jahre digitale Sprachgeographie*. Berlin: Humboldt-Universität - Institut für Romanistik, 27-51.

- Romano, A.; Giordano, G. (2017). "Esperienze e riflessioni sulla didattica assistita dell'intonazione in italiano, inglese e francese". Damascelli, A. (ed.), *Digital Resources, Creativity, Innovative Methodologies and Plurilingualism: New Approaches to Language Teaching and Learning* (Atti del XX Seminario Naz. AICLU, Torino, 2014). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 176-200.
- Rossi, M. (1998). "Intonation in Italian". Hirst, Di Cristo 1998, 219-38.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français. Description et modélisation*. Paris-Gap: Ophrys.
- Trouvain, J.; Gut, U. (2007). *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wells, J.C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Data-Driven Learning The Serbian Case

Milica Vitaz

University of Belgrade, Serbia

Milica Poletanović

University of Belgrade, Serbia

Abstract Data-Driven Learning (DDL) is almost non-existent at the university level in Serbia when it comes to using DDL in foreign language teaching. Having analysed the curricula at a number of universities, we concluded that DDL is dealt with on a very small scale. That is why we decided to explore what the situation is like among teachers in primary, secondary and private language schools in Serbia, alongside a small number of those who work at university level. A small, exploratory study was designed to answer these questions: if and how much the teachers in Serbia knew about DDL and whether they used it in their teaching. In order to study this phenomenon, we conducted short interviews with one hundred teachers (N=100) from all over Serbia. Unfortunately, a vast number of them has never heard of this approach.

Keywords DDL. Teachers. Training. Presence. Experiences.

Summary 1 Introduction. – 1.1 The Place of DDL in Serbia. – 2 Research Motivation. – 2.1 DDL and Concordance it ELT Books. – 2.2 Universities' Curricula. – 3 Research Methodology. – 4 Results and Discussion. – 4.1 Age. – 4.2 Place of Employment. – 4.3 Do You Know What Data-Driven Learning (DDL) is? Do You Use It in Your Teaching and to What Extent? – 4.4 If You Know at Least Something About DDL, How is It that You Found Out About It? – 4.5 If You Do not Know What DDL is, Would You Like to Find Out More? – 5 Conclusion and Further Research.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-06-16
Accepted	2019-11-30
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Vitaz, Milica; Poletanović, Milica (2019). "Data-Driven Learning: The Serbian Case". *EL.LE*, 8(2), 409-422.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/009

1 Introduction

Almost four decades have passed since the term Data-Driven Learning (DDL) was coined. Since then many papers have been written on the topic, and some research has been conducted (e.g. Ilse 1991; Fligelstone 1993; Ching, Wong 1994; Gavioli 1997; Kennedy, Miceli 2001; Boulton 2009; Conroy 2010; Sah 2015; Behzadian 2016, to name just a few). Despite this fact, Gilquin and Granger (2000, 6-7) note that we need more proof and empirical studies to provide us with results concerning the effectiveness of DDL in teaching a foreign language. Although it is being discussed widely and internationally, this approach to foreign language teaching has been almost non-existent at the university level in Serbia. By this we mean that the lectures and classes dedicated to training future foreign language teachers do not mention DDL at all, or they do, but very briefly and marginally. Our main goal in this research was to find out whether currently active teachers know what DDL is and whether they use it in their classrooms, i.e. we wished to see if DDL is prominent even though it is not discussed and taught at universities.

1.1 The Place of DDL in Serbia

Since the study we conducted sought to answer what the situation is like in Serbia, it is significant that we briefly discuss a notable case of using DDL for foreign language teaching that we encountered. Unfortunately, we were unable to find any other research done in this field in Serbia.

Even before fully analysing the findings of our research we were somewhat aware that DDL and using corpora in ELT classes were not present enough in our country. Examples such as the one from Elementary School "Mito Igumanovic" in Kosjeric, where the students, aided by their teacher Zoran Ristović, PhD, used the corpus in learning English as a foreign language, are rare, but certainly worth mentioning.

In his work Ristović (2016, 112) used a self-compiled, bilingual, English-Serbian corpus with 240 pupils during a three-year period. The corpus consisted of approximately 250,000 words. He explored and presented the making of a bilingual corpus and its effects on both teaching and learning of English in elementary schools (Ristović 2016, 95). In his paper he gives a set of useful exercises and suggestions how such a corpus could be used in teaching (2016, 101-11). Unfortunately, Ristović is among very few people who have recognised and utilised the vast didactic potential DDL has.

2 Research Motivation

Before conducting the main research that will be presented here, we did two relevant investigations. Their goal was to prove our assumption that DDL is not an integral and prominent part of university teaching in Serbia. We searched for relevant terms in ELT books (most of which are used in different ELT courses) and we analysed the curricula of different ELT university courses in Serbia.

2.1 DDL and Concordance in ELT Books

To start our quest, we did a search for relevant terms in several prominent ELT books. The search also included a couple of books used in ELT courses at the Faculty of Philology of Belgrade University, and not elsewhere. The relevant terms were picked according to those used by Tim Johns in his 1991 article, where he described his experience with DDL. It was decided that the term search would be the following: Data-Driven Learning (DDL) and concordance (Johns 1991, 2). Other notions connected to DDL (such as inductive learning, computer-assisted language learning, computer-assisted instruction, rule-hiding, corpus, etc.) were not taken under consideration since they were regarded as too general by the authors of this paper. Below are the results of this search.

The following books, given here in chronological order, do not include the abovementioned words: Thornbury 2006; Kitić 2007; Hrehovčík, Uberman 2010; Pilipović 2010; Lightbown, Spada 2011.

Harmer, one of the most prominent authors in ELT, is heavily relied on when teaching English language methodology in Serbia is concerned. His book *How to Teach English* gives one example of how teachers can use concordances to explain vocabulary to their students. Harmer (1998, 56) suggests that students look at the printout from a computer and figure out the meaning of the word for themselves. This author also offers a list of concordances at the end of his book, and these might be very useful to (future) teachers (1998, 188).

In Edge and Garton's book *From Experience to Knowledge in ELT* there is a very good explanation of what a concordance is, and relevant examples are given (2012, 38, 39). However, this is part of a section dedicated to teaching vocabulary, and the definition of a concordance that these two authors give serves to help define what a word is, what idioms are, and what context is. This section does not explore the myriad of ways in which concordances can be used in language teaching.

2.2 Universities' Curricula

The motivation for our research was also found in the observation that Data-Driven Learning is not mentioned in any of the ELT courses at the Faculty of Philology, Belgrade University. Using this as our starting point, we explored the curricula of other philological faculties in Serbia, and found that the situation is similar. There are eight state and nine private universities in Serbia, for a total of seventeen. Out of that number there are only seven universities with philological faculties (six state universities and one private university). Three out of the seven universities do not offer descriptions of individual subjects/courses, and this made it impossible for us to conclude whether or not their curricula include any mention of DDL. Out of the four universities, i.e. philological faculties that were left, we did not find any mention of DDL.

We observed just the English language department curricula at the state and private universities in Serbia, and also only the curricula concerning the first degree of studying, BA. We did not look at the curricula for other foreign languages since there is considerable data to go through, and this part of our research was supposed to serve just as a starting point for the main body of research, and most importantly, the interviews we did for this research included only the English language teachers, not the teachers of other languages. We did not consider the curricula for the MA and PhD studies, because we did not ask our interviewees whether they had obtained more than a BA, but we know that all of them have finished the undergraduate studies. Although the description of subjects found at various faculty websites are shrewd, and there is a possibility that DDL is mentioned in lectures but not in the curricula itself, a look at the reference lists does not include any DDL publications either which further solidifies our opinion.

3 Research Methodology

We prepared a five-question questionnaire for this research (see Appendix) and used it to encompass basic information related to our survey. The first two questions were aimed at ascertaining if our sample was homogenous and what the participants' profile was. We were interested in the age of the respondents and their place of employment (private or state sector). Then we asked whether they were familiar with DDL. If they were familiar with DDL, we asked them to what extent this was the case and if DDL was a part of their lessons. If they were not familiar with it at all, we checked whether they would like to know more and in what way.

This questionnaire served as a guideline while we conducted our interviews. It is crucial to mention that all the interviews were done

in person. We decided that a more realistic picture could be seen if we talk to people face to face, instead of conducting an online questionnaire, for example. Our assumption was that people are often ashamed if they do not know something, and some of them would not be honest when they answer the questions. We were able and fortunate enough to encounter this large number of English teachers at the annual ELT conference in Serbia organised by ELTA Serbia. Most of the interviews were conducted at this event which took place in the spring of 2018.

When it comes to the question related to age we set up 6 categories: below 21, between 21 and 30, 31 and 40, 41 and 50, 51 and 60, over 60. We wanted to make sure that we had a more or less even distribution of age groups among our interviewees.

A second important piece of data was connected to the institution where the interviewees worked. Options offered were the state sector, and here we made a division between persons working in elementary schools, high schools or faculties, and the private sector. Elementary school sector was divided into two separate categories: lower grades (first to fourth) and higher grades (fifth to eighth), according to the design of the Serbian education system. English is taught from the first grade in Serbia and it is present throughout the entire education. The private sector included private foreign language schools that are wide-spread and popular in Serbia. Most of our respondents (48%) actually work in private language schools. The last, sixth option, was "other (please specify)". What we feel is important to note is that the conditions of work in most state elementary and high schools are deficient, that is, the number of computers used in class for work on corpuses is limited. Some of the schools have computers, in insufficient numbers, while most do not have any. Application of DDL in class is disabled in this manner. When we are talking about state faculties, i.e. the Faculty of Philology in Belgrade, the Department for English Language and Literature has a limited number of computers and, unfortunately, DDL is not used in English classes. Students bring their own computers during translation exercises since the Faculty of Philology is not able to afford the use of computers for financial reasons. The situation in private language schools is certainly better. They are better equipped, they have fewer students and they frequently use modern technology in classes. The assumption then is that private language school teachers are more likely to know and use DDL.

The third question we asked included two questions in its form, namely: "Do you know what Data-Driven Learning (DDL) is?" and "Do you use it in teaching and to what extent?". We made a decision to combine these two questions since we consider them mutually exclusive, i.e. if a teacher has never heard of DDL we cannot expect him or her to be using it in class, and if someone is using DDL in class of-

ten they are thought to be familiar with the approach. The answers we received justified this logic.

In the fourth question we asked the respondents to tell us how is it that they found about DDL, if they in fact know at least something about it. We were interested to learn whether our respondents have heard anything related to DDL before and, if yes, how they came to know about this approach, i.e. what are the most common paths used for spreading this kind of information.

The last, that is the fifth question, was a simple yes/no question, and it was the following: "If you do not know what DDL is, would you like to find our more?". This was the question we used to test how many of our teachers were interested in learning about DDL.

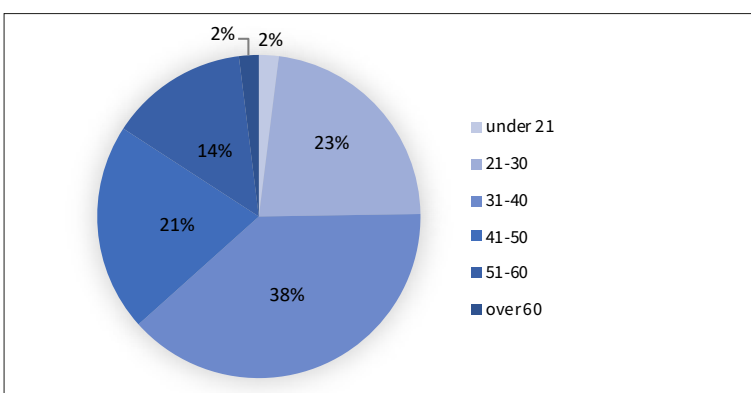
4 Results and Discussion

In the following section we present and discuss the findings of our research. We show and analyse the answers to the five questions we asked our participants.

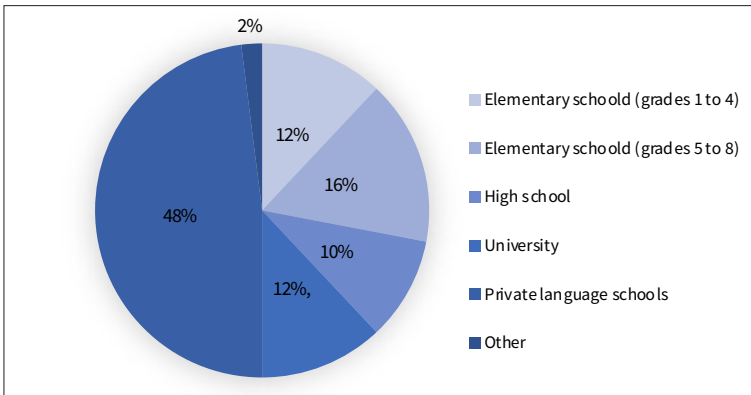
4.1 Age

From graph 1 below we see that the age of the participants in our research is more or less evenly distributed, with the exception of two age groups, those who are over 60 and under 21. This was expected, since most teachers over 60 do not work anymore and those who are under 21 are still students.

The importance of age was also interesting to us because we wished to check what age group was familiar with DDL the most, that is, informed the most about this approach in the area of teaching foreign languages. Our assumption was that it was the youngest generation - connecting it to the frequency of use of modern technology, not only at work. Interestingly enough, the questionnaire showed that it was the age groups 31-40 and 41-50 who knew the most about DDL. This is just a side note to the main research, but we believe one that is worth mentioning.



Graph 1 The participants' age



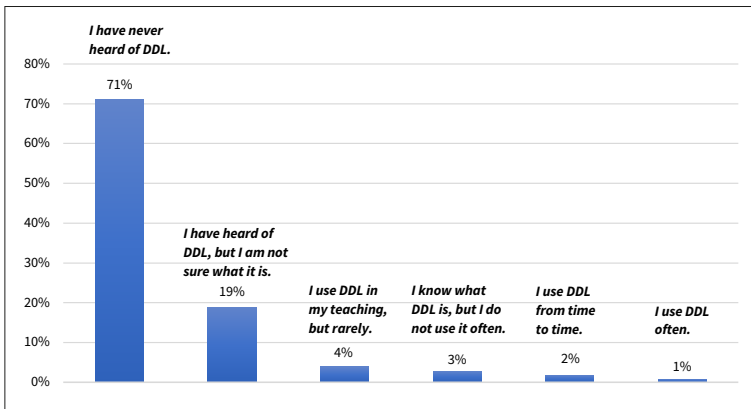
Graph 2 Place of employment

4.2 Place of Employment

In terms of where the participants of our research work [graph 2], we observed that almost half of them teach at private language schools (48%). The other half is more or less equally spread over other places of employment: elementary school (28%, with 12% teaching lower grades and 16% teaching higher grades), high school (10%), university (12%), and only 2% of the interviewees who work in some kind of specific institution (e.g. American Corner or a school for disabled children). This means that we were able to gather data from a variety of resource, i.e. from a similar number of people working at different levels of education. Roughly half of them work in the private sector, and the other half work in the public sector. We have, more or less, the same number of people working at different levels of public education. This, we believe, helps us show a true state of things when it comes to DDL.

4.3 Do You Know What Data-Driven Learning (DDL) is? Do You Use It in Your Teaching and to What Extent?

The core of our research concerns two main points: determining whether English language teachers have heard of DDL and, if yes, to what extent they use it with their students. As expected, the majority of interviewees have never heard of this method (as much as 71%). Most of the other teachers (19%) have heard of DDL, but they are not sure what it is. Only 3% know what it is, but they do not use it and 4% use it rarely. Another 2% use it from time to time. There was only one teacher we interviewed who said they used DDL often. It would be worth exploring in what way DDL is part of language teaching, i.e. which particular activities are used and to what end. However, this might be the subject of our next investigation, since we failed to include it as part of the current study.



Graph 3 The familiarity with and presence of DDL

4.4 If You Know at Least Something About DDL, how is It that You Found Out About It?

The few teachers who have heard something about DDL obtained their information from various sources, and their answers are more or less evenly spread. The answers they offered are the following:

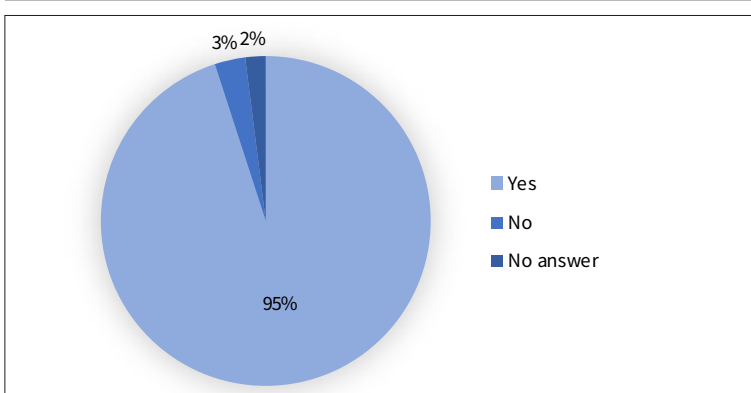
- from a friend (2%)
- from other teachers (2%)
- on the Internet (4%)
- I don't know (2%)
- I can guess the meaning (2%)

Although a small percentage of the interviewees could say anything concerning this question, since most are unfamiliar with DDL, their answers could be analysed. As is common knowledge, most people's source of information nowadays is the Internet. This is even more logical in the case of DDL, since the approach itself is primarily computer-based. Next, the people we interact with, colleagues and friends, are the people that share with us their interests and sometimes they cannot remember how it is that they found out about something, which is a plausible and acceptable situation to be in. Somewhat problematic are the answers of those who say that they intuitively know what DDL is from the name of the approach. One should decide whether guessing is the same as knowing, and in terms of science it usually is not. However, while conducting the interviews, we asked those 2% of people to tell us what they assume DDL is, and the answers we received from them were correct in their essence. So, we concluded that they do, in fact, know something about DDL without having heard about the approach from another source.

4.5 If You Do not Know What DDL is, Would You Like to Find Out More?

A comforting fact is that a vast number of the interviewees are interested in finding out what DDL is (95% of the people who do not know what DDL is and those who are not completely sure what it is). Only 3% were not interested in learning more, and 2% did not wish to answer this question [graph 4]. It is notable that, while conducting the interviews, and mentioning DDL to people, most of them, after we had finished talking about the topic, asked us to briefly explain what DDL was and how it could be applied in ELT.

Most of our examinees are of the opinion that technology is unavoidable if we wish to acquire the knowledge and become well-rounded teachers of successful learners. Those with several years of experience in teaching English as a foreign language are aware how the visual perspective, motivated learning, learner autonomy and presentation of grammar, vocabulary, etc. through a multitude of examples are important for the quality of lectures, and this is precisely what DDL offers. For them, the acquisition of a foreign language seems significantly facilitated in this manner.



Graph 4 Finding out more about DDL

5 Conclusion and Further Research

All in all, the status of DDL in Serbia should not be viewed as bad. This status is slowly changing. Although our research is conclusive about the majority of teachers not being familiar with this approach, now some steps could be taken to change this.

Not only is it necessary to familiarise English language teachers (both in state and private institutions) with DDL, it is also important to inform the students with all the benefits of this type of learning. The advantage of DDL introduction in lower classes of elementary school, as was done by Ristović (2016) might contribute to the progress of each student. Through the application, comparison and analysis of a large number of examples the lecturer is provided with an opportunity to monitor the progress of each student, and, at the same time, the students are provided with detailed insight into English grammar, syntax, collocations and phrases. In this manner self-confidence is built in practical examples of language knowledge, that is, in translations, texts and speaking exercises. Including DDL in the work of pupils will have positive, long-term effects on its usage among older students.

Taking into consideration all of the above, we deem that the use of DDL would be beneficial and interesting not only for English teachers in elementary, high schools, private schools and faculties, but for pupils and students as well. We need to support the use of modern technology in education and always use it to our advantage. Our opinion is that in Serbia, both in the public and the private sector, it is necessary to incorporate the use of electronic corpora, that is, to apply DDL in lectures and classes, since this is the only way to contribute to the improvement of teaching and foreign language learning process.

Also, it is important to organise a number of seminars, conferences and workshops where English teachers would be able to receive additional information and familiarise themselves with the use of DDL, since it moves boundaries of modern learning of foreign languages and certainly contributes to the advancement of the language learning process quality for current and future students. Professionals interested in further exploring the field of DDL could find some of the articles and books listed below very useful. All of them contain invaluable reference lists for further reading and exploration.

- Stevens (1995) – this helpful article provides a beginner at using DDL useful tips on where to find concordances, which texts to use, and how to use them.
- Gilquin and Granger (2000) – a detailed, but concise enough, account of all the important aspects of DDL; its definition, the way it is used, the many advantages of using it, and the few drawbacks it poses.
- Gavioli (2005) – a book oriented towards using corpora in an ESP environment.
- Hunston (2010) – a book teacher-trainers, university teachers and professors would find useful in preparing lectures or courses that would deal with using corpora in foreign language teaching.

To end with, Stevens (1993, 11) once said that language teachers fall into three groups: those who have never heard of concordances, those who have not yet taken them seriously, and those who swear by them. We firmly believe that Serbia and its teachers are slowly going to become firm believers of the numerous benefits of DDL.

Appendix

This interview is anonymous and the answers will be used in a research which is to be presented at a conference dedicated to Data Driven Learning. Thank you for taking the time to answer the questions. Please give us the answers to the following questions, as best you can.

Age:

under 21

21-30

31-40

41-50

51-60

over 60

Place of employment (more than one answer may be chosen):

elementary school (grades 1 to 4)

elementary school (grades 5 to 8)

high school

private language school

university

other (please specify):

Do you know what Data Driven Learning (DDL) is, do you use it in your teaching and to what extent? (one possible answer)

I have never heard of DDL.

I have heard of DDL, but I am not sure what it is.

I know what DDL is, but I do not use it.

I use DDL in my teaching, but rarely.

I use DDL from time to time.

I use DDL often.

If you know at least something about DDL, how is it that you found out about it?

If you do not know what DDL is, would you like to find out more? Yes

No

Bibliography

- Behzadian, K. (2016). "The Effect of Input Enhancement and Concordance-Based Activities on Iranian EFL Learners' Acquisition and Retention of Phrasal Verbs". *Michigan Academician*, 44(1), 29-50. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-491781976/the-effect-of-input-enhancement-and-concordance-based>.
- Boulton, A. (2009). "Testing the Limits of Data-Driven Learning: Language Proficiency and Training". *ReCALL*, 21(1), 37-54. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000068>.
- Ching, L.P.; Wong, I.F.H. (1994). "Using Concordance-Based Material for Teaching Verb Inflections". *TESL Reporter*, 27(2), 50-4.
- Conroy, M. (2010). "Internet Tools for Language Learning: University Students Taking Control of their Writing". *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 861-82. <https://doi.org/10.14742/ajet.1047>.
- Edge, J.; Garton, S. (2012). *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford University Press.
- Fligelstone, S. (1993). "Some Reflections on the Question of Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective". *ICAME Journal*, 17, 97-109.
- Gavioli, L. (1997). "Exploring Texts through the Concordancer: Guiding the Learner". Wichmann, A.; Fligelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, G. (eds), *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, 83-99.
- Gavioli, L. (2005). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Gilquin, G.; Granger, S. (2010). "How can Data-Driven Learning be Used in Language Teaching?". O'Keeffe, A.; McCarthy, M., *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge, 359-70. <http://hdl.handle.net/2078.1/75724>.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Hrehovčík, T.; Uberman, A. (2010). *English Language Teaching Methodology*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu w Rzeszowskiego.
- Hunston, S. (2010). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilse, W.R. (1991). "Concordancing in Vocational Training", in Johns, T.; King, P. (eds), *Classroom Concordancing*, spec. issue, *ELR Journal*, 4, 103-13.
- Johns, T. (1991). "Should You be Persuaded – Two Samples of Data-Driven Learning Materials", in Johns, T.; King, P. (eds), *Classroom Concordancing*, spec. issue, *ELR Journal*, 4, 1-16. https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf.
- Kennedy, C.; Miceli, T. (2001). "An Evaluation of Intermediate Students' Approaches to Corpus Investigation". *Language Learning & Technology*, 5(3), 77-90.
- Kitić, S. (2007). *An Introduction to Methodology of English Language Teaching*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Lightbown, P.M.; Spada, N. (2011). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilipović, V. (2010). *The Basics of English Language Teaching*. Novi Sad: Prometej.
- Ristović, Z. (2016). "Potentials of Aligned Corpora in Second Language Acquisition: Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective". *Naslede*, 33, 95-113.
- Sah, P.K. (2015). "An Investigation into the Relative Effectiveness of Data-Driven Learning (DDL) with Integration into PPP and III". *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(2), 347-66.

- Stevens, V. (1993). "Concordances as Enhancements to Language Competence". *TESOL Matters* 2(6), 11-21.
- Stevens V. (1995). "Concordancing with Language Learners: Why? When? What?". *CAELL Journal*, 6(2), 2-10.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.

Data-Driven Learning: From Classroom Scaffolding to Sustainable Practices

Fanny Meunier

Université catholique de Louvain, Belgique

Abstract This article calls for more constructive alignment in the DDL (Data-Driven Learning) practices currently carried out in instructed settings. After a short description of constructive alignment, this study addresses some of the reasons behind the lack of alignment that, in turn, often leads to a lack of uptake and sustainable practices in DDL. Concrete examples of how courses including DDL activities could be better aligned are presented. Solutions to increase sustainability are also proposed; they include the need for terminological simplification and a revision of some language assessment practices. This article also stresses the importance of both actively listening to teachers' and learners' needs and concretely supporting teachers' efforts to embrace DDL.

Keywords Alignment. Sustainable practices. Terminology. Assessment. Teacher support.

Summary 1 Introduction. – 2 The Need for More Constructive Alignment in DDL: Focus on Formal Instructed Settings. – 3 Reasons for the Current Lack of Sustainable Practices in DDL. – 3.1 A Plea for Terminological Simplification. – 3.2 Constructive Alignment Includes Assessment. – 4 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-11-04
Accepted	2019-12-13
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Meunier, Fanny (2019). "Data-Driven Learning: From Classroom Scaffolding to Sustainable Practices". *EL.LE*, 8(2), 423-434.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/010

1 Introduction

The term data-driven learning (DDL) was coined in 1991 by Johns and refers to the fact that learners and teachers can use and query/use corpus data for language awareness-raising tasks. Other articles in the present volume provide discussions and illustration of DDL but readers are also referred to Chambers (2010) for a detailed history of DDL and its practices. Vyatkina and Boulton (2017), Boulton (2017), and Boulton and Cobb (2017) contain in-depth discussions and illustrations of the potential of data-driven learning in language learning. As for recent publications specifically addressing the potential of DDL in the Italian context, I refer readers to Forti (2019), Corino and Onesti (2019).

In Meunier (2019) I describe DDL activities as a specific type of consciousness-raising tasks that exploit the affordances of corpus tools. Two of these affordances are the access to frequency data in a language (i.e. the frequent and typical words, expressions, structures of a given target language) and to the patterned nature of language, thanks to the visual setup and sorting facilities offered by concordancers, for instance. Native and learner corpora provide the data from which learners can discover language patterns for themselves; tools like concordancers make it possible to expose learners to input flooding and input enhancement, two concepts put forward by Sharwood Smith back in 1993 and which have been shown to be beneficial for language learning. As corpora are large collections of texts – which typically contain millions of words –, they often include numerous examples (input flooding) of the target form that teachers want to discuss with their learners. Corpus tools, for their part, can be used to easily retrieve those examples and organise them in specific ways so as to make their linguistic form more salient for learners (input enhancement). A quick look at left hand sorted concordances of the verb *prevent* will reveal that it is frequently followed by a *pronoun* and/or by the preposition *from*, itself followed by the gerundive form of a verb. Teachers can further enhance the output of concordances by adding extra typographical enhancement (bolding, colouring, etc.). In 1999, Ellis reviewed eight studies on input enhancement and tentatively concluded that input enhancement and flooding promoted the learning of the target form. As for Han, Park and Combs (2008, 69), they concluded on the basis of 21 studies that it was “compound enhancement” that benefited language learning, i.e. prior knowledge of the form and instructions to pay attention to the form. More recently, Forti (2019, ii) referred to recent meta-analyses indicating that DDL is “a generally effective approach in second language learning, worthy of being integrated in existing teaching and learning practices (Mizumoto, Chujo 2015; Boulton, Cobb 2017)”. However, she also explained that these meta-analyses

“reveal that the effects of the approach vary considerably when taking into account a number of moderator variables, such as teaching context, proficiency level of the learners and type of study design investigating these effects” (2019, ii).¹ As for Corino and Onesti (2019, 2) they stated that good practices in DDL “align with current theories and practices of Second Language Acquisition, namely the constructivist and learner-centered approaches to language acquisition”. The authors also added that the use of authentic language materials present in corpora is in line with communicative approaches to language learning and underpins the mandate “for the development in learners of metalinguistic knowledge and learner autonomy” (Godwin-Jones 2017).

The role of teachers in DDL activities is to act as facilitators in the development of metalinguistic knowledge by manipulating the concordances to scaffold the awareness raising activities (see Mishan, Timmis 2015, 81-2, or Corino, Onesti 2019 for concrete illustrations). By providing learners with DDL activities and gradually guiding them on how to best analyse them, teachers help learners become active constructors of knowledge instead of being passive recipients. Such activities require the mobilisation of higher level cognitive skills. Ideally, learners progressively become more proficient in corpus literacy and are expected to be able to use corpora and interpret the data independently when looking for some linguistic information needed to perform certain tasks (e.g. looking for frequent collocations of specific terms when writing a paper).

2 The Need for More Constructive Alignment in DDL: Focus on Formal Instructed Settings

Despite Corio and Onesti’s statement that good practices in DDL “align with current theories and practices of Second Language Acquisition” and underpin “the mandate in contemporary communicative language instruction for the use of authentic language materials and for the development in learners of metalinguistic knowledge and learner autonomy” (2019, 2), very few DDL studies provide explanations and/or justifications on how the activities fit in the broader curricular context in which they are carried out. The DDL activities found in the literature are often presented in isolation and typically adopt the following pattern: what is DDL? why is it useful? what has been done with the pupils/students to focus on form x? to what extent

¹ For a lengthier discussion of the limitations and potential drawbacks of data-driven learning, also see Boulton 2017 and Forti 2019.

have these activities been useful for language learning?

In this paper I would like to argue for more constructive alignment in DDL as it constitutes an essential first step towards sustainable practices. Put simply, constructive alignment is an outcome-based approach related to both constructivist learning theory and instructional design literature. Biggs (1996, 347) explains that the “centrality of the learner’s activities in creating meaning” found in constructive alignment came from constructivist theories, and the need for “alignment between the objectives of a course or unit and the targets for assessing student performance” from instructional design. Described as a backward type of design by Wiggins and McTighe (2005), a constructively aligned activity should:

- first, define the intended learning outcomes (viz. the content to be learned and what needs to be ‘done’ with that content);
- then create a learning environment that is likely to engage the student in activities that will bring about the intended outcomes;
- and finally use assessment tasks that directly address the intended outcomes and that enable assessors/teachers to judge if and how well students’ performances meet the criteria.

As learning outcomes should be defined in relation with the curriculum of the students/pupils, the first step would be to explain how the outcome(s) fit(s) in with the curriculum. In my view, the lack of explicit verbalisation on how DDL activities meet curricular demands or expectations is one of the reasons for the lack of uptake of DDL in teaching contexts other than university-level courses (see for instance Boulton 2009; Gilquin, Granger 2010; Flowerdew 2012; Meunier 2020).

To provide a concrete example, the new 2017 curriculum for foreign language learning for the French-speaking-part of Belgium (Fédération Wallonie Bruxelles, FWB) explicitly mentions the importance of equipping learners with higher-level metacognitive processes. Learners are for instance expected to identify the linguistic resources that will be needed to carry out a specific task and to explain why these will be needed and how they can use them strategically.² In the structure of the observed learning outcomes (SOLO)

² E.g. excerpt from the document entitled “Compétences terminales et savoirs requis à l’issue des humanités générales et technologiques” (2017) produced by the Ministère de la Communauté Française, see <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189>: «développer chez l’élève un niveau “méta” : être capable à la fois d’expliciter ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l’apprenant la conscience de ce que l’on peut faire de ses connaissances et compétences: ‘je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir (concept, modèle, théorie...) ou tel savoir-faire (procédure,

taxonomy (Biggs, Collins 1989; **fig. 1**) the higher-level cognitive processes respectively include the ability:

- to analyse / apply / argue / compare / contrast / criticise / explain causes / relate / justify (relational cognitive processes)
- to create / formulate / generate / hypothesise / theorise, in our specific case, on and about language (extended abstract cognitive processes)

Most of those processes are at play when doing DDL activities (analysing, comparing, relating, generating hypotheses about language and the way it works).

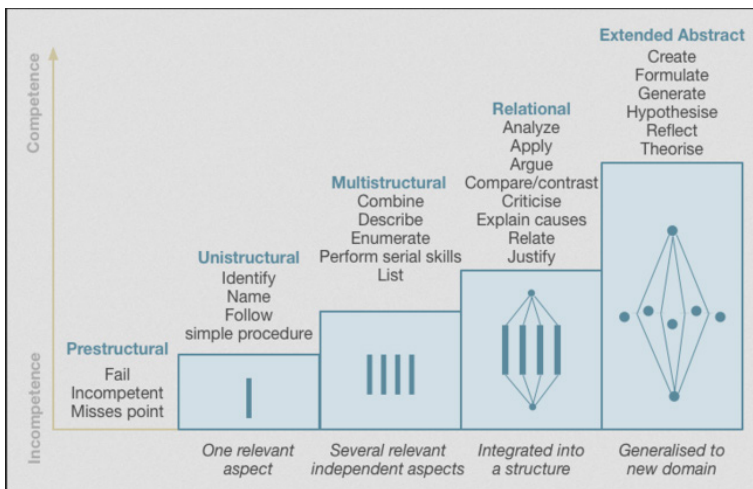


Figure 1 SOLO taxonomy (adapted from Biggs, Tang 2011 and available on the Open Source MOOC FutureLearn Course at <https://www.futurelearn.com/courses/Learning-teaching-university/0/steps/26410>)

Once the need for acquiring higher-level cognitive skills has been established and clearly linked to the demands of the curriculum, it becomes easier to convince teachers and educational stakeholders of the value and benefits of including DDL activities in the teaching

démarche, stratégie...”. Développer une telle capacité “méta” vise déjà à un niveau de compétence relativement complexe» (p. 5); «démarche métacognitive (évaluation formative) de manière prospective et rétrospective : identifier les ressources linguistiques et les ressources stratégiques nécessaires et dire en quoi elles vont être nécessaires à la réalisation de la tâche en tenant compte des caractéristiques du type de production attendue, des éléments qui constitueront cette production» (p. 12).

activities.³ It is also possible to select the type of DDL activity that best suits students/pupils in their specific contexts to meet their specific proficiency levels and needs. It is also important to scaffold the approach and gradually train students/pupils to become more autonomous.

Let's further exemplify alignment with a concrete linguistic focus. One of the learning outcomes can be that students should be able to use - certain types of - multiword units appropriately, as language is highly formulaic in nature (Wray 2002; Schmitt 2004). Using DDL activities seem particularly appropriate in such a case. One reason justifying the use of DDL is that the literature in Second Language Acquisition has shown that multiword units are subject to a number of interconnected determinants of learning (Ellis, Römer, O'Donnell 2016; Ellis 2017), including frequency effects, contingency (the association of forms and meanings) and various forms of learning (implicit vs. explicit). It has also been shown that multiword units are not easy to acquire for non-native speakers (contrary to what is the case for native speakers who acquire and use multiword units mostly implicitly). In addition, frequency information, prototypes and form-meaning mappings are much less directly accessible to non-native speakers and when alternative combinations exist only one is usually preferred (see Meunier 2012, 111). A second reason is that DDL relies on corpus technology which proves extremely useful as "EFL learners heavily depend on technology for learning authentic English" (Lui et al. 2014, 682), precisely because technology can help learners access, among other things, frequency information or form-meaning mappings.

Given what precedes we are in a situation where constructive alignment is taking shape:

- the foreign language curriculum recommends the need for training higher-level metacognitive processes,
- one of the identified difficulty in foreign language learning is the acquisition of multiword units,
- it is defined as one of the learning outcomes,
- we have access to one method (DDL) that not only makes it possible for students to access typical multiword units in the target language, but also does this by training them to become active constructors of knowledge by developing higher-level metacognitive skills,
- DDL should therefore be used regularly.

3 Some curricula do not mention the need for higher-level metacognitive skills. In such cases, it would be more difficult to argue for the inclusion of DDL activities.

Whilst this reasoning seems rather logical, there is still a notable lack of uptake of DDL activities. In the next section, I address some of the reasons for the current lack of sustainable practices in DDL in teaching contexts and suggest some paths towards possible improvements.

3 Reasons for the Current Lack of Sustainable Practices in DDL

Wilson (2013) states that corpora and DDL have failed to become established. My personal experience is also in line with that finding. I teach English for Academic Purposes classes at post-grad level and train my students in DDL to help them write their end-of-year paper. I am also involved in pre- and in-service teacher training sessions for upper secondary school teachers and, there too, I introduce DDL and try to present the advantages of the approach. Despite my motivation in trying to present all this in what I would define as a reasonably aligned way, I can only but notice that, in the two contexts, the initial interest does not transform into sustainable practices.

Wilson (2013, 32) points a series of reasons for this lack of uptake, among which:

- the technical complexity of corpus tools,
- the lack of promotion of corpora and DDL,
- the lack of collaboration between corpus developers and corpus users,
- a developer bias (tools not driven by needs of the end user but by those of the developer),
- a lack of supporting teaching materials and a suitable methodology for the application of DDL,
- the fact that many teaching materials reflect corpus linguists' interests but not users' needs.

In the rest of this section, I will focus on one of the issues listed above: the lack of promotion of corpora and DDL and argue for terminological simplification, especially when planning outreach activities for teachers. I will also comment on the lack of fully aligned practices, something that is not referred to by Wilson.

3.1 A Plea for Terminological Simplification

Whilst the use of terms such as corpus linguistics, DDL, formulaic language, metacognitive processes is probably acceptable in the present article, I have come to realise that the use of those terms can be detrimental in some contexts, particularly so in outreach activities

to teachers. Several discussions that I have had with teachers over the years proved extremely interesting and forced me to revise the terminology I tended to use spontaneously – and I am particularly thankful to the teachers who expressed their views in a constructive way. A term like ‘corpus linguistics’ is hardly known to teachers – despite the increasing number of textbooks being corpus-based. On average when I ask how many teachers have heard about corpora or corpus linguistics, about one tenth of the group has heard the term (which does not necessarily imply that they can explain it). The term ‘linguistics’ alone is perceived negatively by some teachers. Some of the teachers who had registered for a corpus linguistics seminar told me that they were “forced to register”, “had no interest in linguistics” and were “looking for help with real problems their learners had”. As for terms like formulaic language or metacognitive processes, they are often considered by teachers as academic jargon, which may create a feeling of distance

I would like to share some of minor terminological changes that I have recently adopted in in-service teacher training sessions and that have had major positive consequences. I no longer speak of DDL. Instead, I ask teachers (and sometimes learners too) if they would be happy to have a 24/7 native speaker assistant at their disposal. They are all enthusiastic about the offer and are a lot more active when it comes to using the tools and discovering what they can do with them.

Instead of using terms like formulaic language I show them how tools can highlight typical multiword units in a text. Instead of mentioning speech act formulae, I speak about everyday expressions such as ‘You’re welcome’ or ‘Take care’.

These little terminological changes have worked wonders in reducing teachers’ anxiety and boosting their interest in using the tools. They also felt more at ease when introducing such tools to students as they did not feel the need to use complex terms.

I would thus recommend choosing the terms carefully when marketing corpora/DDL/formulaic language. As surprising as it may seem, not using the terms corpus linguistics or DDL actually improves their promotion to a wider audience. It is also essential to provide what Wilson (2013, 62) calls “aftercare”. He argues that:

It is one thing to organise expensive workshops with the aim of converting tutors to using corpora, but what happens after the workshop? What happens when a tutor encounters a problem or does not know how to perform a search? The likelihood is that he or she, without support, will lose interest in DDL and give it up. It is essential, therefore, that we identify ways of providing continuous support to corpus users. (62)

3.2 Constructive Alignment Includes Assessment

Another way of promoting sustainable DDL practices is to remember that assessment plays a central role in constructive alignment. In many cases, DDL activities are often considered as awareness raising activities and are only done on a few occasions. Little is done to check whether the awareness raising activity has had an impact and whether learners are able to use the acquired strategic and linguistic skills when necessary in their curriculum, for instance during a writing task. It is extremely rare to find students being allowed to consult corpora during a writing test. Reasons cited by teachers for not allowing corpus access to students include⁴ technical problems (no easy computer access, no Wi-Fi), the fact that “they would no longer study their vocabulary”, “it would be too easy”, “they might cheat and access other websites”.

Whilst some of these reasons cited are valid, I nonetheless believe that if one of the aims of our DDL teaching is to empower language learners with easier access to linguistic information otherwise difficult to learn/acquire through traditional types of learning (as is the case for collocations for example), then it would make sense to test whether students can make the most of the tools and methods we have spent time introducing to them. Allowing them to use corpora for specific writing tasks can go hand in hand with higher expectations in terms of accuracy or adherence to the features of a specific genre or text type. This will certainly not prevent students from studying their vocabulary in general, as they will probably also need to take oral tests where access to corpora will not be an option.

Including corpus literacy as one of the criterial features for some writing tasks is also one way of promoting sustainable corpus use. I asked my students (after analysing a questionnaire on their perception and actual use of DDL and corpus tools) why they often found corpus consultation and DDL useful but admitted not using such tools outside the classroom even for writing tasks. One of the most telling answers they gave me was that they “did not need” corpora except for my class, and that anyway they were never tested on their actual capacity to use the tools. I have since then changed the assessment setup and allow corpus consultation for a limited period of time during one of the specific writing task that is part of their final assessment. This has prompted motivation in my students to make sure they master the tools and are able to find the specific information they are looking for. They also now better understand the links between the learning outcomes of a course, the activities that they engage in to bring about the intended outcomes, and the assessment tasks that directly address the intended outcomes.

⁴ All the reasons listed have been provided by teachers during spoken interactions that took place in three teacher training seminar I gave at UCLouvain in 2016, 2017 and 2018.

4 Conclusion

In this article, I called for a more integrated and scaffolded approach to DDL. I presented a few concrete examples of how courses including DDL activities could be better aligned. I also discussed some of the reasons preventing sustainable DDL practices and proposed two solutions to increase sustainability, viz. a plea for terminological simplification in DDL, particularly when planning outreach activities for teachers and a revision of some language assessment practices.

To end this article I would like to highlight the importance of actively listening to teachers and learners that are being introduced to DDL and corpus tools. Their feedback has truly been instrumental in helping me adapt some of my teaching practices and, hopefully, in being slightly more successful in empowering them with new useful tools and practices for language learning.

The last word will be given to Wilson as I fully concur with him when he states that:

the literature is proliferated by works extolling the benefits or advantages of DDL **over** other approaches. Surely it is more appropriate to consider the benefits or advantages of **combining** tradition with technology and introducing corpora to traditional teaching practices and/or to other innovative modes of delivery. (Wilson 2013, 65; emphasis added)

References

- Biggs, J. (1996). "Enhancing Teaching through Constructive Alignment". *Higher Education*, 32(3), 347-64.
- Biggs, J.; Collis, K. (1989). "Towards a Model of School-Based Curriculum Development and Assessment Using the SOLO Taxonomy". *Australian Journal of Education*, 33(2), 151-63. <https://doi.org/10.1177%2F168781408903300205>.
- Biggs, J.; Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Berkshire: Open University Press.
- Boulton, A. (2009). "Data-Driven Learning: On Paper, in Practice. Corpus Linguistics in Language Teaching". Harris, T.; Jaén, M.M. (eds), *Corpora in Language Teaching*. Bern: Peter Lang, 17-52. Linguistic Insights.
- Boulton, A. (2017). "Data-Driven Learning and Language Pedagogy". Thorne, S.; May, S. (eds), *Language, Education and Technology*. New York: Springer. Encyclopedia of Language and Education, 181-92. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_15.
- Boulton, A.; Cobb, T. (2017). "Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis". *Language Learning*, 67(2), 348-93. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>.

- Chambers, A. (2010). "What is Data-Driven Learning". O'Keeffe, A.; McCarthy, M. (eds), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge, 345-58. <https://doi.org/10.4324/9780203856949>.
- Corino, E.; Onesti, C. (2019). "Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning". *Frontiers in Education*, 4, art. 7. <http://doi.org/10.3389/feduc.2019.00007>.
- Ellis, N.C. (2017). "Cognition, Corpora, and Computing: Triangulating Research in Usage-Based Language Learning". *Language Learning*, 67(1), 40-65. <https://doi.org/10.1111/lang.12215>.
- Ellis, N.C.; Römer, U.; O'Donnell, M.B. (2016). *Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. New Jersey: Wiley-Blackwell. Language Learning Monograph Series.
- Ellis, R. (1999). "Input-Based Approaches to Teaching Grammar: A Review of Classroom-Oriented Research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190044>.
- Flowerdew, L. (2012). *Corpora and Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Research and Practice in Applied Linguistics Series.
- Forti, L. (2019). *Developing Phraseological Competence in Italian L2: A Study on the Effects of Data-Driven Learning* [unpublished PhD thesis]. Perugia: University for Foreigners of Perugia.
- Gilquin, G.; Granger, S. (2010). "How can Data-Driven Learning be Used in Language Teaching?". O'Keeffe, A.; McCarthy, M. (eds), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge: London, 359-70.
- Godwin-Jones, R. (2017). "Data-Informed Language Learning". *Language Learning Technology*, 21, 9-27. <https://doi.org/10.4324/9780203856949>.
- Han, Z.; Park, E.S.; Combs, C. (2008). "Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities". *Applied Linguistics*, 29(4), 597-618. <https://doi.org/10.1093/applin/amn010>.
- Johns, T. (1991). "Should You be Persuaded – Two Examples of Data Driven Learning Materials. Classroom Concordancing". *English Language Research Journal*, 4, 1-13.chambers.
- Liu, S.; Liu, H.; Yu, Y.; Li, Y.; Wen, T. (2014). "TPACK: A New Dimension to EFL Teachers' PCK". *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 681-93.
- Meunier, F. (2012). "Formulaic Language and Language Teaching". *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 111-29. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000128>.
- Meunier, F. (2019). "A Case for Constructive Alignment in DDL: Rethinking Outcomes, Practices and Assessment in (Data-Driven) Language Learning". Crosthwaite, P. (ed.), *Data-Driven Learning for the Next Generation*. London: Routledge, 13-30. <https://doi.org/10.4324/9780429425899-2>.
- Meunier, F. (2020). "Resources for Learning Multi-Word Items". Webb, S.A. (ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London: Routledge, 336-50. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-22>.
- Mishan, F.; Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mizumoto, A.; Chujo, K. (2015). "A Meta-Analysis of Data-Driven Learning Approach in the Japanese EFL Classroom". *English Corpus Studies*, 22, 1-18.
- Schmitt, N. (ed.) (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam: Benjamins.

- Sharwood Smith, M. (1993). "Input Enhancement in Instructed SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-79.
- Vyatkina, N.; Boulton, A. (eds) (2017). "Corpora in Language Learning and Teaching", special issue, *Language Learning & Technology*, 21(3).
- Wiggins, G.; McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. 2nd ed. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Wilson, J. (2013). "Technology, Pedagogy and Promotion. How Can We Make the Most of Corpora and Data-Driven Learning (DDL) in Language Learning and Teaching?". *The Higher Education Academy*. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/corpus_technology_pedagogy_promotion2.pdf.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEZIONE MISCELLANEA
a cura della Redazione

Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays

Yahis Martari

Università di Bologna, Italia

Abstract The present study investigates the effects of Revision Strategy (RS) on Argumentative Essay (AE) writing. Specifically, the study provides an analysis of 58 short AEs written by L1 and L2 university students. Two different levels of errors are examined: linguistic (Spelling, (Morpho)syntax, Lexicon, Syntax, Punctuation) and structure (Text structure and Coherence) errors, in order to measure how RS influences the texts. The comparison between RS and non-RS samples shows a significant difference in favour of texts with RS. In fact, we can surmise that RS positively influences text production both in L1 and L2 writing. In the third section we provide a quantitative analysis of the errors and we find some common issues within the specific rhetorical and linguistic framework of AE.

Keywords Revision Strategy. Italian for Academic Purpose. Short argumentative essay. Self-regulation.

Summary 1 Introduction. – 1.1 The Educational Context of Writing at University, Between First and Second Language. – 1.2 Italian for Academic Purposes. – 2 The Study. – 2.1 Participants. – 2.2 RS Model and Methodology. – 2.3 Results. Errors. – 3 Linguistic Errors Analysis. – 3.1 Spelling. – 3.2 (Morpho)syntax: Morphology and Morphosyntax. – 3.3 Lexicon. – 3.4 Syntax. – 3.5 Punctuation. – 4 Argumentative Text Structure Analysis. – 4.1 Text structure. – 4.2 Coherence. – 5 Concluding Remarks.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-28
Accepted	2019-07-30
Published	2020-02-28

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Martari, Yahis (2019). "Revision Strategy and Self-Diagnosis in Italian L1 and L2 Argumentative Essays". *EL.LE*, 8(2), 437-464.

1 Introduction

1.1 The Educational Context of Writing at University, Between First and Second Language

Taking into consideration the wide-ranging theories on *academic writing* (Tang 2012; Canagarajah 2013; Candlin, Crompton, Hatim 2015), in this paper we shall discuss short *argumentative essays* (AE) of university students. We will focus on one aspect of the writing process in particular, *revision strategy* (RS) i.e. the *self-diagnosis* of the text by the writer (Connor, Farmer 1990; Zito et al. 2007). Our purpose is to suggest guidelines to achieve a RS model for self-evaluation of the AE. This RS model is also oriented (but not only) to academic writing, based on a linguistic-educational theory and on textual quantitative and qualitative research.¹

For some time now, the debate on assessment has held a central role for scholars and linguists studying language learning: today evaluation and self-evaluation is a crucial point in SLA (Second Language Acquisition) theory (Aryadoust, Riazi 2017; Warchulski 2016; Oscarson 2014; Yang, Xu 2008; Harris 1997) and also in L1 and L2 writing theory (Casaneve 2013; Moeller, Creswell, Saville 2016). However, the general parameters of interest proposed by Hamp-Lyons (1990) are generally accepted: especially in regard to a) the attention to the structure of the test, b) the characteristics of the writer and c) the role of the person who reads (intended both as a reader and reviser).

Following the path marked by other linguistic works on academic writing in L2 (Hinkel 2002), we will focus on linguistic and rhetorical textual aspects as well on the general organization of information in the speech. We will not discuss para-textuality aspects (annotation, bibliographic indication etc.), nor, of course, specific content-related aspects, nor finally the socio-cognitive aspects (Barrot 2017).

The central question then becomes: “which linguistic and argumentative devices must writers consider during self-evaluation of an AE, in order to improve their writing skills?”. The aspect of self-regulation (Zito et al. 2007) must, in fact, be considered as a central

¹ This self-evaluation approach was conceived and proposed for the first time in Martari (2009). The data that we present here are therefore derived from textual productions in classes of students enrolled in the master in “Semiotics” between the AY 2013/2014 and the AY 2017/2018. We would like to point out that this model of RS documented in the case study was also systematically used in many writing workshops at of the School of Arts and Humanities, in mixed classes of 32 Italian and non-Italian speaking students. Finally, it was proposed as a background theory for the *Almaitaliano* teaching project (in the AY 2014/2015) at the same University, when designing advanced level writing courses, dedicated to foreign undergraduates.

moment of the complex linguistic space in the learning of writing, which implies a virtuous circle *from* the writer, *towards* the writer (as a reader). And then, Corno (1999a, 197) also argues that autonomy and awareness in writing and reading are the most important features of developed writers, who must not only be able to produce a correct text but also reflect on the possibilities of reviewing and improving their writing.

1.2 Italian for Academic Purposes

Despite the needs of Italian L2 international university students (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017), there are still very few studies (see the decade-long research presented in Mezzadri 2017) on the “Italian L2 for academic purposes”. Furthermore, the Italian language occupies an important place in European humanistic studies (Gay 2014; Hempel 2011). Conversely, many English-speaking countries works deal with academic writing (EAP) with particular regard to the knowledge required by a L2 writer (Silva, Yang, Wang 2017; Belcher, Braine 1995). These studies almost always have two objectives: they aim to provide some operational models and illustrate the results of experimental research (see Candlin, Crompton, Hatim 2015). Therefore, in the following analysis we propose a teaching model starting from some experimental data.

Let us turn to two very important and contrasting L2 SAE issues. These issues differentiate the AE from other communicative scenarios (Mazzotta 2015) oriented to the intercultural perspective (Lenci 2009), including university writing (Celentin 2013). On the one hand, this kind of text represents an area of linguistic expression in which no interference is allowed, unlike oral performance or less controlled writing contexts. That is, the linguistic output must be a manifestation of an excellent linguistic competence, and it must necessarily reflect the most advanced language knowledge; especially when the argumentative essay is the thesis: this necessity represents a great effort, as it equates the L1 and L2 writing tasks. On the other hand, the academic essay is a production that involves a large amount of time for planning and preparation; so every writing is not just a communicative moment, but also an instance for metalinguistic discussion and for RS application. In other words, the argumentative essay is the most precise L2 communicative act, but it is also the type of production that requires/allows for the greatest and most pondered planning. For these very reasons, self-evaluation allows some didactic achievements in common between L1 and L2 writers (Hamp-Lyons 1991).

The issue of university students’ writing skills has been studied for many years in the context of Italian linguistic education (Corno 1999b; 2005; Lo Duca 2005). Piras and Picamus (2003, 223), e.g., fif-

teen years ago argued that the Italian language of native university students is:

acquisita per sentito dire, come certi testi di canzoni inglesi, in parte giusti in parte no, una lingua vista (non proprio letta) sui libri, ripetuta nei brevi episodi di verifiche scolastiche, ma mai assimilata veramente, fatta propria, usata come convinto strumento di comunicazione, veicolo di contenuti anche culturali.

A few years earlier, the research edited by Lavinio, Sobrero (1991, 27) suggested “a dramatic picture” of the Italian writers. Although more than twenty-five years have passed since the above-mentioned Italian studies, both the students’ problem of thesis writing and the teachers’ proposal of an effective writing model remain topical issues; in fact, our research presents a new scenario in which students seem to have the same problems with the academic AE and the thesis. The continued interest in this area is evidenced in prolific academic writing by Italian scholars (Balboni 2011; Boscolo 2001; Boscolo, De Marco 2008; Cerruti, Cini 2007; Dias et al. 1999; Zaccaro 2004; Andorno 2014; Gualdo, Raffaelli, Telve 2014; Piemontese, Spottetti 2015; Cacchione, Rossi 2016; Lubello 2017; Prada 2017; Alfieri 2017) and international scholars (besides the publications cited, Kutz 1998; Tang 2012; *Journal of Second Language Writing*, which offers various studies on L2 writing in L2, often academic writing oriented).

2 The Study

2.1 Participants

We use a 58 text corpus collected during an extensive six-year educational experience (2013-2018). The quantity and the quality of the errors present in these texts will be the starting point of the following analysis. The 58 writers come from six different classes in six years (composed of a variable number between 7 and 12 students per year) of a workshop aimed at writing the master’s thesis in Semiotics. We wish first to highlight that the six years period of the study, corresponding to six differentiated educational contexts, is an added value for the corpus representativeness.

The classes were always composed of a native Italian speaker majority (36 native students, 62%) and a non-native minority (22 students, 38%, with different L1: Spanish, Portuguese, Chinese, Arabic,

Russian).² All the students (31 males and 27 females) were between 23 and 25 years of age.

Overall, half of the students (29, including 18 natives and 11 non-native students) did not receive any explicit instruction for the text editing, while the other half received an explicit self-assessment tool (RS) structured in seven levels of linguistic and rhetorical analysis.

2.2 RS Model and Methodology

Below [tab. 1] is a list of seven linguistic areas on which RS protocol is based. This list is built as a check list (see *Appendix 1*) that writers must use during self-diagnosis of their own texts. The RS consists of several questions aimed to focus the writers' attention on some aspects of their texts in 5 language areas (A) and 2 argumentative text structure areas (B).

Table 1 Revision Strategy (RS) areas

A)	<i>Language areas</i>
	- Spelling
	- Morphology and Morphosyntax
	- Lexicon
	- Syntax
	- Punctuation

B)	<i>Argumentative text structure</i>
	- Text structure
	- Coherence

During the first 8 hours of the workshop, the contents of this list were explained in detail to all 58 students with various examples and exercises. That is, we listed and discussed the most common spelling errors, syntax errors etc. in university students AE; we also discussed some rules and strategies to avoid them. Hence, the only difference between the two groups is that only one group (29 students) was subsequently given an explicit list of questions for the self-correction of their text (RS protocol); that list was not given to the other 29 students group.

2 For L2 writers the level of Italian certification was advanced (QCER \geq B2), as required by the master's degree program. In addition, we point out that we will not specifically discuss in this article the errors due to interference from the mother tongue of non-Italian speakers, both because the interpretation is not always univocal, and because this is not the focus of this study. However, we will sometimes refer to some errors due to interference in the following paragraphs.

Obviously, these contents represent an approximation with respect to many possible errors of both L1 and L2 writer's interlanguage. However, it should be noted that the proposed questions try to tackle many of the most recurrent errors documented in scientific literature (cited in the previous paragraphs) that describes the problems of university students' writing.

The texts of the corpus have been elicited with the following writing task: starting from the reading of an argumentative / expository text or from another textual content (photograph, video) - the students wrote a new argumentative text on the same subject, from 500 to 700 words long. The writers were asked to compose a thematic index, such as those in the examples in table 4 and table 5.³

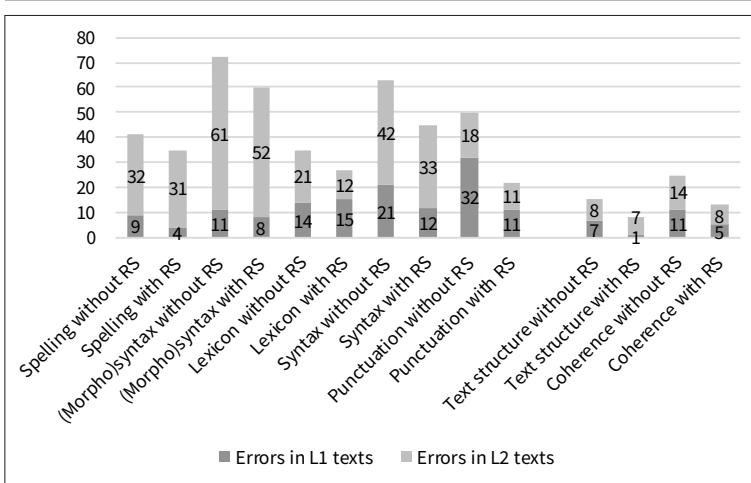
In summary, the students did the writing work in three stages.

- 1) *The preparatory work of the text carried out in the classroom.* That included the analysis of the original text, the exposition and discussion of the individual writer's ideas, the individual structuring of an outline.
- 2) *The first draft of the text, given as homework.* Upon completion, the works were sent immediately to the teacher.
- 3) *The student's revision of their own texts.* The revision was based on the RS protocol (see Appendix 1) previously explained and commented on, or the writer were simply told to revise their text without the RS protocol.

2.3 Results. Errors

In graph 1 we can see the number of errors in the final text, considered in relation to the various areas and Italian L1/L2 language. As seen in the first and the second column, e.g., the final draft of the text *without RS* had 9 spelling errors for L1, and 32 spelling errors for L2 texts (in the first column); in the final draft of the text *with RS* there were 4 spelling errors for L1, and 31 spelling errors for L2 texts (in the second column).

³ Some examples: G. De Lorenzo, "Salvini è un razzista, io non lo servo". Rissa social sulla gelataia licenziata", *il Giornale.it*, 23/03/2018, <http://www.ilgiornale.it/news/politica/salvini-razzista-io-non-servo-rissa-social-sulla-gelataia-1508201.html>; Pharrell Williams, *Happy* (2013), <https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM>; advertising campaigns of Dove ("Beauty is a state of mind", 2014) and *Parmigiano Reggiano* (2018).

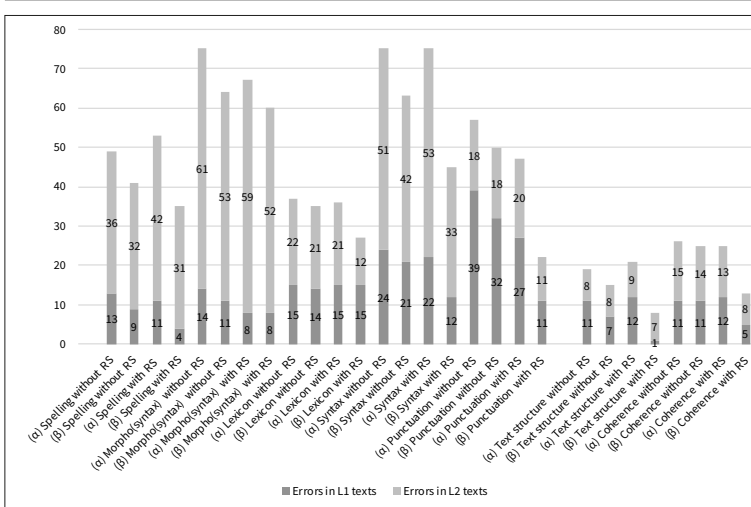


Graph 1 Total number of errors produced by L1 and L2 writers, and by group, without and with RS, in texts after revision

In regard to the data on graph 1, it should first be noted that, very predictably, there are many more errors in texts written by non-natives, although these texts represent only 38% of the corpus. Secondly, for almost all indicators, the number of errors in texts with RS is lower than those without RS, but this data must be better specified.

To begin with, in some areas there is not enough difference between the groups to be considered statistical proof of the success of RS: the first field is precisely *Spelling*, but also *Syntax* of Italian speakers and *Text structure* in the L2 texts. Secondly, the *Lexicon* of natives is a significant exception (one more error in the sample with RS). Moreover, it is difficult to interpret such small differences (+/- 1) unequivocally because they can be reported as dissimilarities between two writers' samples (with and without RS). However, the overview of graph 1 shows an unequivocally positive difference in the overall quality of texts produced with RS. The students could not be the cause for the discrepancy between the two groups, especially considering that it is a sample obtained from classes distributed over six years. Finally, it is interesting to note that the best effects of RS are seen for *Punctuation* and *Coherence*, for both L1 and L2, and, contrary to L2 texts, a very positive result can then be seen in the *Text structure* for native texts.

In graph 2 we can observe the *differences* between the texts before (α) and after (β) revision.



Graph 2 Total number of errors differentiated by students L1 and L2, and by group, without and with RS, in texts before (a) and after (b) the revision

First of all, it is very interesting to note that, even with some exceptions, the comparison between the texts before and after the revision shows improvement in the quality of the argumentative texts. More importantly, then, is that this improvement is more significant for texts with RS: in these texts there are fewer errors than in the text before revision and, above all, they show a more noteworthy difference. In fact, looking at the overview of the *L1 and in L2 texts together*, we can observe the following situation:

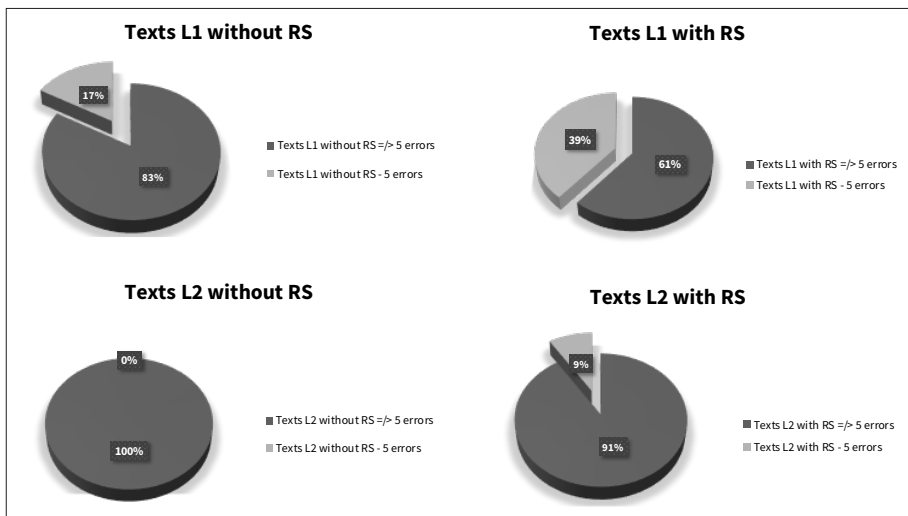
- for *Spelling*: -8 errors (from 49 to 41) in texts without RS, compared to -8 errors (from 53 to 35) in texts with RS;
- for the *Lexicon*: -2 errors (from 37 to 35) in texts without RS, compared to -9 errors (from 36 to 27) in texts with RS;
- for *Syntax*: -12 errors (from 75 to 63) in texts without RS, compared to -30 errors (from 75 to 45) in texts with RS;
- for *Punctuation*: -7 errors (from 57 to 50) in texts without RS, compared to -25 errors (from 47 to 22) in texts with RS;
- for *Text structure*: -4 errors (from 19 to 15) in texts without RS, compared to -13 errors (from 21 to 8) in texts with RS;
- for *Coherence*: -1 error (from 26 to 25) in texts without RS, compared to -12 errors (from 25 to 13) in texts with RS.

The only exception to this overview, although significant, is represented by the *(Morpho)syntax*, in which the difference between before (a) and after (b) the revision is higher for texts without RS: a total of -11 errors (from 75 to 64) in texts without RS, compared to -7 errors (from 67 to 60) in texts with RS.

Another important aspect is that the revision process for Italian speakers sometimes results in less significant results. Above all, for the *(Morpho)syntax* and the *Lexicon* of texts reviewed with RS, the students have not actually reduced the number of errors. The same phenomenon is observed for *Punctuation* in L2 without RS. However, in this case, it is confirmation of the positive effect of an explicit self-correction tool (RS).

The difference in the number of errors between α and β often starts from a lower number of errors for texts with RS. This fact can be explained by the individual differences between the members of the two samples, but perhaps it can also be explained considering that the writers with RS were told they would receive the RS tool. This preliminary awareness may have positively influenced the texts written by the sample with RS.

At this point, we can also consider all the errors as a whole, observing graph 3. In the final editing the percentage distribution of texts with more or less than 5 errors shows a significant difference in favor of texts with RS.



Graph 3 Texts in the final version with less than 5 errors and with 5 or more errors

According to the diagram [graph. 3] we can distinguish between L1 texts with and without RS, and L2 texts with and without RS. In absolute terms, these percentages correspond to the following numbers:

- texts produced in L1 without RS: 3 texts with less than 5 errors in relation to all indicators compared to 15 with more errors;
- texts produced in L1 with RS: 7 texts with less than 5 errors compared to 11 with multiple errors;
- texts produced in L2 without RS: no text with less than 5 errors compared to 11 with more errors;
- texts produced in L2 with RS: one text with less than 5 errors compared to 10 with more errors.

Considering the statistical data, and regarding the possibility of constructing well-written texts in relation to the seven indicators, we can surmise that RS positively influences text production both in the case of L1 and in the case of L2.

The evidence of only one L2 text compiled excellently (- 5 errors) must be considered positively, especially given the difficulty of the writing task.

Finally, it seems to be useful, especially for the texts in L2, to provide additional data [tab. 2]. The average number of errors in all 22 texts in L2 is about 16 errors / text. But we find 17,8 errors / text in texts without RS, while the average is considerably lower in texts with RS: 14 errors / text. So, the difference between the average number of errors is 3,8/ L2 text (and the difference between the average number of errors is 3,3 / L1 text).

Table 2 Errors with and without RS

	L1			L2		
	Without RS	With RS	Tot	Without RS	With RS	Tot
Number of errors	115	56	161	196	154	350
Error/text average	6,4	3,1	4,5	17,8	14	15,9

3 Linguistic Errors Analysis

3.1 Spelling

In this research corpus we observe that the most frequent errors in the L1 texts concern the accent - monosyllables and disyllables, accented or not ("in quell'epoca ci fù" / "non credevano piu" / "portare a se" / "così" instead of "così") - and the positioning of the apostrophe ("un evoluzione" / "qual'è il livello").

However, it should be noted that all these errors, except when they form existing words - the most frequent in all texts is the confusion between the accented adverbial "sì" and "si" pronominal (I) - may have been limited by the autocorrect feature used in the main word processors.

(I) Dobbiamo far si che gli altri sappiano quello che facciamo

It is interesting to note that among the errors of the L1 texts with RS (only 4) none were underlined but not corrected automatically ("fù" / "piu"); the only errors present were those not underlined ("un evoluzione").

The same automatic spell checker also seems to greatly limit spelling errors in L2 texts, although such errors are more frequent and certainly much more differentiated than errors in native texts. So, first in the texts with RS there are the same error categories as the L1 texts, especially in accent placement, despite the autocorrect where the automatic data validation function underlines the error but does not provide the spelling correction ("perche in questo mondo" / "la situazione e piu complessa" etc.). Secondly, some typical L2 learning variety errors are predictably observed: for example, the confusion between the comma and decimal point in the Italian writing of numbers: "2,500". In the L2 texts, there are also errors typical of L1 substandard Italian, in the phrase segmentation, and in relation to phonetics ("Nel lambito"). It should be noted that all the selection errors between Capital/small letters have been eliminated after the revision with RS but not after the revision without RS.

Regarding spelling, it is also important to specify that the difference between error and mistake is difficult to define in the textual view we take here. Certainly, it is sometimes possible that some deviations that we have considered as *errors* (competence deviations) are actually *mistakes* (performance deviations). Moreover, this doubt is seriously reduced by the very nature of the RS and any processes of revision of the text. In fact, the error due to distraction or incorrect typing (typo) can be easily eliminated during the text revision process. In any case, however, the objective of this research is to consider the quality of the texts produced under different writing conditions, and not to evaluate the deep nature of individual deviations.

3.2 (Morpho)syntax: Morphology and Morphosyntax

Reading some data from the 140 total errors of our corpus, we find that most involve morphological agreement errors in L2 texts: e.g., “ci vuole un buono ragione” (with RS), “è stato un momento più complessa” (without RS). In L1 texts, we find this morphosyntactic error as well, but they can often be referred to an accidental performance deviation as in the example (II).

- (II) Si instaurano dei rapporti tra diversi poteri influenzata anche dall'interesse (without RS).

In L2 sample we find some consonant length errors (“la pennicilina”, in a text with RS) that are at the same time spelling errors. And in both L1 and L2 samples we find derivation errors that result in an existing word (“letterario” in place of “letterale” in a text L1 with RS). They are, therefore, also lexical errors. Finally – especially in L2 texts – there are some errors related to verb conjugation or to the selection of the auxiliary (“ognuno era scritto la sua idea”, in a text without RS), or to deviation in the personal pronoun paradigm (“Alcuni gli hanno chiamato ‘Nazisti’”) which are also syntactic errors.⁴

However, we must also remember a type of specifically morphological error. It is not very frequent in our corpus but it is very typical of the learning varieties of both L1 children and L2 adults. We find the regularization of the form and the generalization with over-extension of morphological rules: e.g., “gigantissimo” (L2 text without RS). In contrast, errors in the definition of gender and number that give rise to neologism (“molto usata e popolare”, L2 text without RS) and errors in the choice of the article paradigm (“I effetti”, L2 text with RS) are more recurrent in our corpus. They are typical of the learning variety in L2 or made by natives in substandard Italian. Finally we find, especially in L2 texts, some problems in the very irregular areas of the Italian language; e.g., in the presence or absence of the article before the possessive adjective (III) or in the phrasal expression (verb + proposition).

- (III) Le fotografie Aftersex ritraggono sempre persone e soprattutto loro facce (L2 with RS).

In the L1 texts, there is also a problematic and significant datum: there is no difference in the number of errors between the α version

⁴ We considered the wrong selection of the preposition as a morphosyntactic problem (“è rivolta *dei* [= agli] telespettatori”), but we considered the confusion between direct and indirect complement as a syntactic problem (“rinunciano *la* [= alla] possibilità”).

and the β version of the texts with RS, while for the freely revised texts we can see a contained improvement (from 14 to 11): it is an event in contrast to the other data. It can be interpreted as a difficulty of many learners in the recognition of some morphosyntactic phenomena. However, there are only 8 morphosyntactic errors, distributed over three texts and not modified by the revision with RS; in almost all cases these are morphosyntactic agreement errors (IV) and in a single case it is a lexical derivation error (“nel panorama letterale”).

- (IV) se un milione di persone, da diversi punti del pineta, visualizzano questo video...

3.3 Lexicon

It is very important to emphasize that lexical inadequacy includes many types of errors or inaccuracies in word selection. It concerns both Italian L1 and the L2 writers. Scientific language often needs univocal lexical choices, and this is an advantage especially for L2 writers, because it makes it possible to avoid having to choose between different meanings which are, in contrast, always present in the use of common or literary language. However, in the AE about non-technical topics, lexicon is much wider and embraces many variables of common language. So, in the L2 AE we can find some lexical transfers from L1 (V).

- (V) sembra che se la comunità internazionale *non prende subito azioni* [SP acción > IT provvedimenti] contro di loro” (Spanish speaker).

On the other hand, the international scientific literature has often pointed out that L2 writers use less varied sequences than native speakers in their texts (Salazar 2014; Chen, Baker 2010).

A frequent type of lexical error - here analysed - is the paronymy (i.e., words used instead of others with a similar form but different meaning or syntactic use): this is common in the L1 texts (e.g.: “un altro evento *indissolubile* dai primi due”, with RS) and in the L2 texts (“preferiva gli studi *socievoli*” without RS), with and without RS.

A second type of error, very common in all L1 and L2 texts, with and without RS, is to choose a word outside of its context of use: it is often a fixed-word combination or lexical collocation error (“*danno* [*>fanno*] *schifo*” in a L2 text with RS) as in the examples VI and VII:

- (VI) Mentre si considera *dar un passo* avanti..., *si danno* chi sa quanti indietro... (L2 text without RS).
 (VII) La *scelta risiede* principalmente nel forte interesse... (L1 text without RS).

(VIII) Questa argomenti sono sempre stati di *valido* interesse... (L1 text without RS).

However, these are also more general inaccuracies (“dure *parole...* sostenute”, L1 text without RS); in the L1 texts, these are often errors of metaphor construction (“un secolo *predominato* da colpi di scena”, L1 text with RS). The presence of this type of error, both with and without RS, allows us to suppose that they are the most difficult errors to detect, as well as to correct. It is perhaps because these are combinations of words infrequently used by the writers.

In the L2 texts, there are also noteworthy “false friends” - i.e. a negative L1 transfers (V) - very typical in interlanguages, even at an advanced level. Also, the invention of words that do not belong to the target language - an error between morphology and lexicon choices - are not comparable to L1 writers errors; they are often made through analogous affixation processes. In our corpus we find: “prepararsi *diligentemente* al mondo del lavoro” (with RS), and “per quello che ho *memoriato*” (without RS). Incidentally, these are already highly studied phenomena, especially for suffixes *-mente* e *-mento* (Barni, Troncarelli, Bagna 2008).⁵

In our sample, we can observe a significant difference in L1 texts, between with RS and without RS (from 21 to 12 errors); vice versa, the RS seems irrelevant to L2 texts (14 lexical errors with RS versus 15 without RS). It should be added that, as for *Morphosyntax*, in the L2 texts there is not a quantitative difference between α and β versions; that is, between before and after the revision. In regards to lexicon errors, this difference is neither in the L2 texts reviewed with RS nor in the L2 texts reviewed without RS. The only positive data for the lexicon, therefore, is the difference between +/- RS for L1 writers. This is a very problematic point, about which it is difficult to draw any conclusions since this ineffectiveness is incongruent with the revision effects on the other linguistic areas. We may perhaps interpret these data as follows: the category of choice of words is hardly questioned (between α and β) by the native writer or by the non-native writer, and only RS - that is, an explicit invitation to consider the lexicon - addresses the students' attention to this aspect. However, we need to find a way to address the attention of L2 students more precisely.

Finally, if we look closely at the typology of the most persistent L1 lexical deficits, only in one case do we note an erroneous lexical

⁵ Moreover, other studies specifically oriented to lexicon (Bolognesi 2010; Bernini, Spreafico, Valentini 2008) highlight the dynamics of lexical skills acquisition and the Italian L2 lexicon learning processes. These studies lead to the conclusion that, even for advanced learners, the breadth and non-definability of the lexicon make it impossible to consider its learning to be complete.

selection (VIII), while in the other cases these are choices related to inappropriate metaphorical language.

3.4 Syntax

A recent study by Lu and Ai (2015, 25) focuses attention on the different levels of syntax checking by the writers, concluding that learners with different L1s implies significant differences in syntax skills, even in cases where they have comparable levels of proficiency. Finally, Yang et al. (2015) consider syntax control a quality parameter of a well-formed L2 text. However, it is very difficult to define the set of related-syntax errors.

The first piece of RS advice (Appendix 1) is to simplify long sentences (above 35 words): the texts have also been evaluated according to this parameter (error \Rightarrow 45 words sentence). Only the L1 writers with RS did not write any sentence composed with more than 45 words. In L1 texts without RS we found 4 sentences composed of more than 45 words. It should be noted that very often the quantitative parameter is relevant since it could also be an indication of a qualitative text deficit. An example is the following (IX).

- (IX) Non solo abbiamo due narrazioni opposte che spiegano uno stesso evento ma, dal momento che la polemica viene condotta sui media, queste narrazioni vengono a loro volta rimaneggiate da una comunità di interpreti che trasformano i sensi secondo una propria logica, trattando di spettacolo le credenze sulla verità passano per il consenso sociale e il gossip.

IX is a syntactically complex 57 words text: it has a hypotactic structure and we can observe an incidental clause. In contrast, the last part is juxtaposed without any connecting device but a comma. It is important to emphasize that it is, therefore, a not only quantitative, but also qualitative error.

Both in the L1 and L2 texts we also considered as syntax errors some cases of erroneous expression of the determinateness (X), and some cases of confusion between direct and indirect complement (XI). Furthermore, we considered as a syntax error any wrong pronoun selection (XII).

- (X) alla fine appare *la* nuova consapevolezza filosofico-politica (L1 text without RS).
(XI) la polemica è nata sui social e ha investito *al* leader della Lega (L2 text without RS).
(XII) costringe le nostre eroine a riconoscersi *quali* si vogliono (L1 text with RS).

There are also some very problematic aspects of textual *cohesion* in the field of both the syntax and the textual analysis. In the Italian language, sentence (frastic) and text (transfrastic) syntax are very close but not full matching concepts (De Beaugrande, Dressler 1994²). The cohesion of a text occurs through a certain number of linguistic devices. The most problematic –for both Italian L1 and L2 writers – are the following: pro-forms, paraphrase, repetition and conjunctions.

- (XIII) Anche se Stati Uniti, Spagna, Francia e Inghilterra hanno fatto passi avanti per riconoscere i diritti dei gay, il *suo* rivale resta nel Medioevo (pro-form error, in L2 text without RS).
- (XIV) Il turismo a Lampedusa è stato molto limitato negli ultimi anni da continui sbarchi di profughi. Lampedusa sarebbe [invece?] un'isola molto bella e con enormi potenzialità dal punto di vista del turismo. (conjunction error in L1 text without RS)

3.5 Punctuation

We specify that we have considered only the logical-syntactic punctuation; that is the punctuation function that indicates the syntactical relationship between the parts of the speech and that disambiguates the text. Following this general rule, we have considered erroneous only the marks that have broken the main fixed rules of punctuation in Italian. These rules are:

- a. do not divide the text with punctuation marks between the verb and its subject and/or its direct object. The exception is a quantitatively and qualitatively very heavy subject (ex., a long phrase with a relative clause);
- b. put a full stop, a semicolon or a colon when the grammatical subject changes;
- c. open and close an incidental proposition, with commas, dashes or brackets;
- d. use the semicolon to divide heavy portions of text (ex. the points of a list);
- e. use the colon to introduce a list or a part of a text with the function of explanation.

The most frequent punctuation error in our corpus is the use of the comma. The comma is often used as a *passe-partout* syntactic mark to replace intermediate and strong pauses. In other cases, it is absent at the beginning or at the end of the incidental clauses or placed between the subject and verb. Here are examples without RS (XIX-XXI):

- (XV) Quest'ultimo caso, è stato considerato un passo avanti nell'avanzamento tecnologico della comunicazione musicale. (L1 text)

- (XVI) La comunicazione tra diversi stati, quindi culture, venne messa a dura prova, possiamo riportare come esempio le difficoltà di integrazione... (L2 text)

- (XVII) Esistenza che nel contempo, veniva messa in discussione anche da coloro che prima parevano favorevoli (L1 text).

In the L1 texts with RS, we don't find any of the first type (a) errors, and we find few of the second type (b). In L2 texts, intermediate pause marks (;) are frequently replaced by the full stop and there is no significant difference between the texts produced with or without RS.

Quotation marks (") are always correctly used, but sometimes the author of the quotation is not correctly reported.

Regarding the spacing (whitespace), we have considered wrong spacing as an error only when it was a frequent feature in the text and therefore it was certainly not a typo. We have considered this case as a single error. We have considered all the apostrophe errors as spelling errors. Finally, in only one L1 text without RS can we find two cases of ellipsis (...) error ("un evento culturale bandito per sempre... la Love Parade. L'ultima").

4 Argumentative Text Structure Analysis

4.1 Text structure

Classical rhetoric, both in the Greek and Roman worlds (Barthes 2000³, 89 ff.; Mortara Garavelli 1999³, 59 ff.), described the argumentative text as an articulated structure: we provided a simplification of this structure to the students as an explicit RS tool (*Appendix 1*). We omitted the complex categorizations that distinguish different types of topics and the wide range of canonized τόποι ("topoi") within the discourse; in contrast, we focused on the most general level of the argumentative text development as follows [tab. 3]:

Table 3 Argumentative text structure

-
- *introduction* > topic and thesis presentation, in an introductory paragraph;
 - *main part* > ideas supporting the topic/thesis in logical order and examples, in some developmental paragraphs;
 - *summary* and *conclusion* > a short main summary of the ideas and one *explicit* sentence, in a concluding paragraph.
-

In this area, it is also necessary to consider the quantitative aspect of the text. We have given the students the task of writing a 500/700 words text, and negatively evaluated the text structure of less than 400 word writings.

The extreme brevity was the main imperfection in the text structure, even if well structured. In the 58 corpus texts, we have recorded 23 errors of AE text structure, with a significant difference between L1 texts with and without RS. In L2 texts the difference is less significant because almost half of the writings did not reach 400 words, either with RS or without RS (in both cases 5/11). However, it should be noted that none of the texts with RS presents other text structure errors. In contrast, the lack of conclusion and/or *explicit* (3 cases in L2 samples and 3 cases in L1 samples) is present in texts without RS.

If we look at two examples of a thematic index with RS [tab. 4] and without RS [tab. 5], we can find a remarkable difference.

Table 4 Thematic index example with RS

<i>Argomento</i>	Il lavoro nero in Italia
<i>Titolo</i>	Identità nera
<i>Indice tematico</i>	(1) Introduzione. Il problema del lavoro nero in Italia (2) Il lavoro come indicatore dell'identità sociale (3) Conclusione. Lavoro nascosto, identità nascosta

Table 5 Thematic index example without RS

<i>Argomento</i>	L'apparizione bufala di Gesù in Zambia
<i>Titolo</i>	Gesù in Zambia
<i>Indice tematico</i>	(1) Diffusione esplosiva della notizia online (2) il fatto in sé (3) intenzioni ed effetti di senso (4) Non ci sono fonti affidabili (5) Autorità della notizia data dalla condivisione

It is important to emphasize that the two different indexes are the result of two different text structures. The one in table 4 is based on the table 3 model, and therefore it presents a linear argumentative structure. Vice versa, the one in table 5 corresponds to a free and less organized outline, written more like a collection of ideas than an argumentative structure.

4.2 Coherence

In our corpus we can find many errors in paragraph structure (9 errors in L1 texts and 16 errors in L2 texts). In many cases, the section beginning/end does not correctly correspond to the paragraph beginning/end. Let's take just one example (XXII):

(XVIII) *È noto che il discorso pubblicitario è caratterizzato dalla persuasione, ovvero dalle strategie messe in gioco per convincere il destinatario (quasi sempre un "consumatore") a fare qualcosa (nella maggior parte dei casi "consumare").*

Questo ragionamento banale giustifica l'importanza dell'advertising nella logica capitalista in cui viviamo e il fatto che esso sia essenzialmente accusato di valorizzare e rinforzare il consumismo.

Tuttavia, la pubblicità, quando è fatta bene, ha un altro tratto importante: la creatività.

Sebbene sia un'esigenza di mercato, data la disperata necessità di richiamare in ogni modo l'attenzione, essa è chiaramente la ragione per la quale un annuncio ci può ancora sorprendere. (L2 text with RS)

We can clearly see the use of a topic sentence at the beginning of the section. It has the function of guiding the reader in constructing meaning in the ensuing text and of indicating its content. But the text is actually formed by many sentences that correspond to many paragraphs instead of being included in a single paragraph.

Information structure. We can analyse the information structure using the two pragmalinguistic categories *topic/comment*, *given/new* often used in pragmatic and communicative utterance analysis. The opposition *topic/comment* is not synonymous of *given/new* opposition. However, because of the ambiguity of these two oppositions, František Daneš (and then Nystrand 1986, 69 ff.), proposes classifying three patterns of topic development – also in this case explicitly mentioned in the RS:

- *linear progression*: the *new* topic-information of a sentence refers to the *given* comment-information of the preceding sentence;
- *constant topic progression*: the *given* topic-information of a sentence is the same as the *given* topic-information of the preceding sentence;

- *derived topic progression*: the *new* topic-information of some sentences is different but derived from only one *given* overriding theme.

Here is one example of an error in composing a paragraph (XXIII) with a constant topic progression.

- (XIX) (a) La legge 6.131 (anti propaganda omosessuale), ribattezzata in Germania “la legge dell’odio”, è stata approvata dalla Duma in prima lettura il 25 gennaio scorso: 388 deputati a favore, un contrario e un astenuto. (b) *Lavorando a stretto contatto con la Chiesa Ortodossa russa, il regime di Putin ha ripetutamente usato i metodi dell’estrema ignoranza, della semplificazione e della banalizzazione di concetti complessi.* (c) Questa legge vieta la diffusione dei film, dei libri e delle riviste con contenuti di carattere omosessuale e l’uso della bandiera arcobaleno - il simbolo del movimento LGBT. (d) Addirittura, proibisce ai media ogni riferimento allo stile di vita omosessuale. Inoltre vieta agli omosessuali di svolgere certe professioni, come il politico o l’insegnante.

As we can see, in XXIII there are four sentences (a-d). The second one (b) is not consistent with the topic progression because it does not have the same topic as (a), (c) and (d) (i.e. “La legge 6.131”).

Incidentally, the topic progression analysis was already proposed, among others, by Connor and Farmer (1990) as a RS useful for evaluating the L2 text structure.

The information structure also concerns both the logical relationship between paragraphs and the explanation of this relationship through a *connective device*: a conjunction (“dunque”, “infatti” etc.) or a phrase with a connective function (“Alla luce di quanto detto finora” etc.). In our sample there are a total of 7 errors in L1 texts and 23 errors in L2 texts. The native Italian speakers with RS have made fewer mistakes. The difference between texts with and without RS, on the other hand, is not very significant for L2 texts.

5 Concluding Remarks

The foregoing discussion has attempted to suggest some guidelines in order to achieve a RS model for self-evaluation of the AE. By empirically examining the AE, we highlighted the writers (both in L1 and in L2) difficulty in controlling the language and the rhetorical/informative structure of the texts. Moreover, predictably, we can see that the greatest number of errors has been produced by Italian L2 writers.

The differences between mother tongue acquisition and L2 acquisition are inherent to different areas: cognitive, affective and social. Many theoretical approaches emphasize the non-comparability of the two learning contexts, while others underline the importance of the linguistic universals as a common basis for the two learning situations. The rhetorical and textual context that we have considered, however, is the linguistic and argumentative revision strategy by adult learner; that is, students enrolled in a master's degree course in Italian language with very advanced linguistic skills. From our point of view, therefore, the drafting of an Italian L2 AE requires some specific L2 points of attention, but also some that can in contrast be considered in parallel with the L1 writing. In fact, these L2 writers already learned the grammatical and lexical structures, for such an advanced writing task, even if with the many exceptions mentioned above. This does not mean to equalize the linguistic skills of L1 and L2 writers, but only to emphasize some common issue within a specific rhetorical and linguistic-textual framework. This seems to also be confirmed by writing problems of the Italian writers' AE. As we have seen, they often have problems with all linguistic areas: spelling, morphology, vocabulary, syntax etc. As shown by contrastive rhetorical studies, there are some interferences between L1 and L2 at the informative and argumentative level as well. These transfers on the one hand are proof of the difference between the L1 and L2 writers, but on the other hand, they highlight the need to make explicit the revision process at all levels of text control for both L1 and L2 writers.

Regarding the results of this study, we must finally point out two limitations that, however, represent opportunities to study the topic of this research further. First, the qualitative difference between the texts before (α) and after (β) the revision should be better investigated. In this paper, however, we only considered the quantitative point of view. Secondly, we should consider the qualitative relationship between texts with and without RS in a more systematic way. However, we submit that the contribution of our paper rests, if only, on the importance of RS in the academic AE.

Acknowledgments

I wish to thank Annarita Zazzaroni and Antonio Laurino, for support in data collection and Edoardo D'Elia and Katherine Metzger for support in transcription. I'm also grateful to Nicola Grandi and Marco Mezzadri for their comments and suggestions.

Appendix 1. Revision Strategy Protocol

A)

Ortografia

- Le parole del testo sono state scritte correttamente?
- Gli accenti sono stati posti correttamente (attenzione alle parole con due significati)?
- Gli apostrofi sono stati posti correttamente (attenzione ai maschili/femminili)?
- Le maiuscole sono state messe correttamente (nomi propri e dopo il punto fermo)?

Morfologia e morfosintassi

- Le forme che hai usato sono presenti nel vocabolario e sono usate?
- Gli accordi morfologici (maschile, femminile, singolare, plurale) sono sempre rispettati?
- I tempi e i modi verbali sono sempre stati scelti bene?

Lessico

- Hai usato le parole giuste per esprimere il significato che volevi?
- Hai usato parole del registro giusto per un testo universitario (non troppo auliche e non troppo colloquiali)?

Sintassi

- Le frasi hanno una lunghezza giusta (max. 20 parole)?
- La costruzione delle subordinate (la scelta delle preposizioni e dei tempi) è giusta?
- L'ordine degli elementi delle frasi è sintatticamente corretto?

Punteggiatura

- Hai evitato le virgole tra verbo e soggetto e tra soggetto e complemento diretto?
- Hai segnalato con una virgola sia l'apertura che la chiusura di un elemento incidentale?
- Hai usato una pausa intermedia o forte (e non una virgola) ogni volta che hai cambiato il soggetto grammaticale?

B)

Sviluppo

- Il testo è strutturato nel seguente modo?
 - *Accompagnamento nel tema*: lo spazio in cui si cattura l'attenzione del lettore sul quadro generale all'interno del quale lo scrivente si muoverà.
 - *Annuncio della tesi*: la presentazione del *topic*, come riferimento di tutto il lavoro di argomentazione successivo.
 - *Enunciazione delle premesse e degli argomenti*: la presentazione della dinamica argomentativa vera e propria. Con *conferma* della propria tesi e *confutazione delle tesi* contrarie.
 - *Accompagnamento fuori dal tema (epilogo)*: una riflessione conclusiva, di carattere generale o sintetico che chiude il lavoro. (adattato da Lombardi Vallauri 2004, 22 ss. e Mortara Garavelli 1999³, 59 ss.).

Coerenza

- Il testo procede per paragrafi e capoversi?
- Ogni paragrafo ha una struttura definita?
 - enumerazione;
 - confronto e contrasto;
 - ricapitolazione;
 - domanda-risposta.
- Le informazioni sono strutturate in una progressione lineare, a tema costante o derivato?
- La progressione delle informazioni non è contraddittoria?
- Il rapporto tra i paragrafi è sempre segnalato da un nesso logico esplicitato?

References

- Alfieri, G. (2017). "Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?". *Lingue e Culture dei Media*, 1, 91-124. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/8682>.
- Andorno, C. (2014). "Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali". Cerruti, M.; Corino, E.; Onesti, C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*. Alessandria: Ed. dell'Orso, 13-32.
- Aryadoust, V.; Riazi, M. (2017). "Role of Assessment in Second Language Writing Research and Pedagogy". *Educational Psychology*, 37(1), 1-7. DOI <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1227089>.
- Balboni, P. (2011). "Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura". Desideri, P.; Tessuto, G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattroventi, 17-42.
- Barni, M.; Troncarelli, D.; Bagna, C. (a cura di) (2008). *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Barrot, J.S. (2017). "Using the Sociocognitive-Transformative Approach in Writing Classrooms: Effects on L2 Learners' Writing Performance". *Reading and writing Quarterly*, 4, 1-15. DOI <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1387631>.
- Barthes, R. (2003). *La retorica antica*. Milano: Bompiani. Trad. di: "L'ancienne rhétorique". *Communications*, 16, 1970, 172-223.
- Belcher, D.D.; Braine, G. (eds) (1995). *Academic Writing in a Second Language. Essays on Research & Pedagogy*. Norwood (NJ): Albex Publishing.
- Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (2008). *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra.
- Bini, M.; Guil, P. (2002). "Italiano y español: algunos puntos de contraste". *Carabela*, 51, *La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE*, 69-94. URL http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Morfosintaxis%20Contrastiva/Bini%20Guil,%20Italiano%20y%20espa%C3%B1ol%20algunos%20puntos%20de%20contraste.pdf.
- Bolognesi, M. (2010). "La competenza lessicale nei processi di apprendimento L2 e all'interno del metodo didattico FICCS". *Bollettino ITALS*, giugno 2010. URL <http://www.italis.it/la-competenza-lessicale-nei-processi-di-apprendimento-l2-e-all%E2%80%99interno-del-metodo-didattico-ficcs>.
- Boscolo, P. (2001). "Scrivere all'università: problemi di insegnamento e valutazione". Bagassi, M.; Macchi, L.; Serafini, M.G. (a cura di), *Discorsi e pensieri. Scritti in onore di Giuseppe Mosconi*. Bologna: Il Mulino, 77-84.
- Boscolo, P. (2004). "Appunti per un corso di scrittura nella Facoltà di Psicologia". *Quaderni di didattica della scrittura*, 2, 23-40. URL http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedarivista&Itemid=262&id_rivista=42.
- Boscolo, P.; De Marco Girani, B. (2008). "Rielaborazione di testi e comunità di discorso: uno studio condotto con studenti di psicologia e architettura". *Giornale italiano di psicologia*, 2, 375-405. URL <https://www.mulino.it/riviste/issn/0390-5349>.

- Cacchione, A.; Rossi, L. (2016). "La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie". Ruffino, G.; Castiglione, M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione = Atti del XIII Congresso SILFI* (Palermo, 22-24 settembre 2014). Firenze: Cesati, 457-89.
- Canagarajah, S.A. (2013). *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Ann Arbor (SN): University of Michigan Press.
- Candlin, C.N.; Crompton, P.; Hatim, B. (2015). *Academic Writing Step by Step. A Research-Based Approach*. Equinox: Sheffield & Bristol.
- Casaneve, C.P. (2013). *Controversies in Second Language Writing. Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Celentin, P. (2013). "Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?". *ELLE*, 2(1), 2013, 111-25. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1070>.
- Cerruti, M.; Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma-Bari: Laterza.
- Chen, Y.-H.; Baker, P. (2010). "Lexical Bundles in L1 and L2 Academic Writing". *Language Learning and Technology*, 14(2), 30-49. URL <https://uq.rl.talis.com/items/DE52372B-9863-7FDB-1C37-FE01EF34C25A.html>.
- Connor, U.M. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U.M.; Farmer, M. (1990). "The Teaching of Topical Structure Analysis as a Revision Strategy for ESL Writers". Kroll, B. (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 126-39.
- Corno, D. (1999a). *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica per apprendere a scrivere e a migliorare il proprio stile*. Torino: Paravia.
- Corno, D. (1999b). *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Catanzaro: Rubbettino.
- Corno, D. (2005). "Educare a scrivere, ieri e oggi. Persistenza dei modelli e variabilità dei requisiti nell'insegnare a scrivere". Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 55-74.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1997). *Grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Beaugrande, R.; Dressler, W.U. (1994²). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Introduction to Text Linguistics*. London-New York: Longman, 1981.
- De Mauro, T. (1979). "Scripta sequentur (a proposito degli "sbagli" di ortografia)". Colombo, A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*. Bologna: Zanichelli, 55-65.
- Dias, P.; Freedman, A.; Medway, P.; Paré, A. (1999). *Acting and Writing in Academic and Workplace*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gay, D. (2014). "L'intercomprensione nell'apprendimento della lingua specialistica *ab initio*: il caso dell'italiano per studenti di Storia dell'Arte e Archeologia all'università in Germania". Buchi, É.; Chauveau, J.-P.; Pierrrel, J.-M. (éds), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 juillet 2013). *Section 12: Acquisition et apprentissage des langues, psycho-*

- linguistique*. Nancy: Actes Électroniques, 43-59. URL <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CILPR-2013-12-Gay.pdf>.
- Gualdo, R.; Raffaelli, L.; Telve, S. (2014). *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficacy*. Roma: Carocci.
- Hamp-Lyons, L. (1990). "Second Language Writing: Assessment Issues". Kroll, B. (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 69-87.
- Hamp-Lyons, L. (ed.) (1991). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, M. (1997). "Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings". *English Language Teaching Journal*, 51(1), 12- 20. URL <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/51/1/12/417029?redirectedFrom=fulltext>.
- Hempel, K.G. (2011). "Presente e futuro del plurilinguismo nelle scienze umanistiche. Il tedesco e l'italiano in archeologia classica". *Lingue e Linguaggi*, 6, 49-88. URL <http://doi.org/10.1285/i2239-0359v6p49>.
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text: Linguistic and Rhetorical Features*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Kutz, E. (1998). "Between Students' Language and Academic Discourse: Interlanguage as Middle Ground". Zamel, V.; Spack, R. (eds), *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 37-50.
- Lavinio, C. (1991). "I problemi della scrittura". Lavinio, C.; Sobrero, A.A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia, 13-30.
- Lenci, L.M. (2009). "La scrittura in L2/LS: una prospettiva interculturale per lo sviluppo dell'identità". *Lingua Nostra*, marzo, 14-20. URL http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/lingua_nostra_e_oltre/LN01_2009/LNE0%20numero%202/LNE0%20numero%202/Lenci_LN02.pdf.
- Lo Duca, M.G. (2005). "La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità". Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 127-43.
- Lombardi Vallauri, E. (2004). "Per la redazione di testi scientifici". Orletti, F. (a cura di), *Scrittura e nuovi media*, Roma: Carocci.
- Lu, X.; Ai, H. (2015). "Syntactic Complexity in College-Level English Writing: Differences Among Writers with Diverse L1 Backgrounds". *Quarterly Journal of Speech*, 29, 16-27. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003>.
- Lubello, S. (2017). "Lo scritto *factotum* dei nativi digitali (e non solo)". *Lingue e Culture dei Media*, 1, 2017, 143-146. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/8687>.
- Martari, Y. (2009). *Scenari. Scrivere e pensare la scrittura*. Roma: Aracne.
- Mazzotta, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa.
- Mezzadri, M. (2017). *Testing Academic Language Proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Moeller, A.J.; Creswell, J.W.; Saville, N. (2016). *Second Language Assessment and Mixed Methods Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortara Garavelli, B. (1999³). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Mortara Garavelli, B. (2003). "Strutture testuali e retoriche". Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Roma-Bari: Laterza, 371-402.

- Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity Between Writers and Readers* (with contributions by Margaret Himley and Anne Doyle). Orlando (FL): Academic Press.
- Oscarson, M. (2014). "Self-Assessment in the classroom". Kunnan, A. (ed.), *The Companion to Language Assessment*. Malden (MA): Wiley-Blackwell, 712-29.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (2001³). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi. Trad. di: *Traite de l'argumentation*. Bruxelles: édition de l'Université de Bruxelles, 1958.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M.E.; Sposetti, P. (2015). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Piras, T.; Picamus, D. (2003). "Quando D'Annunzio scrive 'La Pineta'". *Italia-no e oltre*, 4, 216-20. URL <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2003-n.-4.pdf>.
- Prada, M. (2017). "La marea delle scritture nuove (ma non è ancora un diluvio)". *Lingue e Culture dei Media*, 1, 2017, 147-54. URL <https://riviste.unim1.it/index.php/LCdM/article/view/8688/8340>.
- Salazar, D. (2014). *Lexical Bundles in Native and Non-Native Scientific Writing: Applying a Corpus-Based Study to Language Teaching*. Philadelphia (PA): John Benjamins.
- Silva, T.; Yang, K.; Wang, Z. (2017). "Selected Bibliography of Recent Scholarship in Second Language Writing". *Journal of Second Language Writing*, 38, 72-8. DOI [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90016-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90016-8).
- Taguchi, N.; Crawford, W.; Wetzel, D.Z. (2013). "What Linguistic Features are Indicative of Writing Quality? A Case of Argumentative Essays in a College Composition Program". *TESOL Quarterly*, 47, 420-30. DOI <https://doi.org/10.1002/tesq.91>.
- Tang, R. (ed.) (2012). *Academic Writing in a Second or Foreign Language: Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts*. London; New York: Continuum.
- Warchulski, D. (2016). "Learner Autonomy, Self-Assessment, and Goal-setting: The Accuracy of Learner Self-Assessments in Discussion Classes". *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 4, 260-9.
- Yang, W.-M.; Xu, X.-Z. (2008). "Self-Assessment in Language Learning". *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 6, 20-4.
- Yang Weiwei; Lu, X.; Weigle, S. C. (2015). "Different Topics, Different Discourse: Relationships Among Writing Topic, Measures of Syntactic Complexity, and Judgments of Writing Quality". *Journal of Second Language Writing*, 28, 53-67. URL <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.002>.
- Zaccaro, V. (2004). "Criteri e indicazioni per la tesi di laurea". *Quaderni di didattica della scrittura*, 1, 101-9. URL http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedarivista&Itemid=262&id_rivista=42.
- Zito, J.R.; Adkins, M.; Gavins, M.; Harris, K.R.; Graham, S. (2007). "Self-Regulated Strategy Development: Relationship to the Social-cognitive Perspective and the Development of Self-Regulation". *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 77-95. DOI <https://doi.org/10.1080/10573560600837693>.
- Zurlo, F. (2009). "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo". *Italiano LinguaDue*, 1, 55-67. DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/430>.

Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online Una proposta per la lingua russa

Claudio Gabriele Macagno

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia

Abstract This work represents the next step on the path that began with previous studies, where we focused on the advantages and disadvantages connected with the use of online resources to learn and teach Russian. In the present essay we consider how websites and online resources can help to develop textual competence. Some new online resources will be analysed and we will examine how they can be used to develop textual competence. The purpose is to increase the inventory of sites and make it available to learners and teachers. In particular, we will dwell upon *Tekstoteka CMO MGU* and the use of online Russian newspapers and journals for the development of textual competence.

Keywords Russian language. Second language acquisition. Russian as a foreign language. Open educational resources. Multimedia and language learning. Textual competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il giornale come materiale autentico. – 3 Alcune regole del linguaggio giornalistico. – 4 Sintassi e lessico giornalistico. – 5 Testi e livelli di competenza linguistica. – 6 Il giornale: un insieme di linguaggi. – 7 Risorse online selezionate e analizzate. – 8 *Tekstoteka CMO MGU*: struttura e caratteristiche della risorsa. – 9 Dattizzazione di un brano giornalistico. – 10 Considerazioni conclusive.



Peer review

Submitted	2019-02-03
Accepted	2019-09-28
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Macagno, Claudio Gabriele (2019). "Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa". *EL.LE*, 8(2), 465-490.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/012

465

1 Introduzione

In alcuni lavori precedenti (Macagno 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019) ci siamo soffermati sui vantaggi e sugli svantaggi dell'uso delle tecnologie in ambito glottodidattico, abbiamo passato in rassegna alcune risorse online gratuite per l'apprendimento/insegnamento del russo (livelli A1 e A2) e abbiamo presentato alcune risorse online, in particolare, per lo sviluppo della competenza fonologica, lessicale e morfosintattica. In questo studio, invece, richiamandoci all'immagine di Balboni (2008a) della «piramide reclinata»¹ per rappresentare la competenza comunicativa² e il suo progressivo sviluppo,³ prenderemo in esame un'altra faccia della stessa, ossia la dimensione testuale. Presenteremo, quindi, alcune risorse che, a nostro avviso, sono utili per lo sviluppo della competenza testuale.

Prima di procedere, può essere utile ricordare che la competenza testuale, come precisa Pierangela Diadori, rimanda alla capacità di

riconoscere nei testi le caratteristiche di coesione formale e di coerenza logico-semantica; comprendere e produrre testi coerenti e coesi e non solo frasi isolate; conoscere le regole costruttive proprie delle diverse tipologie testuali. (Diadori 2000, 109)

Le tecniche utili per sviluppare tale competenza devono mirare, come osserva Bosisio,

al riconoscimento e alla fissazione non solo dei connettivi e dei diversi tipi di subordinazione, ma anche delle **caratteristiche tipologiche** dei diversi tipi e generi testuali. (Chini, Bosisio 2014, 228; grassetto dell'originale)⁴

Per lo sviluppo della competenza testuale, Internet mette a disposizione una miniera praticamente inesauribile di materiale. Ai fini di questo lavoro, in particolare, vogliamo richiamare l'attenzione sui siti di giorno-

¹ Ogni faccia rappresenta una sottocompetenza della competenza comunicativa, che per essere sviluppata armonicamente deve ampliare in modo equilibrato tutte le facce, tutti i lati della piramide, quindi non solo la competenza linguistica, ma anche quelle extralinguistica e socio-pragmatica. Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Balboni 2008a.

² Il concetto di competenza comunicativa è centrale per la didattica linguistica attuale. Per riprendere la definizione di competenza comunicativa e considerare tutte le componenti, o meglio le sottocompetenze che la compongono, si rimanda a Freddi 1999; Diadori 2000; Bosisio 2005; Balboni 2008a; 2008b; 2012.

³ Per la dinamica dell'acquisizione della competenza comunicativa, si rimanda a Balboni 2012, 27.

⁴ Per alcuni esempi si vedano: Béacco 1991; Brancaglion, Bosisio 2002; Coste 1991; Desideri 1991; Lavinio 1990; Pratesi 2000.

li e riviste online, che, a nostro avviso, offrendo materiale vario e ricco, sono uno strumento comodo e pratico e costituiscono un valido ausilio per sviluppare nell'apprendente la capacità di riconoscere e analizzare le caratteristiche tipologiche dei testi sui quali si lavora e i vari tipi di subordinazione, oltre a sviluppare una certa sensibilità verso le caratteristiche di coesione e di coerenza degli stessi. A titolo d'esempio forniremo altresì un esempio di didattizzazione di un testo giornalistico.

Nei prossimi paragrafi, quindi, partiremo da alcune considerazioni generali sull'uso didattico dei testi giornalistici per poi presentare i siti di alcuni giornali e riviste russe online.

2 Il giornale come materiale autentico

È ben nota l'efficacia comunicativa intrinseca dei materiali autentici che, come fa notare Maria Chiara Ferro,

immediatamente destano la curiosità dell'uditorio poiché provengono da e rappresentano la cultura di cui si sta iniziando a studiare la lingua. (2013, 461)

Nel caso dei giornali, i vantaggi più evidenti sono quelli dell'immediatezza nell'informazione e dell'attualità della lingua che, come precisano Simonetta Losi e Cecilia Papi,

si scompone in un variegato insieme di linguaggi, spaziando da quello economico a quello medico, dal 'politichese' al gergo sportivo. (Losi, Papi 2001, 252)

Il giornale, va ricordato, si propone anche come strumento creativo rispetto alla lingua: sono molto frequenti i neologismi o gli stereotipi contingenti creati dai mass media, che nascono dall'esigenza di coniugare la sintesi con l'incisività. Per questo motivo, a volte, alcune espressioni si fissano per la loro particolare efficacia ed entrano a far parte di un certo periodo storico, caratterizzandolo.

I giornali sono una fonte importantissima di materiale per il docente di lingua e il fatto che, oggi, giornali e riviste siano disponibili online dovrebbe indurre chi si occupa di educazione linguistica a farne un più ampio uso nella consueta prassi didattica, in virtù degli indubbi vantaggi derivanti dall'impiego di materiale autentico in termini di motivazione e sollecitazione d'interessi da parte dell'apprendente. Come osserva Simonetta Losi,

attraverso la lettura di un giornale [...] si ottiene anche l'effetto di *dépaysement* che agevola l'acquisizione delle strutture linguistiche. (Losi, Papi 2001, 252; corsivo dell'originale)

L'impiego di riviste e giornali nella prassi didattica, sia che si tratti della versione cartacea, sia di quella digitale, costituisce per il docente una sfida interessante, poiché il processo che parte dalla selezione dei testi e conduce alla loro didattizzazione pone di fronte ad alcune importanti questioni. È di fondamentale importanza, ad esempio, chiedersi quante e quali preconoscenze siano richieste all'apprendente per la comprensione di un determinato testo giornalistico. Il che vale, in modo particolare, per quei testi in cui è alta l'incidenza di linguaggi settoriali.⁵

Oltre all'adeguatezza rispetto al livello, bisogna tenere conto altresì dell'adeguatezza dei contenuti rispetto all'età e agli interessi specifici dei discenti. In generale, nella scelta dei testi è auspicabile orientarsi verso notizie curiose, che suscitino la fantasia e rendano possibile una visualizzazione dei fatti, magari non priva di una certa ironia.

3 Alcune regole del linguaggio giornalistico

Esula dai limiti di questo lavoro una completa e articolata disamina del linguaggio giornalistico e, di conseguenza, qui ci limiteremo soltanto a ribadire brevemente alcune questioni fondamentali, funzionali a quanto sarà asserito in seguito.⁶

Lo schema classico di un articolo di cronaca è quello di Harold Lasswell, noto politologo statunitense, basato su cinque domande ('who?', 'what?', 'where?', 'when?' e 'why?')⁷ e che trova un'immediata applicazione nelle brevi di cronaca. Inoltre,

dobbiamo considerare che tutte le notizie rispondono fondamentalmente a due criteri: di rappresentazione, quando la notizia identifica dei modelli speciali, o di contrapposizione, quando la notizia contesta un'opinione corrente. (Losi, Papi 2001, 253)

⁵ Linguaggi settoriali sono, tra gli altri, il linguaggio politico, il linguaggio della pubblicità, il linguaggio sportivo, l'ampio settore dei linguaggi tecnico-scientifici (linguaggio della medicina, della fisica, della chimica, dell'economia, della sociologia, della matematica, etc.). Ognuno di questi linguaggi ha un suo specifico vocabolario.

⁶ Per approfondimenti sul linguaggio giornalistico si rimanda a Dardano 1981; Faustini 1996; Liverani Bertinelli 1994; Papuzzi 1998.

⁷ Harold D. Lasswell (1902-78), teorico americano di scienze politiche e sociologo, è uno dei pionieri della massmediologia. Come ricorda Carlo Gagliardi (2002, s.p.), «lo studio della propaganda e della comunicazione politica costituisce il punto di partenza e, successivamente, l'architettura su cui L. [Lasswell] poggia la propria innovazione teorica e metodologica. [...] Per la metodologia rimane invece legato alla celebre formula del 'processo di comunicazione' come risposta alla sequenza di cinque domande».

La struttura stessa dell'articolo, com'è risaputo, condiziona certe scelte lessicali. Le notizie, a seconda di certe caratteristiche, possono essere distinte in:

- a. *Notizia semplice*, caratterizzata da una pura enunciazione di fatti, che risulta di breve estensione).
- b. *Notizia inquadrata*, in cui appaiono indicazioni di tempo e luogo e le principali circostanze.
- c. *Notizia complessa*, che contiene elementi di inquadramento accompagnati da commenti, spiegazioni, presentazione di fatti secondari. (Losi, Papi 2001, 253; corsivi dell'originale)

Il che, evidentemente, ha molteplici e importanti implicazioni per la selezione del materiale a fini didattici. Una notizia semplice, infatti, può essere proposta anche ad apprendenti principianti, mentre una notizia inquadrata o una notizia complessa sono adatte a discenti con una competenza linguistica di livello più elevato.

Per effettuare una scelta appropriata riguardo a quale notizia proporre all'apprendente, bisogna tener conto di altri elementi, quali la complessità dell'argomento trattato e il suo maggiore o minore legame con le preconcoscenze dello studente. E questo non è tutto. Bisogna altresì considerare l'estensione del titolo di cronaca, il numero delle colonne, la lunghezza, etc.

Tutti questi elementi forniscono all'insegnante un'indicazione essenziale per selezionare i materiali e, agli studenti, un importante spunto di riflessione, ad esempio circa l'analisi dei titoli e la loro disposizione spaziale sulla pagina.

Non va infine trascurato un altro elemento importante che, molto spesso, accompagna una cronaca, ossia l'immagine. Per lo più, nel quotidiano, si tratta di una fotografia, le cui funzioni possono essere varie, ad esempio costituire un chiaro appello al lettore oppure, in alcuni casi, presentare una 'notizia nella notizia', connotare la pretesa obiettività del messaggio giornalistico, secondo la consueta ottica di 'notizia documentata, quindi notizia vera', o infine attirare l'attenzione del lettore, conferendo alla pagina una maggiore varietà.

In ogni caso, l'immagine costituisce un elemento paratestuale di fondamentale importanza che, insieme a titolo, sottotitolo e occhietto (detto anche sopratitolo), contribuisce alla comprensione globale del testo giornalistico.

4 Sintassi e lessico giornalistico

Parlando di lingua dei giornali, bisogna tenere conto di tutte le realizzazioni formali, i sottocodici e i registri⁸ di cui è costituito un giornale.⁹

L'articolo è un insieme di tante parti smontabili e intercambiabili; quindi si può sempre attuare con relativa facilità una diversa disposizione delle parti. (Losi, Papi 2001, 253)

L'attualizzazione delle notizie ha una notevole influenza sulla sintassi e sulla grammatica. Ad esempio, per dare l'impressione di frasi effettivamente pronunciate, i periodi sono brevi e di struttura lineare, con numerose frasi incidentali. Mentre

in un pezzo giornalistico, quanto più il tono diventa obiettivo tanto più il discorso è ricostruito e si avvale di strutture grammaticali complesse. (Losi, Papi 2001, 254)

Variazioni o passaggi di tono, tipologia di discorso o registro avvengono in corrispondenza di un centro di interesse, di un punto che si vuole porre in rilievo. Nella cronaca giornalistica, ad esempio, il discorso diretto serve a interrompere e variare il piano espositivo, mentre l'enunciato nominale, anch'esso tipico del linguaggio giornalistico, è presente soprattutto nella parte iniziale degli articoli, influenzata dalla natura molto spesso nominale, dei titoli.

Infine, per quanto riguarda gli elementi grafici all'interno di un testo giornalistico, si può ricordare che la funzione delle virgolette è di sottolineare il distacco tra l'estensore dell'articolo e il fatto riportato, oppure sottolineare ciò che va posto in primo piano. Le virgolette, inoltre, possono essere utilizzate come commento interno all'esposizione, apparentemente obiettiva.

⁸ Come ricorda Matteo Santipolo (2002, 145; corsivi dell'originale), «ogni comportamento linguistico che si attiene alla norma viene definito *non marcato o neutro*, mentre ogni spostamento da questa viene definito *marcato*. Il *grado di marcatezza* indica quanto ci si è allontanati dalla norma».

⁹ Come ricorda Massimo Palermo, «un'importante indicazione del *QCE* [...] per le sue implicazioni sulla scelta del modello di lingua da insegnare, consiste nel sottolineare che ai livelli iniziali dell'insegnamento (fino al B1) è opportuno concentrarsi sul registro neutro, quello cioè che i parlanti nativi usano tra loro in condizioni diafasiche non marcate e quello che si aspettano di udire da un parlante straniero. L'uso dei registri marcati, sia in senso alto (formale) sia in senso basso (familiare, colloquiale) va riservato ai livelli più avanzati» (in Diadori et al. 2009, 153).

5 Testi e livelli di competenza linguistica

In un testo giornalistico la comunicazione ha, in maggiore misura che altrove, caratteristiche visive: questo permette di attuare un approccio globale al testo più ampio, per la più alta presenza di elementi ipertestuali.

Effettivamente,

il testo giornalistico non può essere considerato al pari di altri testi scritti, sia per le caratteristiche legate al contenuto e al linguaggio - significante e significato - sia per la carica comunicativa che lo caratterizza: titoli, impaginazione, immagini, composizione tipografica fanno parte dell'informazione. (Losi, Papi 2001, 254)

Di conseguenza, in aula, si possono, ad esempio, dedicare varie attività all'osservazione e all'analisi di questi elementi per rendere più 'leggibile' il testo giornalistico.

La scrittura giornalistica utilizza uno stile allusivo in cui le scelte lessicali sono decisive. Va notato, inoltre, che nei testi giornalistici si abbandona progressivamente l'andamento ipotattico a favore di quello paratattico.

Sofferriamo la nostra attenzione sui titoli: se leggere i titoli resta uno dei modi più comuni di leggere un quotidiano, meno comune, senz'altro, è pensare a quanto possa essere istruttivo analizzare un quotidiano per ciò che comunica attraverso titoli e sottotitoli.

I titoli sono la parte effettivamente letta dalla maggior parte dei lettori e costituiscono un messaggio privilegiato rispetto all'articolo, mentre i sottotitoli sono il sommario di quanto viene trattato nell'articolo, ne sintetizzano i contenuti e hanno un prevalente valore emotivo-conativo. I titoli, inoltre, quasi sempre composti dalla redazione e non dagli autori degli articoli, sono più omogenei e costituiscono la chiave interpretativa dell'articolo, il suo codice di lettura. Nella titolatura si possono altresì distinguere elementi che hanno una funzione argomentativa e conativa o che determinano un certo condizionamento; essi non hanno soltanto un contenuto, ma anche una componente grafica alla quale può essere interessante prestare attenzione.

L'analisi dei titoli degli articoli può rivelarsi estremamente istruttiva sia per lo studio di intertesti linguistici, letterari e specialistici,¹⁰

10 Per un'esemplificazione di questo tipo d'analisi condotta da Ol'ga G. Revzina, docente di Stilistica della lingua russa presso la Facoltà di Filologia dell'Università Statale Lomonosov di Mosca, si rimanda a Revzina 2005; 2006.

sia per l'analisi delle strategie impiegate nella creazione dei segni intertestuali.¹¹

Attraverso i titoli selezionati, possono essere effettuate attività di comprensione del testo scritto, basate sulla creazione di ipotesi per l'anticipazione dei contenuti.¹²

La capacità di prevedere e anticipare è una competenza fine e, come sostiene Pier Cesare Rivoltella,

la previsione, o meglio i processi neuropsicologici che presiedono alla previsione, sono [in realtà è] il meccanismo di base del nostro apprendimento:¹³ «prevedendo si impara, imparando si diviene capaci di prevedere». (Rivoltella 2014, 26)

L'analisi dei titoli di testi giornalistici, a nostro avviso, è particolarmente utile, poiché il titolo, da una parte, come elemento paratestuale, usato per fare ipotesi o anticipazioni sul contenuto dell'articolo, permette di avvicinare il discente alla comprensione globale del testo, dall'altra, può essere considerato come un testo compiuto, un testo a sé stante, formato dalle sue tre parti (occhietto, titolo e sottotitolo).

Le tecniche didattiche di comprensione globale di un testo giornalistico, cartaceo o digitale, non differiscono da quelle usate, più in generale, per la comprensione di un testo scritto. Trattandosi di testi giornalistici, il problema non riguarda tanto quali tecniche si debbano utilizzare per la comprensione del testo, quanto, a nostro avviso, come effettuare la scelta dei testi da proporre agli studenti.

In generale, con apprendenti in possesso di un basso livello di competenza linguistica, può essere utile lavorare sui titoli e sugli elementi paratestuali, ad esempio, attraverso attività di incastro di parole.¹⁴ Inoltre, per questo tipo di apprendenti è più adatta la cronaca rispet-

11 Come sottolinea la studiosa, è fondamentale far capire ai discenti che «il senso dell'intertesto sta anche nel fatto che la lingua è una specie di deposito dell'informazione, un mezzo di conservazione del sapere. [...] Grazie agli intertesti, la lingua è un modo di conservare le conoscenze sulla cultura, sulla storia e sulla situazione in generale» (Revzina 2006, 72).

12 Per approfondimenti sull'argomento, tra gli altri, si segnala Pallotti 2000.

13 <http://extraorario.altervista.org/wp-content/uploads/2017/03/LA-PREVISIONE-1.pdf>. Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Rivoltella 2014.

14 Per approfondimenti relativi a incastro delle battute di un dialogo, incastro di fumetti, incastro di paragrafi, incastro di parole e di spezzoni di frasi e incastro di testi, si rimanda a Balboni 1998, 157-62. In particolare, «nell'incastro di parole vengono presentate le parole di una frase disposte in ordine casuale; l'allievo deve ricopiarle in ordine giusto» (160; corsivo dell'originale). Invece, per quanto riguarda l'incastro di testi, tecnica finalizzata alla comprensione della successione logica e/o temporale, «si presentano all'allievo dei testi autonomi ma correlati tra di loro, come può esserlo uno scambio di corrispondenza [...] una variante più semplice consiste nella fotocopiatura di una serie di titoli di giornale che, giorno dopo giorno, riferiscono gli sviluppi di un caso» (161).

to, ad esempio, all'intervista, solitamente ben più articolata. Le 'brevi di cronaca', contenenti testi scarni, la cui comprensione è facilitata anche dalla frequente presenza di date, orari, luoghi possono rappresentare una valida opzione.

Un discorso a parte merita l'oroscopo, presente in quasi tutti i giornali e riviste e nei loro rispettivi siti. Sull'oroscopo, infatti, è possibile fare attività di comprensione e produzione scritta, di riflessione metalinguistica, ad esempio, sulle forme del futuro, frequentemente utilizzate, e di riflessione culturale, anche scorporata dal resto del giornale. Questo tipo di lavoro può essere proposto con buoni risultati anche ad apprendenti principianti.

Invece, con apprendenti in possesso di più elevate competenze linguistiche, è possibile, ad esempio, analizzare il linguaggio giornalistico per evidenziare forme caratteristiche o che si ripetono con maggiore frequenza rispetto ad altre, oppure per indagare il rapporto tra paratassi e ipotassi o la prevalenza della frase nominale su quella con predicato verbale. O ancora per studiare l'uso della forma passiva, elemento tipico della prosa giornalistica, in particolare negli articoli di cronaca.

E ancora, lavorando con apprendenti di livello avanzato, giornali e riviste ben si prestano all'analisi delle figure retoriche, abbondantemente presenti nel linguaggio giornalistico, soprattutto nei titoli, oppure allo studio di frasi-titolo, usate come slogan.¹⁵

Anche solo sulla base degli esempi finora accennati, appare evidente l'apporto e il valore aggiunto che l'introduzione di materiale autentico, tratto dalla stampa, può conferire alla pratica didattica. Oggi, il fatto di poter disporre di giornali e riviste online rende questa operazione ancora più facile, varia e interessante.

6 Il giornale: un insieme di linguaggi

A nostro avviso, l'impiego di giornali e riviste per lo sviluppo della competenza testuale è particolarmente indicato, giacché il giornale si presenta come un insieme di generi testuali: racconto di fatti di cronaca, editoriale, commento, intervista, etc., per non parlare di satira e pubblicità.¹⁶ All'interno di un giornale, inoltre, alla differen-

¹⁵ Per affrontare lo studio delle questioni qui indicate, quale valido strumento, si segnala Dubois et al. 1976.

¹⁶ Una trattazione approfondita e a sé stante meriterebbe la pubblicità, il cui linguaggio retorico ha lo scopo di persuadere sul piano commerciale e di spingere il consumatore, con strategie visive e linguistiche, all'acquisto di un prodotto commerciale. Lavorare sulla pubblicità può risultare molto interessante, dal momento che l'indagine didattica potrebbe essere rivolta alla sintassi visivo-verbale del linguaggio pubblicitario e ai suoi espedienti. Oltre a indagini legate alla natura del messaggio scritto e

ziazione dei generi si accompagna quella dei registri: parlato informale, pubblicitario, aulico, etc.

Il commento e l'editoriale, che spesso riguardano avvenimenti politici, per il complesso insieme di prenosce che richiedono non sempre si prestano a essere utilizzati come materiale didattico. Mentre la cronaca, in quanto racconto di fatti, si presta ad attività di incastro (di titoli, parole, frasi o paragrafi) e alla costruzione di *cloze*.¹⁷ L'intervista, invece, di norma, può costituire una buona base per la produzione scritta.¹⁸

Riportiamo, di seguito, seppur in modo schematico, due proposte per l'uso didattico di un testo giornalistico.

Se il discente a cui ci rivolgiamo si interessa di sport e possiede un discreto livello di competenza linguistica, gli si potrebbe proporre di lavorare sulla cronaca sportiva che si incontra all'interno di un giornale. Una volta selezionato un articolo, presente in uno dei siti di giornali e riviste online,¹⁹ in base agli obiettivi previsti, si potrebbero, ad esempio, proporre attività quali individuare i verbi nel testo proposto, spiegare il significato di uno o più verbi, precisando se il significato appartiene, di norma, a un linguaggio diverso da quello sportivo, riflettere sull'uso delle parole straniere, proporre una traduzione dei verbi e verificare l'efficacia della traduzione, riflettere sulle caratteristiche tipologiche del testo, ricercare e analizzare altri articoli sportivi ed evidenziare i termini stranieri utilizzati.²⁰

Qualora si optasse, invece, per la cronaca politica, tra le varie attività, si potrebbe, dapprima, proporre agli apprendenti di ricercare le frasi idiomatiche e i modi di dire e di spiegarne il significato, poi, di concentrarsi su alcune espressioni o parole, di ricercare tutti i significati della parola e di indicare l'accezione con cui una determinata parola viene impiegata nel testo e di fornire una serie di esempi

alla presenza di registri linguistici diversi, si aprono aree di studio legate all'immagine e al rapporto fra immagine e messaggio scritto, caratteristiche di questa forma di comunicazione della nostra civiltà.

17 Per approfondimenti su questa e sulle varie tecniche didattiche, si rimanda, tra gli altri, a Balboni 1998.

18 Per sviluppare le abilità di produzione servono dunque tecniche didattiche che permettano di esercitarsi dapprima nella progettazione e poi nella stesura dei testi: dalla capacità di stendere una scaletta sempre più dettagliata che costituisce l'ossatura del discorso/testo da produrre, alla capacità di riconoscere, smontando e rimontando, tipi di testo diversi, le cui caratteristiche, una volta acquisite, costituiranno la traccia per favorire una produzione sempre più autonoma. Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Bosisio, Cambiaghi 2011.

19 A titolo d'esempio, nel prossimo paragrafo, presenteremo un elenco di siti di giornali e riviste russe online da cui trarre materiale utile per svolgere attività didattiche.

20 Come osserva Massimo Palermo, «può essere utile, sia nella fase preparatoria che in quella riassuntiva del lavoro di analisi di un testo, l'elaborazione di diagrammi che evidenzino i rapporti associativi fra le parole salienti» (in Diadori et al. 2009, 152).

per ogni significato trovato.²¹ Per procedere poi all'analisi delle caratteristiche tipologiche del testo e delle caratteristiche di coesione e di coerenza dello stesso.

Per questo tipo di attività, i siti di quotidiani e riviste online sono particolarmente preziosi, giacché si prestano magnificamente all'analisi della lingua attuale.²²

Infine ricordiamo che i forum di discussione presenti in molti di questi siti sono ideali per esercitare la produzione scritta, mentre gli articoli reperibili in rete sono ottimi per la comprensione scritta.

Con un gruppo di apprendenti particolarmente motivati e con un adeguato livello di competenza linguistica, dopo aver lavorato, sotto la guida dell'insegnante, sui vari testi giornalistici e aver preso dimestichezza con gli elementi essenziali della lingua dei giornali, si potrebbe addirittura proporre la progettazione e la creazione di un giornale, fatto dagli studenti per gli studenti. Con la guida di un docente di lingua, potrebbe essere utile attivare questo progetto in parallelo ai corsi di lingua e cultura per sviluppare le abilità di scrittura. Saper produrre testi significa non solo conoscere la lingua utilizzata per produrli, dai punti di vista morfosintattico, lessicale, stilistico e culturale, ma anche saper organizzare il proprio pensiero per progettare prima e realizzare poi testi di natura diversa, per tipi e per generi.²³

Un giornale realizzato dagli studenti, per quanto prodotto in economia, è uno strumento didattico di alto livello qualitativo, per le abilità e la creatività che riesce a liberare, per la forte motivazione che genera negli studenti-redattori e per il favore che suscita negli studenti-lettori.

Tale iniziativa permetterebbe di scrivere con uno scopo ben preciso, di dare via libera alla creatività, di 'fare con la lingua' in maniera piacevole. Inoltre, all'aspetto prettamente linguistico, sarebbe naturalmente collegato anche quello sociolinguistico e culturale.

Oltre a ciò, la realizzazione di un giornalino implicherebbe, di riflesso, lo sviluppo di competenze trasversali e, fattore non trascurabile, di quelle digitali.²⁴

21 Per lo svolgimento di queste attività, potrebbe rivelarsi utile e pratico l'utilizzo di dizionari online. Tra gli altri, si segnalano, a titolo d'esempio, i seguenti siti: <http://gramota.ru/slovari/> e <http://www.slovari.ru>.

22 Per un'analisi della lingua attuale della stampa russa, si rimanda a Lasorsa Siedina 2013; Perotto 2013; Revzina 2005; 2006.

23 Per approfondimenti sull'argomento, si rimanda a Brancaglioni, Bosisio 2002.

24 L'acquisizione delle competenze digitali, introdotta dal D.M. 249/2010, fa esplicito riferimento alla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (art. 3, comma 4b). Il testo del D.M. è reperibile all'indirizzo http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/normativa_tfa.

7 Risorse online selezionate e analizzate

Tra le varie risorse online selezionate,²⁵ di seguito ne segnaliamo alcune particolarmente adatte, a nostro avviso, allo sviluppo della competenza testuale. Tra queste, figurano alcuni portali d'informazione e i siti di alcuni giornali e riviste russe online da noi recentemente visionati.²⁶

Ricordiamo, inoltre, che le risorse indicate, possono essere utilizzate autonomamente dall'apprendente, oppure, con la guida dell'insegnante, anche tra loro opportunamente combinate e integrate nell'ambito di proposte e percorsi didattici.

Nelle sintetiche descrizioni riportate di seguito, per ogni risorsa, sono indicate le seguenti caratteristiche: Nome, Indirizzo Internet, Livello, Parole chiave, Contenuti, Punti di forza, oltre a eventuali Annotazioni. La presenza di alcuni siti in lingua inglese è dovuta al fatto che questi possono fornire un'occasione per sviluppare una riflessione metacognitiva in prospettiva plurilinguistica e di integrazione tra le lingue, auspicabile nell'ottica di una didattica moderna e inclusiva.

Giornali e riviste online sono una fonte inesauribile di materiale su attualità, politica, economia, cultura, società, sport e ben si prestano a differenti tipi di indagini.

Nome: *Tekstoteka CMO MGU (Raccolta di testi dell'Università Statale Lomonosov)*

Indirizzo Internet: <http://texts.cie.ru>

Livello: da A1 a B2

Parole chiave: comprensione del testo scritto; cartelle tematiche (**Materiali della stampa**, Prosa russa contemporanea, Guida di Mosca, etc.)

Contenuti: i testi proposti, quasi sempre corredati da esercizi e da registrazione audio, sono raccolti in quattro cartelle, ognuna delle quali corrisponde a un livello di competenza della lingua russa previsti dalla Certificazione ТРКИ-TORFL (A1, A2, B1, B2), ossia *Elementarnyj uroven'*, *Bazovyj uroven'*, *Pervyj sertifikacionnyj uroven'* e *Vtoroj sertifikacionnyj uroven'*. La cartella *Materialy pressy* offre un'ampia scelta di testi non adattati tratti dalla stampa russa, mentre la cartella *Sovremennaja rossijskaja proza* contiene brani e passi non adattati di opere della prosa russa contemporanea. Mentre la sezione *Putevoditel' po Moskve* informazioni sui musei di Mosca. Altre due sezioni completano la risorsa: *Dlja detej sootečestvennikov* presenta testi per bambini di madrelingua russa che vivono all'estero, mentre *Dlja učaščichsja stran SNG* è appositamen-

²⁵ Per l'elenco di tutte le risorse finora analizzate si rimanda all'Appendice.

²⁶ Si ribadisce che, per tutte le risorse qui indicate, la data relativa all'ultima consultazione è la seguente: 2018-01-21.

te pensata per coloro che studiano nei paesi della CSI (Comunità degli Stati Indipendenti).

Punti di forza: ampia scelta di testi; facilità d'utilizzo: ogni testo è un file indipendente; la risorsa costituisce un utile supporto per coloro che si preparano a sostenere l'esame per la Certificazione internazionale della lingua russa; il corpus dei testi è suddiviso in quattro livelli (A1, A2, B1, B2); il file denominato *Soderžanie* contiene i titoli dei testi, oltre a informazioni grammaticali sui testi contenuti nella cartella e all'indicazione dei tipi di attività proposte; ogni testo si presenta come file a sé stante; il materiale presente in questa risorsa può essere utilizzato sia a lezione, sotto la guida dell'insegnante, sia per l'autoapprendimento.

Annotazioni: la risorsa, in continuo aggiornamento, è realizzata dal Centro di Formazione Internazionale dell'Università Statale Lomonosov di Mosca (Laboratorio di Nuove Tecnologie per l'Insegnamento); tutti i materiali sono presentati solo in lingua russa.

Nome: *Russian Language Mentor*

Indirizzo Internet: <http://www.russianmentor.net>

Livello: a partire da B1

Parole chiave: grammatica, lessico, turismo, cultura.

Contenuti: la risorsa, in lingua inglese, pensata per apprendenti di livello intermedio e avanzato, è composta da cinque sezioni principali, così denominate: *Reading Comprehension*, *Listening Comprehension*, *Grammar Review*, *Cultural Literacy*, *Scientific and Technical Literacy*.

Punti di forza: numerose attività didattiche, materiale utile per la comprensione scritta e orale, per lo studio e il consolidamento della morfosintassi; presenza di testi tecnico-scientifici, oltre a quelli letterari. La sezione *Crossword Puzzles* offre valide attività per ampliare e fissare il lessico, mentre *Sharing Internet Resources* suggerisce un elenco di siti utili e, infine, *Irregardless Gallery at the Boris and Gleb Tea Room* propone palindromi, scioglilingua, etc.

Annotazioni: come indicato nella pagina iniziale del sito, le varie sezioni sono tra loro indipendenti, tuttavia, gli autori consigliano vivamente di completare i primi quattro moduli di *Reading Comprehension* prima di passare alla sezione *Listening Comprehension*; per l'utilizzo della risorsa, bisogna assicurarsi di aver abilitato JavaScript nel proprio browser.

Nome: *Russnet, the Russian Language Network*²⁷

Indirizzo Internet: <http://www.russnet.org>

Livello: da A1 a C1 (per apprendenti di livello elementare, intermedio e avanzato)

Parole chiave: lingua, cultura, letteratura, storia, scienze

Contenuti: la risorsa, in lingua inglese, offre moduli organizzati in diverse sezioni, così suddivise *History, Literature, Culture, Science*, test online disponibili nella sezione *Assess*, abbondante materiale audio e video per allenare la comprensione orale e scritta.

Punti di forza: studio della lingua (sezione *Learn*) collegato a svariati aspetti della cultura russa (sezione *Read*), numerosi collegamenti a siti utili.

Annotazioni: originariamente finanziato in parte da Ford Foundation, *Russnet* è un progetto dell'American Councils for International Education.

Nome: *Gramota.Ru – Russkij jazyk dlja vsech*²⁸

Indirizzo Internet: <http://gramota.ru>

Livello: da B1 a C2

Parole chiave: dizionari online, letteratura classica e contemporanea, accesso a riviste in lingua russa, forum di discussione con esperti e linguisti, manuali online di lingua russa, giochi interattivi, rompicapo e quiz, proverbi, modi di dire e scioglilingua.

Contenuti: in lingua russa, il portale dedicato alla lingua russa, è organizzato nelle seguenti sei macrosezioni: *Slovari, Biblioteka, Spravka, Klass, Lenta e Igra*. In particolare, segnaliamo che nella sezione *Slovari*, tra i vari dizionari online disponibili (anche in formato audio), è possibile accedere e consultare anche *Slovar' russkogo argo* e *Slovar' pravoslavnoj cerkovnoj leksiki*; nella sezione *Biblioteka* è possibile leggere testi della letteratura anticorussa, opere dei più importanti autori russi (XVIII, XIX, XX secc.) e accedere, tramite la sottosezione *Žurnaly* alle riviste online *Nauka i žizn', Russkij jazyk v škole, Russkij jazyk za rubežom, Russkaja reč', Mir russkogo slova*; nella sezione *Klass* è possibile accedere a diversi manuali di lingua russa (tramite la sottosezione *Učebniki*) ed è possibile esercitarsi con dettati interattivi (tramite la sottosezione *Repetitor onlajn*); nella sezione *Lenta*, invece, è possibile reperire informazioni, notizie, comunicazioni su eventi, conferenze, seminari relativi alla lingua russa; nella sezione *Igra* si segnalano, in particolare, rompicapo e numerosi indovinelli con le relative soluzioni.

²⁷ La risorsa, pur non essendo espressamente dedicata alla stampa russa, è stata inserita in questa rassegna poiché nella sezione *Other* contiene numerosi collegamenti a importanti riviste e giornali russi.

²⁸ L'inserimento di questa risorsa nel repertorio è dovuto al fatto che la sottosezione *Žurnaly* permette di accedere a varie e importanti riviste russe online.

Punti di forza: la sottosezione *Russkij ustnyj*, progetto dell'emittente radiofonica *Golos Rossii*, e la sottosezione *Govori pravil'no* che propone i file audio della trasmissione radiofonica *Slovar' udarenij* del canale moscovita *Radio7*; numerosi collegamenti a siti utili.

Annotazioni: il portale è attivo grazie al sostegno finanziario dell'Agenzia federale per la stampa e comunicazioni di massa (*Rospečat'*); il forum tematico con le risposte degli esperti, nella sezione *Spravki*, è un servizio congiunto, offerto dall'Istituto di lingua russa V.V. Vinogradov dell'Accademia russa e dal portale *Gramota.Ru*.

Notizie dalla Russia e dal mondo con un click. Tra i vari giornali e riviste online, a titolo d'esempio, segnaliamo:²⁹

Nome: АРГУМЕНТЫ И ФАКТЫ AIF.RU

Indirizzo Internet: <http://www.aif.ru>

Contenuti: attualità, politica, economia, cultura, sport, etc.; trattasi di uno dei più diffusi e popolari settimanali russi.

Punti di forza: tramite Telegram Messenger,³⁰ è possibile ricevere sul proprio dispositivo mobile, velocemente, gratuitamente e senza pubblicità gli articoli più interessanti (*AиФ в Telegram*).

Annotazioni: il primo numero viene pubblicato nel 1978. Dal 1980 diventa un settimanale che, nel corso degli anni, vince molti premi, russi e internazionali. Nel 1990, *Argumenty i Fakty* viene inserito nel Guinness Book of Records, l'annuale raccolta dei record mondiali, per la più ampia diffusione rispetto a qualsiasi altro settimanale, con 33.400 copie nel mondo.³¹ Nel 1999 una pietra con il logo *AiF* viene collocata sulla pavimentazione dell'Arbat, una delle più antiche e caratteristiche strade di Mosca, resa celebre, in particolare, dai versi di Bulat Šalvovič Okudžava.

²⁹ Altre risorse di ragguardevole interesse, a nostro avviso, sono: <http://www.bbcussian.com> [BBC Russkaja služba], <http://www.mn.ru> [Moskovskie novosti], <http://www.newsru.com> [NEWSru.com], <http://www.pravda.ru> [Pravda.Ru], <http://rosvesty.ru> [Rossijskie Vesti], <http://www.utro.ru> [Utro.ru], <http://www.vesti.ru> [Vesti.ru].

³⁰ Si tratta di un servizio di messaggistica istantanea basato su cloud ed erogato senza fini di lucro dalla società Telegram LLC.

³¹ Per ulteriori approfondimenti sulla storia di *AиФ*, si rimanda al sito <http://corp.aif.ru/page/89/>, da cui sono state tratte le informazioni qui riportate.

Nome: НГ НЕЗАВИСИМАЯ ГАЗЕТА

Indirizzo Internet: <http://www.ng.ru>

Contenuti: attualità, politica, economica, cultura, scienza, salute, cinema, etc.

Punti di forza: il materiale presente sul sito è ben organizzato e i vari collegamenti, posti in cima alla pagina di apertura rimandano comodamente alle varie rubriche.

Annotazioni: Il quotidiano russo, *Nezavisimaja gazeta* viene pubblicato per la prima volta il 21 dicembre del 1990. Si tratta di uno dei più importanti quotidiani del periodo post-sovietico, con una tiratura media di 40.000 copie. Oltre al quotidiano, vi sono supplementi dedicati a politica, società, cultura e arte.

Nome: ИЗВЕСТИЯ

Indirizzo Internet: <http://www.izvestia.ru>

Contenuti: attualità, politica, economia, cultura, turismo, sport, notizie dal mondo, etc.

Punti di forza: il menù, riportato in cima alla pagina iniziale, permette di selezionare agevolmente le macrosezioni del sito (Новости, Статьи, Лонгриды, Мнения, Фото, Видео, Рубрики); cliccando sul pulsante скачать pdf, è possibile scaricare immediatamente sul proprio dispositivo il numero del giornale in formato .pdf.

Annotazioni: il quotidiano russo Известия, fondato a San Pietroburgo, viene pubblicato per la prima volta il 13 marzo 1917. È uno dei quotidiani di più antica fondazione in Russia, nonché uno dei più diffusi e famosi. La sua sede attuale è a Mosca.

Nome: Lenta.ru

Indirizzo Internet: <https://lenta.ru>

Contenuti: notizie dalla Russia e dal mondo, articoli, fotografie, video di attualità, scienza e tecnica, sport.

Punti di forza: Facilità di reperimento delle informazioni, dal momento che, in ogni macrosezione, in un'area evidenziata, collocata nella parte destra della pagina, sono riportate le ultime notizie (Последние новости), mentre, secondo le stesse modalità, in ogni sottosezione compaiono le notizie principali (Главные новости).

Annotazioni: Lenta.ru è costituito dalle seguenti macrosezioni: Бывший СССР [Ex Unione Sovietica], Наука и техника [Scienza e Tecnica], Спорт [Sport], Из жизни [Fatti di vita quotidiana], Мир [Dal mondo], Россия [Russia]. Ogni macrosezione, a sua volta, è suddivisa in varie sottosezioni.

8 **Tekstoteka CMO MGU: struttura e caratteristiche della risorsa**

In questo paragrafo ci soffermeremo su una delle risorse sopra segnalate, ossia *Tekstoteka CMO MGU*, disponibile all'indirizzo <http://texts.cie.ru> dal quale si può accedere gratuitamente al materiale.

Questa risorsa, realizzata dal Centro di Formazione Internazionale dell'Università Statale Lomonosov di Mosca (Laboratorio di Nuove Tecnologie per l'Insegnamento), è in continuo aggiornamento e, a nostro avviso, è particolarmente utile e degna d'interesse per la vasta gamma di testi proposti, suddivisi in cartelle distinte, in base al livello (A1, A2, B1, B2) e quasi sempre corredati da esercizi e registrazione audio.

Questa risorsa comprende, tra l'altro, tre cartelle tematiche particolarmente degne di nota: *Materialy pressy* offre un'ampia scelta di testi non adattati tratti dalla stampa russa, *Sovremennaja rossijskaja proza* contiene brani e passi non adattati di opere della prosa russa contemporanea, mentre *Putevoditel' po Moskve* informazioni sui musei di Mosca.

Ci sembra inoltre opportuno ricordare che questa risorsa costituisce un valido e utile supporto per coloro che si preparano a sostenere l'esame per la Certificazione internazionale della lingua russa. Con questo intento, infatti, ai fini di una preparazione più mirata e specifica, il corpus dei testi è suddiviso in quattro livelli (A1, A2, B1, B2), secondo quanto prevede il sistema di Certificazione ТРКИ-TORFL per i rispettivi livelli, ossia *Elementarnyj uroven'*, *Bazovyj uroven'*, *Pervyj sertifikacionnyj uroven'* e *Vtoroj sertifikacionnyj uroven'*.

Nel prossimo paragrafo forniremo un esempio di didattizzazione di un testo giornalistico.

9 **Didattizzazione di un brano giornalistico**

Qualsiasi testo, scritto o orale, può prestarsi a essere didattizzato. Non ci sono, in assoluto, testi facili o difficili, al contrario, ci sono testi interessanti e testi noiosi.

L'interesse per quanto viene proposto, la motivazione a capire, la spinta al confronto con altre idee e culture sono elementi che fanno sì che un testo possa essere accolto favorevolmente dagli studenti. Un testo, ad esempio, può suscitare interesse perché affronta una questione su cui tutti, adulti e non, possono esprimere un'opinione (si pensi, ad esempio, alla pubblicità).

Diamo qui alcune indicazioni generali su come può essere realizzata la didattizzazione di un testo giornalistico, senza applicazione su testi reali.

Una volta selezionato un testo giornalistico, si può procedere nel seguente modo.

Prima della lettura, può essere fornito un piccolo glossario e mostrata una foto o fatto un disegno in relazione al contenuto dell'articolo. Dopo la lettura, si può prevedere una serie di domande orali, di carattere piuttosto generale (partendo banalmente da 'di cosa parla l'articolo?'). Una volta appurata l'avvenuta comprensione globale del testo³² da parte dei discenti, si possono formulare domande più mirate.

Dopo aver lavorato oralmente sul testo e una volta accertato che esso non presenta più problemi per gli apprendenti, si può procedere, in base al livello dei discenti, con una didattizzazione su elementi di morfosintassi (i pronomi relativi, per fare un esempio). A questo punto, si può chiedere agli studenti di formulare alcuni esempi con i pronomi relativi presenti nel testo. Si potrebbe quindi proporre un *cloze*, in cui manchino i relativi, suggerendo di inserire le varie forme dei pronomi esaminati. Successivamente, utilizzando lo stesso brano, si potrebbe lavorare su alcune preposizioni. Si torna, quindi, a leggere il brano, analizzando le preposizioni sulle quali si intende lavorare e chiarendo, per prima cosa, se l'uso delle stesse sia chiaro ai discenti.

In modo analogo, con apprendenti in possesso di adeguate competenze, si potrebbe, invece, dapprima procedere con l'individuazione dei diversi tipi di subordinazione e l'analisi dei connettivi (temporali, causali, concessivi, etc.) e, successivamente, procedendo con una sorta di andamento a spirale, tendendo a una sempre più approfondita conoscenza del testo, portare il discente a osservare che, ad esempio, un determinato modo di presentare un argomento sottintende una certa interpretazione o una particolare prospettiva e che quando un lettore legge un quotidiano o un settimanale è in parte condizionato dalla struttura testuale di ciò che sta leggendo, dalla presenza o assenza di titoli, dalle suddivisioni, dall'eventuale presenza di illustrazioni, didascalie e grafici.

Tutto ciò è ben noto ai giornalisti, i quali, nel preparare l'impaginazione e la titolazione degli articoli che devono entrare in un quotidiano o in una rivista, sono particolarmente attenti a presentare i dati fondamentali all'inizio dell'articolo tramite frasi brevi, spesso prive di verbo, a suscitare l'interesse del lettore mediante titoli sensazionali e immagini che fanno colpo, mediante una disposizione delle parti dell'articolo tale che faciliti diversi tipi di lettura (rapida, centrata sui dati fondamentali, collegata con altri articoli di contorno).

Infine, partendo dalla lettura di articoli di giornale, può essere stimolata una discussione sulla norma linguistica che, stando al lingu-

32 L'incastro o il riordino di fumetti, di battute di un dialogo, di paragrafi di un testo, di testi diversi appartenenti a un medesimo evento comunicativo sono esempi di attività che stimolano la messa in atto del processo gestaltico globalità-analisi-sintesi, favorendo e sviluppando la capacità di percezione globale dei testi.

sta russo Vitalij Kostomarov, viene sovvertita e messa a dura prova da fenomeni di *demokratizacija* [democratizzazione] e *liberalizacija reči* [liberalizzazione del linguaggio], diventando così sempre meno definita e vincolante, e facendo sì che «lo standard della lingua russa letteraria diventa sempre meno standard» (Kostomarov 1999, 5).

L'indagine e l'analisi di tutti questi elementi ben si prestano a essere effettuate utilizzando il materiale reperibile sui siti di giornali e riviste online.

10 Considerazioni conclusive

In questo lavoro, rivolto in particolare a docenti di lingua russa che insegnano a discenti con un elevato livello di competenza linguistica, plausibilmente a partire dal B2, trattandosi di materiale autentico denso, come l'articolo di giornale, abbiamo presentato alcune risorse online, soffermandoci, in particolare, su *Tekstoteka CMO MGU* (<http://texts.cie.ru>) e sui siti di alcuni importanti giornali russi.

Per lo sviluppo della competenza testuale, abbiamo ritenuto utile prendere in esame il testo giornalistico, dal momento che questo, come abbiamo avuto modo di accennare, ben si presta a questo scopo. La lettura della stampa, inoltre, permette all'apprendente di confrontarsi costantemente con la lingua viva e attuale.

Se, in generale, come si è detto, l'impiego di materiale autentico offre indubbi vantaggi,³³ l'impiego di testi giornalistici nella pratica didattica, in particolare per una lingua come il russo, soprattutto oggi, è importante se non addirittura indispensabile, visto il rapido cambiamento a cui questa lingua è sottoposta. A questo riguardo, basti pensare, ad esempio, ai numerosi prestiti angloamericani che vanno ad aggiungersi ai diversi influssi linguistici stratificatisi nel corso dei secoli.³⁴

Come osserva Claudia Lasorsa Siedina, nell'attuale evoluzione del russo,

causa di importanti mutamenti linguistici è l'effetto dei cambiamenti delle condizioni socio-economiche della vita della società. (2013, 437)

33 Ad esempio, per quanto riguarda il lessico, è noto che esso diviene stabile solo se continuamente applicato e, di conseguenza, la lettura di materiale autentico riveste un'importanza notevole.

34 Ai diversi influssi linguistici stratificatisi nel corso dei secoli oggi vanno ad aggiungersi i prestiti angloamericani. Vocaboli ed espressioni inglesi spesso fanno comodo per la loro brevità: ciò spiega la fortuna che hanno incontrato nel linguaggio giornalistico alcuni monosillabi inglesi. Per una più approfondita trattazione degli angloamericanismi (ovvero il 'rungleish') e la pubblicità, si rimanda a Lasorsa Siedina 2013.

Nel russo di oggi,³⁵ infatti, si può osservare molto bene che al rinnovamento economico e sociale in atto si adeguano vari settori del lessico: i linguaggi tecnico-scientifici,³⁶ il linguaggio pubblicitario, ma anche le parole della società dei consumi.³⁷ E in un lavoro dal titolo provocatorio, *Russkij jazyk na grani nervnogo sryva* (La lingua russa è sull'orlo di una crisi di nervi, il linguista russo Maksim Krongauz si chiede:

Может ли язык оставаться неизменным, когда вокруг меняется все: общество, психология, техника, политика? (2007, 5)³⁸

In un momento di rinnovamento del linguaggio che riguarda i mass media, la letteratura e la cultura in tutte le sue forme verbali, pubbliche e private, il linguaggio della stampa e quello della pubblicità,³⁹ ascrivibili all'ambito dello stile pubblicitario, hanno molto da dire sullo stato della lingua russa nel XXI secolo.⁴⁰

Per tutti i motivi sopra indicati, è evidente che l'impiego di queste risorse si rivela particolarmente indicato per riflettere sui processi e fenomeni in atto.⁴¹

Anche da una rapida rassegna dei contenuti delle risorse selezionate è possibile individuare immediatamente che esse possono essere utilmente impiegate in vari modi.

Ad esempio, dal momento che i cambiamenti nel lessico avvengono piuttosto rapidamente e in numero incomparabilmente superior-

35 Per approfondimenti al riguardo, si rimanda, tra gli altri, a Lasorsa Siedina, Benigni 2002.

36 La continua evoluzione della tecnologia dei computer comporta un crescente bisogno di neologismi e prestiti e, come osserva Maurizio Dardano (2005, 140), «L'inglese ha un ruolo di primo piano nel fornire a un Paese in rapida evoluzione vocaboli, espressioni, nomenclature, comportamenti linguistici».

37 Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Lasorsa Siedina 2013.

38 «Può la lingua russa rimanere invariata, quando tutto cambia intorno ad essa: la società, la psicologia, la tecnica, la politica?» (trad. dell'Autore).

39 Per un'analisi della *novaja reklama*, la nuova pubblicità russa, e sulla resa traduttiva del linguaggio pubblicitario russo moderno, si rimanda a Perotto 2013.

40 Oggi, come fa notare Claudia Lasorsa Siedina (2013, 437-8), «si manifesta nel russo l'azione della tendenza comune indoeuropea verso l'analiticità e in misura più circoscritta, la tendenza all'agglutinazione. [...] La prima tendenza si coglie nell'inosservanza delle flessioni casuali e delle reggenze tradizionali [...] La seconda tendenza, intendendo per agglutinazione i procedimenti di semplice giustapposizione di elementi diversi, si osserva nella tendenza a conservare nella coniugazione del presente i morfemi dell'infinito [...] Analoga tendenza all'agglutinazione si osserva negli esempi di uso colloquiale del genere [...] (ovvero nelle combinazioni di nome e patronimico, nei numerali composti e nelle denominazioni fraseologizzate)».

41 Si pensi, ad esempio, all'espansione del vocabolario dell'informatica, in cui spiccano gli anglismi, giacché la continua evoluzione della tecnologia dei computer comporta anche un crescente bisogno di neologismi e prestiti.

re a quanto avviene in fonologia, morfologia e sintassi, il fatto di disporre di ampio materiale autentico e attuale è un elemento alquanto prezioso: giornali e riviste online sono, tra l'altro, uno strumento validissimo per condurre un lavoro su prestiti linguistici,⁴² termini tecnici e fraseologia.⁴³

A maggior ragione, il fatto che, oggi, grazie a giornali e riviste online, sia facilmente e immediatamente reperibile una quantità praticamente illimitata di materiale autentico e attuale, dovrebbe fungere da ulteriore stimolo per l'impiego di queste risorse nell'abituale odierna pratica didattica in cui spesso, invece, si tende erroneamente ancora a privilegiare nettamente materiale adattato.⁴⁴

Ci siamo concentrati sulla competenza testuale, giacché lo sviluppo di questa, soprattutto per una lingua come il russo, viste le sue specificità, è di primaria importanza, soprattutto a un livello avanzato di apprendimento.

Con apprendenti di livello intermedio e avanzato non c'è dubbio che la lettura guidata della stampa possa essere estremamente adatta a illustrare le peculiarità della lingua attuale.

42 I prestiti oggi presenti nella lingua russa vi sono giunti in epoche diverse e dalle lingue più varie. Prendendo in considerazione le lingue di provenienza, Giovanna Moracci (2013, 349) precisa che «i gruppi di prestiti più numerosi sono quelli originati dalle lingue turaniche, dal greco, latino, polacco, tedesco, francese e inglese. Da altre lingue, fra cui l'italiano, l'assimilazione dei prestiti risulta più rara». Il patrimonio autonomo slavo, invece, come osserva Gina Pigozzo Bernardi, è limitato e «non va oltre il 30% degli etimi russi attuali» (Pigozzo Bernardi 2009, 60). Una proposta di lavoro su un testo giornalistico potrebbe quindi riguardare, in particolare, l'esame degli anglismi che ricorrono soprattutto nel linguaggio giornalistico, un'altra, invece, potrebbe essere una riflessione sulla citazione di una parola straniera (occasionalismi). Sono semplici citazioni, e non prestiti, le varie parole straniere (ricavate dalle lingue più diverse) che si ritrovano, ad esempio, nella nostra stampa e che si riferiscono alla realtà di altri Paesi.

43 La fraseologia è fondamentale in quanto costituisce, per riprendere le parole di Revzina (2005, 14), «una parte molto nazionale della lingua, il fondo nazionale che custodisce la mentalità della lingua di cui fa parte».

44 Come ricorda Bosisio, in generale, «il contributo delle tecnologie deve essere funzionale all'obiettivo di una certa attività e cioè non utilizzato o negletto a oltranza. Ogni docente, dunque, deve essere in grado di scegliere e di valutare, in maniera oculata e competente, le tecniche didattiche da utilizzare, nei diversi contesti nei quali insegna, per sviluppare adeguatamente la competenza comunicativa dei propri allievi» (in Chini, Bosisio 2014, 236).

Appendice

Repertorio dei siti finora analizzati

<i>Alfabeto russo. Lingua russa per italiani</i>	https://www.youtube.com/watch?v=4MG_r4MV7Is
<i>An Interactive Online Reference Grammar</i>	http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/
<i>Be My Guest – Russian Online</i>	http://russianonline.eu/
<i>Beginning Russian Grammar</i>	http://russian.cornell.edu/grammar/
<i>Corso di russo – Principianti classe B 2007</i>	https://corsodirusso.wordpress.com/
<i>Curso de Ruso</i>	http://www.aulafacil.com/cursosgratis/curso/ruso.html
<i>English and Russian Grammar for Students of Russian</i>	http://www.du.edu/ahss/schools/langlit/programs/russian/resources/grammar.htm
<i>G.L.O.S.S. (Global Language Online Support System)</i>	http://gloss.dlifl.c.edu/
<i>Golosa – A Basic Course in Russian</i>	https://www.gwu.edu/~slavic/golosa/
<i>Gramota.Ru – Russkij jazyk dlja vsech</i>	http://gramota.ru
<i>Internet Polyglot – Lezioni: Russo-Italiano</i>	http://www.internetpolyglot.com/
<i>Language Guide</i>	http://www.languageguide.org/russian/vocabulary/
<i>Learn Russian–Russian Language Lessons and Culture</i>	http://learningrussian.net/
<i>Learn Russian Free</i>	http://russian.speak7.com/index.htm
<i>Learn to Speak Russian Online</i>	http://www.elanguageschool.net/russian; http://learnrussian.elanguageschool.net/
<i>Lezioni di Russo</i>	http://www.nassaro.com/index.php/lezioni-di-russo
<i>Master Russian</i>	http://masterrussian.com/blprevious.shtml; http://masterrussian.com/
<i>Practice Russian</i>	http://www.practicerrussian.com/
<i>Retour.Russian for Tourism</i>	http://www.russian-for-tourism.eu
<i>RusLang</i>	http://www.ruslang.com/index.php
<i>Russe Facile</i>	http://www.russefacile.fr/
<i>Russian for Beginners</i>	http://www.open-of-course.org/courses/course/view.php?id=37
<i>Russian for Everybody</i>	http://www.linguarus.ru; http://www.linguarus.com/
<i>Russian for Everyone – Learn Russian Online</i>	http://www.russianforeveryone.com/
<i>Russian Language Lessons – Learn Russian for Free</i>	http://www.russianlessons.net/

<i>Russian Language Online Tutorial and Russian Phrasebook</i>	http://waytorussia.net/WhatIsRussia/Russian.html
<i>Russian Mentor</i>	http://www.russianmentor.net
<i>Russian on-line</i>	http://www.rus-on-line.ru/index.html
<i>Russnet, the Russian Language Network</i>	http://www.russnet.org
<i>Study Languages Online: Learning Russian</i>	http://www.study-languages-online.com/index.html
<i>Vremja govorit' po-russki</i>	http://speak-russian.cie.ru/time_new/ita/

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2008a). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008b). «Linguistica Acquisizionale e Glottodidattica». Grassi, R. et al. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Perugia: Guerra, 23-34.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ed. Torino: UTET Università.
- Béacco, J.-C. (1991). «Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites». *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 19-28.
- Belaja, G.A. (1989). «Bulat Okudžava, vremja i my». Okudžava, B.Š., *Izbrannye proizvedenija v dvuch tomach*. Moskva: Sovremennik, 3-24.
- Bosisio, C. (2005). *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*. Milano: EDUCatt.
- Bosisio, C.; Cambiagli, B. (2011). «Français Langue Académique (FLA): dalla comprensione alla produzione attraverso la scrittura controllata». Desideri, P.; Tessuto, G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti, 109-38.
- Brancaçgion, C.; Bosisio, C. (2002). «L'articolo di cronaca nella stampa europea di lingua francese: analisi tipologica della componente narrativa e implicazioni didattiche». Gobber, G.; Milani, C. (a cura di), *Tipologia dei testi e tecniche espressive = Atti del Convegno* (Milano, 15-16 novembre 2001). Milano: Vita e Pensiero, 191-219.
- Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Coste, D. (1991). «Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues». *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.
- Dardano, M. (1981). *Il linguaggio dei giornali italiani*. Bari: Laterza.
- Dardano, M. (2005). *Nuovo manualletto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Desideri, P. (a cura di) (1991). *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Firenze: La Nuova Italia.

- Diadori, P. (2000). «Bisogni, mete e obiettivi». De Marco, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 87-115.
- Diadori, P. et al. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Dubois, J. et al. (1976). *Retorica generale. Le figure della comunicazione*. Milano: Bompiani.
- Faustini, G. (1996). *Le tecniche del linguaggio giornalistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferro, M.C. (2013). «L'insegnamento della lingua russa a discenti italiani principali: strategie didattiche». Moracci, G.; Alberti, A. (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*. Firenze: Firenze University Press, 461-73. <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-557-5>.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*. Torino: UTET Libreria.
- Frumkin, V. (1991). «I poeti-cantautori». Etkind, E.; Nivat, G.; Serman, I.; Strada, V., *Storia della Letteratura Russa. Il Novecento*, vol. III, 3. Torino: Einaudi, 491-9.
- Gagliardi, C. (2002). s.v. «Lasswell Harold D.». Lever, F.; Rivoltella, P.C.; Zanacchi, A. (a cura di), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. <https://www.lacomunicazione.it/voce/lasswell-harold-d/>.
- Kostomarov, V.G. (1999). *Jazykovo vkus epochi*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Krongauz, M. (2007). *Russkij jazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Ast, Corpus.
- Lasorsa Siedina, C. (2013). «L'accelerazione del russo attuale e i 'mass-media'». Moracci, G.; Alberti, A. (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*. Firenze: Firenze University Press, 437-47. <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-557-5>.
- Lasorsa Siedina, C.; Benigni, V. (2002). *Il russo in movimento. Un'indagine sociolinguistica*. Roma: Bulzoni.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Liverani Bertinelli, F. (1994). *L'italiano contemporaneo visto attraverso la stampa*. Perugia: Guerra.
- Losi, S.; Papi, C. (2001). «L'uso didattico dei testi giornalistici». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 252-63.
- Macagno, C.G. (2017a). «Risorse online per la didattica del russo (A1 e A2). Nuove tecnologie, nuove opportunità». *Nuova Secondaria*, 34, 7, 91-4.
- Macagno, C.G. (2017b). «Alfabeto russo e risorse in rete». *Nuova Secondaria*, 34, 2, 84-8.
- Macagno, C.G. (2017c). «Risorse in rete per l'apprendimento della lingua russa». *LEND*, 46(2), 25-34.
- Macagno, C.G. (2018). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa». *EL.LE*, 7(1), 91-118. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/005>.
- Macagno, C.G. (2019). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza fonologica». *Nuova Secondaria*, 36(7), 91-3.
- Mal'cev, J. (1976). *L'"altra" letteratura (1957-1976). La letteratura del samizdat da Pasternak a Solženicy'n*. Milano: La Casa di Matriona.
- Moracci, G. (2013). «Confini semantici e morfologici. Per un riesame della questione dei prestiti dalla lingua italiana al russo». Moracci, G.; Alberti, A. (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*. Firenze: Firenze University Press, 347-60.

- Pallotti, G. (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, P.E. (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Papuzzi, A. (1998). *Professione giornalista. Tecniche e regole di un mestiere*. Roma: Donzelli.
- Perotto, M. (2013). «Il linguaggio pubblicistico e pubblicitario in Russia oggi: problemi di traduzione». *Slavia*, 22(4), 27-36.
- Pigozzo Bernardi, G. (2009). «Etimi greci nel lessico russo». *Slavia*, 18(1), 60-77.
- Pratesi, D. (2000). *Didattica della testualità. Teoria e metodologia della competenza testuale*. Roma: Armando.
- Revzina, O.G. (2005). «Guida alla lingua attuale dei giornali russi: generi e stili». *Slavia*, 14(4), 3-17.
- Revzina, O.G. (2006). «La lingua attuale dei giornali russi: l'intertestualità». *Slavia*, 15(1), 58-72.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Zveteremich, P. (a cura di) (1972). *Canzoni russe di protesta*. Milano: Garzanti.

L'atteggiamento e la motivazione degli alunni della scuola primaria nei confronti della seconda lingua Un'indagine in Alto Adige

Barbara Gross

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract This study surveyed primary school children's attitudes and motivation toward second language learning in South Tyrol, Italy. Differences concerning the attended school system, the gender and the schools' territorial position were studied by means of a modified 22-item attitude and motivation test battery with 398 grade-four students from German- and Italian-language primary schools. The significance of differences between means was analysed using Two-Sample T-tests in SPSS 24. The findings of the research reveal differences in the observed Italian and German school systems whereby children attending Italian-language primary schools turned out to score higher on motivation, attitudes and parents' encouragement. Moreover, females show a higher motivation and more positive attitudes than male pupils. Significant results were found for nearly all observed dimensions regarding differences due to the territorial position of the primary schools (rural and urban). Students attending an urban primary school are more motivated, show more positive attitudes, desire to integrate with the target language and culture and perceive a higher parental encouragement.

Keywords Second language acquisition. Attitudes. Motivation. School systems. Gender. Scholastic environment.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 La motivazione e l'atteggiamento nell'apprendimento della L2 secondo il modello di Gardner. – 1.2 Domande di ricerca. – 2 Metodologia. – 2.1 Contesto socioculturale e sociolinguistico della ricerca. 2.2 Partecipanti, strumenti e raccolta dei dati. – 3 Risultati. – 3.1 Differenze nei sistemi scolastici. – 3.2 Differenze di genere. – 3.3 Differenze per quanto riguarda la posizione territoriale della scuola. – 3.4 Discussione e conclusioni.



Peer review

Submitted	2019-02-19
Accepted	2019-09-28
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Gross, Barbara (2019). "L'atteggiamento e la motivazione degli alunni della scuola primaria nei confronti della seconda lingua. Un'indagine in Alto Adige". *EL.LE*, 8(2), 491-506.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/013

1 Introduzione

Negli ultimi anni l'apprendimento delle lingue sta diventando sempre più importante grazie anche alle politiche linguistiche europee attuate (COM 2008; European Council 2017) a motivo della globalizzazione (Ampuja 2015). L'Unione Europea sottolinea che le lingue uniscono le persone, rendono accessibili altri Paesi e le loro culture e rafforzano la comprensione interculturale. Potenziare l'apprendimento linguistico è quindi essenziale per lo sviluppo delle competenze interculturali (cf. Baraldi 2012; Gross 2017) in quanto la diversità linguistica rappresenta un valore aggiunto per tutti gli studenti (Fiorelli 2015). Per questa ragione negli ultimi anni sempre più scuole hanno promosso un processo di ampliamento delle ore di insegnamento delle lingue straniere tramite l'implementazione di progetti e metodi d'insegnamento innovativi (per esempio il Content and Language Integrated Learning, CLIL, cf. Coyle, Hood, Marsh 2010) con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento della lingua studiata e aumentare le competenze linguistiche.

Il successo di un alunno nell'apprendimento di una lingua dipende da un insieme di fattori, sia individuali che sociali (Gross 2019b): tra essi ci sono l'atteggiamento e la motivazione, elementi studiati da decenni (cf. Csizér 2017; Dörnyei 2014; Gardner 1985). I risultati empirici evidenziano che atteggiamenti positivi e un'alta motivazione sono fondamentali e che questi dovrebbero essere tenuti in considerazione dagli insegnanti. Si può inoltre asserire che, se le caratteristiche individuali promuovono il successo di ogni studente nell'apprendimento di una lingua straniera, nondimeno intervengono fattori scolastici ed extra-scolastici, quali, ad esempio, l'impegno e il supporto della famiglia (cf. Lindgren, Muñoz 2012) e le possibilità di interazione spontanea (cf. De Angelis 2012). Su tale base, in questo articolo vengono esaminati solamente due aspetti dei numerosi fattori individuali: gli atteggiamenti e la motivazione degli studenti nell'apprendere la 'seconda lingua'.¹ I dati di quest'analisi, che ha coinvolto 398 alunni della scuola primaria nell'anno scolastico 2015/16 - frequentanti la quarta classe - provengono da una ricerca *mixed methods* più ampia (Gross 2019b). Questa ricerca ha studiato i fattori individuali, sociali e istituzionali predittivi del successo scolastico nell'apprendimento della lingua studiata. Nel presente articolo sono stati analizzati solo i dati ottenuti dall'uso di uno strumento modificato che studia gli atteggiamenti e la motivazione nell'apprendi-

1 Il termine 'seconda lingua' viene usato in questo articolo per indicare esclusivamente la disciplina scolastica così come di prassi in Alto Adige: il tedesco per gli alunni frequentanti la scuola di lingua italiana e l'italiano per quelli frequentanti la scuola di lingua tedesca; questo però non esclude che la lingua in merito sia la terza, quarta o anche quinta lingua parlata dal singolo bambino.

mento di un'ulteriore lingua (*Attitudes and Motivation Test Battery*, AMTB, Gardner 1985; 2004).

1.1 La motivazione e l'atteggiamento nell'apprendimento della L2 secondo il modello di Gardner

Le prime e più importanti ricerche nello studio della motivazione e dell'atteggiamento nell'apprendimento della L2 sono state condotte da Gardner e Lambert (1959) e Gardner (1985) nel contesto canadese; esse evidenziano, in modo pionieristico, che una motivazione alta e un atteggiamento positivo aumentano lo sviluppo di competenze linguistiche e influenzano il processo di costruzione dell'identità (Gardner 2010b).

La motivazione nell'apprendimento determina la direzionalità del comportamento umano, cioè la scelta di un'azione particolare, la persistenza di quest'azione nel tempo e l'impegno ad essa dedicato (Dörnyei 2014). Il fenomeno è stato successivamente studiato da molti altri ricercatori (cf. Csizér 2017; Dörnyei 2014; 2005; Dörnyei, Ushioda 2009; Noels 2003), ma questo articolo si basa principalmente sulla definizione di motivazione nell'apprendimento della L2 di Gardner (cf. 1985; 2004) e include la prospettiva sociodinamica (Ushioda, Dörnyei 2012).

Il modello socioeducativo di Gardner (1985), cui questo articolo si riferisce, si basa su situazioni di apprendimento formali come anche informali (intendendo per formali quelli istituzionali e per informali quelli non direttamente legati all'istruzione) e include sia aspetti cognitivi (la lingua come insieme di parole, pronuncia, grammatica) sia aspetti emozionali (per esempio il comportamento di un'altra comunità linguistica ed etnica).

Si ritiene quindi opportuna una breve digressione sul modello socioeducativo (Gardner 1985) che include le seguenti componenti:

- *L'ambiente sociale e la convinzione culturale*: si riferiscono al luogo di apprendimento e al suo effetto sull'atteggiamento verso il gruppo linguistico ed etnico della L2;
- *La variabile delle differenze individuali*: l'ambiente socioculturale influenza l'individuo sia a livello cognitivo (per esempio l'intelligenza, le capacità e le strategie d'apprendimento) che a livello affettivo (per esempio l'atteggiamento, la motivazione, l'ansia e l'autostima);
- *Il contesto d'apprendimento*: può essere formale ma anche informale;
- *Il successo nell'apprendimento della L2*: può essere linguistico (le conoscenze) come non-linguistico (valori, atteggiamenti e convinzioni).

Di seguito vengono spiegati i singoli termini usati in questo modello (Gardner 1985, termini tradotti dall'autore):

- *Orientamento integrativo*: la volontà e l'apertura mentale nell'apprendere un'altra lingua e gli aspetti culturali di un'altra comunità hanno un ruolo fondamentale per il successo nella L2 (Gardner 2010a). L'orientamento integrativo determina quanto uno studente ambisca a raggiungere l'integrazione tramite l'accettazione del comportamento e della cultura dei parlanti di un'altra lingua e indica l'identificazione con l'altra comunità linguistica, l'interesse sincero finalizzato all'avvicinamento alla comunità e all'apertura nell'assumere caratteristiche di un altro gruppo linguistico-culturale. Si presume che gli studenti con valori alti di orientamento integrativo mostrino risultati migliori nell'apprendimento della lingua studiata.
- *Orientamento strumentale*: riguarda il valore pragmatico, obiettivi e scopi pratici e utilitaristici siccome vantaggi economici nell'apprendere una lingua (cf. Gardner 2006). Una persona con un alto valore di orientamento strumentale si impegna nell'apprendimento di una seconda lingua per raggiungere obiettivi pratici, come il raggiungimento di un obiettivo accademico o l'avanzamento professionale. Negli studi di Gardner (cf. 2006) gli studenti con alti livelli di orientamento strumentale mostrano più successo nell'apprendimento della L2 rispetto a quelli con livelli più bassi in questa dimensione. L'orientamento integrativo però sembra influenzare maggiormente i risultati di uno studente che l'orientamento strumentale (Gardner 2006; Richard-Amato 2003). Gli studenti con maggior successo nell'apprendimento della seconda lingua ammirano le persone che parlano la lingua in questione e la loro cultura; in più desiderano essere integrati in quella società.
- *Atteggiamento verso la situazione d'apprendimento*: Gardner (1985) definisce atteggiamenti come una reazione valutativa verso un parlante in base alle convinzioni individuali o opinioni sul parlante. Atteggiamenti positivi verso la L2 in questo modello aiutano al conseguimento degli obiettivi, mentre atteggiamenti negativi causano una diminuzione della motivazione.
- *Motivazione*: la motivazione nell'apprendimento delle lingue indica l'orientamento di un individuo nel raggiungere l'obiettivo di imparare la lingua target. Alunni motivati hanno un desiderio profondo di raggiungere un obiettivo, mostrano impegno, sono persistenti, trovano piacere nello svolgimento delle attività proposte e seguono i compiti necessari, e inoltre, mostrano autoefficacia e autostima per quanto riguarda l'apprendimento. Una motivazione alta è legata a valori di stima per il gruppo linguistico, l'interesse nei confronti dei membri di questo gruppo, il

desiderio di apprendere la sua lingua e la disponibilità ad impegnarsi (Gardner 2004).

Nonostante il modello socioeducativo proposto da Gardner (1985) sia cambiato più volte, i nuclei centrali sono rimasti gli stessi. Nell'ultimo modello proposto [fig. 1], l'atteggiamento verso la situazione d'apprendimento, l'orientamento integrativo e quello strumentale sono correlati e influenzano la motivazione, che a sua volta ha un effetto diretto sul successo scolastico. Il successo di un alunno viene anche influenzato dalle sue abilità. Si può inoltre osservare un'interrelazione tra successo e ansia nell'apprendimento e nell'interazione con parlanti di questa lingua. Individui con alti livelli di orientamento integrativo, atteggiamento verso la situazione d'apprendimento e alti livelli di orientamento strumentale generalmente sono caratterizzati da maggior successo nell'apprendimento di una lingua rispetto a studenti con valori più bassi.²

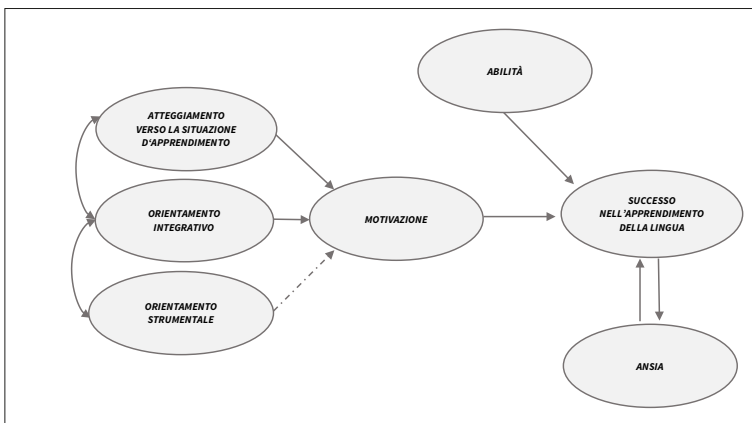


Figura 1 Il modello socioeducativo (adattato da Gardner 2005, 6)

2 Lo strumento AMTB, utilizzato in questa ricerca, non è stato utilizzato solo nel territorio canadese, ma in tutto il mondo. Per esempio, in Spagna, Gardner e Bernaus (2004) hanno trovato differenze significative nella motivazione, nell'orientamento integrativo e nell'atteggiamento verso la situazione d'apprendimento in studenti della scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria, i ricercatori hanno osservato anche differenze nell'orientamento strumentale. Gli autori suppongono che le dinamiche all'interno del gruppo classe e probabilmente anche le caratteristiche della comunità circostante influenzino la motivazione e gli atteggiamenti degli studenti; nel campione gli atteggiamenti verso la situazione d'apprendimento variano infatti da una classe all'altra.

In questo articolo i singoli fattori non sono stati utilizzati per spiegare i risultati scolastici nell'apprendimento della seconda lingua ma per rispondere alle domande concernenti le differenze di sistema scolastico, di genere, e l'influenza della posizione territoriale della scuola (rurale e urbano).

1.2 Domande di ricerca

1. Ci sono differenze tra gli alunni della scuola primaria di lingua italiana e gli alunni della scuola primaria di lingua tedesca nell'atteggiamento e nella motivazione verso l'apprendimento della L2?
2. Che effetto ha il genere sull'atteggiamento e la motivazione?
3. Che effetto ha il luogo di residenza sull'atteggiamento e la motivazione?

2 Metodologia

I dati di questo articolo derivano da una ricerca *mixed methods* condotta nell'anno scolastico 2015/16 in scuole della provincia di Bolzano. Data la particolare situazione socioculturale e sociolinguistica di questo territorio, si reputa opportuno farne seguire una descrizione.

2.1 Contesto socioculturale e sociolinguistico della ricerca

L'Alto Adige, parte dell'Impero austro-ungarico fino alla fine della Prima guerra mondiale e annesso all'Italia nel 1918,³ è caratterizzato dalla coesistenza di tre lingue ufficiali, l'italiano, il tedesco e il ladino. Dopo l'annessione e durante il periodo fascista, sperando in una lingua unica come segno di identità italiana, lo Stato promosse l'italianizzazione nel territorio: tutte le scuole di lingua tedesca vennero chiuse e, quale forma per diffondere lingua e cultura italiana, cittadini italiani vennero incoraggiati a trasferirsi in questa provincia dietro la promessa di vantaggi economici. Gli abitanti di lingua tedesca si opposero all'italianizzazione e, parimenti, gli italiani manifestarono disagio⁴ (Gross 2019a; 2019b). Solo nell'accordo *De Ga-*

³ Per un approfondimento storico vedi Scarano, Gehler 2012.

⁴ Diversi autori (cf. Gross 2019a, 2019b; Wand 2016) usano il termine 'disagio' per descrivere gli abitanti di lingua italiana in Alto Adige che, dal periodo dell'italianizzazione, in parte si sentono svantaggiati in una regione prevalentemente tedescofona. Dopo la Prima guerra mondiale le famiglie italiane vennero incoraggiate a trasferirsi da altre regioni italiane in Alto Adige e, in seguito alle divisioni storiche della regio-

speri-Gruber tra l'Italia e l'Austria, firmato nel 1946, venne garantita la tutela della lingua e cultura tedesca e ladina nel territorio;⁵ nonostante ciò la paura di perdere la propria lingua, cultura e identità non si è mai dissolta e tutt'ora influenza le politiche linguistiche (cf. Baur, Medda-Windischer 2008). È lecito supporre che la particolare situazione locale condizioni l'atteggiamento e la motivazione all'apprendimento della L2.

Permettere pari dignità a tutti i tre gruppi linguistici ha portato al diritto dell'istruzione nella propria 'lingua madre' e conseguentemente alla divisione dei sistemi scolastici. In Alto Adige vi è quindi un sistema scolastico tedesco e uno italiano dalla scuola d'infanzia fino alla fine della secondaria di secondo grado e un sistema scolastico ladino dalla scuola d'infanzia fino alla fine della secondaria di primo grado. Tutti e tre i sistemi scolastici sono soggetti a una politica linguistica multilingue, anche se di varia misura. Il sistema scolastico ladino usa le lingue come veicolari per l'insegnamento, mentre le scuole tedesche e italiane insegnano la L2 (il tedesco nelle scuole di lingua italiana e l'italiano nelle scuole di lingua tedesca) come materia e alcune scuole usano la L2 come lingua veicolare all'interno di progetti innovativi che ne puntano al potenziamento. Per questa differenza nei sistemi, il sistema scolastico ladino non è stato considerato in questa ricerca.

I partecipanti alla ricerca, gli strumenti utilizzati e la raccolta dei dati sono descritti in dettaglio di seguito.

2.2 Partecipanti, strumenti e raccolta dei dati

Il campione di questa ricerca è stato stratificato per categorie (cf. Mertens 2015), in particolare per la lingua e la posizione territoriale della scuola (urbano, rurale e distretto). Prima di tutto, le scuole primarie di lingua tedesca e italiana nel territorio sono state identificate. Poi sono state scelte venti scuole a caso con l'unico criterio di scegliere almeno una scuola in ogni distretto, sia scuole rurali che scuole urbane, perché si presume che la motivazione e l'atteggiamento verso la L2 dipendano sia dal sistema scolastico che anche dal territorio circostante. Tutti i bambini frequentavano la quarta classe nell'anno della raccolta dati (anno scolastico 2015/16). La ricerca si basa su ventisei classi più una (per il test pilota), distribuite

ne, si sentirono e in parte si sentono tutt'ora svantaggiate in un ambiente prevalentemente di lingua tedesca, percependo una mancanza di appartenenza socioculturale.

5 Il censimento della popolazione (ASTAT 2015) rivela che in Alto Adige il 65,3% della popolazione dichiara di essere di lingua tedesca, il 27,4% di lingua italiana, 4,1% di lingua ladina e l'8,6% parla un'altra lingua come prima lingua.

in dieci scuole di lingua italiana e dieci di lingua tedesca. 398 bambini hanno compilato il questionario descritto nel paragrafo seguente.

Nella prima parte del questionario sono stati raccolti dati sociodemografici e nella seconda parte è stata utilizzata una versione ridotta dell'*Attitudes and Motivation Test Battery* (AMTB, Gardner 1985; 2004). Questo strumento conteneva 22 item con scale di risposta a cinque livelli di tipo Likert, ognuno da rispondere su una scala da 1 (per niente d'accordo) a 5 (del tutto d'accordo). Questo test è stato sviluppato per essere utilizzato con studenti della scuola secondaria, e proprio per questo è stato leggermente modificato, cioè gli item che non sembrano adeguati per i bambini in quanto troppo impegnativi sono stati tolti o riformulati. Il questionario conteneva:

- tre item che studiano l'orientamento strumentale, cioè l'apprendimento della lingua per obiettivi pratici,
- tre item che studiano l'orientamento integrativo, cioè l'importanza dell'apprendimento della L2 per l'integrazione sociale,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso il parlante della L2,
- quattro item che studiano la motivazione all'apprendimento della L2,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso l'insegnante di L2,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso l'apprendimento della L2,
- tre item che studiano l'incoraggiamento da parte dei genitori.

Durante l'anno scolastico 2015/16 i dati sono stati raccolti nelle 26 classi selezionate. 398 bambini hanno compilato il questionario. L'età dei bambini (193 femmine e 205 maschi) era tra 8.1 e 11.7 anni ($M = 9.7$) e tutti i bambini erano residenti in Alto Adige. 209 bambini frequentavano una scuola di lingua tedesca e 189 una scuola primaria di lingua italiana. 21 diverse prime lingue⁶ sono state osservate all'interno delle 26 classi partecipanti. Durante la raccolta dei dati l'attenzione era rivolta a che il gruppo di bambini presenti nell'aula non fosse troppo grande (il gruppo più grande era formato da 23 alunni). Il consenso informato è stato firmato dai genitori e inoltre i bambini avevano la possibilità di disdire o interrompere la loro partecipazione volontaria in ogni singolo momento.

⁶ La prima lingua indica la lingua maggiormente usata dal bambino, anche se questa è diversa dalla prima lingua della madre evitando il termine 'madrelingua/lingua madre'. Il termine 'prima lingua' indica la lingua in cui l'alunno è, rispetto ad altre lingue conosciute, più competente. La maggioranza dei bambini ($N = 213$, 53,5%) parla il tedesco come prima lingua (L1), mentre quasi un terzo usa l'italiano come L1 ($N = 115$, 29%). Nelle scuole tedesche, il 95% degli alunni parla il tedesco come L1, mentre nelle scuole italiane il 60% ha l'italiano come L1. Il 5% degli alunni parla l'albanese e il 2,5% l'arabo come L1. Un altro 10% dei bambini parla una delle altre 17 diverse L1. Le altre lingue osservate sono: urdu, bengalese, punjabi, macedone, slovacco, russo, serbo, polacco, bosniaco, spagnolo, rumeno, moldavo, francese, portoghese, romani, greco e ladino.

I dati sono stati analizzati con il computer software SPSS 24; inizialmente un'analisi fattoriale esplorativa ha evidenziato la struttura delle dimensioni (cf. Gross 2019b per dettagli sull'analisi) necessaria per le ulteriori analisi. La rotazione degli item ha identificato sei fattori distinti che in parte corrispondono alla teoria sviluppata da Gardner (cf. 1985; 2004). Il fattore *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* tuttavia non è stato identificato come fattore unico ma è stato suddiviso e aggiunto a *atteggiamento verso l'insegnante di L2* e a *orientamento integrativo*. In seguito a questa analisi fattoriale e all'esclusione del fattore *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* non sono stati mantenuti sette fattori come propone il modello originale, ma sei. I sei fattori individualizzati e usati per ulteriori analisi e quindi per rispondere alle domande di ricerca sono:

- l'orientamento strumentale
- l'orientamento integrativo
- l'atteggiamento verso il parlante della L2
- la motivazione all'apprendimento della L2
- l'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curricolo⁷
- l'incoraggiamento da parte dei genitori

3 Risultati

Per contribuire alla comprensione della motivazione e degli atteggiamenti nell'apprendimento di un'ulteriore lingua in bambini della scuola primaria, le risposte degli alunni sono state utilizzate per una serie di analisi i cui risultati vengono riportati di seguito. Sono state osservate differenze nei sistemi scolastici, di genere e nella posizione territoriale delle singole scuole.

3.1 Differenze nei sistemi scolastici

Nella figura 2 sono rappresentati i risultati medi ottenuti dagli alunni divisi per sistema scolastico. Le differenze nei due sistemi scolastici, esplorate con un t-test, indicano differenze significative per quanto riguarda la motivazione, l'incoraggiamento da parte dei genitori percepito dagli alunni, l'atteggiamento verso i parlanti della lingua target e l'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curricolo. I risultati indicano che gli alunni della scuola primaria di lingua italia-

⁷ Il riferimento al curricolo è stato aggiunto in quanto di seguito all'analisi fattoriale esplorativa un item della dimensione *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* che riguarda il curricolo della scuola è stato collocato insieme al fattore *atteggiamento verso l'insegnante di L2*.

na sono più motivati ad apprendere la seconda lingua che i bambini della scuola di lingua tedesca ($t_{388} = -3.203, p = .001$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti nei bambini che frequentano una scuola di lingua italiana nell'incoraggiamento da parte dei genitori ($t_{394} = -2.522, p = .012$), nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = -4.024, p < .001$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = -5.862, p < .001$). Le differenze fra i sistemi scolastici nell'orientamento strumentale e integrativo non risultano significative.

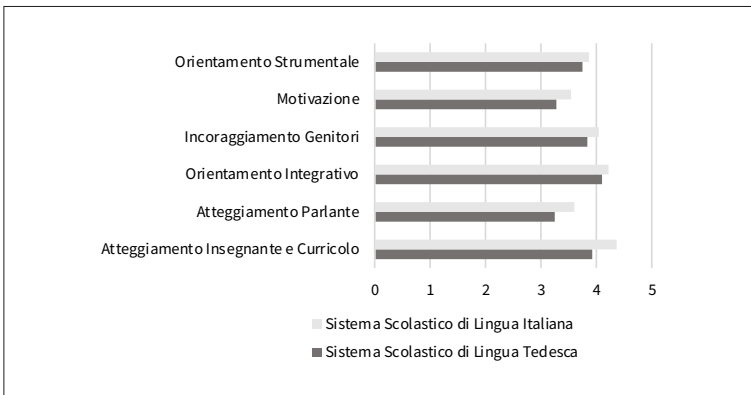


Figura 2 Risultati medi divisi per sistemi scolastici

3.2 Differenze di genere

Nella figura 3 sono rappresentati i risultati medi ottenuti dagli alunni divisi per genere. Un t-test ha rilevato differenze di genere significative nella motivazione, nell'orientamento integrativo, nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum. I risultati indicano che le alunne sono più motivate ad apprendere la seconda lingua che gli alunni maschi ($t_{388} = 3.432, p = .001$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti nelle femmine nell'orientamento integrativo ($t_{393} = 4.193, p < .001$), nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = 2.395, p = .017$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = 4.016, p < .001$). Non ci sono differenze di genere significative nell'orientamento strumentale e nell'incoraggiamento da parte dei genitori percepito dagli alunni.

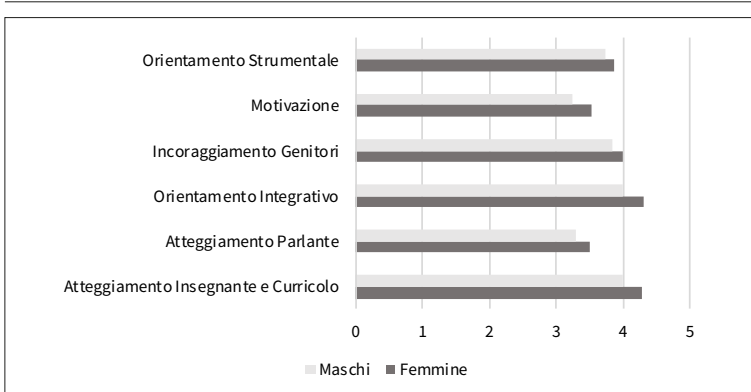


Figura 3 Risultati medi divisi per genere

3.3 Differenze per quanto riguarda la posizione territoriale della scuola

A parte l'orientamento strumentale, i bambini che frequentano una scuola rurale raggiungono risultati significativamente diversi per tutte le dimensioni rispetto ai loro coetanei che frequentano una scuola urbana. I valori medi sono rappresentati in figura 4.

Dall'analisi condotta emerge che gli alunni che frequentano una scuola urbana hanno una motivazione più alta ($t_{388} = -3.160, p = .002$) rispetto ai loro compagni delle scuole rurali. In più, i risultati mostrano che gli alunni delle scuole urbane percepiscono di essere maggiormente incoraggiati nell'apprendimento della L2 dai genitori che gli alunni delle scuole rurali ($t_{394} = -2.096, p = .037$) e sono maggiormente interessati ad integrarsi nella società della L2 ($t_{393} = -2.479, p = .014$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti negli alunni delle scuole urbane nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = -4.432, p < .001$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = -4.582, p < .001$).

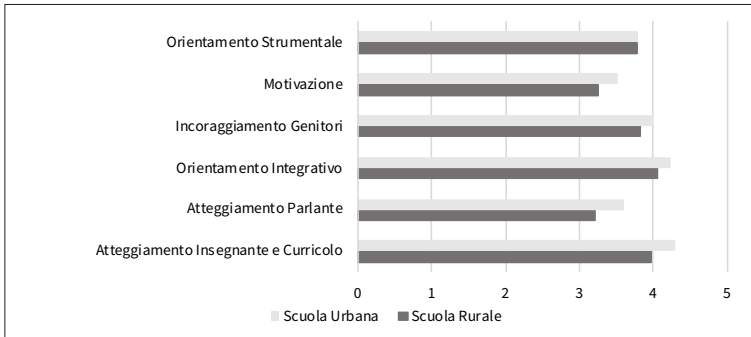


Figura 4 Risultati medi divisi per la posizione della scuola

3.4 Discussione e conclusioni

I risultati di questa ricerca hanno rilevato nuove conoscenze nell'ambito della motivazione e degli atteggiamenti nei confronti della seconda lingua. Lo strumento leggermente adattato di Gardner (2004) è stato utilizzato con bambini della scuola primaria e con esso è stato possibile individuare differenze sistematiche nei due sistemi scolastici, di genere e per quanto riguarda la posizione territoriale delle singole scuole.

Il modello di Gardner sostiene che l'orientamento integrativo – cioè il desiderio di interagire con i membri del gruppo etnico della L2 – sia più determinante che l'orientamento strumentale – cioè l'apprendimento della lingua per obiettivi pratici e utilitaristici – nel successo degli alunni nell'apprendimento della L2. Questa ricerca amplia questi risultati in quanto mostra il maggiore effetto dell'orientamento integrativo nella determinazione di differenze nei sistemi scolastici, di genere e nella posizione territoriale della scuola: la ricerca evidenzia che, per quanto riguarda gli aspetti osservati, non ci sono differenze significative per l'orientamento strumentale, mentre per l'orientamento integrativo vi sono differenze in due casi su tre (di genere e nella posizione territoriale delle singole scuole).

Riassumendo si può confermare che i bambini della scuola primaria di lingua italiana, gli alunni che frequentano una scuola urbana e le alunne sono leggermente più motivati e hanno atteggiamenti più positivi verso l'apprendimento della L2 rispetto ai bambini della scuola primaria di lingua tedesca, i maschi e gli alunni che frequentano una scuola rurale. I bambini della scuola italiana, secondo i risultati ottenuti, percepiscono di essere incoraggiati maggiormente dai loro genitori nell'apprendimento della lingua tedesca. La ricerca ha inoltre evidenziato che lo stesso vale per i bambini che frequentano una scuola urbana. Le scuole italiane più frequentemente si trovano nelle aree urbane dell'Alto Adige poiché la maggior parte degli abitan-

ti di lingua italiana vive nelle città (ASTAT 2011) dove il contatto con altre lingue e culture viene facilitato. Come hanno dimostrato diversi studi (cf. Gross 2017; 2019b; Nelde 2006; Peterlini 2013), la presenza di contatti interculturali e multilingui risulta in apertura interculturale, atteggiamenti positivi verso il gruppo linguistico e una motivazione alta ad apprendere la lingua di questo gruppo. Gli alunni, vedendo di potere usare la lingua al di fuori dell'ambiente scolastico, percepiscono la necessità di imparare la lingua e il desiderio di interagire con bambini dell'altro gruppo linguistico. I risultati riguardo il genere non sorprendono. Molti studi empirici (cf. van der Slik, van Hout, Schepens 2015) indicano che le alunne superano gli alunni maschi nell'apprendimento delle lingue e che mostrano una motivazione più alta e atteggiamenti più positivi.

Nel modello di Gardner (cf. 1985; 2004) gli atteggiamenti, l'orientamento strumentale e integrativo influenzano la motivazione, che a sua volta influenza il successo nell'apprendimento della lingua target. È però opportuno sottolineare che la motivazione e gli atteggiamenti sono solo due aspetti fondamentali nell'apprendimento della seconda lingua e che altri fattori non vanno sottovalutati (cf. Gross 2019b). La ricerca di Gross (2019b) ha mostrato altri fattori determinanti per l'apprendimento della lingua target, quali per esempio la presenza di un background migratorio, la durata dello studio della lingua target, lo status occupazionale dei genitori, la competenza nella L2 della madre, lo stile di insegnamento, le attività extra-scolastiche degli alunni nella L2, le politiche linguistiche, l'organizzazione scolastica, l'impegno e la dedizione dell'insegnante e la difficoltà di interagire con l'altro gruppo linguistico. Quest'ultima in Alto Adige viene vista come effetto del sistema scolastico diviso per gruppi linguistici, che a sua volta viene percepito come la causa di risultati insufficienti nell'apprendimento della L2. Gli studiosi, insegnanti e politici devono quindi impegnarsi a trovare nuove forme di organizzazione scolastica caratterizzate da uguaglianza che prevedano incontri autentici e costanti con membri dell'altro gruppo linguistico, rimuovendo le barriere (in)visibili tuttora esistenti. L'insegnamento della lingua possiede una dimensione culturale, di potere e di controllo e indica una forma mentis che riflette quello del relativo gruppo linguistico. Ne consegue che la relazione tra l'insegnamento della L2 e il suo apprendimento deve essere ripensata in modo critico. È necessario che le scuole e la formazione degli insegnanti continuino a lavorare per sostituire il predominante habitus monolingue con un approccio di eteroglossia (Flores, Beataens-Beardsmore 2015) e con la valorizzazione di una crescente super-diversità (Gogolin, Duarte 2017; Vertovec 2007), la quale richiede una stretta collaborazione con le famiglie degli alunni.

La ricerca ha anche mostrato differenze nei sistemi scolastici e nella posizione territoriale delle singole scuole nel percepito incoraggiamento da parte dei genitori. I genitori hanno un ruolo fonda-

mentale nella promozione di una motivazione alta e atteggiamenti positivi e quindi nell'apprendimento della L2. Ricerche (cf. Bartram 2006; Jones 2009) hanno rilevato che, dove gli atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico dei genitori erano percepiti come positivi, anche gli stessi studenti dimostravano atteggiamenti positivi. È quindi necessario sensibilizzare i genitori sul loro ruolo e soprattutto incoraggiare i genitori delle scuole tedesche nelle zone rurali e i genitori dei maschi a promuovere la motivazione e un atteggiamento positivo, in quanto sono stati questi bambini a mostrare valori inferiori.

Resta alla politica linguistica e agli insegnanti il compito di considerare le differenze trovate in merito al genere, ai due sistemi scolastici e alla posizione territoriale delle singole scuole nel lavoro con gli alunni. Resta a loro il compito di promuovere l'apprendimento della L2, di motivare gli alunni e incoraggiare sia loro che anche i genitori. Sono quindi il curriculum, l'insegnante e la sua metodologia a doversi adattare alle caratteristiche e alle esigenze degli alunni, adottando criteri di differenziazione e flessibilità curricolare e metodologica.

Bibliografia

- Ampuja, M. (2015). «Globalisation and Neoliberalism: A New Theory for New Times?». Zajda, J. (ed.), *Second International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*. Dordrecht: Springer, 17-31. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_2.
- ASTAT, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige – Istituto Provinciale di Statistica (a cura di) (2011). *Censimento della popolazione 2011*. https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf.
- ASTAT, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige – Istituto Provinciale di Statistica (a cura di) (2015). *Barometro linguistico dell'Alto Adige 2014*. https://astat.provincia.bz.it/news-pubblicazioni-info.asp?news_action=4&news_article_id=516195.
- Baraldi, C. (2012). «Intercultural Education and Communication in Second Language Interactions». *Intercultural Education*, 23(4), 297-11. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.727601>.
- Bartram, B. (2006). «An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning». *Educational Research*, 48(2), 211-21. <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>.
- Baur, S.; Medda-Windischer, R. (2008). «The Education System in South Tyrol». Woelk, J.; Palermo, F.; Marko, J. (eds), *Tolerance Through Law: Self Governance and Group Rights in South Tyrol*. Leiden: MartinusNijhoff, 235-58. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004163027.i-422.64>.
- Csizér, K. (2017). «Motivation in the L2 Classroom». Loewen, S.; Sato, M. (eds), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York; London: Routledge, 418-32. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-23>.
- COM, Commission of the European Communities (2008). 566: *Final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.

- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&qid=1504872267678&from=EN>.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D.C. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2012). «The Effect of Population Distribution on L1 and L2 Acquisition: Evidence from the Multilingual Region of South Tyrol». *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 407-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714383>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>.
- Dörnyei, Z. (2014). «Motivation in Second Language Learning». Celce-Murcia, M.; Brinton, D.M.; Snow, M.A. (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston (MA): National Geographic Learning; Cengage Learning, 518-31.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2009). «Motivation, Language Identities and the L2 Self: Future Research Directions». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 350-6. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-019>.
- European Council (2017). *European Council Conclusions*. <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>.
- Fiorucci, M. (2015). «The Italian Way for Intercultural Education». Catarci, M.; Fiorucci, M. (eds), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge, 105-29. <https://doi.org/10.4324/9781315589220>.
- Flores, N.; Baetens Beardsmore, H. (2015). «Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education». Wright, W.E.; Boun, S.; García, O. (eds), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 205-22. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch12>.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. (2004). *Attitude Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>.
- Gardner, R.C. (2006). «The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: a Research Paradigm». *Eurosla Yearbook*, 6(1), 237-60. <https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>.
- Gardner, R.C. (2010a). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R.C. (2010b). «Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective». Kaplan, R.B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 204-16.
- Gardner, R.C. (2005). «Integrative Motivation and Second Language Acquisition: Joint Plenary Talk». Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk (London, Canada, May 30, 2005). <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- Gardner, R.C.; Bernaus, M. (2004). *The Applicability of the Attitude/Motivation Test Battery to EFL Students in Spain*. University of Western Ontario, London, Canada.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1959). «Motivational Variables in Second Language Acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-72. <https://doi.org/10.1037/h0083787>.

- Gogolin, I.; Duarte, J. (2017). «Superdiversity, Multilingualism and Awareness». Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S., *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer, 375-90. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_24-1.
- Gross, B. (2017). «Educating for a Transcultural Society: The Role of Multilingual Education». *International Journal of Diversity in Education*, 17(1), 21-35. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/21-35>.
- Gross, B. (2019a). «Apprendimento linguistico e identità europea. In Cattedra per le relazioni con l'Europa centro orientale». *Costruire l'Europa dei territori*. Primo Forum Europa. Vicenza: Edizioni Rezzara, 91-104.
- Gross, B. (2019b). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429021787>.
- Jones, C. (2009). «Parental Support and the Attitudes of Boys and Girls to Modern Foreign Languages». *Language Learning Journal*, 37(1), 85-97. <https://doi.org/10.1080/09571730902717349>.
- Lindgren, E.; Muñoz, C. (2012). «The Influence of Exposure, Parents, and Linguistic Distance on Young European Learners' Foreign Language Comprehension». *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-29. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 4th ed. Los Angeles: Sage.
- Nelde, P.H. (2006). «Sprachpolitik, Kontaktlinguistik und Minderheiten in Europa». Wiater, W.; Videsott, G. (Hrsgg), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41-54.
- Noels, K.A. (2003). «Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style». *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 53(s1), 97-136. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53225>.
- Peterlini, H. (2013). *noi figli dell'autonomia: Alto Adige/Südtirol oltre il disorientamento etnico*. Merano: Alpha Beta.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching. Theory and Practice*. 3rd ed. White Plains (NY): Pearson Education.
- Scarano, F.; Gehler, M. (2012). *Tra Mussolini e Hitler: Le opzioni dei sudtirolesi nella politica estera fascista*. Milano: FrancoAngeli.
- Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2012). «Motivation». Gass, S.; Mackey, A., *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Hoboken (NJ): Routledge, 396-409.
- van der Slik, F.W.P.; van Hout, R.W.N.M.; Schepens, J.J. (2015). «The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch Among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues». *PLoS One*, 10(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142056>.
- Vertovec, S. (2007). «Super-Diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Wand, A.E.L. (2016). *Half Spaghetti- half Knödel: Cultural Division Through the Lens of Language Learning* [Ph.D. dissertation]. Oxford: Linacre College, University of Oxford. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:d6391d08-30ea-4b78-8fce-c7ac684eb74a/download_file?file_format=pdf&safe_filename=THESIS01&type_of_work=Thesis.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca' Foscari
Venezia

