

Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale

a cura di Natasha Leal Rivas



Federico II University Press



fedOA Press



Università degli Studi di Napoli Federico II

Lingue e Interculturalità, Letterature, Scritture Teatrali
e Cinematografiche, Traduzioni, Terza Missione

1

Comitato di direzione

Giancarlo Alfano (Università di Napoli Federico II), Giancarmine Bongo (Università di Napoli Federico II), Vincenzo Caputo (Università di Napoli Federico II), Francesca Castellano (Università di Firenze), Flavia Cavaliere (Università di Napoli Federico II), Francesco Cotticelli (Università di Napoli Federico II), Nicola De Blasi (Università di Napoli Federico II), Francesco Paolo De Cristofaro (Università di Napoli Federico II), Paolo Donadio (Università di Napoli Federico II), Flavia Gherardi (Università di Napoli Federico II), Rosa Giulio (Università di Salerno), Natasha Leal Rivas (CLA, Università di Napoli Federico II), Angela Leonardi (Università di Napoli Federico II), Simone Magherini (Università di Firenze), Anna Masecchia (Università di Napoli Federico II), Enrico Mattioda (Università di Torino), Andrea Mazzucchi (Università di Napoli Federico II), Francesco Montuori (Università di Napoli Federico II), Salvatore Musto (Università di Napoli Federico II), Matteo Palumbo (Università di Napoli Federico II), Daniela Puolato (Università di Napoli Federico II), Pasquale Sabbatino (Coordinatore, Università di Napoli Federico II), Assunta Scotto Di Carlo (Università di Napoli Federico II), Valeria Sperti (Università di Napoli Federico II), Fabrizia Venuta (CLA, Università di Napoli Federico II), Piermario Vescovo (Università Ca' Foscari Venezia).

Redazione

Gaia Di Girolamo, Fabiana Fiengo, Sara Stifano

Lingue

Italiano, Inglese, Francese, Spagnolo, Tedesco

Caratteri e contenuti della collana

Il progetto della collana si pone come obiettivo la ricerca sull'educazione plurilinguistica che si realizza, secondo le linee del Consiglio d'Europa negli ultimi anni, fugando il rischio dell'autoreferenzialità di una lingua e accentuando l'integrazione con le lingue degli altri popoli. A differenza del multilinguismo, inteso come conoscenza e coesistenza di un numero di lingue in una determinata società, il plurilinguismo comporta il superamento della classificazione delle lingue come mondi mentalmente separati e la scelta strategica di formare una competenza comunicativa fondata sul costante dialogo tra le lingue, che interagendo danno vita a un universo interculturale e inclusivo. In questa ottica le letterature moderne, le scritture per il teatro e il cinema, le traduzioni diventano strumenti per conoscere le forme di narrazione delle singole lingue e le forme comuni tra più lingue, da cui partire per creare comunità internazionali, plurilinguistiche e interculturali. In sinergia con gli obiettivi della Didattica e della Ricerca, la collana si propone di promuovere la Terza Missione delle Università e in particolare dei Centri linguistici di Ateneo, impegnati a valorizzare la conoscenza sul territorio e a realizzare lo sviluppo sociale tramite progetti culturali di co-creazione dei saperi.

Peer Review

Tutti gli E-Book sono sottoposti a un processo di [peer review] che ne attesta la validità scientifica.

Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale

a cura di Natasha Leal Rivas

Federico II University Press



fedOA Press

Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale / a cura di Natasha Leal Rivas.
– Napoli : FedOAPress, 2022. – 240 p. ; 24 cm. – (Lingue e Interculturalità, Letterature, Scritture
Teatrali e Cinematografiche, Traduzioni, Terza Missione ; 1).

Accesso alla versione elettronica: <http://www.fedoabooks.unina.it>

ISBN: 978-88-6887-159-8

DOI: 10.6093/978-88-6887-159-8

In copertina: Fabiana Fiengo, *L'arcobaleno delle lingue*

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

© 2022 FedOAPress – Federico II University Press

Università degli Studi di Napoli Federico II
Centro di Ateneo per le Biblioteche “Roberto Pettorino”
Piazza Bellini 59-60
80138 Napoli, Italy
<http://www.fedoapress.unina.it/>

Published in Italy

Gli E-Book di FedOAPress sono pubblicati con licenza
Creative Commons Attribution 4.0 International

Indice

Natasha Leal Rivas, *Presentazione* 7

MULTIALFABETIZZAZIONE E MULTIMODALITÀ: TRASVERSALITÀ E I DISCORSI DEL FUTURO

José Rovira-Collado, José Hernández Ortega, María A. Ribes-Lafoz, Rocío Serna-Rodrigo, *Redes audiovisuales en clases de lengua y literatura: actividades con TikTok e Instagram* 13

Antonella Pia Laezza, *Tra salvaguardia del multilinguismo e supremazia dell'inglese: il discorso accademico-scientifico tedesco e i fenomeni di traslocazione negli Hochschullehrbücher* 29

Sabrina Link, *Gendergerechte Sprache: Präsenz in den deutschen Medien und Integration in den DaF-Unterricht* 45

Loredana Cavaliere, *Le parler jeune dans la didactique du français langue étrangère* 65

Marialuisa Sepe, *Fare scuola in Rete: un percorso di studio per educare ai media* 81

DISCORSO INCLUSIVO E SOCIALE: VERSO UN UTILIZZO RESPONSABILE

Fabio Cangerò, *Unspoken Stories Underlying a More Aware Europe: The Multimodal and Multidiscursive (Mis)Construction of Eastern Europe* 93

Gaia Di Girolamo, *La normalizzazione della violenza maschile contro le donne nel linguaggio giornalistico italiano* 119

Gianluca Esposito, *Il politicamente scorretto tra gioco linguistico e ridicolizzazione dell'oppressore in Imperium (2012) di Christian Kracht* 135

Giuseppe Visco, *Inclusività e stereotipi di genere nell'insegnamento linguistico: l'italiano in Italia e nei paesi germanofoni (Austria e Germania)* 147

Guido Palmitesta, <i>Inclusività a lezione: invito alla didattica multimodale</i>	157
<i>DIGITAL LITERACIES: NUOVI DISCORSI E FORMAZIONE LINGUISTICA</i>	
Luisa Lupoli, <i>Enhancing productive skills in online language classes: A case study on Padlet</i>	173
Annalisa Castellitti, Anna Baldan, <i>Progettare scenari per l'apprendimento linguistico: il contributo del CLA al Progetto Eulalia</i>	191
Sebastián Miras, Mónica Ruiz Bañuls, Francisco Martínez Carratalá, <i>Humanidades digitales para la educación literaria: multimodalidad y alfabetización digital</i>	211
Anna Baldan, <i>Favorire il dialogo interculturale nei corsi di Italiano L2. Esperienze didattiche – e non – al Centro Linguistico di Ateneo</i>	223
Monica Spedaliere, <i>L'arcobaleno delle lingue. Prove tecniche di trasmissione interculturale</i>	231

Presentazione

Mosso sempre da un profondo interesse per comprendere le necessità e i nuovi contesti di grande vulnerabilità attuale, il *Centro Linguistico di Ateneo* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II si propone di dare continuità e consolidare le diverse sfide intraprese per lo sviluppo dell'apprendimento, dell'insegnamento e della ricerca di qualità nell'ambito delle lingue straniere e delle seconde lingue. E lo fa in linea con i principali *framework*¹ che delineano la strategia europea per le università al fine di consentire agli istituti di istruzione superiore di adattarsi alle sfide attuali, così da contribuire e affermare con maggiore forza il loro ruolo di rafforzamento delle società democratiche.

Con questo volume si è voluto consolidare l'interesse del CLA nella creazione di reti impegnate a promuovere il dibattito sulla rilevanza delle nuove prospettive discorsive e la riflessione sull'educazione linguistica internazionale per la ricostruzione dell'attuale contesto sociale e per il conseguimento di un'istruzione superiore di qualità, equa, inclusiva e sostenibile.

Nello specifico, abbiamo voluto incentivare la discussione su questioni relative alla concezione del discorso come fenomeno che si sviluppa dinamicamente nell'intersezione tra lingua e società. In un poliedrico contesto d'interculturalità e d'internazionalizzazione, in cui la società contemporanea richiede una formazione linguistica specializzata e basata su competenze tra-

¹ Si fa qui riferimento al testo della *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su una strategia europea per le università* (<https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>), pubblicata a inizio 2022 insieme ad una *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla costruzione di ponti per un'efficace cooperazione europea in materia di istruzione superiore* (<https://education.ec.europa.eu/document/proposal-for-a-council-recommendation-on-building-bridges-for-effective-european-higher-education-cooperation>). Entrambi i documenti sono anche in linea con il *Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)* (<https://education.ec.europa.eu/document/proposal-for-a-council-recommendation-on-building-bridges-for-effective-european-higher-education-cooperation>).

sversali, abbiamo considerato indispensabile la comprensione e l'utilizzo di nuove tipologie e modalità discorsive, che superano la multimodalità e l'ipertestualità; infatti la costruzione del discorso nei processi sociali di *Media and Information Literacy* (<https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>), nonché nei processi di alfabetizzazione accademica universitaria e di formazione linguistica, è importante per dare spazio al dialogo e alla divulgazione di buone prassi relative alle nuove forme del discorso e ai nuovi significati che esse assumono. I testi in quanto *atti sociali* di trasmissione di conoscenza e di informazione, veicolano inedite funzioni proattive che uniscono dimensione testuale e dimensione sociale.

Inoltre, le attuali dinamiche dell'istruzione, non solo universitaria, in contesti ibridi di apprendimento (digitali e presenziali), ci rivelano quanto sia fondamentale interrogarsi su come educazione e formazione linguistica vadano affrontate anche nell'ambito della interdisciplinarietà delle *Digital Literacies*. Per raggiungere una consapevole ed efficace competenza linguistica e discorsiva in una qualsiasi lingua, infatti, è necessario integrare la dimensione plurilinguistica e interculturale con la trasversalità delle competenze digitali e la trasmissione, anche negli spazi fluidi dell'ipertestualità, dei valori etici legati alla costruzione e all'articolazione dei discorsi personali, professionali e scientifici.

In questo volume abbiamo accolto i contributi che consentono di osservare le diverse prospettive discorsive nell'ambito dell'educazione linguistica internazionale a partire da tre nuclei tematici: Multialfabetizzazione e multimodalità: trasversalità e i discorsi del futuro, Discorso inclusivo e sociale: verso un utilizzo responsabile, *Digital literacies*: nuovi discorsi e formazione linguistica.

Nella sezione *Multialfabetizzazione e multimodalità* per dare forma e contesto alla trasversalità e ai discorsi del futuro abbiamo inserito alcuni articoli incentrati sull'importanza delle modalità semiotiche visive e sulle possibili combinazioni nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue in modo da estrarre tutto il loro potenziale, come nell'interessante lavoro di José Rovira, José Hernandez, Rocio Serna e María Ribes su *Redes audiovisuales en clases de lengua y literatura: actividades con TikTok e Instagram*. In una prospettiva multilingue si muove lo studio sul tedesco come lingua scientifica in relazione alla lingua inglese di Antonella Pia Laezza, intitolato *Tra salvaguardia del multilinguismo e supremazia dell'inglese: il discorso accademico-scien-*

tifico tedesco e i fenomeni di traslocazione negli Hochshullehrbücher. Sabrina Link ci propone con il suo studio *Gendergerechte Sprache: Präsenz in den deutschen Medien und Integration in den DaF-Unterricht* una riflessione sulle multi-modalità dei media in chiave di inclusività linguistica e sulle possibilità di adattamento alla didattica. Nell'ambito della lingua francese, lo studio *Le parler jeune dans la didactique du français langue étrangère* di Loredana Cavaliere analizza la variante e il registro colloquiale dei giovani attraverso l'uso dei dispositivi mobili e formula alcune proposte per la didattica del francese. Chiude questa sezione tematica l'articolo di Marialuisa Sepe, *Fare scuola in Rete: un percorso di studio per educare ai media*, che guida i lettori nell'ambito della scuola primaria e in particolare dell'insegnamento trasversale della scrittura multimediale all'interno della materia di Educazione Civica.

Nella sezione tematica su *Discorso inclusivo e sociale* gli interventi attirano il centro della riflessione sull'importanza di osservare un utilizzo responsabile dei vari discorsi come, ad esempio, nei media che spesso scivolano in stereotipi culturali e linguistici e nella creazione di discorsi dell'odio nei vari contesti sociali. Gaia Di Girolamo, nel saggio *La normalizzazione della violenza maschile contro le donne nel linguaggio giornalistico italiano*, esplora meticolosamente, attingendo alla teoria dei *frame*, e smaschera criticamente alcuni tra i più diffusi stereotipi sessisti con cui la stampa italiana purtroppo legittima e riproduce un assetto culturale e sociale discriminatorio e patriarcale. Giuseppe Visco con l'articolo *Inclusività e stereotipi di genere nell'insegnamento linguistico: l'italiano in Italia e nei paesi germanofoni (Austria e Germania)* impernia il suo studio per quanto riguarda i *gender roles* e gli stereotipi di genere sui libri di testo nell'ambito dell'Educazione Primaria. Intrecciando la multimodalità e l'inclusività, il contributo di Guido Palmitesta, *Inclusività a lezione: invito alla didattica multimodale*, pone l'attenzione sulla necessità di articolare una didattica delle lingue, che tenga conto dell'accessibilità a beneficio degli studenti affetti da disturbi dell'apprendimento come la dislessia, con metodologie e approcci multimodali e multisensoriali. Fabio Cangerò, nell'articolo *Unspoken Stories Underlying Europe: The Multimodal and Multidiscursive (Mis)Construction of Eastern Europe*, indaga da un punto di vista multimodale e socio-semiotico una serie di miti duraturi che circondano l'Europa orientale generati dalla cultura dell'Europa occidentale. Gianluca Esposito nell'articolo *Il politicamente scorretto come strumento di ridicolizzazione dell'oppressore. La rappresentazione del colonialismo tedesco in "Imperium" (2012) di Christian Kracht*, passa in rassegna il lessico politicamente scorretto nel romanzo sopra citato.

Nell'ultima sezione tematica, dedicata alle *Digital literacies*, i vari contributi proposti mettono al centro l'importanza della trasversalità delle competenze nel contesto dei discorsi digitali e dell'ipertestualità. Nell'articolo *Enhancing productive skills in online language classes: A case study on Padlet*, Luisa Lupoli propone uno studio di caso e sostiene alcune proposte su come migliorare le capacità produttive nella didattica *online* di lingua inglese con l'app Padlet. Anna Baldan e Annalisa Castellitti illustrano alcuni dettagli del progetto europeo finanziato dall'UE, portato avanti dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, il Dipartimento di Studi Umanistici e il Centro Linguistico di Ateneo. Le autrici, nell'articolo *EULALIA project: insegnamento e apprendimento della lingua straniera attraverso le Tangible User Interfaces*, espongono alcune delle proposte didattiche che possono svilupparsi con il *Mobile Learning* per accedere a risorse di apprendimento linguistico in modo autonomo. Anche le *Digital Literacies* sono un paradigma fondamentale nell'ambito dell'educazione letteraria, come dimostrano Sebastian Miras, Mónica Ruíz e Francisco Martínez nell'articolo *Humanidades digitales para la educación literaria: multimodalidad y alfabetización digital*, dove riflettono sulle possibilità dell'analisi computazionale e dei metodi quantitativi applicati alla didattica della letteratura in ambito scolastico e accademico. L'interculturalità, le competenze digitali e l'inclusività sono al centro del contributo di Anna Baldan, *Favorire il dialogo interculturale nei corsi di Italiano L2. Esperienze didattiche – e non – al Centro Linguistico di Ateneo*. Chiude il volume il contributo di Monica Spedaliere, *L'arcobaleno delle lingue. Prove tecniche di trasmissione interculturale*, che espone un punto di vista complementare sulla comunicazione pubblica e globale e racconta alcune esperienze di apprendimento basate sull'iniziativa della scrittura nel magazine del CLA.

In un'epoca, caratterizzata dall'immersione delle università in tante dimensioni discorsive che puntano all'interazione sociale, diventa strategico utilizzare in modo consapevole e gestire correttamente le forme del discorso in ambito accademico, scolastico, professionale e quello scientifico. Sicuramente sviluppare le diverse abilità discorsive implica vari processi, perché non c'è bisogno solo di *good practices* ma anche di tenere conto dei vari paradigmi di alfabetizzazione digitale nel contesto delle università, che sono determinanti sul piano della crescita culturale della società civile. Per affrontare queste sfide, è fondamentale il ruolo della ricerca e della didattica delle lingue straniere e seconde lingue per riflettere sulle variazioni linguistiche nel discorso, le quali possono essere agevolmente spiegate e comprese se sono legate al discorso autentico.

Natasha Leal Rivas

MULTIALFABETIZZAZIONE E MULTIMODALITÀ:
TRASVERSALITÀ E I DISCORSI DEL FUTURO

Redes audiovisuales en clases de lengua y literatura: actividades con TikTok e Instagram

José Rovira-Collado (Universidad de Alicante)

José Hernández Ortega (Universidad Complutense de Madrid)

María A. Ribes-Lafoz (Universidad de Alicante)

Rocío Serna-Rodrigo (Universidad de Alicante)

1. *Redes sociales audiovisuales y educación 4.0*

Conceptos como *Aprendizaje Móvil*, *Educación 4.0* o *Educación Ubicua* (UNESCO, 2013) resaltan la omnipresencia de los dispositivos digitales como teléfonos móviles, ordenadores portátiles o tabletas para la enseñanza y el aprendizaje, en cualquier lugar y en cualquier momento. Esta conexión constante con múltiples dispositivos nos permite relacionarnos de diversas maneras con todo el mundo y generar contenidos concretos a través de muy variadas aplicaciones digitales o redes sociales en constante transformación. En estas últimas, el uso de la fotografía y el vídeo se ha multiplicado en los últimos años, modificando la forma de transmitir información y la interacción entre las personas de todo el mundo, y podemos introducir nuevas ideas como la “Internet de la imagen” (Rovira-Collado e Ivanova, 2019). En estas redes, de la foto fija pasamos al vídeo, y de este a la edición de ambos para generar nuevas dinámicas digitales como los “reels” o las “stories”. En el siglo XXI, el uso de todas estas expresiones multimodales (imagen, vídeo o fotografía) es imprescindible para la formación global del profesorado de cualquier etapa educativa (Bautista García-Vera et al., 2020). Posiblemente debido al confinamiento producido por la pandemia (Teräs et al., 2020; Trujillo et al., 2020), desde 2020, *Instagram* y *TikTok* son los principales espacios de interacción móvil (Chan, 2021) y han superado a otras herramientas como *Facebook* o *Twitter* en accesos diarios. Su uso es principalmente lúdico, y estas redes se utilizan para el ocio de muchas personas, no solo las más jóvenes, durante demasiadas horas diarias, quitando tiempo para otras actividades, como por ejemplo la lectura. Por tanto, son lógicos los distintos prejuicios respecto a su uso educativo, porque además sus usuarios y usuarias muchas veces no conocen las normas para respetar la privacidad de otras personas. Fernando Rosell-Aguilar (2017) diseñó una taxonomía que nos permite clasificar las aplicaciones móviles para

el aprendizaje de cualquier lengua. Aunque las redes sociales analizadas están dentro de la categoría de herramientas no diseñadas con fines educativos, su uso generalizado nos da la posibilidad de acercarnos a ellas para aprender lengua y literatura.

Por desgracia, en vez de educar en su uso, muchos centros educativos prohíben su utilización, sin plantearse lo importante que es enseñar al usuario de cualquier edad sus funciones para procurar una navegación adecuada y que no perjudique tampoco a otras personas. Por fortuna, también existen ya diversas prácticas educativas para múltiples situaciones de aprendizaje que aprovechan tanto *Instagram* como *TikTok*. Martín-Ramallal y Ruiz Mondaza (2022) analizan esta última herramienta y las dinámicas que nos propone para proteger al menor de los riesgos que supone para su privacidad. El profesorado debe incorporarlas también en el desarrollo de su competencia digital docente (Redecker, 2020).

Tanto la *Alfabetización Transmedia* (Scolari, 2016) como el uso de la *Multimodalidad* (Kress, 2010) son conceptos fundamentales para aproximarnos al uso educativo de estas redes audiovisuales, porque además inciden en el aprendizaje informal en muchos casos. A continuación, presentaremos varios usos apropiados para el aprendizaje de la lengua y la literatura, a partir de conceptos teóricos como *ELE 2.0 (Español Lengua Extranjera)* o *LIJ 2.0 (Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la web social)*.

Estas herramientas nos ofrecen nuevas formas de lectura y escritura en entornos digitales (Amo, 2019), con textos multimodales, en constante transformación y permanentemente conectados. Partimos de una exploración superficial de ambas herramientas, centrada en la evolución de la tecnología en las nuevas prácticas lectoras y comunicativas a través de estas aplicaciones. En los resultados se presentan ejemplos concretos de usos educativos para la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), profundizando en los resultados analizados previamente (Rovira-Collado et al., 2022).

Para la primera herramienta empezamos con *Bookstagram*, como práctica heredera de *Booktube* (Hernández Ortega et al., 2021), siendo ya un espacio consolidado para la promoción lectora entre las y los más jóvenes (Sánchez García & Aparicio Durán, 2020), para luego presentar dinámicas concretas como el *Bookface* (Hernández-Ortega, 2020) o la práctica *Women Reading*.

TikTok es una herramienta con una rápida expansión (Mohsin, 2022), sobre todo por el enorme crecimiento que tuvo en todo el mundo durante el confinamiento de 2020. Se proponen también tres dinámicas relacionadas directa-

mente con nuestra práctica docente: *Booktok* como evolución de las anteriores (Merga, 2021) con miles de cuentas que intercambian sus lecturas a través de breves vídeos. *ELEtok* para la enseñanza del español como lengua extranjera en diversas situaciones de aprendizaje. Aunque es un concepto emergente (Espejel, Concheiro & Pujolà 2022), ya podemos señalar actividades concretas para mejorar la competencia en comunicación lingüística realizadas con alumnado internacional en el Centro Superior de Idiomas (CSI) de nuestra universidad. *PoeTok* es una propuesta todavía más reciente, centrada en ejercicios concretos relacionados con la literatura y la poesía en español, como precedentemente pudieron ser los videopoemas. Estas dinámicas se han llevado a cabo en la Universidad de Alicante y en otros centros y se proponen como modelos de buenas prácticas para aplicar el uso educativo de la herramienta.

Los objetivos principales de nuestra propuesta son:

- Analizar las posibilidades de *Instagram* y *TikTok* para la clase de lengua española y sus literaturas.
- Mostrar distintas dinámicas lingüísticas y prácticas concretas realizadas con ambas herramientas para la educación lingüística y literaria.
- Proponer su uso didáctico frente a los prejuicios por el uso de móviles en el aula.

2. Contexto y metodología

Son dos aplicaciones distintas, por lo que comenzaremos con algunas actividades de *Instagram*, para finalizar con la práctica con *TikTok* como innovación educativa.

Con *Instagram* comenzamos con una experiencia realizada en 2019 con alumnado de Educación Secundaria del Centro *El Valle ValdeBernardo* de Madrid, que ha servido como modelo en nuestras clases universitarias. También se recoge un listado de perfiles destacados, centrados en la promoción de la lectura. Además, se describe una propuesta didáctica centrada en mujeres leyendo.

Con *TikTok* partimos de actividades realizadas, entre septiembre y noviembre de 2021, con estudiantes de la asignatura de *Didáctica de la Lectura* (#4DLEUA21) del 4º curso del Grado de Maestra en Educación Primaria (50 personas), seguimos con otras propuestas realizadas entre febrero y mayo de 2022 en la asignatura *Investigación, Innovación y uso de TIC en la enseñanza de Lengua y Literatura*, identificado como #INVTICUA22 por su etiqueta en

redes sociales, del Máster de Formación del Profesorado (27 personas) y finalizamos con actividades para el curso de *Erasmus A2* de Español Lengua Extranjera (ELE) con 5 estudiantes extranjeros del Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante, también en este último periodo docente.

Los instrumentos de análisis son las propias aplicaciones y los datos que recogen en sus perfiles. Todas estas dinámicas centradas en la comunicación lingüística y en la educación literaria tienen un diseño instruccional concreto con objetivos, contenidos, cronogramas y rúbricas de evaluación específicas que recogen los resultados de cada actividad. Además, las prácticas de #4DLE21 e #INVTICUA22 tienen una toma de datos previa o *pretest* y posterior o *postest* sobre los aprendizajes adquiridos a través de las distintas actividades, pero no se recogen esos datos en este trabajo.

Partimos de revisiones de investigaciones precedentes sobre el uso educativo de redes sociales (Zachos, 2018; van den Beemt et al., 2020; Escamilla-Fajardo et al., 2021) para la presentación de resultados. Se realiza un análisis cualitativo-descriptivo de las prácticas para destacar la utilidad de ambas redes para el aprendizaje lingüístico y literario.

3. Resultados. Actividades con Instagram y TikTok

Según el portal *SensorTower* estas dos son las redes sociales con más descargas a lo largo de 2021 (Briskman, 2021). Los resultados se presentan en dos secciones según la aplicación utilizada.

3.1. Instagram

3.1.1 #Bookface

Esta dinámica se basa en publicar una fotografía, requisito central de las publicaciones, donde una figura humana se funda con otra que esté en la portada de una publicación física (libro, revista o cómic). Esto no implica la lectura de dicha lectura, pero sí la consideramos como un importante ejercicio de creatividad y que funciona como actividad de animación lectora para todas las edades. Esta etiqueta es #Bookface <https://www.instagram.com/explore/tags/bookface/> y tiene en agosto de 2022 más de ciento treinta mil ejemplos, con muchos “likes” y comentarios. En el proyecto *La Horda de Lector* de José Hernández y Beatriz Martín el alumnado del Colegio El Valle Valdebernardo recogió muchos ejemplos recogidos en “Fotoportadas” <https://pephernandez>.

wixsite.com/lahordadellector/fotoportadas y en la cuenta del proyecto en esta aplicación: <https://www.instagram.com/lahordadellector/?hl=es>. Este proyecto digital nos propone otras dinámicas interactivas para la promoción de la lectura, como son *booktubers*, *booktrailers* o entrevistas online a personajes famosos. *La Horda del Lector* ha sido reconocida en 2019 con 1º premio *Espiral* como tendencia educativa en Educación Secundaria <https://premioespiral.org/recurso/la-horda-del-lector/7>.

3.1.2 Bookstagram

Otra aproximación a la aplicación ha sido el estudio de perfiles interesantes para el aula de la lengua y la literatura (Pérez-García & Fernández Cobo, 2021; Hernández & Rovira-Collado, 2022). Entre otros perfiles de interés, como los relacionados con la lengua y la gramática, personajes literarios, citas, clubes de lectura o actividades de ELE, recogemos a continuación seis *Bookstagramers*, como evolución directa del *Booktube*. En la siguiente tabla se propone el análisis centrado en la diferencia entre seguidores y personas seguidas, el número de publicaciones y de “Me gusta” (*likes*) recibidos.

Tabla 1. Seis *Bookstagramers* para la promoción lectora. Datos noviembre 2021

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5
@raquelbookish	147.740	494	815	8.418,92	906,42
@faorozco	106.585	1.417	1.077	16.250,83	128,25
@javier_ruescas	95.761	1.364	3.167	4.254,08	53,50
@josudiamond	90.601	980	2.554	7.790,83	900,67
@andreorowling	86.802	443	1.321	14.059,08	67,42
@sebasgmouret	83.551	396	1.905	6.784,75	61,50
Variables: 1. Seguidores/as, 2. Personas Seguidas, 3. Publicaciones, 4. Promedio Me gusta, 5 Promedio Comentarios					

Fuente: Hernández-Ortega & Rovira-Collado, 2022

Destacamos que es ya una práctica consolidada con perfiles con miles de seguidores. Los podemos considerar “influencers” de la lectura, ya que hay un claro desequilibrio entre seguidores/as y personas seguidas. Todos estos perfiles son públicos y están disponibles en abierto, por lo que esta investigación respeta su privacidad y reconoce su labor. @raquelbookish es la que más seguidores tiene, pero @andreorowling y @faorozco tienen más

“Me gusta”, por lo que tienen más repercusión. También @raquelbookish y @josudiamond son los que mayor retroalimentación ofrecen a través de comentarios interactuando con sus seguidores. @javier_ruescas, que ya era un famoso Booktuber es el que más publica. También @sebasgmouret, conocido como “El coleccionista de mundos” en Youtube es un famoso Booktuber. Son datos de noviembre de 2021, pero los perfiles siguen activos, como una tendencia en constante crecimiento. Además, podemos señalar que los vídeos (*stories* o *reels*) están sustituyendo rápidamente a las publicaciones estáticas basadas en fotografías, posiblemente debido a esta misma práctica en la siguiente aplicación, *TikTok*.

En nuestro análisis, podemos señalar que los perfiles recogidos son de personas que han crecido con *Youtube*, como Booktubers, donde empezaron la mayoría como adolescentes, para pasarse a *Instagram*, como nuevo espacio, aunque ya no sean tan jóvenes. Aunque también hay un cambio generacional, con figuras muy jóvenes tanto en *Bookstagram* como en *Booktok*, podemos destacar que estos usos perduran en el tiempo y nos encontramos con una generación de verdaderos “influencers” de la lectura.

3.1.3 Women Reading

Como dinámica centrada en la lectura en *Instagram* finalizamos con la propuesta de la profesora María Ribes Lafoz, alias *Neferchitty* <https://www.instagram.com/neferchitty/?hl=es>. Usando las etiquetas #womenreading, #mujeresleyendo recoge un largo listado de pinturas a lo largo de la historia de mujeres lectoras, incluyendo los datos de la obra, autoría, época o corriente pictórica. Esta dinámica está basada en actividades de la asignatura *Español a través del arte* del Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante. Se ha convertido en una etiqueta en expansión y ya encontramos a otras personas que imitan esta dinámica para generar una actividad de promoción de la lectura que reivindica el papel de la mujer.

3.2. *TikTok*

Esta aplicación está en plena expansión, con un rápido crecimiento y compite con *Instagram* en número de descargas, sobre todo entre las personas más jóvenes. Incluso los niños y las niñas la conocen, visitan y descargan antes de su edad legal (13 años), dedicándole por desgracia excesivas horas diarias. La propia aplicación ha generado vídeos para invitar a “descansar” de su uso, después de largos periodos de ver breves vídeos. A través de los vídeos de *TikTok* se ha difundido el concepto de “creadores de contenido”, porque, aunque sean

grabaciones breves, implican una gran elaboración. Encontramos ya diversas aproximaciones desde la didáctica de la lengua y la literatura para distintos niveles escolares (Maqueda Cuenca et al., 2019; Martínez & Sanmamed, 2021). Los vídeos analizados están publicados en abierto y con el consentimiento expreso del alumnado que los ha elaborado, para cumplir con la normativa de privacidad. Todas son personas adultas, estudiantes universitarias, pero debemos prestar mucha atención a la hora de promover estas prácticas entre menores. Consideramos que promover estas actividades permite alejarnos de otros contenidos no apropiados para la infancia y la juventud. Las tres dinámicas trabajadas durante el curso 2021-2022 son:

3.2.1 Booktok

Directamente relacionada con los citados *Booktube* y *Bookstagram* como dinámicas de promoción de la lectura, estos breves vídeos se centran en hablar de libros, lectura, sagas, personajes y literatura en general. Como estos vídeos se crean principalmente con el móvil, son un ejercicio de síntesis muy importante porque no suelen superar el minuto de duración, aunque la herramienta ya permite grabaciones más largas. Pensar que la herramienta no influye en el resultado final es un error de partida, porque encontramos características diferentes en estas propuestas (Jerasa & Boffone, 2021). Aunque el análisis literario suele ser superficial, se señalan tendencias sobre la lectura juvenil y múltiples dinámicas de interacción y promoción de la lectura. Rovira-Collado y Ruiz Bañuls (2022) distinguen ocho dinámicas de promoción de la lectura distintas a través de *TikTok*, algunas totalmente nuevas, porque además en estos vídeos el acompañamiento musical es muy importante, como también lo es en los vídeos de *Instagram* (Sánchez-Olmos, 2022). Son las siguientes:

Tabla 2. Ocho dinámicas BookTok. Diciembre 2021

Perfil	Enlace	Descripción	Likes y Comentarios
@v.justanotherbookworm	https://www.tiktok.com/@v.justanotherbookworm/video/6980816023108766982	Selección de libros que han gustado	400K likes y 2K com.
@bellas__book	https://www.tiktok.com/@bellas__books/video/6984450664462126342	BookSelf/BookHaul.	320K likes y 2500 com

@dorina.lovebot	https://www.tiktok.com/@dorina.lovebot/video/6956220964220718341	<i>What's this person reading right now? ¿Qué estás leyendo?</i>	40K likes y 200 com
@yleniabilico	https://www.tiktok.com/@yleniabilico/video/6995528044937039110	<i>Reader Follow Party! Dinámica de interacción lectora.</i>	556 likes y 200 com.
@sofiaylalu	https://www.tiktok.com/@sofiaylalu/video/6999017585039740165	<i>El libro que más roto el corazón</i>	200K likes y 1200 com
@puchiibooks	https://www.tiktok.com/@puchiibooks/video/6958424965666442502	<i>Marketing de complementos lectura.</i>	127K likes y 400 com
@anyreads	https://www.tiktok.com/@anyreads/video/6972685765247569157	<i>Unboxing de nuevas lecturas.</i>	237K likes y 1700 c.
@escapeinfantasy	https://www.tiktok.com/@escapeinfantasy/video/6983069733352525062	<i>Recomendación de libros. Lectora hablando.</i>	76K likes y 672 com.

Fuente: Rovira-Collado & Ruiz Bañuls, 2022

Las autoras de estos vídeos los han publicado en abierto, por lo que se respeta su privacidad. Aunque *TikTok* es una aplicación centrada en la persona, incluso se podría señalar como narcisista, en la mayoría de los ejemplos los protagonistas son los libros. Solamente en la última aparece la lectora como protagonista. Queremos destacar que las *booktokers* son mayoritariamente mujeres y esta es una constante en torno a la LIJ 2.0 en la que debemos profundizar. En nuestra interacción con la plataforma hemos identificado más de 4000 perfiles que han utilizado la etiqueta “Booktok” en los últimos dos años

Con esta misma etiqueta, también tenemos las aportaciones de docentes en formación, alumnado del Grado de Maestra en Educación Primaria (#4DLE21). Son vídeos sobre lecturas concretas o personajes tradicionales de la literatura infantil, siguiendo los ejemplos anteriores o con nuevas dinámicas.

Tabla 3. BookTok #4DLE21, octubre 2021

Perfil	Dirección (algunas están en Youtube, pero usan TikTok)	Personaje infantil u obra	Dinámica
@nurii.valverde	https://www.tiktok.com/@nurii.valverde/video/7016646653885156614	<i>Ricitos de Oro</i>	Paseo por Biblioteca
@ChilesCandela	https://youtu.be/VeT2sVq--a8	<i>Tres cerditos</i>	Booktrailer
@noa.149	https://www.tiktok.com/@noha.149/video/7027534651010878725	<i>Palabras para armar tu canto</i>	Imágenes libro
@poladiaz23	https://www.tiktok.com/@poladiaz23/video/7028645732525657350	<i>La vida de los salmones</i>	Booktrailer
@ariadancasenco	https://www.tiktok.com/@ariadnacansenco/video/7028304436975897861	<i>Peter Pan</i>	Imágenes libro
@soniafs290	https://www.tiktok.com/@soniafs290/video/7027936564932070662	<i>El hombre de la flor</i>	Imágenes libro
@_andrefuster	https://www.tiktok.com/@_andrefuster/video/7025184104429669637	<i>100 mujeres que cambiaron el mundo</i>	Imágenes libro, feminista
@raul18_m	https://www.tiktok.com/@raul18_m/video/7028984395042213125	<i>Mi primer libro de Miguel Hernández</i>	Booktube
@rous_93	https://www.tiktok.com/@rous._93/video/7027513388964089094	<i>La Revancha del Club de la Lagartijas</i>	Lectura cómic
@xxakilesxx	https://www.tiktok.com/@xxakilesxx/video/7029778942533963013	<i>Poemas en prosa</i>	Visita biblioteca abuelo

Elaboración propia

Estos vídeos están incluidos en los proyectos de *Constelaciones multimodales* (Rovira-Collado et al., 2022), que son secuencias didácticas completas publicadas en abierto que relacionan la educación literaria con las narrativas transmedia. En este curso nos centramos en personajes de la tradición oral o de lecturas de literatura infantil que se pueden llevar al aula de Educación Primaria.

3.2.2 ELETok

Para el aprendizaje lingüístico de ELE proponemos actividades realizadas con el alumnado internacional de ELE del Centro Superior de Idiomas. La profesora María Ribes ha diseñado distintos vídeos con situaciones comunicativas para interactuar con su alumnado del nivel Erasmus A2. A continuación recogemos los modelos más destacados:

Tabla 4. *ELETok CSI Universidad de Alicante, enero-mayo 2022*

<i>Apoyo auditivo y ortográfico</i>	<i>Tipo</i>	<i>Contenido lingüístico</i>
https://vm.tiktok.com/ZMLMmqoyL/	Pronunciación de “Guerra”	Diferencia GU/G/J
https://vm.tiktok.com/ZMLMmDqqq/	Pronunciación de “Aquí”	Diferencia C/K/QU
<i>Vídeos para interacción</i>		
https://vm.tiktok.com/ZMLMm9G7j/	Pregunta “Mi asignatura favorita”	Uso del pretérito imperfecto
https://vm.tiktok.com/ZMLRsFDFV/	Pregunta “Mi película favorita”	Uso del pretérito imperfecto
<i>Respuestas alumnas CSI</i>		<i>Alumna</i>
https://vm.tiktok.com/ZMLMmXXXt/	Pregunta “Mi película favorita”	Emily
https://vm.tiktok.com/ZMLrQEVQ1/	Pregunta “Mi película favorita”	Mingxue
https://vm.tiktok.com/ZMLMmXXXt/	Pregunta “Mi película favorita”	Hannah
https://vm.tiktok.com/ZMLrQo3Xb/	Pregunta “Mi asignatura favorita”	Mingxue
https://vm.tiktok.com/ZMLrgvvGM/	Pregunta “Mi asignatura favorita”	Colaboración sorpresa (Estopa)

Elaboración propia

Vemos actividades concretas como “Apoyo auditivo y ortográfico” y “Vídeos de preguntas” para favorecer la interacción entre la docente y su alumnado y el uso concreto de tiempos verbales. Estas grabaciones usan carteles, emoticonos y textos escritos para favorecer también la comprensión escrita. Pueden parecer breves y sencillos, pero esta simplicidad y cercanía favorece la interacción del alumnado extranjero, que responde con interés a este tipo de actividades. Hay nuevas dinámicas, como el #*STITCH* o “pegar” vídeos, respondiendo las alumnas en este caso a las preguntas de la docente. Cada una de estas propuestas lleva un diseño didáctico específico y se centra en algún aspecto concreto para mejorar la competencia comunicativa del alumnado internacional. Debemos destacar la importancia de la oralidad en este tipo de ejercicios, tanto para la expresión como para la comprensión de los vídeos, abriendo nuevos usos del vídeo para la clase de lenguas. No es un corpus completo de actividades ni un recorrido progresivo, sino ejemplos de actuación innovadores, para generar nuevas dinámicas en el futuro. Estas propuestas tienen cada vez más audiencia e interés en general, e incluso ha contado con la colaboración sorpresa del grupo musical *Estopa*, que vieron la práctica en redes y quisieron participar.

3.2.3 PoeTok

Como última propuesta recogemos los vídeos de #INVTICUA22 en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Alicante. Esta etiqueta se usa en todas las redes sociales que se ven en esta asignatura, centrada en la innovación educativa y el uso de las TIC en el aula de lengua y literaturas en español. Al ser una asignatura de Máster centrada en estos contenidos cada curso se proponen nuevas dinámicas de interacción con la tecnología. Este curso, con un horizonte de cinco años, las propuestas se aglutinan en el proyecto de *Constelaciones multimodales*, en este caso para trabajar la *Generación del 27*, etapa central de la literatura española en el siglo XX. Es un proyecto que comenzó en febrero de 2022 y seguirá creciendo cada año. El blog grupal <https://constelacionesgeneracion27.blogspot.com/> recoge las actividades de #INVTICUA22 bajo la etiqueta “Relatos Audiovisuales”, pero también están en la propia aplicación, como vemos en la tabla 4:

Tabla 5. *PoeTok Autores y autoras de la Generación del 27 #INVTICUA22, mayo 2022*

Perfil	Dirección (algunas están en Youtube, pero usan TikTok)	Autor/a G27	Dinámica
@nerferchitty	https://www.tiktok.com/@nerferchitty/video/7077824990736944389	Federico García Lorca	Recitado
@nerferchitty	https://www.tiktok.com/@nerferchitty/video/7089185455643626757	Federico García Lorca	Recitado varias personas
@joseroviracollado	https://www.tiktok.com/@joseroviracollado/video/7089745957255941381	Federico García Lorca	¿Qué estás leyendo?
@josefinadelatorre27	https://www.tiktok.com/@josefinadelatorre27/video/7104548734196780293	Josefina de la Torre	Presentación
@rafaelalberti27	https://www.tiktok.com/@rafaelalberti27/video/7101265323931847941	Rafael Alberti	Intertextualidades con Picasso
@mariateresaleon27	https://www.tiktok.com/@mariateresaleon27/video/7085825519501069574	María Teresa León	Acróstico literario
@maria.zambrano-tic	https://www.tiktok.com/@maria.zambrano-tic/video/7099847716443852038	María Zambrano	Presentación de la autora
@Díez_Messi	https://youtu.be/uYBcOyQh0yg	Luis Cernuda	Gatos y fotos autor
@josepereziborra	https://constelacionesgeneracion27.blogspot.com/2022/05/3-relatos-audiovisuales-damaso-alonso.html	Dámaso Alonso	Recitado

Elaboración propia

Esta práctica se prolongará hasta 2027 (#INVTICUA27) para ofrecer durante el primer centenario de esta generación distintas constelaciones en abierto y vídeos de distinto tipo. Se presentó una constelación modelo sobre Federico García Lorca donde se incluyen los tres primeros vídeos. Cada grupo de trabajo eligió un autor o autora de esta generación y desarrolló distintas prácticas. Solamente recogemos una pequeña muestra de la variedad de vídeos que han confeccionado los estudiantes. Encontramos *Booktrailers*, Recitados de algunos versos, citas célebres, breves biografías, la relación con otros autores o prácticas específicas como el *Acróstico* o el *Knolling Literario*.

El alumnado de la Facultad de Educación se ha mostrado muy motivado respecto a esta práctica y nos ha confirmado, por la experiencia directa de las prácticas, la omnipresencia de esta red social, tanto en los centros de Educación Secundaria como en los de Primaria. También han aparecido recelos y prejuicios para introducir esta herramienta, pero consideramos que son una vía útil para aprovechar el interés por esta red social para conocer más sobre nuestra literatura.

4. *Discusión y conclusiones*

Ambas herramientas son las de mayor crecimiento en los últimos años, relegando a las redes sociales más tradicionales, como *Twitter* o *Facebook*, como un espacio para personas adultas. Las redes sociales ya se han convertido en un instrumento de primer orden para la didáctica de la lengua y el análisis de la cultura participativa (Vizcaíno Verdú et al., 2021). Asselin (2022) describe la evolución de *TikTok* y los referentes más importantes en lengua española para confirmar el interés entre las personas más jóvenes, por lo que es necesario promover usos didácticos como los seis propuestos. Del Moral et al. (2019) recogen distintas actividades con aplicaciones móviles para fomentar la creatividad en el aula de lengua y literatura. Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando (2022) hacen una panorámica de los *Booktokers*, apuntando que es una práctica ya consolidada entre adolescentes de esta década, con audiencias masivas, por lo que estos personajes pueden convertirse en verdaderos prescriptores literarios, como evolución de los *Booktubers* (Roig et al., 2021).

Nuestra propuesta se centra en una experimentación constante con estas herramientas, a la espera de nuevas dinámicas o aplicaciones, para introducirlas en las aulas como instrumentos apropiados para trabajar la lengua y la literatura. Se recogen actividades desarrolladas en los últimos tres años,

pero es necesario profundizar en las diferencias entre las distintas herramientas. En sucesivos cursos ya estamos ampliando el alcance de estas prácticas. El “BookTok” posiblemente sustituya a las dinámicas anteriores, similares, pero en aplicaciones que para los más jóvenes pueden parecer obsoletas. La propuesta de “ELETok” tiene nuevos vídeos para el curso 2022-2023 con el alumnado internacional del CSI de la Universidad de Alicante y estamos promocionando estas actividades en universidades extranjeras. La citada práctica de “PoeTok” tiene unos límites muy concretos que se desarrollan a lo largo de cinco años, para generar contenidos literarios sobre la Generación del 27, pero obviamente esta etiqueta podrá usarse para otros muchos fines relacionados con la poesía en *TikTok*. Pittman y Reich (2016) al analizar la evolución de *Instagram*, usaban el tópico de que una fotografía en esta red vale más que mil palabras en *Twitter*. Esta idea puede ser controvertida y malinterpretada, pero ya señala la vigencia de los mensajes multimodales (Kress, 2010). El profesorado de Lengua y Literatura, de cualquier tradición y geografía, debemos estar atentos al crecimiento de estas aplicaciones audiovisuales basadas en la oralidad y la imagen, para no descuidar el desarrollo de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos. Recientemente el periódico *El País* señalaba que los adolescentes ya usan *TikTok* frente a *Google* (Rebollo, 2022) para buscar información, cuando posiblemente todavía estos no tengan la capacidad para distinguir y valorar la calidad de los datos de cada vídeo. Las propuestas recogidas en nuestra investigación quieren proponer un uso educativo de las mismas, que no pierda la frescura y creatividad de sus publicaciones, pero que nos permita aprender más con cada foto o vídeo compartido en estas redes audiovisuales.

Bibliografía

- AMO, J.M. DE (2019). *Nuevos modelos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- ASSELIN, C. (2022). “TikTok: cifras y estadísticas clave en España, Latam y el mundo 2022”. *Digimind*. <https://blog.digimind.com/es/agencias/tiktok-cifras-y-estadisticas-2020#users>.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A., RAYÓN RUMAYOR, L. & HERAS CUENCA, A. M. DE LA (2020). “Use of Photoelicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers’ visions”. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>.
- BLANCO MARTÍNEZ, A. & GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2021). “Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok”. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>.

- BRISKMAN (2021). “Sensor Tower’s Q4 2021 Data Digest: Worldwide App Downloads Totaled 36.1 Billion Last Quarter”. *SensorTower*. <https://sensortower.com/blog/q4-2021-data-digest/>.
- CHAN, J. (2021). “Top Apps Worldwide for March 2021 by Downloads”. *SensorTower*. <https://bit.ly/3ojPiqy>.
- DEL-MORAL, M. E., BELLVER, M. C. & GUZMÁN-DUQUE, A. P. (2019). “Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria”. *Ocnos*, 18(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1866.
- ESCAMILLA-FAJARDO, P., ALGUACIL, M. & LÓPEZ-CARRIL, S. (2021). “Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course”. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>.
- ESPEJEL, O., CONCHEIRO, P. & PUJOLÀ, J. T. (2022). “TikTok en la enseñanza de español LE/L2: telecolaboración y competencia digital”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>.
- GUÑEZ-CABRERA, N. & MANSILLA-OBANDO, K. (2022). “Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok”. *Comunicar*, 71, 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>.
- HERNÁNDEZ-ORTEGA, J. (2020). “La horda del lector. Incentivar la lectura desde propuestas didácticas transmedia”. *Articles: Revista de didáctica de la lengua i de la literatura*, 86, 65-69.
- HERNÁNDEZ ORTEGA, J., SÁNCHEZ GARCÍA, P. & ROVIRA-COLLADO, J. (2021). “Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers”. *Investigaciones Sobre Lectura*, 15, 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>.
- HERNÁNDEZ ORTEGA, J. & ROVIRA-COLLADO, J. (2022). “Expansión Social en la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de Instagram”. In S. Gala Pellicer (Ed.) *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua*. Dykinson, 11-30.
- KRESS, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- JERASA, S. & BOFFONE, T. (2021). “BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices”. *J Adolesc Adult Liter*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>.
- MAQUEDA CUENCA, E., FELIPE MORALES, A. & CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, D. (2019). “TikTok como herramienta innovadora en el aula. Aplicaciones en el área de DLL”. *I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación em Educación Superior CIDICO* [Presentación] <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/18959>.
- MARTÍN-RAMALLAL, P. & RUIZ-MONDAZA, M. (2022). “Agentes protectores del menor y redes sociales. El dilema de TikTok”. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 31-49. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.20776>.
- MERGA, M. K. (2021). “How can Booktok on TikTok inform readers’ advisory services for young people?”. *Library & Information Science Research*, 43(2). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>.
- MOHSIN, M. (2022). “Estadísticas TikTok 2021 Datos interesantes sobre TikTok”. [Infografía]. *Oberlo*. <https://www.oberlo.es/blog/estadisticas-tiktok>.
- PÉREZ-GARCÍA, C. & FERNÁNDEZ COBO, R. (2021). “Lectores y clubes de lectura en Bookstagram: el libro como objeto estético y la Lectura social en la red”. In A. Vizcaíno Verdú, M. Bonilla del Río & N. Ibarra Rius (coords.), *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales*. Dykinson, 554-572.

- PITTMAN, M. & REICH, B. (2016). "Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words". *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.084>.
- REBOLLO, C. (2022). "Rápido, adictivo y entra por los ojos: TikTok ya es el buscador de la generación Z". *El País*. [Noticia, 14 de septiembre] <https://elpais.com/tecnologia/2022-09-14/rapido-adictivo-y-entra-por-los-ojos-tiktok-ya-es-el-buscador-de-la-generacion-z.html>.
- REDECKER, C. (2020) "Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu". (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). *Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España* (Original 2017). https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/mx/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf.
- ROIG-VILA, R., ROMERO-GUERRA, H. & ROVIRA-COLLADO, J. (2021) "BookTubers as Multimodal Reading Influencers: An Analysis of Subscriber Interactions". *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 39. <https://doi.org/10.3390/mti5070039>.
- ROSELL-AGUILAR, F. (2017). "State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications". *CALICO Journal*, 34(2), 243-258. <https://doi.org/10.1558/cj.27623>.
- ROVIRA-COLLADO J. & IVANOVA M. D. (2019). "Educación literaria y LIJ 2.0 ante la internet de la imagen: bookstagramers, booktubers y otras redes de lectura". *e-SEDLL*, 1. <https://cvc.cervantes.es/literatura/essedll/pdf/01/07.pdf>.
- ROVIRA-COLLADO, J. & RUIZ-BAÑULS, M. (2022). "BookTok como nuevo epitexto virtual para la formación lectora y la competencia digital docente". In D. Ortega-Sánchez & I. M. Gómez Trigueros, *Investigación e innovación con TAC en educación mediática: retos, experiencias y brecha digital en entornos pedagógicos emergentes*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 142-151.
- ROVIRA-COLLADO, J., RUIZ, M. & GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. (2022). "Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE* 24, e05, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>.
- ROVIRA-COLLADO, J. RIBES-LAFOZ, M. & HERNÁNDEZ-ORTEGA, J. (2022). "TikTok e Instagram como herramientas docentes para la clase de lengua y literatura". In R. Satorre Cuerda, (coord.), *Xarxes-Innovaestic 2022, Redes-Innovaestic 2022, Libro de actas*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 305-307.
- SCOLARI, C. A. (2016). "Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *Telos*, 193, 13-23. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>.
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. & APARICIO DURÁN, P. (2020). "Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>.
- TERÄS, M., SUORANTA, J., TERÄS, H. & CURCHER, M. (2020). "Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market". *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>.
- TRUJILLO, F., FERNÁNDEZ, M., MONTES, M., SEGURA, A., ALAMINOS, F. J. & POSTIGO, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>.

- UNESCO (2013). *Policy Guidelines for M-learning*. Paris. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219662>.
- VAN DEN BEEMT, A., THURLINGS, M. & WILLEMS, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657>.
- VIZCAÍNO VERDÚ, A., BONILLA DEL RÍO & M., IBARRA RIUS, N. (coords.) (2021). *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales*, Dykinson.
- ZACHOS, G., PARASKEVOPOULOU-KOLLIA, E.-A. & ANAGNOSTOPOULOS, I. (2018). "Social media use in higher education: A review". *Education Sciences*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>.

Tra salvaguardia del multilinguismo e supremazia dell'inglese:
il discorso accademico-scientifico tedesco
e i fenomeni di traslocazione negli *Hochschullehrbücher*

Antonella Pia Laezza (Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara)

1. *La Wissenschaftssprache e la necessità di un'autonomia epistemologica*

La diramazione dei risultati ottenuti dalle ricerche scientifiche è imprescindibilmente legata all'elemento lingua, senza la quale sarebbe altrimenti impossibile garantire la continuità del progresso scientifico e tecnologico. "Tutto il sapere si concretizza solo nella e attraverso la lingua", sostiene Ehlich (2009: 36), per il quale la lingua sarebbe costituita da una dimensione gnoseologica che ammette la materializzazione di quanto riscontrato scientificamente soltanto se soggetto a trasposizione linguistica, avallando dunque la teoria per la quale "non c'è scienza senza lingua" (Niemann, 2018: 48). Giacché la comprensione dei testi delle singole discipline è determinante per il raggiungimento degli scopi di studio dei discenti e poiché il materiale didattico soggiace a pratiche discorsive che sottolineano le peculiarità della comunità di riferimento, bisogna attenersi ad alcuni "precetti" comunicativi che pur non essendo stati ufficialmente regolamentati vengono riconosciuti all'unanimità da ciascuno degli appartenenti alle varie comunità scientifiche. Si tratta degli stili retorico-formali che caratterizzano i testi precipui delle diverse discipline, variando a seconda della comunità linguistica di riferimento.

In tale frangente, le ricerche linguistiche condotte nell'ambito della *Wissenschaftssprache*, ovvero il linguaggio scientifico tedesco, hanno contribuito a dare contezza della sua esistenza e della sua essenza in un processo che è ben lontano dall'essere concluso. È difficile identificare i contorni di un tipo di linguaggio che viene ostinatamente relazionato al suo iperonimo, la *Fachsprache*, il linguaggio specialistico *tout court*, e al quale vengono di conseguenza attribuite le sue medesime caratteristiche (Roelcke, 2010). Tuttavia, è stato possibile individuarne in parte le univoche proprietà, rintracciabili a partire da un approccio inusitato, che innesta le sue radici nel discorso foucaultiano (Bongo, 2010).

1.1. *La deutsche Wissenschaftssprache nel corso dei secoli*

Dopo secoli nei quali il latino fungeva da *Universalsprache* (Skudlik, 1990:11) in ambito accademico, il punto di svolta è costituito dall'intervento di Christian Thomasius (1655-1728) che per primo utilizza il tedesco durante le lezioni accademiche, avveniristicamente a carattere seminariale. Sarà proprio lui, insieme a Christian Wolff (1679-1759), a caldeggiare la sostituzione del latino a beneficio della lingua tedesca in ambito accademico, preoccupandosi di estenderne l'utilizzo anche alla comunicazione orale, laddove Wolff si impegnerà a promuovere il tedesco come *Wissenschaftssprache* in una forma scritta che sia rigorosa e che possa finalmente affrancarsi dalla retorica latina, rinforzando l'inventario terminologico per il quale la lingua tedesca era considerata, in rapporto al latino, deficitaria (Baier, 2011: 37). Grazie allo svincolamento, seppur tardivo, delle *Naturwissenschaften* dalle *Geisteswissenschaften* (Pörksen, 2020: 179), il loro sviluppo e il conseguente affinamento delle tecniche scientifiche, collegate tra l'altro al processo di industrializzazione, gli studiosi cominciano a coordinare le ricerche scientifiche e a organizzare delle conferenze ad esse dedicate. Naturalmente, per convogliare i risultati di tali ricerche venivano utilizzate, nelle organizzazioni internazionali, le lingue di quegli stati in cui le scienze erano maggiormente progredite e che disponevano delle risorse necessarie per poter istituzionalizzare il lavoro di cooperazione internazionale che ne deriva. Sulla base del grado di diffusione internazionale e sul livello di comprensione da parte degli altri scienziati, le lingue principali utilizzate erano il francese, l'inglese e il tedesco (Reinbothe, 2019: 17).

In questa continua rivalità tra le tre lingue ufficiali, il tedesco comincia a farsi spazio a partire dal XX secolo, quando inizia a godere di una posizione privilegiata persino rispetto al francese. Ciò è dovuto essenzialmente alla notevole preparazione degli scienziati tedeschi – non a caso, all'inizio del secolo scorso, cinque premi Nobel su dieci vengono consegnati alla Germania –, nonché alle iniziative organizzate dagli stessi, soprattutto nell'ambito medico della ricerca per la tubercolosi (Reinbothe, 2019) e alla nascita di istituti di ricerca in Germania – la “Max-Planck-Gesellschaft”, tanto per citarne una – finanziati dallo stato e dalle industrie tedesche (Reinbothe, 2011).

Questa tela così lusinghiera per la lingua tedesca subisce, però, un primo squarcio proprio all'alba della Prima Guerra Mondiale, quando neppure gli studiosi decidono di prendere le distanze dalla politica militarmente aggressiva, ma al contrario con lo *Aufruf an die Kulturwelt* – il “Manifesto dei Novantatré” –, giustificano le responsabilità tedesche sul conflitto mondia-

le (Reinbothe, 2011). Pertanto, le altre potenze europee avanzano un'istanza di boicottaggio della lingua tedesca e delle affini pubblicazioni nell'ambito scientifico, a tutto vantaggio delle altre due lingue nazionali utilizzate per la trasmissione del sapere.

L'ulteriore fenditura che cambierà profondamente lo status del tedesco è costituita dal Nazismo e dal conseguente scoppio della Seconda Guerra Mondiale. Con l'avanzare del Nazionalsocialismo, numerosi scienziati tedeschi aderiscono alle campagne razziste promosse dal nuovo governo, disseminando i propri concetti ideologizzati proprio nell'ambito di congressi internazionali. Nel secondo dopoguerra, la comunità scientifica tedesca sarà per molto tempo interdotta dal partecipare ai convegni; tuttavia, non essendole stato imposto un boicottaggio, a partire dagli anni '50 gli scienziati tedeschi verranno reintegrati nelle conferenze internazionali. Sulla base di dati statistici (Reinbothe, 2011: 63), si evince chiaramente che la maggior parte dei partecipanti ai congressi scientifici non comprendeva il linguaggio scientifico tedesco o era restia nel farlo: a ben guardare, però, ciò era dovuto anche alla presenza predominante di uditori anglofoni. Ciò conduce alla conseguenza per la quale gli interventi verranno tenuti principalmente in lingua inglese, implicando l'adozione dell'inglese come lingua principale dei congressi internazionali. Ed è così che l'inglese, lingua della superpotenza statunitense, a partire dagli anni '60 si impone come *Wissenschaftssprache* nell'ambito della comunicazione internazionale, il che si ripercuote anche sulla comunità scientifica tedesca.

La *Wissenschaftssprache* appartiene al ramo delle *Fachsprachen*, vale a dire i linguaggi specialistici e professionali che si distinguono dalla *Gemeinsprache* – il linguaggio d'uso comune – per via del lessico specifico realizzato *ad hoc* (Roelcke, 2010; Grucza, 2012). Tale tematizzazione risulta certamente poco esaustiva, ma necessaria ai fini del presente lavoro. Per uno sguardo d'insieme più approfondito si rimanda a Bongo (2010).

2. *La materializzazione della Wissenschaftssprache attraverso il Lehrbuch*

Il principale organo di propagazione del sapere è notoriamente il *Lehrbuch* (*textbook* in inglese; *libro di testo* in italiano), indispensabile fonte di informazioni per lo studio delle diverse discipline esistenti nei differenti campi di studio. Sebbene negli ultimi tempi venga sempre più soppiantato dai recenti media digitali, esso resta il principale supporto all'insegnamento in ambito scolastico e universitario (Fuchs/Bock, 2018).

Per questa ragione, nonostante presenti molti limiti in termini di impianto pedagogico – quali potrebbero essere gli esempi considerati non appropriati o non rilevanti per un determinato gruppo di discenti, oppure l'utilizzo di un linguaggio inautentico per quanto concerne la tipologia dei libri di testo di lingua straniera –, resta comunque la principale risorsa da cui attingere per la fioritura del sapere. Per quanto il libro di testo non potrà mai sperare di eguagliare la vivacità della trasmissione orale, è indubbio che sia di fondamentale importanza per l'agevolazione della concettualizzazione da parte del fruitore.

Benché i libri di testo abbiano catalizzato nel tempo l'attenzione di molti ricercatori, soprattutto perché non sono semplici distributori di conoscenza, bensì trasmettono anche costruzioni identitarie, nonché consapevolezza delle norme e dei valori della società, si è comunque ben lontani da una caratterizzazione specifica e ben delimitata di questo campo di studio (Fuchs/Bock, 2018: 1).

Numerosi sono gli studi che hanno tentato di fornire una definizione quanto più esaustiva possibile di *Lehrbuch*; tuttavia, per motivi di spazio e per il proposito di tale lavoro non è possibile affrontare tale discorso in maniera esauriente. Si rimanda, tra gli altri, a tal fine agli studi di Göpferich (1995), Beugrande/Dressler (1981), Fix (2008) e Gläser (1990). Per il fine del nostro lavoro basterà identificare col termine *Hochschullehrbuch* un testo connotato da una *Makrostruktur*, che ne marcherebbe la differenza rispetto alle altre *Textsorten*, vale a dire tipologie testuali.

2.1. *Analisi dei manuali accademici in traduzione: un processo di traslocazione linguistica e culturale tra inglese e tedesco*

In questa sezione, si giungerà a capire la portata reale di quanto descritto precedentemente in relazione a un rapporto così controverso sussistente tra l'inglese e il tedesco. Sulla base di un campione di 12 manuali, sui quali è stata svolta un'analisi contrastiva di tipo qualitativo, si cercherà di rintracciare motivazioni riguardanti eventuali divergenze nella concezione del testo finale, vale a dire quello tedesco. La scelta è ricaduta su testi piuttosto recenti (gli anni di pubblicazione vanno dal 2006 al 2019), rivolti principalmente a studenti del *Bachelorstudium* (corrispondente all'italiano corso di studi triennale) – eccezione fatta per Giancoli (2010), rivolto a ingegneri e dottorandi –, tradotti in tedesco dalla versione inglese per via, di norma, del clamoroso successo da essa ottenuta. In alcune prefazioni dei libri quivi analizzati si leggono infatti le motivazioni che spingono alla traduzione del testo inglese: anziché produrne direttamente uno autoctono, si propende per la traduzione del prototipo

inglese perché “das englischsprachige Buch [...] ist eine der weltweit erfolgreichsten Einführungen in die Welt der Wirtschaftsinformatik. Was liegt also näher, als diesen Bestseller auf den deutschen Markt zu bringen!” (Laudon/Laudon/Schoder, 2016: XXVI),¹ e ancora “das Buch ist definitiv ein Langzeit-Lehrbuchklassiker und vielleicht sogar das berühmteste Standardwerk zur Einführung bzw. zum Einstieg in die Psychologie [...]” (Gerrig, 2014: XXI).²

Date tali premesse, resta quindi da comprendere in che modo possa venire accolto un prototipo di manuale legato a una cultura diversa e avente, pertanto, sicuramente una metodologia didattica differente. In assenza di una letteratura consistente in questo campo, si è ritenuto necessario operare un'analisi qualitativa, sui cui risultati si possono solo avanzare delle congetture, che però potrebbero risultare utili per future ricerche nel medesimo ambito.

I testi appartengono essenzialmente al comparto dalle scienze naturali, al campo dell'economia e a quello della psicologia per una duplice ragione:

- 1) l'ambito delle discipline umanistiche è per antonomasia fortemente nazionalizzato; pertanto, è difficile che manuali appartenenti a tali discipline vengano tradotti ed è più frequente che essi vengano forgiati *ex novo*;
- 2) le “scienze dure” sono quelle che risentono più fortemente dell'anglofonia, sia in ambito orale, sia in quello scritto (Skudlik, 1990); essendo, dunque, i risultati scientifici fondamentalmente condivisi in lingua inglese, è altamente plausibile che vengano mantenuti anglicismi nella traduzione, il che rende più interessante il materiale attinente a questa branca.

L'analisi sarà articolata su due livelli: l'uno, quello strutturale, consistente nell'individuare il modo in cui il libro di testo viene usato concretamente nella didattica, tenendo conto degli elementi della *Makrostruktur*; l'altro, di tipo prettamente terminologico, volto a scandagliare il modo in cui i termini tecnici vengono trasposti da una lingua all'altra.

2.2. Assimilazione o rigetto degli elementi del testo di partenza? Una questione culturale, oltre che terminologica.

L'interesse nei confronti dei libri di testo tradotti dall'inglese al tedesco sorge dalla constatazione che non si tratta di una mera trasposizione terminologica, sebbene anche quest'ultima abbia motivo di essere indagata

¹ Trad. it. A. P. L. – “Il libro in lingua inglese [...] costituisce una delle introduzioni di maggior successo al mondo dell'informatica per il management. È naturale che questo bestseller abbia raggiunto il mercato tedesco!”

² Trad. It. A. P. L. – “È sicuramente un classico di lunga data e probabilmente persino il più famoso lavoro di introduzione alla psicologia”.

attentamente in quanto talvolta fuggevole ad una modalità di traslazione ovvia, come si vedrà in seguito. Tradurre manuali universitari significa in molti casi partire dal testo inglese a disposizione e rielaborarne la materia trattata a seconda dei canoni culturali della lingua di arrivo: per tale ragione sarebbe più opportuno parlare di ‘traslocazione’ anziché di ‘traduzione’. L’ulteriore accezione che caratterizza il primo termine permette, infatti, di captare una nuance diversa da quelle che connotano il secondo termine, dacché in questo frangente non si osserva un mero trasferimento da una lingua all’altra, bensì un vero e proprio ‘cambiamento di luogo’, implicando con ciò l’assunzione di una diversa prospettiva, e non solamente un trasferimento da uno stato all’altro.

Notizie sul processo di traduzione, se esplicitate, sono rinvenibili esclusivamente nella prefazione che, in genere, contiene informazioni relative ai destinatari del testo, nonché indicazioni sui campi d’azione dell’opera, sulla sua struttura, sulla scelta dei contenuti, ed eventualmente fornisce informazioni circa le novità contenute nell’opera, se si tratta di una nuova edizione (Göpferich, 1995: 253).

Solitamente, ogni edizione tedesca è corredata dalla prefazione originaria e da quella creata *ex novo* per il testo nella lingua di arrivo; tuttavia, tra i materiali analizzati è stata rilevata l’adozione di misure differenti relativamente al comparto di quest’ultima. In alcuni casi, infatti, si opera la scelta di non creare una prefazione tedesca, evidentemente perché dal punto di vista dell’organizzazione dei temi e degli elementi metacomunicativi non sussistono vistose differenze e risulterebbe quindi pleonastica (Moyes/Schulte, 2008; Atkins/de Paula, 2013; Zimbaro/Johnson/McCann, 2016). Tutt’al più, si fa concisamente riferimento al processo di traduzione nella cornice della *Danksagung*, ovvero dei *ringraziamenti*, come nel caso di Pindyck/Rubinfeld (2013: 19).

Procedendo con ordine, ci si imbatte quindi nei testi che contengono entrambe le versioni della prefazione e si tratta, in effetti, di esemplari che a ben guardare presentano una vera e propria rielaborazione del manuale di partenza. La necessità di riprendere il testo americano, non senza dapprima adattarlo alla cultura di arrivo, diventa un compito piuttosto complesso. Pertanto, si ritiene doveroso descrivere tale operazione nella prefazione, probabilmente anche per riconoscere il valore aggiunto di un procedimento che consta di un vero e proprio lavoro di ricerca, considerato che talvolta vengono integrate fonti autoctone accanto a quelle anglosassoni, e che quindi non si esaurisce nella meramente acritica trasposizione di contenuti da un testo all’altro.

Talvolta, nella prefazione tedesca, si fa riferimento a studi innovativi non

presenti nella controparte anglosassone per questioni di tempistiche differenti. Nel manuale tradotto viene quindi offerta una sezione a parte, atta a evidenziare una determinata innovazione nel campo scientifico, che curiosamente si basa su fonti inglesi: ciò a dimostrazione di quanto sia impensabile svincolarsi del tutto dalla connotazione di lingua franca che l'inglese assume nell'ambito della ricerca scientifica, nonostante si cerchi dall'altro lato di favorire il plurilinguismo adottando, ad esempio, la scelta di tradurre i manuali.

In ogni caso, questo rapporto ambivalente nei confronti del prototipo anglosassone si evince anche dalla scelta di modificare parzialmente determinate sezioni: infatti, ad esempio, la sezione "Aus der Foschung", corrispondente a "Inquiry" nella versione inglese, può contenere studi di casi divergenti sullo stesso tema (Reece et al., 2016, p. 28: mentre nella versione inglese vengono esposti i risultati di uno studio relativo alla mimetizzazione dei topi, nel caso del testo tedesco lo studio, che utilizza ovviamente fonti diverse – seppure provenienti dal territorio anglosassone –, tratta dello stesso tema, attinente però alla categoria dei serpenti). Anche in questo caso, è difficile capire quale sia il ragionamento per il quale si decide di apportare modifiche del genere, considerando che, ad esempio, nel caso di un'altra sezione chiamata "Wissenschaftliche Übung" relativa a esercizi da svolgere sulla base di dati tratti da esperimenti, la scelta di cambiare alcuni concetti sarebbe da attribuire eventualmente alla volontà di proporre dati aggiornati, visto che nel caso del testo tedesco le fonti sono risalenti ancora una volta al 2015, quindi precedentemente alla pubblicazione dell'ulteriore edizione americana.

Un aspetto del genere viene individuato anche in Tipler/Mosca (2019). In questo testo, infatti, a conclusione di ciascun capitolo compare una sezione relativa alle applicazioni delle leggi della fisica nella realtà, chiamata in inglese "Physics Spotlight" e in tedesco "Im Kontext". In alcuni casi, vengono trattati argomenti differenti rispetto alla controparte americana: in particolare, si individua il caso in cui laddove nel testo americano si espone l'esempio dell'applicazione dei principi della dinamica all'incidente stradale, nel caso del testo tedesco alla corrispondente pagina viene dipanato il tema dell'attrito in relazione ai terremoti, utilizzando tra l'altro fonti prevalentemente autoctone, menzionando anche informazioni biografiche sull'autrice di uno degli studi adoperati, la quale ha prodotto una dissertazione in merito (Tipler/Mosca, 2019: 157) redatta curiosamente in inglese.

A proposito delle fonti, la questione attinente ad essa risulta essere piuttosto controversa. Tralasciando i casi "non problematici" dei testi in cui non vi è alcun riferimento alle fonti utilizzate per la stesura dell'opera (Pindyck/Ru-

binfeld, 2013; Atkins/de Paula, 2013; Giancoli, 2010), oppure quelli in cui esse sono uguali – e quindi completamente appartenenti al mondo anglosassone – sia nella versione inglese che in quella tedesca (Zimbaro et al., 2016; Ger-rig, 2014), nonché le circostanze in cui si rimanda a ulteriori fonti per favorire l’approfondimento dei temi trattati e che sono completamente riprese dal testo americano (Moyes/Schulte, 2008), in altri testi si presentano situazioni più variegata e meno prevedibili.

In Myers (2008), sebbene venga utilizzata prevalentemente la letteratura inglese del libro americano di riferimento, non mancano suggerimenti a fonti prelevate dal territorio tedesco, le quali tra l’altro risultano essere anche piuttosto recenti rispetto a quelle di stampo anglosassone. Il traduttore rende noto il suo rapporto con le fonti nella prefazione (p. XI):

Da es sich bei der von David Myers zitierten Literatur weitgehend um englischsprachige Texte handelt, finden Sie am Ende jedes Kapitels deutschsprachige Literaturhinweise. Dabei handelt es sich meist um Lehrbücher, die einen umfassenden Überblick über das im jeweiligen Kapitel behandelte Thema geben und Ihnen damit einen tieferen Einstieg in die Thematik ermöglichen sollen.³

Sembrerebbe, dunque, che fonti provenienti dal comparto tedesco non manchino, eppure vengono scarsamente utilizzate, se non da manuali autoc-toni per facilitare la trasmissione delle informazioni indirizzata a discenti germanofoni. Tra l’altro, il fatto stesso che in uno dei testi analizzati (Griffiths, 2012), in merito ai supporti didattici consigliati per approfondire le conoscenze in matematica, venga consigliato un testo tedesco in assenza della traduzione della fonte suggerita invece dal testo sorgente inglese (Griffiths 2012, p. 12: “Leider sind beide Bücher nicht auf Deutsch erschienen. Ein empfehlenswertes Buch ist Hans Kerner, Wolf von Wahl, *Mathematik für Physiker*, Springer [...]”⁴), lascia che venga avvalorata la tesi secondo cui il processo della rielaborazione del testo inglese in chiave tedesca non è assimilabile a una mera traduzione, bensì è da ritenersi una vera e propria traslocazione, visto che dimostra

³ Trad. it. A. P. L.: “Poiché la letteratura citata da David Myers è in gran parte incentrata su testi in lingua inglese, troverete riferimenti in lingua tedesca alla fine di ogni capitolo. Si tratta perlopiù di libri di testo che forniscono una panoramica completa del tema trattato nel rispettivo capitolo e sono quindi destinati a fornire un’introduzione più dettagliata dell’argomento.”

⁴ Trad. it. A. P. L.: “Purtroppo, i due libri – vale a dire *Mary Boas, Mathematical Methods in the Physical Sciences*, 2. Aufl., Wiley, New York (1983) e *George Arfken und Hans-Jürgen Weber, Mathematical Methods for Physicists*, 5. Aufl., Academic Press, Orlando (2000) – non sono stati pubblicati in tedesco. Pertanto, si consiglia il libro...”

quanto sia difficile riuscire a far combaciare la presenza degli studi di stampo fortemente anglosassone con la necessità di tradurli.

Persino in Reece et al. (2016) si rimanda a fonti tedesche per ampliare le conoscenze relative ai temi presenti nel manuale, anche se sono comunque affiancate da quelle anglofone, a dimostrazione del fatto che, ancora una volta, la letteratura scientifica anglosassone è particolarmente pregnante in contesto internazionale.

Altrettanto controversa, seppur in maniera differente, è la situazione che connota i testi di Laudon et al. (2016) e Pinel/Pauli (2012), in cui il traduttore prende completamente parte al progetto, tale da essere menzionato come coautore del libro: non è un caso che, a differenza dei testi menzionati in precedenza, qui compare soltanto la prefazione dedicata all'edizione tedesca. Indicazioni sul compito di cui è investito un coautore – che stavolta non è solo un traduttore – vengono esplicitate naturalmente nella prefazione:

Durch meine nun realisierte Mitautorenschaft, die John Pinel dankenswerterweise ermöglicht hat, war es möglich, [...] aktuelle Bezüge zur deutschsprachigen Biopsychologie einzuarbeiten, um so die Passung für deutschsprachige Lehrveranstaltungen weiter zu verbessern. Gleichzeitig habe ich versucht, den anschaulichen und leicht verständlichen Sprachstil von John Pinel beizubehalten. (Pinel/Pauli 2012: XXIV)⁵

In queste poche righe si riassume concettualmente il vero significato dell'opera di traslocazione che, in termini pauliani, consiste nell'utilizzo della letteratura di stampo teutonico accostata a quella anglosassone, arricchendo il testo di *excursus* – i quali costituiscono il tratto distintivo della produzione scientifica tedesca – che contribuiscono a “nazionalizzare” il manuale tradotto (nel caso dell'*excursus* sulla storia della psicobiologia in territorio tedesco) o che, semplicemente, rimandano a studi condotti dallo stesso Pauli nel caso dell'approfondimento relativo all'algesimetria, di cui per ovvie ragioni non vi è traccia nel testo sorgente (Pinel/Pauli 2012: 4; 199).

Nel caso più estremo, rappresentato da Laudon et al. (2016), le fonti utilizzate per ciascun capitolo sono, in media, quantitativamente superiori rispetto alla controparte americana: si tratta perlopiù di riferimenti alla letteratura anglosassone – anche se non mancano quelli di stampo tedesco –, parzialmente divergenti rispetto a quelli utilizzati dal testo di partenza. Tale soluzio-

⁵ Trad. it. A. P. L.: “Grazie alla mia collaborazione in qualità di autore, resa possibile da John Pinel, ho potuto incorporare [al libro] riferimenti recenti alla psicobiologia di stampo teutonico, al fine di migliorarne la compatibilità con le lezioni tenute in lingua tedesca. Allo stesso tempo, ho cercato di mantenere lo stile vivido e facilmente comprensibile di John Pinel.”

ne deriva dalla volontà espressa dal traduttore/autore di rivoluzionare quasi totalmente il testo di partenza, in virtù di un progetto di globalizzazione della disciplina trattata, forgiata sull'unione dei due mondi dell'informatica per il management, vale a dire quello tedesco e quello inglese (Laudon et al., 2016: XXVI). Viene infatti reso noto, nella prefazione alla prima edizione tedesca, che nonostante gli "indiscussi vantaggi" dettati dalla presenza, nell'edizione americana, di elementi complementari alla materia teoretica – ad esempio: esercizi, domande di ricapitolazione, nonché un layout attraente – sarebbe stato impensabile attuare una semplice traduzione, in quanto "l'originale differisce troppo dal rigore e dalla coerenza concettuale dei libri di testo tedeschi" (Laudon et al., 2016: XXVI). Pertanto, per perseguire questo progetto di globalizzazione, consistente nello scremare il meglio dai due mondi, il prototipo americano subisce un ampliamento, includendo "intuizioni originatesi dal mondo tedesco" (Laudon et al., 2016: XXVI), comportando naturalmente anche una revisione completa dei singoli capitoli, alcuni dei quali vengono aggiornati, riorganizzati e condensati con altri. Il prodotto finale consta anche di una collaborazione con "esperti esterni" che hanno permesso di rivoluzionare alcuni paragrafi, quali quelli sulla sicurezza informatica e sulla riorganizzazione delle aziende con l'aiuto di sistemi informatici. In effetti, considerando l'aggiunta di un capitolo interamente dedicato alla *Wirtschaftsinformatik* costruito sulle fondamenta della letteratura prodotta dalla "Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V." (VHB) – associazione di stampo tedesco nata per favorire la collaborazione internazionale tra gli esperti di economia e management –, la presenza di excursus basati sulla letteratura autoctona (Laudon et al., 2016: 16, sulle diverse interpretazioni del concetto di "sistema informatico") e l'utilizzo di *Fallstudien* più aggiornati rispetto alla controparte, sembra quasi di essere di fronte a due testi completamente distinti tra loro.

2.3. Osservazioni di tipo terminologico

A questo punto è interessante, però, indagare sul modo in cui viene gestito il problema dell'introduzione nel vocabolario tedesco degli anglicismi tecnici, per i quali talvolta non è possibile trovare una precisa corrispondenza terminologica nella lingua di arrivo. Tra l'altro, la trasposizione del lessico specialistico non è soggetta ad alcuna regolamentazione, il che è da ritenere una conseguenza della mancata autonomia epistemologica della *Wissenschaftssprache*, tale per cui ogni traduttore, a seconda anche del grado di consapevolezza, adotta una misura differente.

Durante il processo di traduzione, ci si ritrova a fronteggiare l'annoso problema relativo alla trasposizione del lessico inglese, che vede la colluttazione di due forze concentriche e disgiunte: da un lato, il tentativo di mantenere traccia della matrice inglese da cui si è originato il manuale tedesco, il che si riflette con Myers (2008: XIII) nella esplicita volontà di congiunzione tra i due mondi lessicali attraverso la presenza di un glossario che contiene in parentesi, accanto al termine tedesco, la corrispondente traduzione inglese:

[Im Glossar] haben wir auch die Übersetzungen der Fachbegriffe aufgenommen, so dass Sie ein kleines deutsch-englisches Psychologielexikon zum schnellen Nachschlagen zur Verfügung haben. (Myers, 2008: XIII)⁶

Dall'altro lato, si evince la volontà di operare una completa rielaborazione lessicale, che però si scontra con diversi ostacoli:

In der vorliegenden deutschen Auflage wurde die im Amerikanischen verwendete Terminologie weitgehend ins Deutsche übertragen. In den wenigen Fällen aber, in denen die amerikanische Begrifflichkeit gebräuchlicher, verständlicher oder nur schwer zu übersetzen war, wurde diese beibehalten. (Pinel/Pauli, 2012: XXIV)⁷

In effetti, è piuttosto difficile trovare una corrispondenza totale tra termini di due lingue diverse; pertanto, abbozzare una trasposizione risulterebbe insidioso, generando ambiguità. E, se da un lato si può far fronte a tale problema contando sul supporto di una nomenclatura internazionale (come la *Terminologia Anatomica*, citata da Pinel/Pauli, 2012), nella maggior parte dei casi non si può ricorrere a un simile ausilio, specialmente quando si tratta di un termine che fa riferimento a scoperte scientifiche recenti.

Sulla base dei testi analizzati in questo lavoro, è possibile riscontrare una eterogenea gestione del materiale terminologico anglosassone, che appare diversificata persino all'interno dello stesso manuale.

In particolare, si segnalano casi in cui l'anglicismo viene adottato tal quale dal testo tedesco (Moyes/Schulte, 2008, p. 679: *futile cycle*; cfr. Pinel/Pauli, 2012, p. 218: *Neglect*), oppure viene introdotto attraverso una perifrasi (Pinel/Pauli 2012, p. 428: "Die Synchronisation der inneren Uhr mit zeitlichen Umgebungsfaktoren wird, „Entrainment“ genannt"): si tratta solitamente di

⁶ Trad. it. A. P. L. – "[Nel glossario] abbiamo anche incluso le traduzioni dei termini tecnici, in modo da avere un piccolo dizionario di psicologia tedesco-inglese per una rapida consultazione."

⁷ Trad. it. A. P. L.: "Nella presente edizione tedesca, la terminologia utilizzata nella versione americana è stata in gran parte tradotta in tedesco. Tuttavia, nei pochi casi in cui la concettualizzazione terminologica di stampo americano era più familiare, più comprensibile o più difficile da tradurre, è stata mantenuta."

termini che fanno capo ad uno studio recente rispetto al periodo di pubblicazione dell'opera e che quindi, evidentemente, non vengono "metabolizzati" dal tedesco.

Altre situazioni in cui il termine inglese viene integrato al testo tedesco con l'ausilio di una perifrasi si segnalano in Pinel/Pauli (2012: 36), dove il termine *Spandrel* prelevato dal testo inglese e adattato all'ortografia tedesca, subisce una specificazione che non viene invece rintracciata nel testo originario ("deutsch „Spandrille“, ursprünglich ein Fachwort in der Architektur für eine dekorierte Fläche zwischen einem Rundbogen und seiner rechteckigen Umrandung"), nonché in Moyes/Schulte (2008: 402) in cui la locuzione *dicrotic notch* viene affiancata da un'espressione affine in tedesco e dalla spiegazione del suo significato (Moyes/Schulte, 2008: 402). Un caso eclatante è rappresentato dall'espressione inglese *tit for tat*, la quale viene talora utilizzata senza subire alcun tipo di modifica (Reece et al. 2016: 1512), talvolta adattata, invece, alla morfologia della lingua di arrivo (Pindyck/Rubinfeld, 2013: 673, "Die „Tit-for-Tat“- Strategie"), seguita da una corrispondente parafrasi tedesca („Auge um Auge, Zahn um Zahn“).

Un'altra modalità di integrazione del materiale lessicale inglese è data dall'assimilazione dell'anglicismo attraverso il *Bindestrich*, 'trattino' in italiano. L'utilizzo del trattino non prevede alcuna regola speciale per le parole di origine straniera; in generale, si usa per le sostantivizzazioni formate da verbo + avverbio (*Chill-out*, *Come-back*).⁸ Per quanto concerne i composti inglesi che subiscono declinazioni ortografiche diverse (si noti, ad esempio: *hairdresser*, *hair-dryer* e *hair mask*, come riportato da Eisenberg, 2011: 317), la norma prevede che vengano integrati al lessico tedesco senza separarne i componenti con il trattino. Tuttavia, l'eliminazione di questo elemento non è un processo immediato; pertanto, anglicismi composti da sostantivo + sostantivo, introdotti in tedesco con l'ausilio del *Bindestrich*, sono da considerarsi non perfettamente integrati, in quanto marcano la parziale estraneità dell'elemento in questione (Reece et al. 2016, p. 572: *Microarray-Chip* vs. *microarray chip*). Talvolta, il composto prevede una commistione di entrambe le lingue, in quanto formato dal primo componente in inglese e dal secondo in tedesco (Pindyck/Rubinfeld, 2013: 692: *Deadweight-Verlust* vs. *deadweight loss*; Atkins/de Paula 2013, p. 835: *Freeze-Quench-Verfahren* vs. *freeze quench method*). Resta, in-

⁸ Eisenberg 2011: 317.

vece, da chiarire il motivo per il quale l'anglicismo *No-Clone Theorem* venga assimilato dal tedesco come *No-Cloning-Theorem* (Griffiths 2012: 476).

Si procede verso uno stadio di maggiore consapevolezza, nel momento in cui all'anglicismo è accostata la traduzione tedesca (Laudon et al., 2016: 482: *bullwhip effect*, 'Peitschen-Effect'), indice del fatto che viene riconosciuto anche il corrispondente termine autoctono.

Il punto più avanzato di consapevolezza è però rappresentato dalla situazione per la quale, sebbene il dibattito scientifico sia in inglese, si percepisce l'insensatezza di utilizzare l'anglicismo in un manuale tedesco e, per tale ragione, esso viene semplicemente accostato tra parentesi al termine tedesco (Reece et al., 2016: 1105: *Säure-Wachstums-Hypothese*, 'Acid-Growth-Hypothesis' e p. 529: *Sequenziermethoden der „nächsten Generation“*, 'Next Generation Sequencing'; Moyes/Schulte, 2008: 134: *sekundärer Botenstoff* 'second messenger'; cfr. Laudon/Laudon/Schoder 2016, p. 453: *Bewährte Verfahrensweisen* 'Best Practices' e p. 502: *Bündelung*, 'Bundling'; Pinel/Pauli 2012, p. 208: *Veränderungsblindheit*, 'change blindness' e p. 436: *Gliedmaßenbewegungen*, 'periodic limb movement disorder'). Tale caso è, come si può notare, quello più frequentemente riscontrabile nei libri di testo analizzati ed è soggetto a situazioni piuttosto curiose: infatti, in alcuni casi la traduzione inglese fornita nel manuale tedesco non corrisponde a quella del testo anglosassone di riferimento (Reece et al. 2016, p. 1672: *Korridor* (engl. *habitat corridor*) vs. *movement corridor*; Griffiths 2012, p. 217: *Verbundzustände* (engl. *compound state*) vs. *composite state*); oppure, in altri casi, viene indicato l'acronimo che però fa capo al termine inglese anziché a quello tedesco (Atkins/de Paula 2013, p. 424: *Gaußfunktion* (GTO, engl. *Gaussian type orbital*) e *komplette Vernachlässigung der differentiellen Überlappung* (CND0, engl. *complete neglect of differential overlap*). Evidentemente l'acronimo inglese è consolidato e quindi più facilmente riconoscibile rispetto a un eventuale acronimo forgiato sul termine tedesco. Ad ogni modo, si riscontra tendenzialmente una maggiore volontà di smarcarsi dal mondo anglosassone per quanto riguarda la terminologia, cercando quindi di forgiare un lessico tecnico autoctono.

3. Considerazioni conclusive e prospettive di sviluppo

La mancata autonomia epistemologica del linguaggio scientifico tedesco, nonché l'assenza di una trattazione teorica omogenea dello *Hochschullehrbuch*, fondamentale distributore del sapere scientifico in ambito accademico, rilascia

notevoli residui nel processo di traduzione. Tramite un'analisi contrastiva di tipo qualitativo effettuata su manuali tedeschi tradotti dall'inglese e attinenti essenzialmente alle "scienze dure", definite da Skudlik (1990) le scienze "anglofone" per eccellenza, sono state tratteggiate tendenze piuttosto disomogenee, individuando un tipo di processo che trascende la mera traduzione e che, pertanto, è più corretto incasellare nel fenomeno della "traslocazione".

Tali divergenze rintracciabili sia a livello strutturale, sia sul piano terminologico, lasciano presagire una differente concezione di *textbook* e *Lehrbuch*, il quale subisce trasformazioni durante il processo di traduzione, dovute evidentemente a connotazioni culturalmente prestabilite che risultano talvolta in una riorganizzazione generale dei diversi costituenti della *Makrostruktur*. Se sul piano terminologico è piuttosto facile intuire i motivi di una gestione asistemica del lessico in entrata, sia perché l'assorbimento degli anglicismi nel discorso scientifico tedesco è da imputare all'*elaboration deficit* (Ammon 2020: 310), consistente nell'irreperibilità in lingua autoctona di espressioni o termini tecnici con cui riferirsi alle innovazioni scientifiche, sia perché l'utilizzo di terminologia autoctona potrebbe essere soggetta a una trascuratezza sistemica (cfr. Ammon 2020: 312), sul piano strutturale resta da comprendere quali siano i meccanismi alla base dell'accettazione o del rigetto di taluni elementi relativi alle varie *Textteilen*, ovvero le parti di cui si compone la *Makrostruktur*.

In virtù dello scopo perseguito incessantemente dalla politica culturale dell'Unione Europea, vale a dire la valorizzazione delle singole culture nazionali che costituisce il presupposto per facilitare la creazione di reti di collaborazione a livello europeo, si rivela necessaria una revisione del materiale didattico nelle varie lingue di cultura, tanto più che l'inglese si dimostra inadeguato nella restituzione di tutto il sistema assiologico e delle tradizioni scientifico-culturali che connotano i diversi ambiti tecnici dei molteplici campi di studio esistenti. Pertanto, tale contributo si pone come punto di partenza per una programmazione didattica estremamente specializzata per l'insegnamento delle lingue di cultura del vecchio continente.

Bibliographie

- AMMON, U. (2020). *The Position of the German Language in the World* (David Charlston, Trad.). Routledge.
- ATKINS, P. & DE PAULA, J. (2013). *Physikalische Chemie* (Michael Bär, Trad.). Wiley-VCH.
- BAIER, T. (2011). "Die Entstehung der lateinischen Wissenschaftssprache aus der helleni-

- stischen griechischen Literatur". In Wieland Eins, Helmut Glück, & Sabine Pretschner (ed.), *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren: Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Harrassowitz, 19-34.
- BONGO, G. (2010). *Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache: Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis*. Peter Lang.
- EHLICH, K. (2009). "Sprachenpolitik in Europa – Tatsachen und Perspektiven". *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 26-41.
- EISENBERG, P. (2011). *Das Fremdwort im Deutschen*. De Gruyter.
- FIX, U. (2008). "Text und Textlinguistik". In Nina Janich (ed.), *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Narr, 15-34.
- FUCHS, E., BOCK, A. (2018). "Introduction". In Eckhardt Fuchs & Annkatrin Bock (Ed.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave, 1-10.
- GERRIG, R.J. (2014). *Psychologie* (Andreas Klatt, Trad.). Pearson.
- GIANCOLI, D.C. (2010). *Physik. Lehr- und Übungsbuch* (Micaela Krieger-Hauwede, Trad.). Pearson.
- GLÄSER, R. (1990). *Fachtextsorten im Englischen*. Narr.
- GÖPFERICH, S. (1995). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik: Pragmatische Typologie-Kontrastierung-Translation*. Narr.
- GRIFFITHS, D.J. (2012). *Quantenmechanik. Lehr- und Übungsbuch* (Carsten Heinisch, Trad.). Pearson.
- GRUCZA, S. (2012). "Fachsprachenlinguistik". In Sambor Grucza & Lech Kolago (ed.), *Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik*, vol. 1. Peter Lang.
- LAUDON, K.C., LAUDON, J.P., & SCHODER, D. (2016). *Wirtschaftsinformatik. Eine Einführung*. (H. Knebel-Heil, Trad.). Pearson.
- MOYES, C.D. & SCHULTE, P.M. (2008). *Tierphysiologie* (M. Niehaus, & S. Vogel, Trad.). Pearson.
- MYERS, D.G. (2008). *Psychologie* (M. Reiss, Trad.). Springer.
- NIEMANN, R. (2018). *Wissenschaftssprache praxistheoretisch: Handlungstheoretische Überlegungen zu wissenschaftlicher Textproduktion*. De Gruyter.
- PINDYCK, R. & RUBINFELD, D. (2013). *Mikroökonomie* (A. Kruppa, & P. Plötz-Steger, Trad.). Pearson.
- PINEL, J. & PAULI, P. (2012). *Biopsychologie* (P. Pauli, Trad.). Pearson.
- PÖRKSEN, U. (2020). *Zur Geschichte deutscher Wissenschaftssprachen*. J. Schiewe (ed.). De Gruyter.
- REECE, J.B., URRY, L., CAIN, M., WASSERMAN, S., MINORSKY, P.V. & JACKSON, R. (2016). *Campbell Biologie*. Pearson.
- REINBOTHE, R. (2011). "Geschichte des Deutschen als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert". In Wieland Eins, Helmut Glück, & Sabine Pretschner (Ed.), *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren: Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Harrassowitz, 49-66.
- REINBOTHE, R. (2019). *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem Ersten Weltkrieg*. De Gruyter.
- ROELCKE, T. (2010). *Fachsprachen*. Erich Schmidt.
- SKUDLIK, S. (1990). *Sprachen in der Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Narr.

- TIPLER, P.A. & MOSCA, G. (2019). *Physik für Studierende der Naturwissenschaften und Technik*. Peter Kersten, Jenny Wagner (ed.), M. Basler, R. Dohmen et al. (Trad.). Springer.
- ZIMBARDO, P.G., JOHNSON, R.L. & MCCANN, V. (2016). *Schlüsselkonzepte der Psychologie* (M. Reiss Trad.). Pearson.

Gendergerechte Sprache: Präsenz in den deutschen Medien und Integration in den DaF-Unterricht

Sabrina Link (Università degli Studi di Urbino)

1. Einleitung

Wirft man einen Blick in die deutschen Medien, so wimmelt es von Artikeln zum Thema ‚Gendern‘. Einige Zeitungen, wie zum Beispiel die Süddeutsche Zeitung und Die Zeit bieten online eigene Rubriken zum Thema.¹ Sogar das Ingolstädter Landesgericht muss sich derzeit in einem Zivilprozess mit gendergerechter Sprache auseinandersetzen, da ein Audi Mitarbeiter, gegen den im vergangenen März von Audi eingeführten Leitfaden zur gendergerechten Sprache, geklagt hat (Kunkel, 2022). Selbst die Politik macht vor dem Thema nicht Halt und so ließ die Münchner Junge Union während des Wahlkampf Aufkleber mit dem Slogan „Gendern? Nein danke“ drucken.²

Ein Blick in die sozialen Medien zeigt ebenfalls, wie das Thema die Gesellschaft spaltet. Auf *Twitter* prallen Forderungen nach einer Genderpflicht („Wir brauchen endlich die Pflicht zum Gendern!“³) auf Gegenstimmen, die Gendern als Fremdsprache bezeichnen („Reisendenlenker:innen – wenn Gendern zur Fremdsprache wird“⁴). Während die einen gendergerechte Sprache als Schritt hin zu einer politisch korrekteren und faireren Gesellschaft sehen, betrachten andere gendern als Sprachzäsur.

Liest man all dies, so scheint gendergerechte Sprache allgegenwärtig. Als Linguistin frage ich mich, ob gendergerechte Sprache wirklich weitreichend benutzt wird oder, ob es sich um ein relativ gering verbreitetes, medial aufgebauchtes, sprachliches Phänomen handelt. Als Deutschlehrende beschäftigt mich zudem, welche Implikationen der tatsächliche Gebrauch gendergerech-

¹ vgl. <https://www.zeit.de/thema/gendern>; <https://www.sueddeutsche.de/thema/Gender>

² <https://unionlive.de/homepages/junge-union-muenchen-nord/gendern/>

³ <https://twitter.com/Woelfisches/status/1529741788537405440>

⁴ <https://twitter.com/drumheadberlin/status/1529752474743099393>

ter Sprache für das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache im Erwachsenenbereich und für die Einbettung des Themas in den Unterricht hat. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt, bei der aktuelle gesprochene und geschriebene Nachrichtenberichte auf den Gebrauch gendergerechter nominale Personenreferenzen untersucht wurden. Basierend auf den Ergebnissen wird dann die Relevanz des Themas für den DaF-Unterricht diskutiert.

2. Gendergerechte Sprache – Ein Forschungsüberblick

Das Thema gendergerechte Sprache, vor allem in Bezug auf nominale Personenreferenzen in der Schriftsprache, ist nicht nur Gegenstand der medialen Diskussion, sondern beschäftigt auch die linguistische Forschung. Für ein besseres Verständnis des Sachverhaltes soll kurz erläutert werden, welche verschiedenen Arten des gendergerechten Sprachgebrauchs es gibt, wo und wie diese einzuordnen sind sowie welche unterschiedlichen Thesen von verschiedenen Forschungsrichtungen aufgestellt wurden.

Vier Register, die jeweils spezifisch sozial verortet werden können, können unterschieden werden (Kotthoff, 2021: 105 ff.):

Traditionelles generisch gemeintes und geschlechtsübergreifendes Maskulinum („die Lehrer“ zur Nennung weiblicher und männlicher Lehrer)

Feministisch inspirierte Personenreferenzen (das Binnen-I ‚die LehrerInnen‘, Neutralisierung ‚Lehrkraft‘, ‚Studierende‘ und Doppelnennung ‚Kolleginnen und Kollegen‘, das generische Femininum u.a.)

Referenzen aus queerer Sicht, die eine explizite Feminisierung vermeiden wollen (Neutralisierung vgl. (2), Unterstrich ‚Lehrer_innen‘, Asterisk/Genderstern ‚Bäcker*innen‘)

Flexibles Gendern (häufiger Gebrauch von Neutralisierung und punktueller Gebrauch der Doppelnennung).

Im Gegensatz zum Gendern im Schriftlichen, ist das Gendern in der gesprochenen Sprache bisher noch weitaus weniger untersucht (Michaux et al., 2021: 34). Im Gesprochenen wird Neutralisierung, Doppelnennung, generisches Femininum und Artikulation mit Glottisschlag [ʔ] unterschieden (Michaux et al., 2021: 35).

Der Facettenreichtum (eine Überblickstabelle für die geschriebene Sprache inklusive Pronomen findet sich bei Pohl, 2016: 297) und die verschiedenen Register zeigen bereits, wie mannigfaltig, aber auch konträr das Thema gendergerechte Sprache ist. Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen Forschungsansätzen wider.

Die Systemlinguistik argumentiert, dass Wörter wie ‚Lehrer‘ zwei Bedeutungen haben: einerseits eine allgemeine, generische, geschlechtlich undifferenzierte und andererseits eine männliche Bedeutung (Gauger, 2017: 72f.). Es wird argumentiert, dass es sich um eine ‚inklusive Opposition‘ handelt, die besagt, dass ‚Lehrer‘ sprachlich ‚in Opposition‘ zu allen anderen Berufen steht und gleichzeitig in sich selbst auch die Opposition zu Lehrerin enthält. Dementsprechend ist durch die Opposition zu allen anderen Berufen die Opposition zu Lehrerin eingeschlossen, so dass ‚Lehrer‘ auch für ‚Lehrerin‘ stehen kann, nicht aber ‚Lehrerin‘ für ‚Lehrer‘ (Gauger, 2017: 73). Die Geschlechterzuweisung wird oftmals mit Vermerk auf die Markiertheitstheorie nach Jakobson abgelehnt und feminine Ableitungen werden nur bei konkreter Referenz und Ansprache für nötig gehalten (Eisenberg, 2017; Bayer, 2019).

Dem gegenüber stehen diverse psycholinguistische und kognitionspsychologische Experimentalstudien, die anhand mündlicher und schriftlicher Rezipient*innentests und Reaktionszeitexperimenten untersuchten, welche Assoziationen generische Maskulina wie ‚Lehrer‘ hervorrufen (z.B. Heise, 2000; Stahlberg et al., 2001; Braun et al., 2005; Irmen, 2007; Kotthoff/Nübling/Schmidt, 2018: 91–127). Die Studien zeigen, dass das generische Maskulinum aufgrund des *male bias in mental representations* (Stahlberg et al., 2007) eher Männer als Frauen in das Gedächtnis ruft (Kotthoff, 2021: 111, Stahlberg et al., 2007) und, dass vor allem maskuline Singularformen nicht geschlechterübergreifend verstanden werden (Kotthoff, 2021: 111). Die Studien deuten außerdem darauf hin, dass die grammatische Genuszuweisung die wissensbasierte Stereotyp-Information beeinflussen kann (cf. Vervecken et al., 2013; Gaucher et al., 2011). Diese Erkenntnis wird von Studien unterstützt, die herausfanden, dass es in Ländern, in denen Sprachen mit grammatischem Geschlecht gesprochen werden, ein geringeres Niveau an sozialer Gendergerechtigkeit gibt, als in Ländern, in denen genderneutralen oder genderlosen Sprachen gesprochen werden (Sczesny et al., 2016). Obwohl die Studien kohärent sind, fehlt bisher eine systematische Untersuchung aller Faktoren (Kotthoff, 2021: 111).

Während sich die durchgeführten psycholinguistische und kognitionspsychologische Studien vor allem auf die Integration von Frauen beziehen, geht es im nicht-binären Register darum, auch eine kognitive Repräsentation für nicht-binäre Personen einzuführen (Kotthoff, 2021: 114). Dies kann durch Unterstrich und Gendersternchen erreicht werden (Hornscheidt, 2012; Baumgartinger, 2008). Hinzu kommt der Buchstabe x, der sowohl das Personalisierungsmorphem ‚or‘ als auch das Femininsuffix ‚in‘ ausschaltet (z.B. ‚Professx‘)

und dem somit eine morphematische Personalisierungsleistung zugeschrieben wird (Kotthoff, 2021: 115; Hornscheidt, 2012).

Der kurze Einblick in die Forschung gendergerechter Sprache zeigt, dass, sicherlich auch ideologiebedingt, eine große Uneinigkeit in Bezug auf die Auswirkungen des Gebrauchs gegenderter Sprache herrscht. Während die Systemlinguistik das generische Maskulinum favorisiert und psycholinguistische Studien dem gegenüber gezeigt haben, dass Frauen oft nicht im generischen Maskulinum ‚mitgedacht‘ werden und sie erst durch explizite Nennung auf den Plan gerufen werden, versucht der nicht-binäre Register alle Menschen zu integrieren. Dies zeigt, wie komplex und mannigfaltig das Thema ist. Die linguistische Forschung setzt sich primär mit den Effekten gendergerechter Sprache und der Inklusionsfrage auseinander, wohingegen sich die folgende Untersuchung mit dem tatsächlichen Gebrauch der unterschiedlichen Typen von gendergerechter Sprache in der deutschen Nachrichtenberichterstattung beschäftigt.

3. *Gendern In Den Deutschen Medien – Eine Bestandsaufnahme*

3.1. *Forschungsfragen*

Während einige Nachrichtenagenturen, Verlage und Zeitungen bereits seit langem gendergerechte Sprache verwenden –die TAZ kann in diesem Zusammenhang klar als Vorreiterin gesehen werden, da sie bereits seit Mitte der 80er Jahre gendert (Zylka & Grimberg, 2021) – halten es andere konservativer. Die FAZ publizierte zum Beispiel mehrmals Beiträge von Sprachwissenschaftler*innen, die einen Genus-Sexus-Bezug abstreiten und so das generische Maskulinum als geschlechtsübergreifend legitimieren möchten (Nübling, 2018: 44). Zudem werden gegen verschiedene Formen des Genderns immer wieder textstilistische Bedenken vorgebracht (Streidl, 2017; Zifonun, 2018), wie beispielsweise die depersonalisierenden Wirkung neutralisierender Verfahren (bei Worten wie ‚Kollegium‘) (Diewald & Steinhauer, 2017) oder die Sperrigkeit von mehreren Doppelnennungen (Kotthoff, 2021: 113).

Tabelle 1 zeigt, dass die wenigsten der im folgenden untersuchten Zeitungen und Nachrichtensender eine klare Position beziehen und auf sprachliche Kreativität, Sprachgefühl, aber auch Leserfreundlichkeit und Rechtschreibung verwiesen wird. Teilweise wird das Gendern den Autor*innen und Sprecher*innen selbst überlassen (vgl. Tabelle 1 ZDF). Durch den Mangel an klaren und einheitlichen Leitlinien ergeben sich mehrere Forschungsfrage, die in der folgenden Analyse geklärt werden sollen:

- 1) Wie häufig wird in der deutschen Nachrichtenberichterstattung gendert?
- 2) Wird überall gendert oder nur in bestimmten Zeitungen/Nachrichtensendungen?
- 3) Welche Register werden primär benutzt?
- 4) Gibt es einen Unterschied zwischen den einzelnen Nachrichtensprecher*innen und Autor*innen in Bezug auf den Gebrauch gendergerechter Sprache?
- 5) Basierende auf den Ergebnissen der Fragen 1-4: Wie wahrscheinlich ist es, dass DaF-Lernende mit gendergerechter Sprache in der Nachrichtenberichterstattung konfrontiert werden, und welche Implikationen hat dies für die Behandlung des Themas im DaF-Unterricht?

Tabelle 1. *Gebrauch gendergerechter Sprache in der deutschen Nachrichtenberichterstattung (Obermayer, 2020; Zylka & Grimberg, 2021)*

	Gendert	Gendert nicht	Kein klarer Standpunkt/ Alternativen	Begründung
FAZ		x		Man achtet auf das aus der Sprachgeschichte entwickelte Muster, die männliche Form zu nennen, die sich immer zugleich auf alle Geschlechter bezieht. Die Lesefreundlichkeit soll dadurch erhalten bleiben.
Bild			x	Man verschließen sich nicht gegenüber Reformansätzen, die sich aus der natürlichen Sprachentwicklung ergeben. Die allgemeine deutsche Rechtschreibung sowie die Orientierung am Sprachgebrauch der Leser ist maßgebend.
SZ			x	Die Chefredaktion der SZ sich an den Duden, der keine Genderzeichen kennt. Texte sollen grammatikalisch korrekt und gut lesbar sein, dazu Eindeutigkeit und Rechtssicherheit gewährleisten. Die Redaktion ist gehalten, möglichst beide Geschlechter zu nennen.
Zeit			x	Kreative Formen der gendergerechten Sprache sind erwünscht und erlaubt, aber nicht verpflichtend. Man bemüht sich um gleichberechtigte Repräsentanz von Frauen und Männern, aber auch die Fragen von Lesbarkeit, Schönheit, Tradition und Effizienz werden berücksichtigen.
ZDF			x	Das ZDF stellt es den Redaktionen sowie Moderator*innen frei, zu gendern und dafür sprachliche Mittel zu finden. <i>Heute</i> Moderatorin Petra Gerster führte 2020 Gendern durch den 'Glottisschlag' und ein angefügtes 'innen' ein.
ARD			x	Die ARD bezieht sich auf das 'allgemeine Sprachgefühl', es wird sich um eine geschlechtergerechte Sprache bemüht, aber in den Nachrichtensendungen wird der Genderstern nicht mitgesprochen, weil er laut ARD nicht dem allgemeinen Sprachgefühl entspricht.
DW				Kein offizielles Statement.

3.2. *Materialien und Methode*

Um den Forschungsfragen nachzugehen, wurden die auflagestärksten deutschen Tageszeitungen (*Bild*, *Süddeutsche Zeitung*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*) (Weidenbach, 2022a), eine der größten deutschen Wochenzeitungen (*Die Zeit*) (Schröder, 2020) und die meistgehörten/-geschauten deutschen Nachrichten der öffentlich-rechtlichen Sender (*Tagesschau*, *Heute Journal*) (Weidenbach, 2022b) untersucht. Ebenso wurden die für Deutschlernende

extra langsam gesprochenen Nachrichten der *Deutschen Welle* (DW) zur Untersuchung hinzugenommen. Zudem wurden die Tweets der eben genannten Medien analysiert. *Twitter* bietet sich für die Untersuchungen an, da es eine für die Analyse notwendige erweiterte Suchfunktion hat, bei der Suchzeitraum, Accountinhaber etc. genau eingestellt werden können.

Über einen arbiträr gewählten Zeitraum von zwei Wochen (11.06.2022-25.06.2022) wurden besagte Zeitungen und Nachrichtensendungen und ihre *Tweets* untersucht. Wichtig war, dass der Untersuchungszeitraum (a) aktuell ist, dass er (b) lang genug ist, um einen Einblick zu gewinnen sowie, dass er (c) für alle Medien gleich ist, so dass ähnliche Themen behandelt wurden. Zur Untersuchung der geschriebenen Medien wurden aus den untersuchten Tageszeitungen jeweils vier Artikel pro Tag (insgesamt 60 Artikel pro Zeitung) ausgewählt, aus der Wochenzeitung 31 mehrseitige Artikel aus der 24. und 25. Ausgabe. Somit konnte sichergestellt werden, dass eine vergleichbare Textmenge und Itemzahl untersucht werden konnte. Ähnlich verhielt es sich mit der Analyse der gesprochenen Sprache, bei der das *Heute Journal* um 19 Uhr und die *Tagesschau* um 20 Uhr analysiert wurden. Beide Sendungen dauern täglich circa 20 Minuten und beinhalten somit eine vergleichbare Textmenge. Nur die langsam gesprochenen Nachrichten der *DW* weisen, mit einer durchschnittlichen Dauer von 6 Minuten, eine Varianz in der Textmenge und Itemanzahl auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss (vgl. Abschnitt 3.4). In ähnlicher Weise muss die Itemvarianz auf *Twitter* in der Auswertung bedacht werden. Aufgrund unterschiedlicher *Twitter*-Aktivität der Zeitungen und Nachrichtensendungen variierte die Anzahl der *Tweets* zwischen 6 und 24.

Zur Analyse wurden alle gegenderten und nicht-genderter Nomen aus den Artikeln und Sendungen extrahiert, inklusive genderbarer Komposita wie ‚Bürgermeisterwahl‘. Nicht gezählt wurden Wörter im generischen Maskulinum, die sich ausschließlich auf männliche Beteiligte bezogen (z.B. die *Regierungschefs* Scholz und Macron) sowie gegenderte Formen, die sich ausschließlich auf eine oder mehrere Frauen bezogen (z.B. *Kanzlerin* Angela Merkel). Worte, die im Singular ein neutrales Geschlecht aufweisen (z.B. ‚das Mitglied‘) wurden ebenfalls nicht in die Zählung mitaufgenommen.

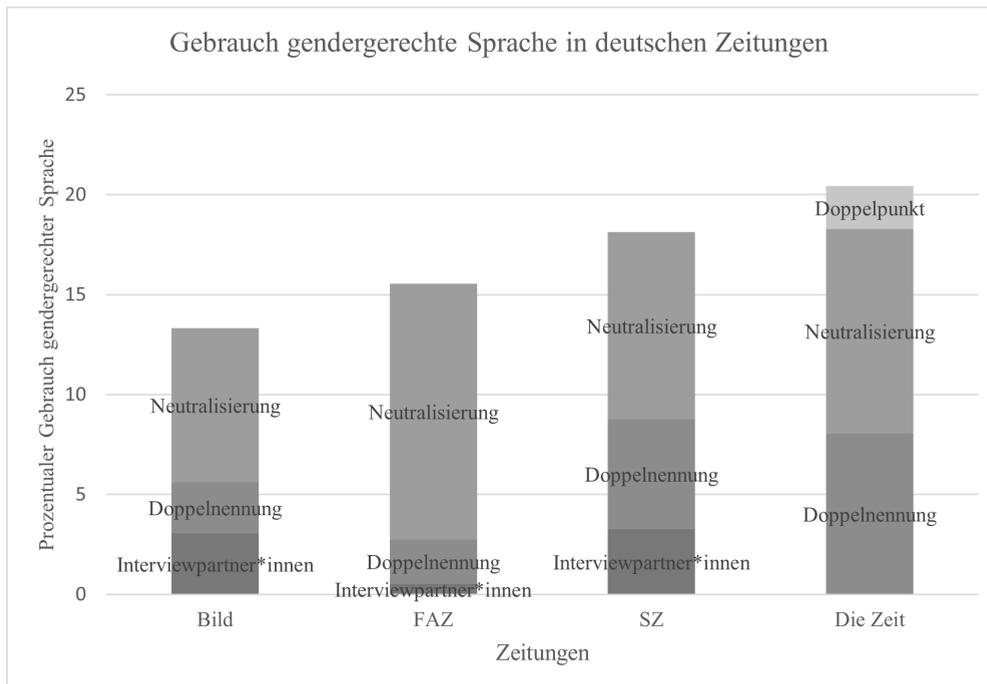
Ein Problem stellten einige Neutralisierungen, vor allem adjektivisch flektierte Substantivierung, dar. Ein Wort wie ‚Wahlberechtigte‘ ist im deutschen Sprachgebrauch etabliert und semantisch relativ alternativlos. Deshalb kann der Gebrauch dieses Wortes in der Analyse nicht als gendergerecht gelten. Aus diesem Grunde wurde die Entscheidung getroffen, nur solche Neutrali-

sierungen in die Zählung aufzunehmen, die als Synonym für Wörter im generischen Maskulinum eingesetzt werden können. Hierunter fallen Wörter wie ‚Asylsuchende‘ oder ‚Flüchtende‘, die als gendergerechte Variante der Worte ‚der Asylant; die Asylantin‘, ‚der Flüchtling‘ gesehen werden. Auf Basis der extrahierten Wörter wurde die Relation von gegenderter und nicht-gegenderter Wörtern berechnet.

3.3. *Ergebnisse*

Geschriebene Sprache

Vergleicht man die größten Tages- und Wochenzeitungen Deutschlands, so sieht man, dass *Die Zeit* mit 20.4% am häufigsten gendert. Die Autor*innen benutzen dabei primär neutralisierte Formen (10.2%) sowie Doppelnennungen (8.1%), aber auch der Doppelpunkt kommt gelegentlich zum Einsatz (2.1%). Während in der *Süddeutsche Zeitung* mit 18.1% am zweit häufigsten gendert wird, ist zu beachten, dass 3.3% der gegenderten Formen von Interviewpartner*innen stammen. Dementsprechend wird durch die Autor*innen nur in 14.8% der Fällen gendert und somit geringfügig weniger als durch Autor*innen der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (15%). Die *SZ* benutzt Neutralisierungen (9.3%) und Doppelnennungen (5.5%), in der *FAZ* wird fast ausschließlich durch Neutralisierung (12.8%) gendert, Doppelnennungen (2.2%) werden kaum verwendet. Das Schlusslicht bildet die *Bild* mit 13.3% gegenderter Formen. Dabei wird in 10.2% der Fälle von den Bildautor*innen gendert, in 3.1% in Zitaten. Ähnlich wie in der *FAZ* sind auch in der *Bild* Neutralisierungen vorherrschend (7.7%), aber auch Doppelnennungen werden gelegentlich benutzt (3.1%) (vgl. Graph 1).



Graph 1. Gendergerechter Sprachgebrauch in Bild, FAZ, SZ und Die Zeit]

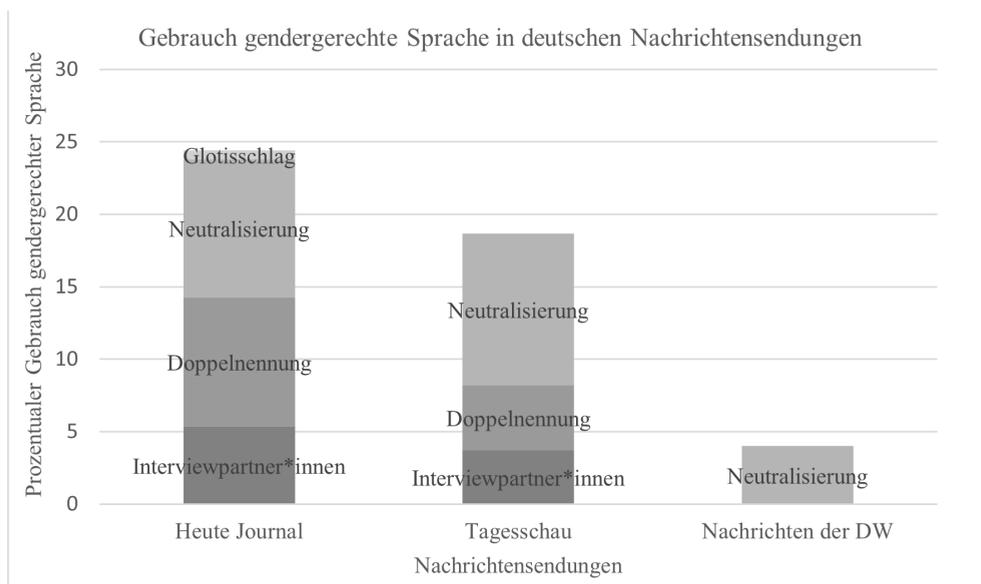
Tabelle 1 zeigt, wie unklar teilweise die Vorgaben für die Autor*innen sind. Dies impliziert, dass es eventuell auch Unterschiede im Gebrauch gendergerechter Sprache zwischen verschiedenen Autor*innen geben könnte. Aufgrund der Vielzahl an Artikeln verschiedener Autor*innen, die zur Analyse benutzt wurden, beschränken sich die Ergebnisse, aus Gründen der Übersichtlichkeit, auf eine deskriptive Analyse. Hierbei wurde festgestellt, dass sich der Großteil der Autor*innen auf Neutralisierungen und Doppelnennungen beschränkt, diese aber relativ inkonsequent verwendet. Auffällig ist, dass die Klimaaktivistin und Autorin Lisa Neubauer in *Die Zeit* fast durchgängig den Doppelpunkt benutzt.⁵

In Zitaten innerhalb der Artikel kommen auch Binnen-I, Schrägstrich und Doppelpunkt zum Einsatz.

⁵ Vgl. <https://www.zeit.de/2022/24/gruene-klimapolitik-energie-oel-luisa-neubauer>

Gesprochene Sprache

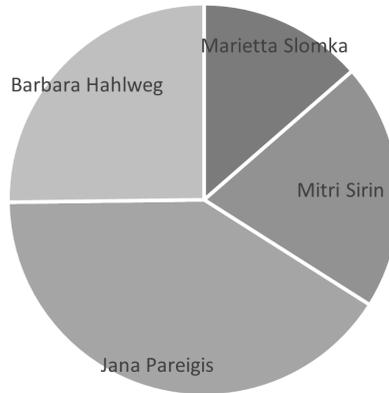
Von den drei verglichenen Nachrichtensendungen wird im *Heute Journal* mit 24.4% am häufigsten gendergerechte Sprache verwendet. 5.4% davon stammen aus Interviews, 19% direkt von den Nachrichtensprecher*innen. Dabei kommen Neutralisierungen (9.5%) und Doppelnennung (8.9%) am häufigsten zum Einsatz. Sehr viel weniger frequent wird der Glottisschlag (0.6%) benutzt. In der *Tagesschau* wird in 18.7% der Fälle gegendert, wobei 3.7% auf Interviewpartner*innen zurückzuführen sind. Hier dominieren ebenfalls Neutralisierungen (10.4%) und Doppelnennungen (4.5%). In den langsamen gesprochenen Nachrichten der DW wird nur in 4% der Fälle gegendert, ausschließlich durch Neutralisierung (vgl. Graph 2).



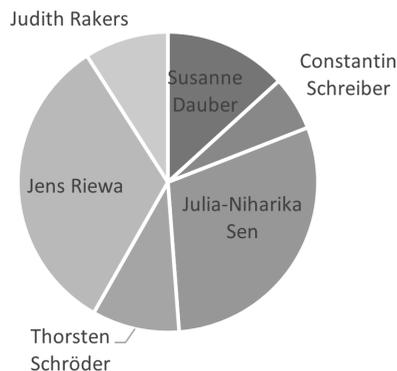
Graph 2. Gendergerechter Sprachgebrauch in den deutschen Nachrichtensendungen des ZDF, der ARD und der DW]

In der gesprochenen Sprache wurde ebenfalls auf Unterschiede im Gebrauch gendergerechter Sprache zwischen den verschiedenen Sprecher*innen geachtet. Dies war aufgrund der geringen Sprecher*innenanzahl einfacher zu bewerkstelligen als in den geschriebenen Medien. Da die Nachrichten der DW immer von dem gleichen Sprecher gelesen wurden, wurden diese von der Analyse ausgeschlossen. Die Graphen 3a&b zeigen, dass im *Heute Journal* vor allem durch Jana Pareigis (33.3%) und Barbara Hahlweg (20.6%) gegendert wird, bei der *Tagesschau* durch Jens Riewa (40%) und Julia-Niharika Sen (36%).

Gebrauch gendergerechter Sprache nach Nachrichtensprecher*innen und Interviewpartner*innen des *Heute Journals*



Gebrauch gendergerechter Sprache nach Nachrichtensprecher*innen und Interviewpartner*innen der *Tagesschau*

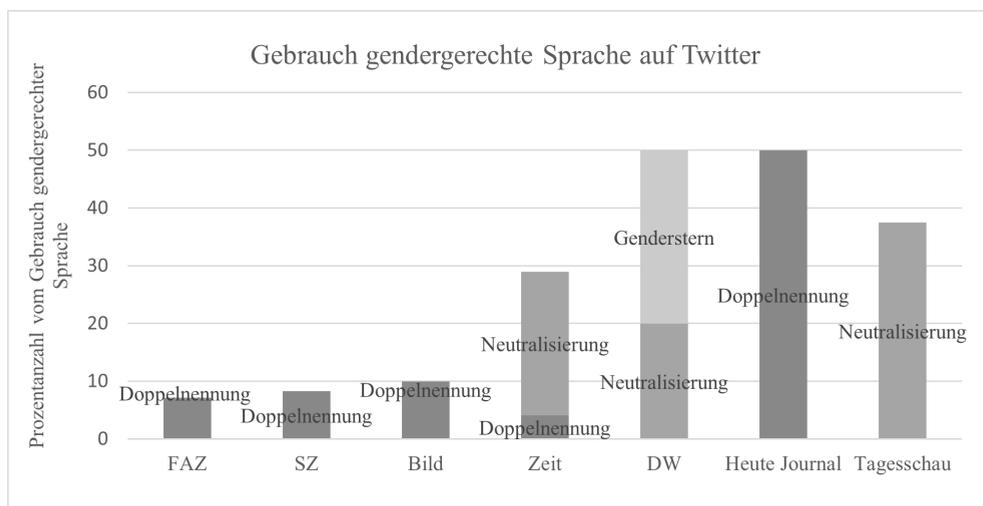


Graph 3a e 3b. *Gebrauch gendergerechter Sprache nach Nachrichtensprecher*innen]*

Twitter

Auf Twitter wird vor allem von der *DW* und dem *Heute Journal* gendert. Dabei werden jeweils 50% der genderbaren Nomina in gegendert Form verwendet. Die *DW* gendert primär durch den Einsatz des Genderstern (30%) sowie durch Neutralisierungen (20%), während das *Heute Journal* ausschließlich Doppelnennungen verwendet. Die *Tagesschau* gendert in 37,5% der Fälle, stets durch Neutralisierung.

Bei den Zeitungen gendert *Die Zeit* mit 28.9% am häufigsten, vorrangig durch Neutralisierung (24.9%). *Bild*, *SZ* und *FAZ* sind die Schlussreiter, dort wird in weniger als 10% der Fälle gendert und stets durch Doppelnennung (vgl. Graph 4).



Graph 4. Gebrauch gendergerechter Sprache von Nachrichtenberichterstatern auf Twitter]

3.4. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass gendergerechte Sprache überall zu finden ist und, dass trotz der uneinheitlichen Vorgaben in Tabelle 1 in allen Zeitungen und Nachrichtensendungen gendert wird. Dennoch wird mehrheitlich noch das generische Maskulinum verwendet. So gendert *Die Zeit* beispielsweise mit 20.4% recht häufig, gleichzeitig impliziert dies aber auch, dass in 79.6% der Fälle nicht-genderte Formen verwendet werden.

Beim Lesen der Artikel fiel auf, dass es kaum Stringenz im Gebrauch gendert Sprache gibt. Man findet Artikel, in denen das gleiche Wort in einem Abschnitt gendert und im nächsten im generischen Maskulinum verwendet wird. In *Die Zeit* findet sich teilweise eine Mischung aus generischem Maskulinum und Femininum, sodass von ‚Kinderärztinnen und Psychologen‘ die Rede ist, obwohl es sich auch um Kinderärzte und Psychologinnen handeln kann.⁶ Bei der Doppelnennung gibt es ebenfalls Diskrepanzen.

⁶ Vgl. <https://www.zeit.de/2022/24/schulkrankenschwester-krankheit-kinder-corona/seite-2>

Während mehrheitlich von ‚Wählerinnen und Wähler‘ die Rede ist, findet man in *Die Zeit* auch umgekehrte Doppelnennungen wie ‚Schüler und Schülerinnen‘.⁶ Überraschend ist, dass die *FAZ*, die sich konkret gegen Gendern ausspricht (vgl. Tabelle 1 & Abschnitt 3.1), mehr gendert als die *SZ* und *Bild*. Bei genauerem Hinsehen stellt man jedoch fest, dass dies hauptsächlich durch Neutralisierungen wie ‚Studierende‘ geschieht und somit vermutlich keine aktive Genderabsicht dahintersteckt.

Wie in den Artikeln werden auch in den Nachrichtensendungen generisches Maskulinum und gegenderte Formen teilweise von den gleichen Sprecher*innen gemischt. Die Tatsache, dass im *Heute Journal* mehr gendert wird als in der *Tagesschau* resoniert auch darin, dass die *Tagesschau* stets mit ‚Sehr geehrte Damen und Herren‘ eröffnet wird, während das *Heute Journal* auf allgemeinere Anreden, wie ‚Guten Abend und Willkommen‘, zurückgreifen.

Die Ergebnisse aus der *Twitter*-Untersuchung spiegeln zum großen Teil den gendergerechten Sprachgebrauch in den jeweiligen Zeitungen und Nachrichtensendungen wider, sodass das *Heute Journal* (50%) und *Die Zeit* (24.8%) am häufigsten gendergerechte Sprache benutzen. Eine Ausnahme stellt die *DW* dar. Während die *DW* auf *Twitter* sehr viel (50%) gendert und sich des nicht-binären, sprachinklusive Registers bedient (Genderstern), wird in den langsam gesprochenen Nachrichten der *DW* kaum gendert. Eine Erklärung für diese Diskrepanz könnte sein, dass in den langsam gesprochenen Nachrichten gendergerechte Sprache für ein besseres Verständnis durch die Deutschlernenden vermieden wird.

In Bezug auf die hohen Prozentwerte sollte angemerkt werden, dass diese eventuell durch die geringe Itemanzahl zu erklären sind (vgl. Abschnitt 3.2). In diesem Zusammenhang wäre eine größer angelegte *Twitter*-Untersuchung hilfreich. Interessant ist bei der *Twitter*-Analyse, dass *FAZ*, *SZ*, *Bild* und *Heute Journal* primär durch Doppelnennung gendern. Dies ist insofern überraschend, bedenkt man die begrenzte Wortanzahl bei *Twitter*.

Wieviel gendert wird, so zeigt die Analyse, hängt auch von den einzelnen Nachrichtensprecher*innen und Autor*innen ab. Die Tatsache, dass einige gendergerechte Formen aus Zitaten und Interviews stammen zeigt zudem, dass sich der Usus gendergerechter Sprache auch über die Nachrichtenlandschaft hinaus erstreckt.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass, während das generische Maskulinum noch vorherrschend ist, das Register des *flexiblen Genderns* (vgl. Abschnitt 2), mit einer Mischung aus Neutralisierung und Doppelnennung, bereits in allen Nachrichtenberichterstattungen Anwendung findet. Zudem

scheinen bestimmte Neutralisierungen, wie ‚Studierende‘, recht etabliert zu sein. Im Gegensatz zum *flexiblen Gendern*, sind feministisch inspirierte oder queere Personenreferenzen, wie der Gebrauch des Genderstern oder des Unterstrichs, noch selten.

4. *Gendergerechte Sprache im daf-unterricht*

4.1. *Relevanz im DaF-Unterricht*

Die erhobenen Daten zeigen, dass, auch wenn die Menge der verwendeten gendergerechte Sprache je nach Nachrichtenberichterstattung variiert, sie teilweise nicht sehr stringent ist und mehrheitlich noch das generische Maskulinum verwendet wird, Lernende, die sich mit authentischen Materialien aus dem Nachrichtenbereich auseinandersetzen, mit verschiedenen Formen des Genderns konfrontiert werden.

Da vor allem auf höheren Sprachniveaus der Einsatz authentischer Texte und Materialien im DaF-Unterricht einen motivationsfördernden Charakter haben kann (Mac, 2011: 75), ist es naheliegend zum Beispiel mit Zeitungsartikeln und Nachrichtensendungen zu arbeiten. Dies birgt auch den Vorteil, dass die Lehrenden über aktuelle nationale und internationale Themen informiert werden und dadurch mehr über landes- und kulturspezifische Aspekte erfahren (Mac, 2011: 82). Folglich werden spätestens hier die Lernenden mit gendergerechter Sprache konfrontiert und, wenn keine Thematisierung im DaF-Unterricht stattfindet, kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen (Eichhoff-Cyrus, 2009: 127; Ortner, 2009: 242). Besonders die Schreibweisen mit Sonderzeichen können von Lernenden nicht intuitiv erschlossen werden und müssen somit konkret thematisiert werden (Kotthoff, 2017: 99). Ein passives Verständnis gendergerechter Sprache ist also für Deutschlernende unabdingbar, um sich in der deutschsprachigen Lebensrealität ausreichen zurechtfinden zu können (Stark, 2021: 35). Darüber hinaus kann eine aktive Anwendung die Lernenden dazu befähigt „eine mündige Positionierung im Diskurs um gendergerechte Sprache ein[z]unehmen“ (Stark, 2021: 35). Es gilt die Realität aller Lernenden in den Unterricht zu holen und dort lebbar zu machen (Ortner, 2009: 248).

Dennoch muss bedacht werden, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, das selbst bei Muttersprachler*innen Unsicherheiten auslösen kann (Schneider, 2018: 176). Deshalb ist es wichtig, das Thema systematisch und übersichtlich in den Unterricht einzuführen (Schneider, 2018: 182). Es gilt die

Lernenden für die impliziten Bedeutungen der unterschiedlichen Möglichkeiten gendergerechter Sprache zu sensibilisieren (Linke, 2007: 114ff.) sowie zu vermitteln, dass es nicht die eine richtige Lösung gibt (Schneider, 2018: 182). Der Gemeinsame Europäisch Referenzrahmen befürwortet ebenfalls die Thematisierung von gendergerechter Sprache (Stark, 2021: 34) und laut Goethe Institut fördere dies „ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweise anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe“ (Goethe Institut Inter Nationes et al., 2001: 15).

Der Lehrkraft kommt mit der Vermittlung gendergerechter Sprache im DaF-Unterricht eine große Verantwortung zu. Zum einen sind Kenntnisse über den aktuellen Diskurs zum Thema von Nöten, zum anderen sollen Lehrende die eigene Einstellung zum Thema außenvorlassen (Stark, 2021: 31). Gleichzeitig muss aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit auch abgewogen werden, in welcher Intensivität und Tiefe man das Thema im Unterricht behandelt (Eichhoff-Cyrus, 2009: 128). Im Folgenden werden konkrete Ideen und Übungen für den Unterricht vorgestellt, die eingesetzt werden können, um die Lernenden für das Thema zu sensibilisieren und ihnen eine aktive Auseinandersetzung damit zu ermöglichen.

4.2. *Unterrichtspraxis*

Abschnitt 3 und 4.1 haben bereits gezeigt, wie wichtig es ist, gendergerechte Sprache im DaF-Unterricht zu behandeln. Oftmals empfinden DaF-Lehrende das Thema jedoch etwas aufwendig und betrachten es als große Herausforderung für die Lernenden (Stark, 2021: 43). Deshalb ist es wichtig, bereits im Anfängerunterricht die Grundlage für ein bei höherem Sprachniveau einsetzendes, tieferes Verständnis von gendergerechter Sprache zu schaffen. Die folgenden Ideen sollen zeigen, wie das Thema bereits von Anfang an und teilweise ohne großen Zeitaufwand in den Unterricht eingebunden werden kann und sind somit für verschiedene Rahmen geeignet.

Niveau A1.1-A2.2

Eine Sensibilisierung für gendergerechte Sprache im DaF-Unterricht sollte bereits im Anfängerunterricht durch das Erlernen einfacher Formen zur Benennung weiblicher Personen beginnen (Eichhoff-Cyrus, 2009). Da im Anfängerunterricht meist mit Lehrwerken gearbeitet wird, bietet es sich an, die im Lehrwerk eingeführten Benennungen stets durch die weibliche Form (wenn nicht vorhanden und sinnvoll) zu ergänzen. Dies ist wichtig, weil Lehrwerkanalysen gezeigt haben, dass es bei vielen Lehrwerken zum Thema

Gendergerechtigkeit und Darstellung von Geschlechterrollen durchaus noch Handlungsbedarf gibt (Bachmaier, 2021: 57).

Es kann sich für Lernenden, vor allem für diejenigen, deren Muttersprachen genderneutral oder genderlos sind, als hilfreich erweisen, von Anfang an ein Verständnis für den Gebrauch von femininen und maskulinen Formen im Deutschen zu erhalten. Es bietet sich an, den Lernenden einen kurzen Text mit bereits bekannten Berufsbezeichnungen zu präsentieren und sie jeweils die richtigen Artikel zu den Bezeichnungen finden zu lassen. Nach Kontrolle der Artikel sollen die Lernenden versuchen, sich selbst Regeln, wie zum Beispiel die Funktion des Suffix – *in* bei Berufsbezeichnungen, abzuleiten.

Niveau B1.1-B2.1

Auf mittlerem Niveau sollten man auf ein passives Verstehen komplexer gendergerechte Formen abzielen (Eichhoff-Cyrus, 2009). Zur Hinführung an das Thema können die Deutschlernenden mit folgendem Gedankenexperiment konfrontiert werden:

*Ein Vater und sein Sohn haben einen Autounfall. Vater und Sohn werden in verschiedene Krankenhäuser gebracht. Als der Junge in den OP-Saal gebracht wird, sagt einer der Ärzte: „Ich kann diese Operation nicht durchführen, dieser Junge ist mein Sohn“.
Wie ist das möglich?*

Das kurze Experiment soll den Lernenden verdeutlichen, wie fest unsere Vorstellungen mit Sprache verbunden sind. Ausgehend von dem Experiment kann das Thema dann entweder explizit oder implizit eingeführt werden. Für die implizite Einführung bieten sich auf B1-Niveau an, mit kurzen Beiträgen aus den sozialen Medien zu arbeiten. Auf B2 Niveau kann man auf Zeitungsartikel zurückgreifen, die, wie in Abschnitt 3 gezeigt wurde, alle in verschiedenem Maße gendergerechte Sprache benutzen. Die Lernenden sollen dann, nach gemeinsamen Lesen und Wortschatzvorentlastung, in Gruppen alle Personenbezeichnungen herausuchen. Im Plenum können die Ergebnisse dann verglichen und diskutiert werden. Ergänzend, oder auch zur expliziten Einführung, eignet sich die Überblickstabelle (eventuell in vereinfachter Form) von Pohl (2016: 297) oder relativ einfach geschriebene metasprachliche Beiträge zum Thema, wie zum Beispiel von *ZDF Logo*.⁷

⁷ <https://www.zdf.de/kinder/logo/gendern-gendergerechte-sprache-geschlechter-100.html>

Niveau B2.2-C2

Im Fortgeschrittenenunterricht sollen Sprachlernende die Hintergründe und Wirkungen einzelner Varianten gendergerechter Sprache nähergebracht werden (Eichhoff-Cyrus, 2009). Hierzu kann man den metalinguistischen Diskurs, der in den deutschen Medien stattfindet, untersuchen (vgl. Abschnitt 1). Nach der Hinführung an das Thema durch metasprachliche Texte und Beiträge, kann zum Beispiel durch Rollenspiele, Plenardiskussionen und Umfragen⁸ eine weitere Vertiefung stattfinden. Zudem kann die Lehrkraft in die Arbeitsanweisungen gendergerechte Sprache integrieren, so dass die Lernenden wiederholt damit konfrontiert werden und sie somit besser verinnerlichen können.

Um den aktiven Gebrauch zu üben, kann man den Lernenden nicht-genderte Sätze zum Umformen geben. In einer ersten Übung kann man die Art der Umformung vorgeben (zum Beispiel durch Genderstern). In einer zweiten Übung können die Lernenden selbst wählen, welche Varianten sie benutzen. Anschließend werden die Lösungen diskutiert und eventuell werden die Lernenden feststellen, dass bestimmte Phrasen, wie ART+ADJ+N sowie komplexere Wörter und Komposita, manchmal Probleme bereiten können und kreative Alternativformen Abhilfe schaffen können (z.B. ‚Gehweg‘ statt ‚Bürger*innensteig‘). Die Zeitschrift *Deutsch Perfekt* bietet zudem Übungen zur Vertiefung gendergerechter Sprache an.⁹

5. *Fazit und Ausblick*

Die durchgeführte Analyse zeigt, dass das generische Maskulinum zwar noch dominiert, aber, dass in allen untersuchten deutschen Nachrichtenberichterstattung gendergerechte Sprache zu finden ist, primär in Form des *flexiblen Genderns*. Dementsprechend werden Deutschlernende, sobald sie sich mit authentischen Zeitungstexten oder sozialen Medien auseinandersetzen, mit gendergerechter Sprache konfrontiert. Es ist deshalb wichtig, dass Deutschlernende von Anfang an für das Thema sensibilisiert werden, um so ein Verständnis für gendergerechte Sprache zu erlangen und, auf höherem Niveau, ihre eigene Identität in der Fremdsprache Deutsch zum Ausdruck bringen können.

⁸ Umfragen können zum Beispiel einfach auf www.mentimeter.com erstellt und in den Unterricht integriert werden

⁹ <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/gendersprache>

Die erhobenen Daten haben einen kleinen Einblick in den Gebrauch gendergerechter Sprache in einigen deutschen Medien gegeben. Zur Weiterführung des Projekts wäre es denkbar, die gesammelten Daten mit einem Zeitraum aus der Vergangenheit zu vergleichen, um herauszufinden, ob heutzutage häufiger gendergerechte Sprache verwendet wird. Interessant wäre zudem, die österreichische und Schweizer Medienlandschaft genauer zu betrachten und in die Untersuchung miteinzubeziehen, um so eventuelle kulturelle Unterschiede zu ermitteln. Eine komplette Ausarbeitung eines umfangreicheren Unterrichtskonzepts für verschiedene Niveaustufen wäre ebenfalls denkbar.

Bibliographie

- BACHMAIR, E. (2021). "Gender im DaF-Unterricht – Einblick in das Forschungsfeld und Anregungen zur Unterrichtsreflexion". *Reitaku University Journal*, 104, 56-62.
- BAUMGARTINGER, Perrson P. (2008). "Lieb[schteam] Les[schteam], [schteam]. Von Emanzipation und Pathologisierung, Ermächtigung und Sprachveränderungen". *Liminalis*, 02, 24-39.
- BAYER, J. (2019). "Sprachen wandeln sich immer, aber nie in Richtung Unsinn". *Neue Züricher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/die-geschlechtergerechte-sprache-macht-linguistische-denkfehler-ld.1472991?reduced=true>.
- BRAUN, F., SCZESNY, S. & STAHLBERG, D. (2005). "Cognitive effects of masculine generics in German: An overview of empirical findings". *Communications*, 30, 1-21.
- DIEWALD, G. & STEINHAUER, A. (2017). *Richtig gendern: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Duden Verlag.
- EICHHOFF-CYRUS, K. (2009). "Feministische Linguistik im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache' (DaF)". In K. Lochtmann & H. Margit Müller (Ed.). *Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms. Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, 40, 125-135.
- EISENBERG, P. (2017): "Das missbrauchte Geschlecht". *Süddeutsche Zeitung*. Marzo. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/essay-das-missbrauchte-geschlecht-1.3402438>
- GAUCHER, D., FRIESEN, J. & KAY, A.C. (2011). "Evidence that gendered wording in job advertisement exists and sustains gender inequality". *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 109-128.
- GAUGER, H.-M. (2017). "Herr Professorin?". In A. Meinunger & A. Baumann (ed.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Kadmos, 67-71.
- GOETHE INSTITUT INTER NATIONES et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- HEISE, E. (2000). "Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen". *Sprache und Kognition*, 19, 3-13.
- HORNSCHEIDT, L. (2012). *Feministische Worte*. Brandes & Apsel.

- IRMEN, L. (2007). "What's in a (role) name? Formal and conceptual aspects of comprehending personal nouns". *Journal of Psycholinguistic Research*, 36, 431-456.
- KOTTHOFF, H. (2017). "Von Syrx, Sternchen, großem I und bedeutungsschweren Strichen. Über geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in Texten und die Kreation eines schrägen Registers". *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 90(1), 91-118.
- NÜBLING, D. & SCHMIDT, C. (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr.
- _____ (2021). "Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum?". *Linguistik online*, 103, 3(20), 105-127.
- KUNKEL, C. (2022). "Audi lehnt Kompromiss im Gendersprache-Prozessab". *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/panorama/prozesse-audi-lehnt-kompromiss-im-gendersprache-prozess-ab-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220614-99-655424>.
- LINKE, G. (2007). "Linguistic aspect of gender in the foreign language classroom". H. Decke-Cornill & L. Volkman (ed.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Narr Verlag, 137-160.
- MAC, A. (2011). "Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten". *Glottodidactica*, 37, 73-84.
- MICHAUX, V., MENDEZ, J. & APEL, H. (2021). "Mündliche Gendern? Gerne. Aber wie genau?". *Sprachreport*, 37(2), 34-41.
- NÜBLING, D. (2018). "Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung". *Sprachreport*, 34(3), 44-50.
- OBERMAYER, V. (2020). *Wie wird die SZ den Geschlechtern sprachlich gerecht?*.
- ORTNER, R. (2009). "Mit der Vielfalt jenseits von Gendernormen rechnen: DaF-Lernende als AkteurInnen von Sprach- und ‚Gender-Wandel‘ – Gendertheorie und -didaktik für den DaF-Unterricht". In Gesellschaft Ungarischer Germanistik und Deutscher Akademischer Austauschdienst (Ed.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Gondolat Kiadoi Kör, 240-262.
- POHL, H.-D. (2016). "Zum feministischen Sprachgebrauch (Gendern) im Deutschen (insbesondere in Österreich)". *Germanica Wratislaviensia*, 141, 285-304.
- SCHNEIDER, J. (2018). "Geschlechtergerechtes Deutsch. Gegenwärtige Sprachveränderungen im Deutschen". *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 2018/19, 175-185.
- SCHRÖDER, J. (2020). "Die Auflagen-Bilanz der Tages- und Wochenzeitungen: „Bild“ und „Welt“ verlieren erneut mehr als 10%, „Die Zeit“ legt dank massivem Digital-Plus zu". <https://mee-media.de/2020/01/17/die-auflagen-bilanz-der-tages-und-wochenzeitungen-bild-und-welt-verlieren-erneut-mehr-als-10-die-zeit-legt-dank-massivem-digital-plus-zu/>.
- SCZESNY, S., FORMANOWICZ, M. & MOSER, F. (2016). "Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination?". *Frontiers in Psychology*, 02.
- STAHLBERG, D., SCZESNY, S. & BRAUN, F. (2001). "Name your favorite musician: effects of masculine generics and of their alternatives in German". *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 464-469.
- STAHLBERG, D. et al. (2007). "Representation of the sexes in language". Fiedler K. (Hg.) *Social Communication. A Volume in the Series Frontiers of Social Psychology*. Psychology Press, 163-187.
- STARK, K.S. (2021). *Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte*. Masterarbeit Universität Augsburg.

- STREIDL, B. (2017). "Das böse Ende. Linguistik: Ob Sternchen helfen?". *Der Freitag*. <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/das-boese-ende>.
- VERVECKEN, D., HANNOVER, B. & WOLTER, I. (2013). "Changing (s)expectations: how gender-fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations". *Journal of Vocational Behaviour*, 82, 208-220.
- WEIDENBACH, B. (2022a). "Ranking der auflagenstärksten überregionalen Tageszeitungen in Deutschland im 1. Quartal 2022". *Statistica*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73448/umfrage/auflage-der-ueberregionalen-tageszeitungen/>.
- _____ (2022b). "Reichweiten ausgewählter TV-Nachrichtensendungen 2021". *Statistica*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/160918/umfrage/reichweiten-ausgewaehlter-tv-nachrichtensendungen/>.
- ZIFONUN, G. (2018). "Die demokratische Pflicht und das Sprachsystem: Erneute Diskussion um einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch". *Sprachreport*, 34, 44-56.
- ZYLKA, J. & GRIMBERG, S. (2021). "Wie deutsche Medien mit der Genderfrage umgehen". *MDR*.

Le parler jeune dans la didactique du français langue étrangère

Loredana Cavaliere (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. Introduction

L'objectif de cette recherche est d'étudier les pratiques langagières des jeunes et de voir dans quelle mesure ces pratiques peuvent être utilisées dans le domaine de la didactique du français. Le but sera celui d'apporter une contribution, dans un domaine de recherche où les études ne sont pas nombreuses sur les effets d'Internet et l'utilisation de l'argot ou du langage wesh-wesh dans les contextes de formation.

Parler jeune, parler populaire sont des appellations utilisées pour désigner une nouvelle variété langagière utilisée par les jeunes surtout dans l'oralité ou dans la communication numérique, pour s'exprimer dans leur vie quotidienne. Elle s'est diffusée plus particulièrement dans les quartiers dits *sensibles* ou *défavorisés*, la banlieue parisienne où les jeunes, souvent stigmatisés à cause de leur origine et soucieux de souligner leur appartenance à un groupe identitaire, développent un langage qui fascine par sa déviance de la norme aussi bien que pour sa richesse lexicale.

Mais s'agit-il d'une langue ou de pratiques langagières?

C'est un parler caractérisé d'une part par la présence de plusieurs langues mixées selon les besoins de communication, et de l'autre par une appropriation de la langue française qui se manifeste par des créations et des expressions ludiques employées par les jeunes (Hédid, 2011: 81).

La langue, instrument de communication, se transforme en langage des jeunes, c'est-à-dire la manière dont les jeunes utilisent la langue, la langue française, en la modifiant. Il s'agit d'un langage très dynamique, qui s'évoque très rapidement: chaque génération ajoute quelque chose de nouveau et rejette les expressions démodées. On parle de langage des jeunes parce que sont surtout les nouvelles générations qui sont les plus productives pour ce qui concerne l'enrichissement de la langue.

Parler en langage des jeunes fait partie de la vie quotidienne et reste confiné à l'intérieur de contextes bien précis, entre amis ou au sein d'un groupe, mais la diversité des expressions individuelles utilisées conduit les utilisateurs à développer une écriture originale et en même temps parfaitement adaptée aux principes fondamentaux de la langue française. La créativité et l'originalité sont des règles incontournables, et cet aspect ludique n'échappe pas aux utilisateurs qui deviennent les acteurs d'une véritable mutation vers la modernité: le lieu privilégié où se produisent ces transformations est principalement la ville et sa banlieue qui se diversifient d'un point de vue linguistique et culturel. En effet la ville, terrain d'observation pour la présence de plusieurs langues, permet une co-existence de plusieurs parlars et le locuteur effectue un choix parmi les différents codes de langues, surtout en fonction de son statut social.

L'hypothèse est que le recours à cette variété de français, dans une classe de langue étrangère peut, à travers des activités adéquates et choisies en fonction des besoins du public, aider l'apprenant à se familiariser avec la langue étrangère. Il ne s'agit pas de proposer cette variante langagière comme un code linguistique de référence mais simplement comme instrument pour faciliter le processus d'apprentissage et surtout pour illustrer les phénomènes qui caractérisent la création lexicale et la formation de nouveaux mots, tels que la vernalisation, ou la dévernalisation, la troncation, l'hybridation, le métissage linguistique, le remplacement phonétisé entier ou partiel etc.

Grâce à la richesse lexicale du français des jeunes, l'enseignement du français peut bénéficier d'un matériel pédagogique très utile.

Le langage des jeunes, sans cesse réinventé, est le signe d'une créativité lexicale qui veut s'éloigner de la norme pour se construire une identité. Chez ces locuteurs, un processus de déstructuration de la langue française circulante se met en place et permet d'introduire de nouveaux mots, en même temps il met en cause un procès de renouvellement de la langue à travers l'introduction constante de nouveaux mots.

On se demande dans quelle mesure peut-on utiliser ce français dans une classe de langue? Quel bénéfice pour la didactique des langues? La langue française vit, elle n'est pas statique et l'évolution de la langue en témoigne.¹

¹ UFAPEC, <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0119-langage.jeunes.html>, consultato il 1 settembre 2022.

2. Existe-t-il un Parler Jeune?

Depuis quelques années, de nouvelles formes linguistiques et communicatives sont apparues: nées depuis l'introduction de la téléphonie mobile et d'Internet, elles ont changé la communication influençant le langage quotidien. Cette variété de langue connue comme langage des jeunes, langage des banlieues, parler jeune, langue des cités et plus récemment langage wesh-wesh n'est qu'un ensemble de formes langagières s'inscrivant à partir des années 1980 dans ce qu'on appelle le français contemporain des cités .

A partir des années 80 on relève un intérêt grandissant envers le langage des jeunes de la part des linguistes, et de plus en plus, depuis les années 90 et 2000, on assiste à une véritable prolifération de publications françaises concernant le langage des jeunes.

Mais d'où vient ce langage? Quelques mots viennent de l'argot ou du verlan ou encore d'autres langues et seulement récemment l'utilisation d'Internet, instrument qui correspond à la sociabilité communicationnelle *jeune*, a permis de créer un réseau social où chacun peut s'exprimer plus facilement (Lizet, 1996). Naviguer sur les réseaux Internet manifeste une véritable découverte pour l'acquisition d'informations, et permet de briser certaines barrières entre les classes sociales. Il y a tout de même une base commune dans ces variétés de langage, l'aspect cryptique, ludique et identitaire du langage (Haddad, 1998). Il s'agit d'un français *non standard* qui diverge de la norme du français standard et recouvre le français familier, le français vulgaire, argot, verlan, et langage des jeunes. Depuis les années 1990, la communication numérique est la dénomination qui a eu une rapide diffusion et désigne l'ensemble "de toute forme d'échange communicatif dont les messages sont véhiculés par des réseaux télématiques, c'est-à-dire basés sur la combinaison de l'informatique et des télécommunications, du Minitel à la téléphonie mobile en passant par l'internet" (Marcoccia, 2016: 16).

Tous les médias ont contribué à ce renouvellement du langage en devenant aussi les principaux vecteurs de la diffusion de ce lexique particulier: le parler des jeunes apparaît comme une catégorisation d'un parler des banlieues, des quartiers, des délinquants , parlé par ceux qui ne savent pas parler français, le *vrai français*.

Les jeunes des banlieues à travers ce parler cherchent à manifester leur appartenance à un groupe et d'obtenir une identité positive qui les fait sortir des classes défavorisées et où ils sont victimes de discrimination, de racisme et de ghettoïsation.

Comme le souligne F. Baie dans son analyse de l'Ufapec:

Le langage, à chaque fois réinventé par les jeunes, est bien le signe d'une créativité, mais il est également le signe d'une envie de s'éloigner de la norme, de se construire une identité et d'adhérer à un groupe. La cohésion sociale des jeunes se marque par l'utilisation d'un langage spécifique, quel que soit le milieu social. Dans tous les milieux, utiliser un langage spécifique permet de se démarquer par rapport à la société, par rapport aux autres groupes, par rapport aux adultes, par rapport à la famille, par rapport aux parents etc.

Quel intérêt peut avoir ce langage dans la didactique du français? Comme le souligne Begag (1997), la langue des banlieues ou les parler jeunes sont le signe d'un langage appauvri, mais aborder ce langage peut être intéressant pour analyser un code linguistique en tant que phénomène culturel: l'usage de la langue est plus important que sa structure.

Le recours à ce type de français, dans une classe de langue, est considéré comme un support à l'apprentissage de la langue et à la formation des étudiants. La responsabilité est de former des étudiants capables de juger de façon critique et indépendante et d'être engagés dans le processus de leur formation.

Ce qu'on appelle d'habitude *langue populaire* est en réalité la manifestation actuelle, la plus importante d'un type de langue française, qui au cours des dernières années, est devenue l'expression de groupes sociaux insérés dans un processus d'urbanisation. Les domaines sémantiques sont ceux de la vie quotidienne : amour et sexualité, violence, drogue, criminalité, loisirs, école, vêtements et apparence physique.

Aborder les pratiques langagières des jeunes signifie étudier la parole en tant que phénomène culturel: le point de départ de cette étude est l'usage de la langue plutôt que sa structure, il ne s'agit pas d'étudier un code linguistique, mais une communauté linguistique qui possède des ressources verbales et des règles. Le terme communauté (Duchêne, 2002) nous rapporte immédiatement au fait de partager. Ainsi une communauté linguistique est composé d'un ensemble de locuteurs qui partagent en effet, non seulement une langue mais aussi un ensemble de normes et de valeurs d'ordre sociolinguistique. Les membres de cette communauté se reconnaissent à travers leurs pratiques langagières.

Parler ce langage représente une performance, un facteur de prestige et de considération au sein du groupe. En même temps, cette pratique langagière veut signifier un défi, une provocation au français scolaire et académique renfermé et protégé à l'intérieur des Institutions. Ces nouvelles formes de langues désignent les grandes transformations sociodémographiques qui se sont concentrés principalement dans les banlieues Parisiennes ou les beaux quar-

tiers parisiens : les jeunes surtout d'origine maghrébine issus de l'immigration et résidant dans les quartiers populaires, utilisent ce code linguistique pour exprimer la haine, l'injustice dont ils sont victimes, exercée sur eux.

Mais ces pratiques langagières, nées dans une période de changements technologiques et socioculturels, à partir des années 2010, d'abord très cryptiques et caractérisées par la naissance de nouvelles variétés linguistiques à l'intérêt linguistique très fort, ont dépassé les limites géographiques, socioculturels et linguistiques des banlieues.

Ce langage est le signe d'une créativité lexicale, d'une envie de s'éloigner de la norme pour se construire une identité, la langue française est vivante, elle n'est pas statique, mais les détracteurs qui craignent que ce langage puisse nuire à la langue de Molière ne manquent pas.

3. Le langage sms: certains aspects linguistiques et sociolinguistiques

À l'intérieur de ce qu'on appelle la communication numérique, on va analyser en particulier l'usage du langage SMS en contexte didactique, en tant variété nouvelle du français écrit, espace social d'échanges et d'interactions parmi les jeunes, dans le but d'atteindre trois objectifs pédagogiques précis : premièrement suggérer une approche ludique à l'étude de la langue, deuxièmement analyser les formes graphiques et morpholexicales du parler jeune, troisièmement stimuler la compétence de production écrite en français standard.

En effet le langage SMS, source d'innovation et de liberté propose un style d'écriture encore plus cryptique, une sorte de sociolecte de la langue française que Marcoccia (2016: 79) appelle *style texto* et qui a changé encore plus la communication des jeunes influençant le langage quotidien, surtout à l'écrit.

Ce langage se caractérise non seulement par sa brièveté puisque l'utilisateur a à sa disposition uniquement 160 caractères par message, mais aussi pour son aspect informel et familier. Il appartient au genre de l'écriture numérique qui a transformé les pratiques de communication issues des échanges communicatifs par téléphone portable. La communication virtuelle, appelée aussi communication médiée par téléphone (CMT) suit des règles reconnaissables et agit comme un facteur d'identification et de cohésion de groupes sociaux, en effet le portable constitue le support principal de cette communication et comme l'affirme Maingueneau (2012) "le support n'est pas accessoire" mais l'outil principal de cette communication synchrone où on a à peine le temps d'envoyer un message que la réponse arrive.

Plusieurs études sociolinguistiques, surtout liées aux formes de communication à travers l'Internet ou les nouvelles technologies en réseaux, ont observé que ce type de communication:

a donné des effets notables sur la façon de communiquer et sur notre langage quotidien, étant donné que la communication numérique renouvelle profondément les formes de communication verbale et donne à observer un nouveau matériau original. (Marcoccia, 2016: 8)

Il s'agit d'une communication codifiée, véritable phénomène de la société au même titre que le langage des banlieues et en particulier chez les jeunes, qui préoccupe beaucoup pour le danger de contamination de la langue par rapport à la norme et au même temps intéresse les éducateurs qui ne peuvent ignorer dans leur enseignement l'existence de différents niveaux de langage. Parmi toutes ses fonctionnalités, le téléphone permet l'envoi des SMS, qu'on peut traduire en français service de messages courts, appelés aussi texto ou mini message. Le code employé est bien différent du français traditionnel, il est très proche de la forme orale surtout en ce qui concerne l'économie discursive (omission des articles, abréviations, troncations); l'espace d'écriture est très limité et l'aspect ludique très présent grâce à la présence d'émoticons et de chiffres. En plus on peut noter une abondance de signes de ponctuation et de signes que d'habitude sont presque absents dans la langue française.

Cette écriture s'éloigne beaucoup de l'écrit standard, mais ses principes de formation sont très variées et combinent plusieurs caractéristiques:

- Tout doit être rapide et efficace. Le nombre de caractères utilisés doit être limité et le scripteur doit utiliser beaucoup de simplifications et d'abréviations.
- On écrit sans tenir compte de l'usage orthographique, il faut énoncer les idées de façon claire et simple.
- L'écriture doit être compréhensible du point de vue phonétique et se rapprocher aux conversations orales.

En effet, un des aspects du langage SMS est le caractère d'oralité dans un mélange d'hybridation entre oralité et écrit. A ce propos Anis, propose la définition de *parlécrit* pour décrire "le subtil mélange d'oralité et de scripture qui permet d'obtenir, non pas un nouveau langage, mais une variété de français écrit fortement dépendant de la technologie médiatrice" (1999). Il précise que le langage SMS est associé aux progrès des techniques et du savoir et qu'il est le résultat de la combinaison originale de procédés scripturaux multiples. Il est constitué par des procédés de variations graphiques qui s'écartent de la norme orthographique et que Jacques Anis définit néographies.

De multiples phénomènes linguistiques, graphiques, morpholexicaux et sémantiques apparaissent dans un même message et cela nous permet de classer les caractéristiques linguistiques les plus évidentes de cette forme de communication. Panckhurst (2009) “propose une classification selon 4 grands phénomènes, (simples, complexes ou simples juxtaposés): substitution, réduction, suppression|absence, ou raréfaction et augmentation/ajout” (Simoniello, 2021: 33).

La phonétisation des graphies est un des aspects qui est le plus utilisé dans la messagerie et qui révèle une claire tendance à phonétiser les caractères avec l'utilisation d'une lettre ou d'un chiffre, une sorte d'orthographe phonétique en écrivant le mot ainsi comme on l'entend. Cela signifie que par exemple *quoi* devient *koi*, *comme* devient *kom* ou encore *ça va pas* devient *savapa*, *bato* pour *bateau*, *bo* pour *beau*, etc. L'utilisation de lettres, abréviations ou chiffres souligne encore l'importance de l'économie scripturale: G pour *j'ai*, o6 *aussi*, 1 verre *un verre*, ct *cette*, slt *salut*, lgtps *longtemps*, tlm pour *tout le monde*, jtd pour *je t'adore*, dem1 *demain*.

Il s'agit de supprimer les lettres inutiles pour créer une correspondance univoque entre le phonème et la graphie et donner aux messages une dimension ludique et cryptique au même temps. *Le petit lexique du nouveau langage SMS des ados* de Jules Darmanin offre des exemples de ces stratégies communicatives en nous donnant aussi quelques renseignements sur la naissance du mot:

jdcjdr: *Je dis ça, je dis rien.*

jsp et jpp: *Je ne sais pas et Je n'en peux plus.*

msk: *Miskine*. Ce terme arabe exprime la pitié (quand on est sympathique) ou le mépris (quand on est moins sympathique). Il est parfois vidé de son sens pour devenir une interjection assez générique.

oklm: *Au calme*. Cette abréviation a été récemment popularisée par le single du même nom du rappeur Booba. On utilise plutôt *oklm* pour décrire l'état d'esprit d'une personne détendue, qui fait fi de tout stress.

wsh et wlh: *Wesh* et *Wallah*, deux expressions issues de l'arabe, qui n'ont aucun lien, mais qui sont souvent utilisées de la même façon. *Wallah* est, à l'origine, une façon de jurer *par Allah*, qui est devenu, peu à peu, une interjection similaire à *j'te jure*. *Wesh* est une interjection classique. (Darmanin, 2016)

Un autre aspect se manifeste dans l'alternance codique (*code switching* en anglais), l'emprunt lexical qui consiste dans l'échange entre deux systèmes linguistiques différents; Poplack (2004) la définit une manifestation linguistique de contact et de mélange des langues qui inclut des emprunts au niveau du transfert de la langue. Les jeunes transitent d'une langue à une autre, le français et l'anglais, non pour indiquer une différence d'appartenance communau-

taire, mais pour s'approprier de nouveaux mots et se déplacer d'une culture à l'autre avec le but de transformer un langage en nouveaux *jeux de langage*: par exemple yolo: *You only live once, On ne vit qu'une fois*. Cette maxime pleine de sagesse a fait son apparition en 2011, popularisée par le rappeur Drake. L'acronyme, jugé plutôt niais, est souvent utilisé de façon ironique. Vieille de 4 ans, elle est déjà un peu datée.

Dans le dialogue suivant l'usage du mélange linguistique est étonnant et démontre comme dans leur conversation les jeunes utilisent avec fluidité les deux langues.

Assoum: qu'est-ce tu fais vendredi?

Annie. Je m'en vais voir avril Lavigne hahi (petit gloussement)

Assoum: hen ! Moi j'avais y'allé

Annie: Ah c'est vraiment cool ! j't'allée sur Internet (j'étais allée)

Assoum: Ahouais

Annie: pis là...tsé j'pensais qu' le show était comme en été là

(ensuite là...tu sais,)

Assoum : c'est l'10, non ?

Annie : c'est vendredi, c'est l'11.²

Parmi les différents procédés utilisés dans le langage SMS on retrouve d'autres éléments qui appartiennent au processus de l'écriture et à ses transformations, telles que les abréviations, les troncations, les sigles, l'élimination de signes graphiques: *ciné* pour *cinéma*, *sympa* pour *sympathique*. Ces transformations sont très nombreuses car elles permettent de rendre les messages très courts et concis.

Au-delà des aspects linguistiques, on retrouve aussi des procédés expressifs qui permettent de faire transparaître des émotions dans les messages texto. Il s'agit des émoticônes, des signes graphiques qui imitent les mimiques faciales ou d'autres objets. Appelées parfois « smileys » ou encore « binette », elles sont à l'origine du code ASCII (*American Standard CODE FOR Information Interchange*), la plus ancienne norme de codage informatique et représentent une partie essentielle de l'écriture informelle.

Créé au Japon en 1999 par Shigetaka Kurita, le terme associe deux mots japonais- *e* et *moji*; les émoticônes (contraction de émotion et icône) sont conçues pour représenter l'expression du visage ou des gestes avec le but de transmettre une émotion dans les messages. C'est une forme visuelle de la

² «Traverser les frontières linguistiques: l'identité culturelle au cellulaire», in *Ethnographie d'une langue secrète: comment les jeunes parlent-ils au cellulaire ?*, <https://books.openedition.org/pum/10426?lang=it>.

conversation qui regroupe trois aspects : esthétique car grâce aux images le message est plus joli, ludique parce qu'il apporte un degré de créativité et sémiotique parce qu'une image peut signifier plusieurs choses.

A côté de émoticônes on y trouve fréquemment des onomatopées ou des interjections comme *oooooh, grrr, ou* des répétitions de signes de lettres ou de ponctuation comme *reviens vittttttte, koi ???????, suuuuuuperrrrrr !!!!!*.

Les messages SMS témoignent d'une grande créativité lexicale qui, à travers la combinaison de différents procédés, reste une communication efficace et originale qui caractérise non seulement les pratiques langagières des plus jeunes, mais aussi celles de personnes appartenant à tous les âges.

4. Le langage sms dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère

Le langage SMS est une variété de français écrit qui mime le langage oral de la conversation courante et on se demande de quelle manière ce langage peut exercer une influence sur l'apprentissage des connaissances linguistiques et sur la maîtrise de la langue française. De plus en plus l'utilisation de nouvelles technologies, surtout parmi les jeunes, a une place importante dans notre société, et l'usage des SMS pour communiquer est significatif, si bien que l'utilisation du portable est l'outil quotidien le plus utilisé pour la communication. Les procédés scripturaux ne répondent pas à la langue de la norme mais il est indéniable que désormais ce langage fait partie du quotidien et l'utilisation croissante des SMS aura sans doute un impact sur l'orthographe des mots. La naissance du langage chat a caractérisé une certaine déviance par rapport à l'écrit standard traditionnel car, depuis sa création, le langage SMS a voulu détourner les règles pour encourager la créativité et l'innovation linguistique.

Dans le domaine de la didactique la contamination entre langue standard et écriture électronique coexistent pacifiquement: l'analyse des procédés linguistiques donne aux étudiants la possibilité d'observer la distinction entre français standard et français des SMS en leur donnant la chance de comprendre qu'il faut d'abord s'approcher à la langue de la norme mais sans perdre de vue leur identité. Ils comparent et examinent des productions écrites diverses (textes, phrases, mots, graphies) et en dégagent les différences.

Pour mieux illustrer comment on pourrait exploiter le langage SMS dans une classe de langue on a choisi trois messages texto, disponibles en ligne, tirés du *Petit lexique du nouveau langage SMS des ado* de Jules Darmanin

qu'on a déjà eu l'occasion de citer, et qui offrent un échantillon assez riche de formations néologiques et de procédés linguistiques qui caractérisent cette typologie de textes.

Le point de départ est le décodage du langage des SMS pour aboutir enfin au registre standard, la bonne écriture, en faisant comprendre que les deux registres sont indépendants l'un de l'autre.

Nous allons analyser quelques messages et leurs transcriptions:

Message 1



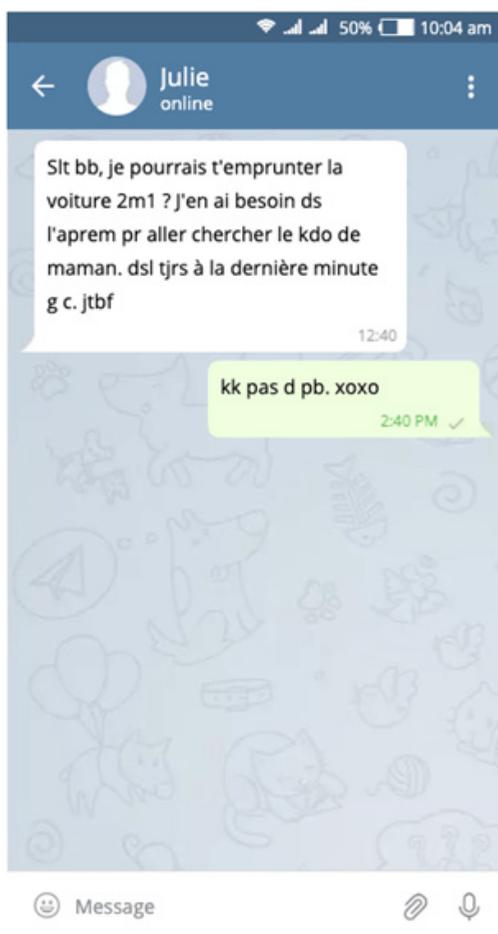
Transcription du Message 1:

Coucou Tom, quoi de neuf? Je pars jeudi en vacances pour 10 jours, tu pourrais s'il te plaît, arroser les plantes et nourrir le chat? merci, j'aurais bien demandé au voisin nouveau (also known as a vrai newbee) mais je n'ai pas réussi

à le choper pour lui filer les clés. Pour info il y a deux bouteilles dans le frigo pour toi (for you) pour te motiver. Ne t'inquiète pas, je gère, amuse-toi (have fun)

Thanks, bisous

Message 2



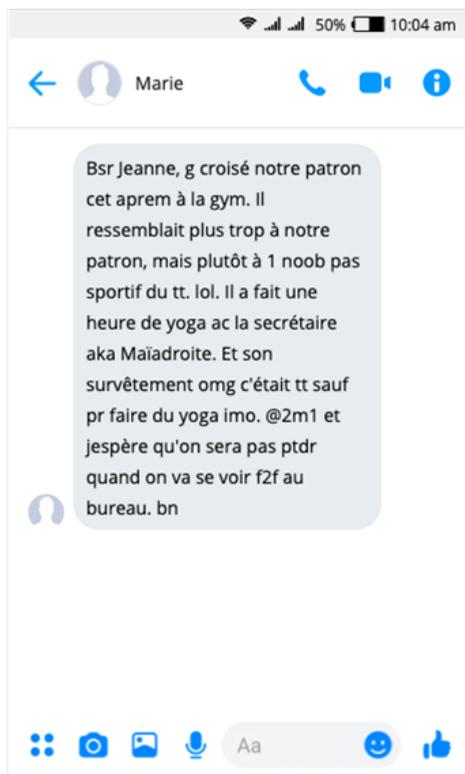
Transcription du Message 2:

Salut, bye bye, je pourrais t'emprunter la voiture demain. J'en ai besoin dans l'après-midi pour aller chercher le cadeau de maman, désolé toujours à la dernière minute

Je t'embrasse fort

Réponse : Okay, pas de problèmes, kisses and hugs (bisous)

Message 3



Transcription du Message 3: *Bonsoir Jeanne, j'ai croisé notre patron cet après-midi à la gym. Il ne ressemblait plus trop à notre patron, mais plutôt à un noob pas sportif du tout. Laughing out loud (je ris aux éclats). Il a fait une heure de yoga avec la secrétaire alias Maladroite. Et son survêtement, oh my God (oh mon Dieu) c'était tout sauf pour faire du yoga in my opinion (à mon avis). A' demain et j'espère qu'on ne sera pas pété de rire quand on va le voir face to face (face à face) au bureau.*

Bonne nuit

La phase successive du parcours didactique qu'on aurait envisagé devrait s'arrêter sur l'analyse des aspects graphiques et morpholexicaux qui sont propres aux messages texto, telle la réduction, la suppression, l'absence ou la raréfaction des mots, le remplacement phonétisé entier et partiel, la réduction graphique par suppression des fins des mots, la vernalisation et la reverlanisation, l'hybridation, le métissage linguistiques etc.

En effet ce qui frappe dans l'observation de ces messages c'est l'abondance de transcriptions phonétiques, d'abréviations, de troncations, d'éliions, mais surtout d'exemples d'alternance codique (le *code switching*) de mots d'origine anglaise. Les emprunts de l'anglais se multiplient, se situent dans le discours, se mimétisent dans les abréviations qui les rendent presque méconnaissables.

L'exploitation didactique de ces messages texto, pourrait se prêter à présenter les formes et les typologies de la néologie et à étudier les procédés de formation néologique qui les caractérisent, pour entraîner les étudiants à les reconnaître et à les classer en différentes catégories:

- 1) transcription phonétique avec substitution phonétisée, remplacement d'un son par une lettre ou un chiffre (remplacement phonétisé entier ou partiel, sans ou avec variation) *G, j'ai ; 4U, for you ; 2m1, demain ; kdo, cadeau ; cc, coucou.*
- 2) Réduction phonétisée et graphique par abrègements morpho-lexicaux et par suppression de lettres: *stp, s'il te plait ; tjrs, toujours ; pr, pour ; ds, dans ; slt, salut ; jtbfs, je t'embrasse fort ; dsl, désolé ; bsz, bisous ; tt, tout ; ptd, pété de rire ; ac, avec ; bn, bonne nuit ; pas de pb, pas de problèmes.*
- 3) Réduction phonétisée par troncation : *prob, problème ; vac, vacances ; aprm, après-midi.*
- 4) Réduction phonétisée par sigles : *MDR, mort de rire ; lol, laughing out loud*
- 5) vernalisation : *cimer, merci.*
- 6) Suppression ou raréfaction graphique *ya pour il y a, t'inquiète pas pour ne t'inquiète pas.*
- 7) registre familier : *choper ; filer.*
- 8) mélange de codes linguistiques.

C'est là la catégorie la plus riche caractérisée par la contamination entre différents codes linguistiques, en particulier entre français et anglais, où les mots anglais sont souvent transformés en acronymes: *imo, in my opinion ; lol, laughing out loud ; xoxo, kisses and hugs ; noob, newbie ; fyi, for your info ; aka, also known ; bb, bye bye ; 4U for you.*

5. Conclusion

En conclusion le langage SMS a donné une contribution importante au développement de la communication électronique, grâce à son caractère fortement novateur caractérisé par des phénomènes de variations graphiques et d'explosion néologique.

Il faut ajouter que la question du langage des SMS touche tout le monde, des plus enthousiastes qui pratiquent quotidiennement ce langage aux plus sceptiques qui craignent son influence *néfaste* (notamment sur la maîtrise de l'orthographe chez les plus jeunes). Quoi qu'il en soit, la communication par SMS est un véritable phénomène de société.

Ainsi qu'on a pu le constater l'*émergence* du langage SMS et son omniprésence dans les réseaux électroniques a créé une nouvelle variété de français où le but du scripteur est celui de réduire au maximum la taille du message écrit. Selon Napon (2005 : 85) "avec les SMS, l'on écrit non seulement peu, mais l'on écrit mal en donnant une perspective négative à cette nouvelle littérature". Par contre selon Fairon et alii, "le langage SMS se présente comme étant une nouvelle forme de communication qui permet d'inventer de nouveaux mots". Le débat entre les détracteurs et les innovateurs est encore aujourd'hui très ouvert, mais il ne faut pas oublier que ce langage fait partie intégrante de notre vie quotidienne et qu'on ne peut pas le considérer comme un usage déviant du français normé, mais au contraire comme une variété qu'il faut introduire en classe de langue afin de susciter aussi un intérêt linguistique particulier. Ce langage est un potentiel, un outil de réflexion et d'approche à la langue française mais la langue véhiculaire reste et doit rester le français standard.

La communication par texto démontre plus que tout autre langage de quelle manière la langue n'est pas statique mais subit une évolution continue : aucune règle n'est fixée, au contraire, cette manière de communiquer devient un observatoire de pratiques langagières innovantes.

Jacques Anis, le pionnier (Gadet, 2007) dans le domaine de la communication numérique, a perçu les potentialités de ce nouveau mode de communiquer dans les contextes pédagogiques où:

Il est indispensable d'intégrer au plus vite ces techniques, de former les jeunes à ces nouveaux modes du lire – sans écarter les modes traditionnels, développer leur esprit critique face aux flux d'informations à classer. Sélectionner et évaluer. Il serait catastrophique que des outils qui permettent la diffusion la plus rapide et la plus massive du savoir et ouvrent de nouveaux espaces de liberté soient au contraire générateurs d'exclusion et de marginalisation d'une partie de la population. (Anis, 1998: 72).

Les opinions à propos du langage SMS sont donc bien différentes, le *phénomène* a inquiété le grand public des enseignants, des linguistes, des sociologues et des autres spécialistes de la communication : il y a d'un côté ceux qui pensent que les SMS sont un danger pour l'orthographe française et de l'autre ceux qui adoptent une vision plus scientifique cherchant à étudier ce langage

plutôt qu'à le juger, car comme l'affirme Giulia Papoff, la langue est en perpétuelle transformation et possède une vitalité qui lui est propre:

Ce qui est surprenant c'est la volonté sûrement inconsciente et certainement efficace des usagers de ces langages de démolir la langue française pour la dénaturer et la reconstruire ensuite dans un mouvement incessant de transformation des mots, qui concerne les aspects phonétiques aussi bien que les aspects morphologiques syntaxiques ou sémantiques. Et tout cela dans un mélange de cultures, de races, de mœurs, d'émotions où la géographie, l'histoire, la culture des peuples, des hommes et des femmes qui vivent et qui parlent entrent de plain pied dans ce mouvement créatif et contribuent à donner au langage sa nouvelle identité. (Papoff, 2021: 149).

Bibliographie

- ANIS, J. (1998). "Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée?". *Méthodes en sciences humaines*. De Boeck Université.
- ____ (1999). *Internet, communication et langue française*. Hermès Sciences Publications.
- ____ (2000). "Le traitement de texte: de l'enthousiasme à l'expérimentation". *Collection de l'ingénierie éducative*, 32, 8-10.
- ____ (2001). *Parlez-vous texto?* Le Cherche – Midi.
- BEGAG, A. (1997). "Trafic de Mots en Banlieue: du 'Nique ta mère' au 'Plait-il?'". *Migrants Formation*, 108, 30-37. https://infodoc.irtsnormandie.ids.fr/index.php?lvl=notice_display&id=59481
- BERTUCCI, M. M. (2003). "Les parlers jeunes en classe de français". *Le Français aujourd'hui*, 143. AFEF, 25-34.
- BOUCHARDON, S. (2014). "L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement". *Les Cahiers de la SFSIC*, Juin, 225-235. https://www.researchgate.net/publication/270159406_Bouchardon_S_2014_L'ecriture_numerique_objet_de_recherche_et_d'enseignement_Les_Cahiers_de_la_SFSIC_juin_2014_225-235.
- CASTELS, M. (2001). *The Internet Galaxy. Reflexions on the Internet, Business and Society*. Oxford University Press.
- CLAVET, L. (1998). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.
- CRYSTAL, D. (2006). *Language and Internet*. Cambridge University Press.
- DARMANIN, J. (2016). "Petit lexique du nouveau langage SMS des ados", *Le Figaro*, (03/05/2016). <https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/2015/06/19/32001-20150619ARTFIG00150-oklm-msk-jpp-petit-lexique-du-nouveau-langage-sms-des-ados.php>
- DEJON, A. (2002). *La cyberlangue française*. La Renaissance du Livre.
- ____ (2009). *Cyberlangue*. Racine.
- DUCHAÎNE, M. (2002). "Langue, immigration, culture: paroles de la banlieue française". *Meta*, 47(1), 30-37.
- EL GALAI, F. (2005). *L'identité en suspense: à propos de la littérature beur*. Harmattan.
- EVE, M. P. (2022). *The digital Humanities and literary studies*. Oxford University Press.
- FAIRON, C., KLEIN, J. R. & PAUMIER, S. (2006). *Le langage SMS: étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête «Faites don de vos SMS à la Science»*. Presses Universitaires de Louvain.

- GADET, F. (1997). *Le Français ordinaire*. Armand Colin.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- HADDAD, J.D. (1998). "Sociologie, Le langage verbal des jeunes des cités". *Revue DEES*, Mars. <http://marcbloch.narod.ru/05305611.pdf>
- LAMIZET, B. (2004). "Y-a-t-il un parler jeune". *Cahiers de sociolinguistique*, 1, 75-98. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2004-1-page-99.htm>
- LIENARD, F. (2008). "Analyse linguistique et sociopragmatique de l'écriture électronique. Le cas du SMS tchaté". In J. Gerbault (éd.) *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*, 265-274. L'Harmattan.
- MAINGUENEAU, D. (2005). "L'analyse du discours et ses frontières". *Marges linguistiques*, 9, 64-75. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/L-analyse-du-discours-et-ses-frontieres.pdf>
- _____ (2012). *Les phrases sans texte*. Collin, Collection U Linguistique.
- MANGENOT, F. (2009). "Du minitel au SMS, la communication électronique et ses usages pédagogiques". *Linx*, 60, 97-110. <http://journals.openedition.org/linx/702/>; DOI: 10.4000/linx.702
- MARCOCCIA, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Armand Colin.
- NAPON, A. (2005). "Déconstruction et reconstruction de la langue française par les étudiants burkinabé: l'exemple des abréviations en milieu étudiantins". *Sudlangues. Revue électronique internationale de sciences du langage*, 5, 71-78.
- PANCKHURST, R. (2009). "Short message service (SMS): typologie et problématiques futures". In T. Arnavielle (coord.), *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*. Université Paul Valéry Montpellier 3, 33-52.
- PAPOFF, G. (2021). "Postface". In V. Simoniello, *Langue française et communication numérique à l'ère des médias sociaux*. Torino, L'Harmattan Italia, 147-151.
- PAVEAU, M. (2017). *L'analyse du discours numérique*. Hermann.
- POPLACK, S. & SANKOFF, D. (1988). "Code switching". In U. Ammon, N. Dittmar & K.J. Mattheier (Ed.), *Sociolinguistic: an international handbook of the science of language and society*, 2. Walter de Gruyter, 1174-1180.
- PRUVOST, J. & SABLAYROLLES, J. F. (2003). *Les Néologismes*. Presses Universitaires d France.
- SEGUIN F. & TEILLARD F. (1996). *Les céfrans parlent aux français, Chronique de la langue des cités*. Calman-Lévy.
- SIMONIELLO, V. (2018). "Le langage Wesh-wesh: il gergo dei giovani delle banlieues francesi tra ricerca identitaria, marginalità e integrazione nell'era dei social media". In *Limine. Forme marginali e discorsi di confine. Quaderni della ricerca*, 2. Università degli Studi di Napoli Federico II, 327-337.
- _____ (2021). *Langue française et communication numérique à l'ère des médias sociaux*. L'Harmattan Italia.

Fare scuola in Rete: un percorso di studio per educare ai media

Marialuisa Sepe (Università degli Studi della Basilicata)

1. Introduzione

Le tecnologie hanno portato a profondi cambiamenti nella vita quotidiana, nella cultura e soprattutto nei rapporti sociali e nella comunicazione tra individui. Inoltre, hanno permesso di accedere in modo più facile alle informazioni, promuovendo anche una libertà esplorativa basata sulle logiche della ipertestualità e della reticolarità. Cambiano anche i linguaggi di base (gestuale, verbale, iconografico) che si orientano verso uno stile comunicativo basato su interazione, produzione collaborativa dei contenuti e condivisione al fine di educare all'uso consapevole e responsabile delle tecnologie. In quest'ottica si colloca il percorso didattico che si intende illustrare, configurandosi come proposta di *media education*.¹

Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica una classe quinta (indirizzo linguistico) ha sviluppato un percorso di studio e di ricerca incentrato sull'Unione Europea. Esso si è concluso con la realizzazione, da parte delle studentesse e degli studenti, del prodotto multimediale intitolato "Una finestra sull'Europa: studenti oggi e cittadini domani". La classe appartiene a una istituzione scolastica dotata di laboratori multimediali, aule con postazioni LIM connesse in rete, diversi ambienti con una buona accessibilità alle risorse digitali.

Durante il percorso formativo sono state esaminate e selezionate le tecnologie digitali che svolgono una funzione fondamentale nell'elaborazione dinamica e attrattiva dei materiali, nella gestione dei contenuti e nella conduzione delle dinamiche comunicative supportate dai media per favorire un'amplificazione degli apprendimenti (in termini di contenuti e di competenze operati-

¹ Per ulteriori informazioni sull'argomento trattato cfr. Rivoltella (2006).

ve), al fine di realizzare un prodotto che non funzionasse solo come repertorio sintetico di quanto appreso, ma fosse, soprattutto, un valido strumento di disseminazione di saperi elaborati dalle studentesse e dagli studenti in ambienti esterni alla realtà scolastica per promuovere un più profondo e consapevole sentimento di appartenenza europea e delle sue opportunità.

Per realizzare questo progetto, ambizioso nel percorso e nei risultati, si è costruito il progetto lavorando sull'acquisizione/sviluppo delle cinque aree competenziali presenti nel Framework europeo, il DigComp 2.1 (*The Digital Competence Framework for Citizens*), cioè il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Le aree in questione sono:

- 1) informazione e alfabetizzazione informatica;
- 2) comunicazione e collaborazione;
- 3) creazione di contenuti digitali;
- 4) sicurezza;
- 5) *problem solving*.

La realizzazione del progetto si è avvalsa di applicazioni sperimentali che hanno puntato sulla valenza emotiva, e quindi sul coinvolgimento attivo delle studentesse e degli studenti, co-costruttori, insieme con i docenti, del percorso progettuale, con apporti individuali significativi nel reperimento, selezione e posizionamento dei materiali e nella costruzione del percorso narrativo multimediale, facendo ricorso anche alla risorsa metodologica dello *storytelling*, nello specifico, del *digital storytelling*, in grado di combinare narrazione e tecnologie digitali: ponendo i soggetti coinvolti al centro del processo formativo, incoraggia lo sviluppo di abilità operative, secondo i principi metodologici del *learning by doing*.

Nella fase conclusiva si è pensato di realizzare un evento di disseminazione come riflessione finale partecipata e valorizzazione del prodotto finale all'interno della Giornata di studio e formazione, dal titolo "Cittadinanza europea e identità linguistica", organizzata dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata.

2. Metodo

2.1. Descrizione del contenuto

Si è realizzato un prodotto multimediale in formato mp4 dal titolo "Una finestra sull'Europa: studenti oggi e cittadini domani". La narrazione del video, nella prima parte, si è focalizzata sulla nascita dell'Unione Europea e

sugli organismi europei, invece, nella seconda parte, sul significato di essere giovani in Europa oggi. Nello specifico, si riportano sinteticamente qui di seguito gli argomenti trattati.

L'Unione Europea nasce nella città olandese di Maastricht nel 1992. Gli Stati che facevano parte della Comunità economica europea (CEE) firmarono allora il trattato di Maastricht che dal novembre del 1993 diede appunto vita all'Unione con suoi dodici membri originari, poi divennero quindici nel 1995, fino ad arrivare agli attuali ventotto Paesi aderenti.

I compiti e gli obiettivi più importanti dell'Unione Europea non sono molto cambiati dal 1992, tanto sul piano economico quanto sul piano politico-sociale. Proprio su quest'ultimo vi è ancora molto da fare. Il Trattato di Lisbona, approvato nel 2009 dai governi dei Paesi membri dopo la clamorosa bocciatura popolare della Costituzione europea, dà all'Unione Europea grande autonomia decisionale, ma soprattutto la necessità di mettere d'accordo tutti impedisce innovazioni normative davvero dirimpenti. Pertanto, molti auspicano che tra i Paesi dell'Unione prenda piede oggi anche una vera e democratica integrazione politica.

Nel 2002 ha inizio la cooperazione europea in materia di gioventù proponendo un quadro strategico per i programmi europei per i giovani attuati a partire dal 1988.

La strategia dell'Unione Europea si basa su un duplice approccio:

- integrare le iniziative per i giovani in tutti i settori strategici;
- affrontare ambiti centrali del settore della gioventù, incanalando i finanziamenti dei programmi dell'Unione verso i tre pilastri strategici: mobilitare, collegare e responsabilizzare.

La strategia dell'Unione Europea per la gioventù 2021-2027 è fondamentale per offrire a molti giovani in Europa la possibilità di raggiungere il loro pieno potenziale, di essere pronti per le transizioni verde e digitale e di costruirsi un futuro più brillante ed equo.

2.2. Descrizione del progetto

Il progetto mira all'acquisizione e alla condivisione di saperi culturali e operativi che si realizzano intorno alla tematica dell'identità (soggettiva, locale, nazionale ed europea) e della cittadinanza europea attiva, per sviluppare e rafforzare sentimenti di appartenenza consapevole all'Istituzione U.E.

Il prodotto finale multimediale è stato progettato e realizzato interamente dalle studentesse e dagli studenti di un liceo linguistico (e non a indirizzo informatico), che hanno appreso, anche in virtù delle esigenze tecniche, a uti-

lizzare strumenti e applicazioni, creando una sinergia in processo virtuoso e complesso tra apprendimento culturale e tecnico per la migliore restituzione finale possibile, in considerazione delle competenze sviluppate nel corso di studi che ne sono risultate arricchite.

Si sono presi in considerazione finalità e obiettivi disciplinari, mediaeducativi e trasversali. Nello specifico, l'aspetto disciplinare si è orientato a:

- esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali;
- sviluppare consapevolezza dei valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali;
- sviluppare una personale coscienza civica e politica.

L'aspetto educativo si è concentrato sull'utilizzo dei video, delle immagini e dei *social network*, strumenti della comunicazione con una propria retorica e, infine, l'aspetto della trasversalità a imparare a gestire le informazioni provenienti da vari *media* o a imparare a discutere e a riflettere sui linguaggi digitali e sui loro aspetti di natura comunicativa, etica e sociale.

Infine, sono stati presi in considerazione i seguenti obiettivi specifici di apprendimento:

- acquisire consapevolezza delle proprie radici storiche e culturali; potenziare le competenze sociali e civiche;
- promuovere la cittadinanza attiva.

2.3. *Le metodologie didattiche*

La scelta metodologica è stata quella di predisporre attività diverse con momenti di apprendimento, momenti di riflessione, utili per fissare i concetti appresi, e momenti di tipo laboratoriale.

Il percorso didattico è stato realizzato attraverso i seguenti approcci metodologici:

- *brainstorming* operativo;
- ricerca-azione laboratoriale (progettazione del percorso, divisione dei compiti, ricerca e selezione dei contenuti e materiali, costruzione del prodotto finale);
- gruppi di discussione per condivisione percorso e armonizzazione sinergica dei compiti e sviluppo di processi decisionali;
- *cooperative learning*;
- apprendimento per compiti;
- *flipped classroom*.

Con la sperimentazione della *flipped classroom*, la lezione è diventata compito a casa mentre il tempo in classe è stato usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. Nel tempo a casa è stato fatto largo uso di video e altre risorse *e-learning* come contenuti da studiare, mentre in classe le studentesse e gli studenti hanno svolto attività di riflessione critica²

2.4. *Le risorse*

Durante lo svolgimento del percorso didattico è stata molto importante la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti alle diverse fasi in cui è stata articolata l'esperienza didattica e ai gruppi di lavoro che si sono costituiti.

Sono stati usati i seguenti strumenti di lavoro:

- libro di testo e digitali;
- giornali, saggi e riviste;
- vocabolari;
- PC;
- fotocopie di materiali didattici;
- schede di sintesi;
- materiali prodotti dalla docente;
- documentari e lezioni selezionati dalle piattaforme *online* come, ad esempio, RAI, YouTube, Treccani.

2.5. *I requisiti tecnici*

Si sono utilizzati:

- PC, *tablet* e *smartphone*;
- LIM;
- *software* e applicazioni digitali.

Inoltre, si è fatto ricorso a strumenti di mediazione flessibile come, ad esempio, *Google Drive* e *Padlet*, per il lavoro a distanza, che ha permesso alle studentesse e agli studenti di scrivere o inserire contenuti sulle tematiche di approfondimento richieste dal percorso di studio. Inoltre, questi strumenti, che favoriscono l'istituzione di sistemi relazionali di tipo reticolare e un ap-

² Spostando le lezioni a casa si è passati da una didattica fondamentalmente istruzionista (la trasmissione del sapere a opera del docente) a una costruttivista e sociale (ogni studente costruisce attivamente assieme agli altri la propria conoscenza). Si è trattato, quindi, di un ulteriore spostamento del focus dell'aula che pone adesso al centro dei suoi processi non più il test, fonte della conoscenza, e nemmeno il docente come esperto disciplinare, ma ogni studente con le proprie specifiche esigenze di apprendimento (Cecchinato & Papa, 2016).

prendimento flessibile e continuo nel tempo, hanno fornito la possibilità di creare una sorta di biblioteca di contenuti con lo scopo di condividere informazioni su argomenti specifici, risorse e collegamenti a siti, blog e materiali di interesse, incentrata soprattutto sulla negoziazione delle conoscenze personali.

3. *Ricerca*

3.1. *Indicazioni generali*

Periodo di svolgimento: dicembre 2021 – maggio 2022

N. di ore previste: 50, svolte in orario curriculare.

Staff: classe quinta (indirizzo linguistico), docente di italiano e storia

A queste si sono aggiunte altre 30 ore come ulteriore impegno volontario delle studentesse e degli studenti, che, in orario extracurriculare, hanno lavorato, in maniera individuale o di gruppo, a casa e/o on-line, per migliorare la qualità del prodotto multimediale, organizzando in maniera autonoma e responsabile la ripartizione e lo svolgimento dei compiti rispettivi.

3.2. *I media utilizzati*

L'area di ricerca dei materiali e dei contenuti e di ricerca e applicazione delle tecnologie si è sviluppata nella Rete utilizzata come:

- strumento su cui operare per la selezione dei media e dei programmi/applicazioni più efficaci e di impatto per la realizzazione tecnica del prodotto finale;
- banco di riflessione sull'affidabilità dei siti e delle fonti da consultare/consultati (ricerca e apprendimento consapevoli e informati);
- luogo in cui cercare informazioni (accesso a dati, consultazione di siti e documenti ecc.) e procedere a un'adeguata selezione di materiali e contenuti;
- luogo di comunicazione: scambio di idee attraverso strumenti di comunicazione sincrona (testo, audio) e di comunicazione asincrona (e-mail);
- luogo di collaborazione/cooperazione: sviluppo di attività di gruppo per il conseguimento di un obiettivo (crescita formativa dell'individuo e del gruppo, soluzioni di un problema comune, sperimentazione ecc.);
- luogo di costruzione del prodotto finale multimediale (processo formativo);
- luogo di diffusione e disseminazione del prodotto finale realizzato.

3.3. *Le fasi della ricerca-azione*

Si illustrano qui di seguito le fasi delle attività svolte.

- 1) Ricerca: documentare la storia, trovare e analizzare le informazioni pertinenti.
- 2) Organizzazione: gestire i materiali usati e il tempo necessario per portare a termine i compiti; lavorare con i gruppi e determinare i ruoli individuali dei diversi membri; imparare a prendere decisioni e a superare ostacoli in tutte le fasi del progetto, dal principio al completamento.
- 3) Scrittura: formulare un punto di vista e sviluppare la narrazione verbale e visiva.
- 4) Presentazione: decidere la modalità con cui presentare al meglio la narrazione al pubblico.

Sono stati approfonditi in modo particolare i seguenti aspetti di forte impatto mediatico:

- contenuto emotivo (argomenti che parlano in maniera diretta e potente);
- voce (personalizzazione della storia per aiutare il pubblico a comprendere il contesto);
- immagini/video (anticipazione/accompagnamento/ rinforzo della narrazione verbale)
- musica (selezione di brani musicali in grado di supportare la narrazione e rappresentare emotivamente ciò che è stato prodotto);
- economia ed efficacia discorsiva (formulazioni semplici e giusta quantità di contenuti in modo da raccontare la storia senza però sommergere il pubblico con troppe informazioni);
- ritmo (lettura scenica/teatralizzata dei testi della narrazione).

- 5) Conclusione: si è pensato di realizzare un evento di disseminazione come riflessione finale partecipata e valorizzazione, ma anche come valutazione pubblica dell'esperienza e dell'impatto comunicativo del prodotto finale all'interno della Giornata di studio e formazione "Cittadinanza europea e identità linguistica". A livello operativo, tale evento, rivolto alle studentesse e agli studenti dell'Ateneo lucano e aperto al pubblico, è stato organizzato dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata.

Accolta molto favorevolmente dal pubblico in sala e dai relatori universitari, la proiezione del prodotto finale realizzato dalle studentesse e dagli studenti, si è rivelata di forte impatto dinamico e valoriale, in quanto ha stimolato, con i suoi contenuti, le sue proposte, e non ultima, la sua modalità di rappresentazione, un animato dibattito sulla realtà europea contemporanea,

facendo emergere non solo le criticità attuali, ma anche le grandi potenzialità offerte ai giovani.

È proprio grazie a questo effetto comunicativo di sollecitazione e stimolo al dibattito emerso durante la Giornata di Studio, che le studentesse e gli studenti della V D, insieme con i docenti che hanno collaborato alla realizzazione del prodotto multimediale, hanno avuto la riprova dell'efficacia comunicativa del prodotto multimediale realizzato e del suo valore aggiunto nel proporre informazioni e invitare a una riflessione aperta e critica.

3.4. *La documentazione*

La Rete è stata usata per le attività degli studenti qui di seguito riportate:

- 1) per l'area informazione e alfabetizzazione: cercare, filtrare, valutare e gestire dati, informazioni e contenuti digitali;
- 2) per l'area comunicazione e collaborazione: interagire, condividere contenuti, esercitare la cittadinanza attiva e collaborare attraverso le tecnologie digitali, utilizzare la *netiquette* e gestire l'identità digitale;
- 3) per l'area creazione di contenuti digitali: sviluppare, creare e rielaborare contenuti digitali, usare in modo opportuno il *copyright*, programmare;
- 4) per l'area sicurezza: proteggere dispositivi, dati personali, *privacy*;
- 5) *problem solving*: risolvere problemi tecnici, individuare fabbisogni e soluzioni tecnologiche, usare le tecnologie in modo creativo.

4. *Conclusione*

Sono state prese in considerazione le seguenti modalità di valutazione del processo e del prodotto:

- processo: le osservazioni della docente durante lo svolgimento del percorso di studio; autovalutazione *in itinere*;
- prodotto: la valutazione del prodotto realizzato mediante rubrica e impatto nelle disseminazioni.

Nelle diverse fasi del progetto di ricerca le studentesse e gli studenti sono stati posti di fronte alla sfida del protagonismo in quanto costantemente stimolati ad acquisire un atteggiamento proattivo per tutta la durata del percorso formativo. Inoltre, è stata importante la riflessione della classe in merito all'apprendimento significativo: diventando protagonisti, le studentesse e gli studenti si sono sentiti valorizzati nelle loro capacità e, quindi, utili per qualcuno. Si sono poi rivelate preziose le esperienze di gruppo che, escludendo

l'apprendimento mnemonico, hanno previsto un'applicazione e una rielaborazione della conoscenza. È stato anche importante stimolare la motivazione del gruppo classe rispetto ad atteggiamenti e pratiche di cittadinanza attiva per comprendere le ragioni di un impegno civile e il significato che questo ha per la classe, nelle sue dinamiche interne e nelle relazioni esterne.

Si è realizzato un video in quanto si è convinti della validità didattica di tale supporto multimediale: esso, infatti è in grado di catturare l'attenzione grazie alla presenza dell'immagine e, di conseguenza, di consolidare la motivazione degli studenti negli ambienti di apprendimento. Gli stimoli visivi adoperati nelle attività elaborate hanno previsto l'uso delle immagini come stimolo di discussione e di composizione e l'analisi di esse ha previsto le seguenti fasi: comprensione visiva, interpretazione personale, libera creatività. Grazie a questo tipo di analisi la fruizione di un audiovisivo è diventata un potente strumento di autoformazione, di autocoscienza e di percezione maggiormente ampliata di sé e del gruppo classe. In momenti di riflessione è divenuta, per le studentesse e gli studenti, modalità di introspezione per riflettere sulle proprie dinamiche interpretative e possibilità di approfondimento dello sguardo sulla realtà che ci circonda. In altri momenti di riflessione, una volta analizzati i dati visivi, linguistici e sonori acquisiti durante le attività di ricerca, si è arrivati anche a un'interpretazione di questa esperienza plurisensoriale che ha condotto il gruppo classe a una personale rielaborazione cognitiva ed emotiva. Si sono create situazioni in cui è stato possibile stimolare il senso della ricerca interpretativa delle studentesse e degli studenti, privilegiando il rapporto tra l'impatto emozionale e la capacità di produrre argomenti coerenti, domande e sensazioni che hanno portato a un forte coinvolgimento emotivo del gruppo classe, sviluppando al contempo l'apprendimento di adeguate dinamiche comunicative di tipo informativo e argomentativo.

Bibliografia

- BALBONI, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- BANZATO, M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Bruno Mondadori.
- BISCARO, F. E MAGLIONI, M. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Centro Studi Erickson.
- CAIRO, A. (2013). *L'arte funzionale. Infografica e visualizzazione delle informazioni*. Pearson.
- (2016). *L'arte del vero. Dati, grafici e mappe per la comunicazione*. Pearson.
- CECCHINATO, G. & PAPA, R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET.

- DRIVER, P. & GOLDSTEIN, B. (2015). *Language learning with digital video*. Cambridge University Press.
- GRANIERI, G. (2009). *Umanità accresciuta. Come la tecnologia ci sta cambiando*. Laterza.
- GRASSA, M. La & TRONCARELLI, D. (2016). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Bacarelli.
- LAMBERT, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Digital Diner Press.
- OHLEH, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Corwin Press.
- PETRUCCO, C. & ROSSI, M. De (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- PICHIASSI, M. (2007). *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*. Guerra.
- SENSINI, M. (2018). *Con metodo. Guida alla progettazione*. Mondadori.
- TRENTIN, G. (1996). *Didattica in rete. Internet, telematica e cooperazione educativa*. Garmond.
- _____ (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Zanichelli.

**DISCORSO INCLUSIVO E SOCIALE:
VERSO UN UTILIZZO RESPONSABILE**

Unspoken Stories Underlying a More Aware Europe: The Multimodal and Multidiscursive (Mis)Construction of Eastern Europe

Fabio Cangerò (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. Introduction

Social semiotics is a field devoted to the exploration of how semiotic entities – signs capable of triggering the meaning-making process, also known as semiosis – acquire specific relevance in relation to context (Kress, 2010: 26). These studies developed from the opposition between *signifier* and *signified* (De Saussure, 2011), two basic concepts lying at the root of semiosis: while the former refers to the symbol as an element invested with meaning(s), the latter points to the meaning(s) evoked by such symbols and the tangled web of sociocultural associations they conjure up. Furthermore, because each signifier is to be potentially visualised as a conveyor of multiple signifiers invariably anchored in the social context of reference, the analysis of social environments constitutes a preliminary, yet fundamental, step in social-semiotic investigations.

For almost a century since Saussure's definitions of signifier and signified, social-semiotic studies focused on meaning-making as a process that can only take place within and not outside language, resulting in the development of Discourse Analysis (DA) and Critical Discourse Analysis (CDA). The idea that power relationships, symmetry/asymmetry and solidarity/deference can only be expressed through language remained prevalent until technological advance (Sood and Tellis, 2005) forced social semioticians to engage in a deeper reflection on the nature of communication, thereby giving way to Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDA) (Machin, 2013). This type of study involves paying attention to all the modes – semiotic channels whereby meaning flows (i.e., writing, speaking, images, music, among others) – at play in an ensemble of signs (Kress, 2010: 76) – a semiotic entity/text whose make-up features different modes – and the extent to which their affordances (Kress, 2010: 76) – potentialities – are realised. This field of investigation ultimate-

ly aims to demonstrate that meaning is conveyed under any circumstance, regardless of the presence of written/spoken language, suggesting that any mode can and should occasionally be disengaged from textuality (Kress and Van Leeuwen, 2006: 18; Balirano, 2015: 3).

This study sets out to apply analytical categories borrowed from social semiotics and multimodality to phenomena like nationalism and identity in Eastern and Western Europe, particularly looking at the way these two blocs have been socioculturally constructed over time. While it is common knowledge that nationalism manifests itself in different forms in Eastern and Western Europe (Hjerm, 2003), the strategies and practices used to portray Europe as cleft in two may more easily escape notice. Texts of diverse nature and mode, from travelogues to maps, will be put under the microscope to unearth what the divisive discourses underlying this fracture are and how to redress them in light of the foundation of the European Union (Maastricht Treaty, 1993).

Different as they might seem at first glance, travel journals and maps have played a crucial role in shaping westerners' perception of the east through verbal and non-verbal representations. Apparently, the gap in eastern European cartography was to narrow as a result of the numerous western expeditions to the east, which allowed non-eastern cartographers to map the territory and represent it graphically:

[...] at the beginning of the eighteenth century the lands of Eastern Europe were still incompletely mapped by comparison to the cartographical standard of Western Europe, and the mapping of Eastern Europe that took place during the course of that century, often carried out by foreign experts, was a fundamental part of the general discovery which produced and organised knowledge of "these lost lands. (Wolff, 1994: 145)

What is interesting to notice about the quotation above is the conceptual correlation between the drawing of maps and the production and organisation of knowledge of the east on the other side of the continent. This statement lies at the heart of this research, for it works on the premise that maps can be regarded as semiotic entities in their own right, thus capable of activating semiosis. By way of example, it can be seen that trees are the predominant semiotic units in the earliest maps of Russia by the geographer Nicolas Sanson. If on the face of it, this 'semiotic move' might seem irrelevant, if not meaningless, on closer inspection, it bears witness to the designer's view of the area depicted – Russia seen as a thick wood far from civilisation.

Although extensive research has already been conducted into the myths

and fallacies surrounding Eastern Europe,¹ this has often taken an anthropological-literary approach, steering clear of linguistic analysis, which, on the contrary, is what this paper intends to do. Reanalysing the stereotypes and narratives revolving around the east from the perspective of travel journals and their massive impact on map-making proves not only eye-opening, but instrumental in its crumbling thereof.

The findings of this study reveal how precarious and unfounded, yet paradoxically deeply ingrained, anti-Slavic prejudices are and how these have long fed on ignorance, misinformation and, above all, fear of diversity. Dismantling such narratives is one of the main missions of the European Union's project Europe for Citizens, running since 2007, to favour integration at an international level, promote European citizenship, supranational historical awareness and democracy across countries.² This analysis is inspired by the directives of the above-mentioned project, aiming at providing impetus for a process of transnational recollection, overcoming discrimination and establishing an intercultural dialogue.

2. Reflecting on the metaphor of the 'iron curtain' from a social-semiotic perspective

In social-semiotics, every communicative act originates from and in a rhetor, this being somehow an enabler seeking to establish a set of favourable conditions pointing the way to the meaning-conveyance process. More specifically, a rhetor's work can be regarded as both social and semiotic in that they prepare the ground for communication by devoting attention to multiple aspects, such as the pragmatic purpose pursued in the communicative act in question and the conduction of a preliminary analysis of the logonomic system wherein communication unfolds,³ including the social environment and the audience targeted. The data collated by the rhetor are subsequently

¹ Larry Wolff remains one of the major contributors to this field of investigation.

² *European Union: Common Past, Present and Future for You*, available at <https://ec.europa.eu/programmes/europe-for-citizens/projects/efc-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/3611fa64-1297-4cf0-890d-cc4c9970e21d>.

³ Coined by Hodge and Kress (1988), the term logonomic system refers to the social-semiotic environment where communication occurs. The latter is laden with a series of discourses, practises and beliefs on the basis of which each semiotic entity produces an interpretation relevant to and consistent with its logonomic system of reference. See also Fomin (2020).

passed on to a *designer*, namely, the expert entrusted with shaping data into a message:

Design is the process whereby the meanings of a designer (a teacher, a public speaker, but also, much more humbly and in a sense more significantly, participants in everyday interactions) become messages. Designs are based on (rhetorical) analyses, on aims and purposes of a rhetor, and they are then implemented through the instantiations of choices of many kinds. (Kress, 2010: 28)

In other words, the rhetor tasks the designer with the organisation and arrangement of meaning so that it caters for the audience with a view to fulfilling the rhetor's communicative aim. Therefore, as Kress points out, the designer works and acts in the rhetor's interest, thereby creating a communicative environment conducive to the achievement of the rhetor's original purpose by means of a tailor-made audience-oriented design.

The definitions above beg the questions as to what semiotic process Winston Churchill actualised in the construction of his metaphor: the "iron curtain", and, as a rhetor, what interest he had at heart. To provide a satisfactory answer, it is necessary to draw on the principles of analogy and aptness, for they lie at the core of the development of metaphors. With respect to the former, it has been argued that it can be established when two elements provide a basis for a fruitful comparison capable of smoothing the path for meaning-conveyance via the replacement of signifier A with signifier B so long as both symbols (*signifiers*) point to the same *signified* (De Saussure, 2011).

Regarding the aforementioned "iron curtain", the two constituents of the compound indicate concepts that are paramount to consider when unveiling the ultimate aim of the rhetor: if iron is widely known to be a hard metal frequently employed in buildings designed to be resistant and impregnable, a curtain erects a barrier between the outside and the inside, preventing daylight from streaming through it and passers-by from peeking into somebody's flat. To put it bluntly, Churchill's curtain is a form of protection rendered even more secure and opaque by nothing other than iron, the material of which it is made.

On closer inspection, the metaphor being discussed opens the door to an intricate web of underlying sub-analogies worthwhile mentioning, like the close connection existing between the notions of barrier (iron curtain) and social prejudice. Research based on the British National Corpus (BNC)⁴ re-

⁴ The BNC has been queried via Sketch Engine, an online piece of software, using the function "Word Sketch Difference".

veals that verbs like *remove*, *overcome* and *encounter* co-occur with the nouns ‘prejudice’ and ‘barrier’ with the following frequency:

verbs with "barrier/prejudice" as object					modifiers of "prejudice/barrier"				
erect	49	0	9.7	— ...	irrational	8	0	8.3	— ...
cross	26	0	7.3	— ...	sectarian	4	0	7.3	— ...
dismantle	6	0	7.1	— ...	sexist	3	0	7.0	— ...
transcend	5	0	6.9	— ...	partisan	3	0	6.9	— ...
remove	55	4	7.9	4.2 ...	racial	48	8	9.8	6.5 ...
overcome	24	10	8.0	7.1 ...	unfair	10	7	7.8	6.5 ...
encounter	4	5	5.7	6.5 ...	formidable	0	19	—	8.0 ...
deny	0	8	—	6.0 ...	protective	0	26	—	8.3 ...
confirm	0	8	—	6.1 ...	crash	0	21	—	8.3 ...
reinforce	0	5	—	6.2 ...	vapour	0	20	—	8.4 ...
confront	0	4	—	6.4 ...	tariff	0	28	—	8.8 ...
dispel	0	3	—	7.3 ...	non-tariff	0	26	—	8.9 ...

Table 1. Results of a search of the British National Corpus (BNC), using the function Word Sketch Difference (Sketch Engine) to obtain the shared collocates of the items ‘barrier’ and ‘prejudice’.

Table 1 establishes data-based semantic ground bearing out the connection between ‘barrier’ and ‘prejudice’ hitherto put forward. The most plausible explanation for the number of shared collocates, among which the premodifiers *racial* and *unfair*, is that British English speakers, whose language massively informs the corpus consulted, perceive these two terms as semantically related to the extent that they appear as even interchangeable under certain circumstances. The latter is a classic example of how likeness can occasionally give way to aptness (Kress, 2010: 55), which differs from the former since it allows for the substitution of signifier A with signifier B and vice versa without any alteration in meaning.

In the final analysis, it may be pointed out that the sub-texts comprising the BNC are expressive of language users having subconsciously forged so close a connection between the terms under scrutiny – ‘prejudice’ and ‘barrier’ – that their respective meanings flow into each other in an endless stream of metaphor creation.

As follows, a discussion of how Churchill’s use of the powerful metaphor of the “iron curtain” contributed to the reshaping of European identity, thereupon erecting social, racial, class and cultural barriers which have long divided

the old continent in half. As suggested by Larry Wolff,⁵ this seemingly innocuous expression has done nothing but breed prejudice and stigma among fellow Europeans, fuelling fears whose long-term effects are still palpable in current events.

3. *The conceptual reorientation of Europe and the invention of civilisation*

The history of so vast a territory like Europe has always been marked by internal divisions, whether between north and south or east and west. In this context of interethnic struggle, Larry Wolff argues that the invention of Eastern Europe, which goes back to the age of the Enlightenment, appears as the result of a “work of cultural creation, of intellectual artifice, of ideological self-interest and self-promotion” (Wolff, 1994: 4). In the words of the historian the idea that the dichotomy being described arose from a mere cultural construction engineered to pursue a specific interest shines through, namely, the otherisation of Eastern Europe. With otherisation, scholars such as Holliday *et al.* (2004) refer to the phenomenon occurring in consequence of what Moscovici terms social representation (Moscovici, 1961), that is, the unanimous sharing of common discourses, values and practices by all the members belonging to a community, allowing for mutual understanding and cultural cohesion. The process at issue is fundamental in the construction of sociocultural identity because it conceptualises those features distinctive of a specific group which every member, without exception, must possess. Nonetheless, the drawback to this phenomenon is the emergence of an antinomy between the discursively constructed in-group and the out-group, where the latter encompasses all those social categories which, by nature or choice, do not fit the mould and are, on account of this, ferociously ostracised (Kharshing, 2020).

Before Europe fractured vertically, the continent presented itself as divided horizontally between northern and southern Europe. Indeed, during the Renaissance, when eastern Europe had yet to emerge as a fearsome entity from which to protect western Europe, the south witnessed the blossoming of the

⁵ Larry Wolff is Silver Professor of European History at New York University. His cultural and anthropological take on history led to him approaching the controversial development of Europe, not least its internal conflicts and struggles, from a radically novel perspective. See Wolff (1994).

arts and culture, with Italy at the forefront of an unprecedented revival of the classics. There is no denying that this provided impetus for the widening gap between the north and the south. Cities like Milan, Genoa, Mantua and Florence were ruled by enlightened sovereigns who were patrons of invaluable art works earning Italy a reputation as the hub of culture and progress. At the time, Italy was also home to opera, a new form of the performing arts born out of the genius of visionary artists and distinguished intellectuals from the Florentine Camerata, also known as Camerata de' Bardi (Maione, 1978).

This favourable cultural climate was disrupted by two unfortunate events that upset the political harmony of Italy: the invasion of Italy by the French, led by Charles VIII (1492) and the sack of Rome at the hands of German soldiers (1527). It is from that moment onwards that Italian intellectuals like Machiavelli set about portraying their country as hostage to barbarian foreigners, thus setting in motion the wheels of the aforementioned otherisation. In this respect, Wolff cites a telling extract from *The Prince* (1532 [1999]) in which Machiavelli makes a desperate appeal to free Italy from the shackles of barbarians, namely, "Exhortation to Liberate Italy from the Barbarians", contained in the last chapter of the self-same work.

The association of Germans with Scythian, Hunnic and Sarmatian tribes, alongside the one between the French and the Franks, resulted in myriad Italian intellectuals labelling northern Europeans as barbarians and calling for their expulsion. As can be seen, the mental mapping of Europe, to put it in Wolff's words, did not yet present a horizontal (east-west) antinomy, but a vertical one (south-north). For example, it is not rare to stumble across travel books featuring a vertical perspective of Europe; let us consider *Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark* (1785) by Coxe, whom this study will elaborate on afterwards. This writer went as far as to place Poland and Russia, and Sweden and Denmark in the same category, as the title of the book shows. This would be unthinkable nowadays considering the modern mapping of Europe, by which Poland and Russia fall within Eastern Europe and Sweden and Denmark within northern Europe.

Moreover, while in the mid-16th century Italy was falling into the hands of foreign nations, the exponential growth of cities like London and Paris meant they surpassed the Italian courts in prestige and status. Arguably, cultural phenomena like humanism, the Elizabethan theatre, the Protestant Reformation, along with English urban development and the massive migration from the countryside to the cities set the stage for the horizontal reconceptualisation of Europe.

Besides, a pivotal role in the process in question was played by the development of the notion of civilisation⁶ which, according to Norbert Elias (1978), may be etymologically derived from the term ‘civility’. This word, gaining currency throughout Europe thanks to *The Book of the Courtier* by Castiglione (1528 [2004]), became a widespread ideal for the duration of the Augustan Age, as it came to instantiate familiarity with good manners and social graces. It may be regarded as the ability to deal with the other in the social world, observing etiquette and acting within a set of rules that are indispensable in the eyes of society. As this research will show, this concept has been used ever since as an otherisation tool for the creation of the western in-group and the eastern out-group.

However, aside from civilisation, one more argument adduced by the advocates of the ‘eastern-centric’ model is the huge economic disparity between the two blocs dating as far back as the period of the Industrial Revolution, a wave of progress and technological advance that did not spread to Eastern Europe until one and a half centuries later, thus casting it in the role of the lame duck (Sabbatucci & Vidotto, 2008). In this respect, in Immanuel Wallerstein’s analysis of Eastern countries’ management of financial affairs, he contends that the inefficiency and short-sightedness of the eastern economic system is invariably determined by its peoples’ backwardness and lack of civilisation (Wallerstein, 2011): while London, Paris and Amsterdam established themselves as fully industrialised countries around the late 18th century, the Russian and Polish economies took decidedly longer to get off the ground, owing to ultraconservative policies which isolated them from the rest of Europe both culturally and economically. The aim of these measures was to leave unchanged a set of age-old customs the west had long abandoned, serfdom being a clear example. Therefore, if the west could rely on advanced factories involved in the mass-production of goods that were to be exported to Eastern Europe, its counterpart mainly supported itself through the export of grain and wheat. This situation of dependence carried on at least until Witte implemented a series of reforms oriented towards the so-called industrial take-off.⁷ In his investigation into the gap between these two realities, Wallerstein

⁶ The theory advanced by Jean Jacques Rousseau (1968) is that human beings can be compared to a noble savage in the state of nature, hence they are innocent and good-natured by birth. However, as they grow older and interact with the social universe, their initial condition of naivety gives way to the evil and corruption of society.

⁷ This expression is a metaphor indicating the belated industrialisation which Eastern Europe, especially Russia, undertook to maintain pace with countries like England, Germany and France, which, having already revitalised their industrial system, set their sights on extending the borders of their soon-to-be empires. See Sabbatucci & Vidotto (2008).

frames the West as the *core* and the East as the *periphery* of the continent, thereby upholding the asymmetric relation of dependence between the two Europes and the lack of self-sufficiency on the part of the east.

In the sections to come, there will follow a reflection on the various discourses and strategies underpinning alleged western supremacy: the semantic change undergone by the term civilisation (formerly related to the legal field)⁸ and economic policies which would be later rehashed in the ex-Soviet sphere.

4. *Travel journals and philosophic geography*

Throughout the 18th century, the perfect gentleman's education culminated with the Grand Tour, a life-changing journey all noblemen undertook with a view to perfecting their education. Travelling across Europe permitted the visitors to gain first-hand experience of the social and natural world.⁹ Long and eventful voyages awaited the scions who wished to broaden their horizons and come into contact with different cultures. These exciting expeditions into civilisation and barbarism often resulted in travel journals that occasionally metamorphosed into fiction.

More often than not, the route followed by the naïve gentlemen was carefully planned in advance by the tutors entrusted with their education. Increasingly, the interest in the unknown and the undiscovered fired the curiosity of manifold educators who, not without some hesitation, resolved to set sail with their protégées off the beaten track towards uncharted territories such as Poland and Russia. In other cases, expeditions to far-flung corners derived from the need to conduct multilateral diplomatic negotiations, which often involved ambassadors and their entourage travelling across Europe; thus, either for educational or political reasons, the two Europes began to interact.

⁸ In this regard, it is worthwhile noticing that in Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755), the entry 'civilisation' carries a totally unrelated meaning to that of Present-Day language. In Johnson's dictionary, "Civilisation n.s. [from civil.] A law, act of justice, or judgment, which renders a criminal process civil; which is performed by turning an information into an inquest, or the contrary". As clearly visible from the entry reported, initially the term was semantically linked to the legal sphere, but in the wake of the Enlightenment, it underwent a process of semantic change. Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755) can be consulted online at <https://johnsonsdictionaryonline.com>.

⁹ Only the sons of wealthy families were allowed to set forth on the Gran Tour; women were still excluded in those days.

Interestingly, many travelogues and memoirs inspired by the Gran Tour open a window into the multimodal social construction of the dichotomy between Eastern and Western Europe. For this reason, analysing this material may lead to a better understanding of how the (mis)representation of geographical features and social mores from the perspective of the western eye, as Conrad (1990) would put it, has gradually given rise to an unbridgeable cultural gap.¹⁰

Among those who crossed what they viewed as the boundary of civilisation, Count Luis-Philippe de Ségur, French diplomat and historian, was sent on a trade mission to Russia by none other than Louis XVI himself, thanks to which the noble was able to navigate those regions whose culture appeared irreconcilable with his own. So intense was the Count's curiosity that, when asked whether he would rather travel by sea or overland, he did not hesitate to opt for the latter so as to stop off from time to time in the various areas he was to traverse on his route to Moscow. No sooner had he approached Warsaw than he jotted something down in his travel diary:

The eye is already *saddened* by *arid* lands, by vast forests. [...] a *poor* population, *enslaved*; *dirty* villages, cottages little different from *savage huts*; everything makes one think one has been *moved back ten centuries*, and that one finds oneself amid *hordes of Huns, Scythians, Slavs and Sarmatians*. (Wolff, 1994: 29, emphasis added)

The analysis of this excerpt, which is particularly revealing as it sheds light on what would become the widespread (mis)perception of Eastern Europe in Western Europe, enables us to reconstruct the linguistic strategies adopted in the otherisation of the east. More specifically, attention will be paid to the derogatory language items and their semantic interconnections.

To start with, one of the first aspects readers should focus on is the Count's use of an *-en* verb (*saddened*) to describe his eye's response to the sight of the foreign lands. For the purposes of a linguistic analysis, this is relevant in that all *-en* verbs point to an alteration of the erstwhile state, signalling a change. In this case, scarcely does Ségur arrive in Poland when his vision is immediately perturbed by disturbing sights: if in the beginning, his gaze falls on the geographical morphology of the thick forest, afterwards, he plays the part of the anthropologist and turns the spotlight on the local inhabitants, comment-

¹⁰ Such a gap would not be tackled by political organisations until the fall of the Berlin wall and the ensuing disbandment of the USSR, which paved the way for some of the former Soviet Democratic Republics to enter the European Union.

ing on their penury (he defines them as *poor* and *needy*) and their archaic establishment which still condoned serfdom and torture.¹¹

Further, Ségur calls into question the hygienic conditions of Polish houses and villages by using the adjective “dirty” and the highly evocative image of the “savage hut”, leading the reader to immediately forge a connection between the prehistoric world and the lands described. In addition, he argues that one is bound to confront “backwardness” when leaving the West – “one has moved back ten centuries”. In so doing, he depicts the east as underdeveloped, implying that its inhabitants have no alternative other than to lag behind the rest of Europe forever.

Last but not least, the French nobleman also makes use of ‘a horde of’, a quantifier prosodically representative of “a large crowd moving in a noisy uncontrolled way”, which lends itself to marking a noun in a negative manner.¹² The final effect produced by the deliberate use of this vocabulary is the construction of eastern peoples as barbarians located beyond the bounds of civilisation and on the fringes of Europe.

Adopting a social-semiotic perspective, in which both the sender and the receiver are actively involved in the meaning-conveyance process,¹³ it seems interesting to consider what Larry Wolff suggests regarding the passage above: “his gaze was far from passive, engaging and transforming the landscape” (Wolff, 1994: 29). As a matter of fact, the initially motionless and static Polish lands come to life thanks to the traveller’s gaze itself, which inquisitively scrutinises their irregularities and identifies substantial differences with the eastern European geomorphology. Far from being self-defining, the locative circumstances of this vivid description aim to fulfil the rhetor/designer’s interest, this being the otherisation of eastern Europe.

In this regard, what merits attention are the historical and geopolitical

¹¹ It is remarkable to observe that in the age of the Enlightenment, Europe was drawn into a heated debate over the illegitimacy of inflicting torture on prisoners, a topic which would attract the attention of Italian thinkers such as Cesare Beccaria (2016).

¹² Definition taken from the *Longman Dictionary of Contemporary English Online*, consultable at <https://www.ldoceonline.com/>.

¹³ According to Shannon and Weaver (1998), the process underlying communication could be conceived of as based on three main entities: (1) sender, (2) receiver and (3) message. The central role is played by the sender, responsible for shaping information into a message and transmitting it to the receiver. However, the weakness of this model is the little importance attached to the receiver, who would limit their activity to passively regurgitating a piece of information without making any contribution. On the other hand, Roland Barthes insists on the cruciality of the receiver’s part, for they carry out a further remodelling of the message on the basis of their own design and interests, thereby actively contributing to the meaning-conveyance process. See also Barthes (2001).

ramifications of this western-centric discourse for the redefinition of European borders in the mid-18th century. Scholars like Wolff suggest that these unpublished pieces of literature, circulating amongst the most influential members of the European elites, may have provided the basis for claims of territorial expansion. Actually, literary evidence reveals that the Prussian sovereign Frederick II engaged in conversation with Ségur on his way back to France, which might have inspired imperialist feelings towards the Grand Duchy of Lithuania according to Wolff (1994: 18).

In view of this, it is no mere coincidence that 1755 witnessed the first of the numerous partitions Poland was to experience throughout history, with Austria, Russia and Prussia taking control of some of its territories. Half a century later, at the height of his powers, Napoleon laid claim to his right to invade Poland ostensibly to spread western democracy through countries still marked by an *Ancien Régime* system. During World War II, Hitler championed the cause of *Lebensraum*¹⁴ – ‘living space’ in English – claiming that it was time for Germany to establish complete authority over Poland, which inevitably resulted in the breach of the diplomatic agreements secured in Munich (1938) and the outbreak of the war. Afterwards, in 1941, the Barbarossa Operation was launched by the Nazis, marking the first time eastern Europe dared to overstep the Ural border.

The geographical proximity of countries sharing the same borders such as Germany–Poland, and Austria–Slovakia, did not stop Western travellers from perceiving the neighbouring areas as diametrically opposed where culture, social practices and lifestyle are concerned. Based on associative and comparative processes, the mental rearrangement of the two blocs as crossed by a longitudinal divide in social and economic terms is an interesting phenomenon defined as philosophic geography (Ledyard, 1996). More specifically, association takes place when the in-group frames the out-group as a cohesive community composed of identical members, ignoring all the elements of difference characterising each individual sub-community (i.e., Russians, Polish and Ukrainians), whereas comparison occurs by likening the in-group’s social practices, discourses and values to the out-group’s in order to demean and otherise the foreigner:

¹⁴ *Lebensraum* – living space – is a concept that saw the light of day consequently to the development and spread of Darwinian theories on evolution. The misapplication of the anthropologist’s ideas to the social sphere would fuel discrimination and cause the notion of race to gain further traction. During the Nazi’s electoral campaigns, the claim to *Lebensraum* held great appeal to Hitler’s supporters. See Abrahamsson (2013).

Ledyard had a name for such freely constructed geographical sentiment; he called it “Philosophic Geography.” Such was the Enlightenment’s subordination of geography to its own philosophical values, its investment of the map with subtleties that eluded the stricter standards of scientific cartography. (Wolff, 1994: 6)

The paradox at the heart of this quotation is that mental representation seems to definitely override geography and reality themselves, because of which John Ledyard insisted that so long as he did not go to the other side of the Prussian border, acting as a boundary between Poland and Austria, he would still find himself outside Europe.¹⁵ Such writings were probably the first pieces of literature to create what may be called a ‘cultural Europe’ scornfully dismissive of the ‘geographic Europe’ in search of recognition.

While so far this research has reflected on the way language has given shape to the two Europes, the section below will look into how modes other than writing have long been at play in the perpetuation and perpetration of this bipolar system.

5. *Transducting words into images*

In exploding false myths surrounding what might be wrongly called the ‘uncultured’ Europe, Larry Wolff compiles a mini-corpus of texts by western visitors representative of their aversion towards local easterners. Among them, Coxe’s *Travels in Poland, Russia, Denmark and Sweden* (1809) is a case in point: the opportunity for travelling presented itself as he was asked to escort John Churchill, first duke of Marlborough, on his educational tour of Europe. In the passage below, his impression of Eastern Europe is clearly expressed:

Though in most countries we made a point of suspending our journey during night, in order that no scene might escape our observation; yet we here even preferred continuing our route without intermission to the penance we endured in these receptacles of filth and penury: and we have reason to believe that the darkness of the night deprived us of nothing but the sight of gloomy forests, indifferent crops of corn, and objects of human misery. The natives were poorer, humbler, and more miserable than any people we had yet observed in the course of our travels: wherever we stopped, they flocked around us in crowds; and, asking for charity, used the most abject gestures. (Coxe, 1917)

¹⁵ John Ledyard was one of the explorers venturing hazardous journeys with Captain James Cook between 1728 and 1789 to explore and map theretofore untrodden lands such as Cape of Good Hope, New Zealand and Hawaii.

It is no coincidence that Ségur's and Coxe's portrayals of Eastern Europe present similar patterns in the description of the Slavic peoples, the morphology of the landscape and their way of life. His account abounds in passages featuring stark contrasts between his homeland and the East, whereby he constantly degrades the foreign regions.¹⁶ The educator relates nightmarish experiences in dreadful inns that he terms "hovels" described as "receptacles of filth and penury" that recreate the setting of a Dickensian novel. Having set the scene through writing strategies distinctive of fiction, he moves on to offer a ghastly depiction of the locals who, being abhorrently presented as "poor, humble and miserable", also undergo zoomorphisation by means of the verb "flock".¹⁷

Hypothetically, were the reader asked to transform this piece of writing into a picture and perform a transduction,¹⁸ they would probably visualise it as a high-angle shot featuring two represented participants:¹⁹ Coxe and the "horde" of locals "flocking" around him. More specifically, employing Kress and Van Leeuwen's terminology, the locals could be framed as *actors* and Coxe as the *goal*. The researchers use the term *actors* to define the participants involved in performing an action – "the ones who do the deed" (Kress and Van Leeuwen, 2006: 46) – and the term *goals* in relation to the participants who are affected by an action – "the ones to whom the deed is done" (Kress and Van Leeuwen, 2006: 46) – as experiencers. Any process triggering interaction between the participants is called *vector*, that is, the realisation of action verbs in the visual mode by means of which pictures can reproduce (inter)action between the participants (Kress and Van Leeuwen, 2006: 42–46). However, while at first glance these labels might seem appropriate to describe the participants' 'visual behaviour', on closer examination, there may be further cat-

¹⁶ Both Ségur and Coxe make extensive use of the comparative technique above discussed to achieve the otherisation of the out-group.

¹⁷ Research conducted via Sketch Engine on the BNC suggests that the first collocate of 'flock', as a noun, is 'sheep'. As above discussed, the use of quantifiers fulfils a highly important role in the representation of nouns in that they precede the noun. Therefore, besides conveying quantity, the function of these grammar operators is to qualify, above all, the nature of nouns.

¹⁸ Transduction is a term used by Kress (2010: 124-125) to define the passage of a text from one mode to another. While an ordinary translation involves the intra-modal transformation of a text from its source language to the target language, a transduction involves the adoption of another mode to convey the same meaning as the source text. In other words, a transduction is a translation across modes.

¹⁹ A high-angle shot is a photographic technique used when pictures are taken from above, as a result of which the viewer is under the impression of looking down on the represented participants in the picture. This often affects the interpretation of the image because the relationship (tenor) between the represented participants in the picture and the viewer conveys power and asymmetry. As Kress and Van Leeuwen (2006: 143) point out, the viewer seems to assume the role of a supervisor that towers above the represented participants.

egories more fitting for classification. For instance, Coxe could also be said to play the role of *reacter*, which differs from the actor in that reactors perform an action only via their looking, thereby establishing an eyeline between them and the participant they are looking at, namely, the *phenomenon*.

Applying these categories introduced by Kress and Van Leeuwen to create a grammar of images, the result of this transduction reveals that: (1) the locals (*actor*) are immortalised in their plea for help from the visitor, which confirms the narrative of dependency and lack of self-sufficiency previously presented with respect to Wallerstein, (2) the visitor (*goal*), whose behaviours and comments are reminiscent of a coloniser, portrays himself as a hero coming from another world willing to provide help after overcoming the initial shock at the “gloomy sight” of the natives and (3) beneath this veneer of western benevolence and fatherlikeness lurks a patronising and condescending attitude towards foreigners.

To close this section, it seems evident that in the visual transduction developed above, the writer’s intention is to breed a (mis)representation of the east as needy and desperate for the help of its western counterpart, represented by Coxe, who feels almost obliged to offer his aid. In other words, the west/Coxe appears to be under a moral and ethical obligation to westernise the east based on an urgent call for help by eastern peoples themselves.

In view of this multimodal transduction, it is possible to deepen one’s understanding of the subtle descriptive strategies in travel literature, which lie at the core of multiple myths surrounding prejudices and stereotypes about eastern culture. In conclusion, it might also be argued that transduction affords the opportunity to dissect semiotic entities and look into them from a different perspective, allowing hidden meanings that would never surface in their original mode to be brought to light.²⁰

6. *Shaping discourse as a western privilege, the bison and Plica Polonica*

It is essential to thoroughly explore the sociocultural context underlying the development of semiotic entities if a multimodal analysis is to be conducted with scientific rigour, for each of them rests on a set of socially construct-

²⁰ As a fluid and multifaceted dimension, Europe’s complexity can be unravelled only by looking at it from different perspectives. See Cavaliere (2017: 6).

ed beliefs, habits and costumes. In other words, the analyst cannot avoid pre-studying the discourse of reference before proceeding to the unravelling of the covert meanings in the interstices of texts.²¹ In view of this, by looking at two practical examples that embody the narrative woven by the west in the representation of the east, this section offers new lines of interpretation to make sense of the semiotic work of the texts heretofore discussed.

By way of introduction, it seems worthwhile pointing out that, in the 19th century, European intellectuals developed a keen interest in natural history – the study of the development of animal species and plants across time in the natural environment – resulting in many researchers venturing into the exploration of untrodden virgin lands in Eastern Europe (Wolff, 1994: 28). Among them, the above-mentioned author, Coxe, stands out for writing a travel journal that, as mentioned before, is overflowing with racial stereotypes conveyed by means of notable strategies. As can be read in Coxe's travelogue, the author stumbled across Jean-Emmanuel Gilbert, one of the many scholars travelling eastwards in search of data for their research. In Coxe's reconstruction of the encounter with Gilbert, the former argued that, at the time of his journey, natural history was a non-existent field of study in Eastern Europe. Having identified yet another weakness, Coxe took this opportunity to reiterate the backwardness responsible for the increasingly yawning gap between the two Europes.

Interestingly enough, the journal features a passage wherein Coxe and Pallas²² engage in conversation about the current state of natural sciences in Eastern Europe, both concurring with the need to further develop the field. It was indeed to this end that, after securing Catherine II's patronage, Pallas resolved to leave Germany and temporarily move to Lithuania. Coxe's remark²³ indirectly contributes to the construction of the out-group since the writer appears relieved that it was a western rather than an eastern scientist to pioneer studies into the natural world,²⁴ betraying a deep distrust of research conducted outside the west. Arguably, the very fact that scientific literature came from the west acted as a guarantee of its reliability and ensured its trust-

²¹ For the notion of 'discourse', see Foucault (1971) and Fairclough (1992).

²² Pallas was a German scientist who attended different universities, among them the University of Halle, the University of Göttingen and finally the University of Leiden. In 1767, he received an official invitation from Catherine II of Russia to join the St. Petersburg Academy of Sciences, thanks to which he travelled extensively to deepen his knowledge of natural history.

²³ Coxe (1795: 216) comments on "the infant state of natural knowledge in this country".

²⁴ "[He] seemed to take for granted that it was best left in the hands of someone from France" (Wolff, 1994: 28).

worthiness in the eyes of the prospective readers. It can thus be concluded that membership of the western in-group, obtained through the acquisition of civilisation, entitled its members not only to set the rules of the game but to shape knowledge and discourse as well.

In the following passage, punctuated with comments on the geographical features of Lithuanian forests, Coxe recounts coming face to face with a bison while travelling to St. Petersburg:

[...] this species of the wild-ox, which was formerly very common in Europe, exists no where in that continent, but in these Lithuanian forests, in some parts of the Carpathian mountains, and perhaps in the Caucasus. (Wolff, 1994: 193)

Although he probably describes this encounter only to enliven his writing and seize the reader's attention (Lacombe, 1999), this mention should definitely not be overlooked as it provides further insights into the otherisation process. In particular, the writer throws in snippets of exoticism here and there, playing on the fact that, though the sighting of a wild ox sounds completely absurd to the 21st-century reader, it was undeniably credible to the 19th-century one.

Wolff goes as far as to contend that Coxe may have derived inspiration from Peter Simon Pallas's works, in which the researcher argues that it was still possible to sight specimens of bison far into the depths of the Lithuanian forests. What appears evident in this excerpt is that Coxe draws on Pallas's evolutionary hypothesis to widen the gap between the east and the west even further, reflecting those sociocultural differences even on the geographical landscape.

After thoroughly scrutinising the flora and fauna of the foreign lands, the western visitor's gaze falls on the natives, whose physical features attract Coxe's attention. The locals' physiognomy is another tool whereby to perpetuate the otherisation of the out-group. Not unlike the future proponents of eugenics (Nye, 1993), Coxe (1795) grounds the difference between the natives' and his physical appearance in scientific and genetic factors, making medical claims lacking any empirical basis.

The passage below is emblematic of the extent to which medical discourse could be infested with groundless and fanciful theories developed with no purpose other than to increase the distance between the in-group and the out-groups. This extract speaks volumes as to the dangerous consequences of racial stereotypes, distorting the perception of illness on the basis of an erroneous belief system:

Before I close my account of Poland, I shall just cursorily mention, that in our progress through this country we could not fail observing several persons with matted or clotted, hair, which constitutes a disorder called Plica Polonica: it receives that denomination because it is considered as peculiar to Poland; although it is not unfrequent in Hungary, Tartary, and several adjacent nations. (Coxe, 1795: 209)

On Coxe's arrival in Eastern Europe, these misconceptions were already widespread, so it did not take him long to spot several cases of Plica Polonica. As explained in the quotation above, the latter was believed to be a condition that typically hit Slavic populations (Coxe mentions Poles and Hungarians) who would manifest symptoms like itching, convulsions, eruptions and swellings. Specialists suggested that growing the patients' hair would alleviate pain, for the longer the hair, the more it would absorb the pathogen (Guesnet, 2019).

In the 17th century, Joseph Romain Louis Kerckhoffsa, a Swiss scientist, claimed to have isolated this infectious virus, asserting that it must have first developed in Poland due to factors such as the insanitary condition of houses, severe lack of hygiene and undrinkable water (Wolff, 1994: 30). More recent studies have debunked the myth surrounding Plica Polonica, revealing that its invention incarnates nothing more than the essence of stigma and a ploy to foreground the backwardness of Eastern Europe.

The two cases above presented, that is, the use of exoticism in the description of the foreign areas and reference to Plica Polonica, show how insidiously this anti-Slavic sentiment crept into scientific and medical discourse to erect barriers between the east and the west. In conclusion, it might be argued that the establishment of the USSR was only the culmination of a process going back to the age of the Enlightenment, when a group of philosophers and intellectuals unwittingly laid the theoretical foundation on which to develop racist west-centred stereotypes.

7. Dangerous modes: the role of maps in the construction of the foreigner's identity

The entrenchment of an anti-Eastern discourse fatally poisoned the destiny of Europe during the Age of Extremes, as Hobsbawm (2020) defined it, since at the root of all the conflicts which wreaked havoc across Europe often lied racist stereotypes. However, it was not until the end of World War II (1939–1945) that the two blocs polarised at opposite ends of the political spectrum, leading to the break-up of Europe. The need for new categories to make sense of historical reality gave rise to new labels (Bar-Tal, 1989), so that the previous

opposition – ‘civilised’ versus ‘uncivilised’ – evolved into ‘capitalism’ versus ‘communism’. Such labels arose from the adaptation of pre-existing ones to the post-war political climate.

While the Democratic Republics within the orbit of the USSR promoted economic statism (Kress, 2010: 20), based on total state control over financial issues and social homogeneity, the American bloc, by creating numerous markets in the interest of corporations, enacted policies of irreversible fragmentation of the social fabric. In this regard, scholars commented that the term ‘civil servant’ seems apt to represent the citizen of the Soviet Republics, whilst ‘consumer’ is a word that better describes the mindset on the other side of Europe.²⁵

This section will draw attention to the mode of maps, focusing on how semiosis, as an interest-based process, shaped their configuration over the years of the Cold War, conveying an anti-socialist ideology (Kress, 2010: 6). In this field, Edoardo Boria, Professor of Geopolitics at the University of Rome La Sapienza, conducted research on the cartographic strategies for the dissemination of nationalist propaganda, analysing in-depth maps produced in a period going from the outbreak of World War I to the fall of the Berlin wall (Boria, 2012).

To begin with, it should be noted that a common feature shared by all maps drawn in the post-war era is the presence of geographical inaccuracies. By way of example, an element typical of 20th-century cartography is the tendency to manipulate geographical distance to stir certain emotions in the user. The Soviet Republics and the NATO bloc were frequently represented in close proximity, bordering on collision, as if there were no ocean between them. Boria suggests that the visual impact of maps was so profound that they might even raise concerns about prospective incursions. Such characteristics of map design beg the question as to whether cartographers distorted geographical distance at will or they pursued some underlying interest. The most plausible answer may be that it was a political move to instil in map users a paralysing fear of the enemy, depicted as being menacingly close.

²⁵ The Republics of the Soviet Union included the Armenian Soviet Socialist Republic, Azerbaijan Soviet Socialist Republic, Byelorussian Soviet Socialist Republic, Estonian Soviet Socialist Republic, Georgian Soviet Socialist Republic, Kazakh Soviet Socialist Republic, Kirghiz Soviet Socialist Republic, Latvian Soviet Socialist Republic, Lithuanian Soviet Socialist Republic, Moldavian Soviet Socialist Republic, Russian Soviet Federative Socialist Republic, Tajik Soviet Socialist Republic, Turkmen Soviet Socialist Republic, Ukrainian Soviet Socialist Republic and Uzbek Soviet Socialist Republic.

Just as interesting is the use of maps as visual instruments to represent the Gulag camps, always marked in red, all over the USSR. The Gulag, a system of concentration camps introduced during Lenin's rule "swallowing"²⁶ the transgressors of Communist law, was one of the most compelling arguments adduced by the NATO bloc to undermine the legitimacy of their opponent's administration. With respect to Soviet concentration camps, Solzhenitsyn, a Gulag survivor and intellectual, shattered the conspiracy of silence surrounding the treatment of detainees in the belatedly published *The Gulag Archipelago* (1973), a Nobel-prize-winning historical chronicle.

While Germany's defeat in World War II led to the disbandment of the Nazi camps, Stalin's survival enabled the USSR to still resort to such a coercive political establishment to stifle any dissenting voice. As a result, the capitalist bloc drew public attention to the unethical nature of the Gulag system whose internal structure blatantly violated human rights. Among the maps shown in Boria's study, *Carte come Armi* (2012), one is particularly revealing as it illustrates in red the geographical distribution of camps around the Soviet Union. The colour red was not arbitrarily chosen: it was rife with references to the USSR history and symbolism. For instance, the background of the Soviet Union flag was red as a tribute to the Paris Commune (1871), the name of the Soviet army was Red Army and, last but not least, red was reminiscent of the blood that the Russian working-class had unjustly shed at the hands of the aristocracy. Conceivably, using red as a visual move was geared to arouse horror among western citizens shocked at the savagery of this surveillance society.

²⁶ The verb 'swallow' is often utilised in a metaphorical sense by Solzhenitsyn to indicate the speed with which victims were arrested at night and forcibly transported to the appalling jails of the Gulag never to see daylight again. See Solzhenitsyn (2018).

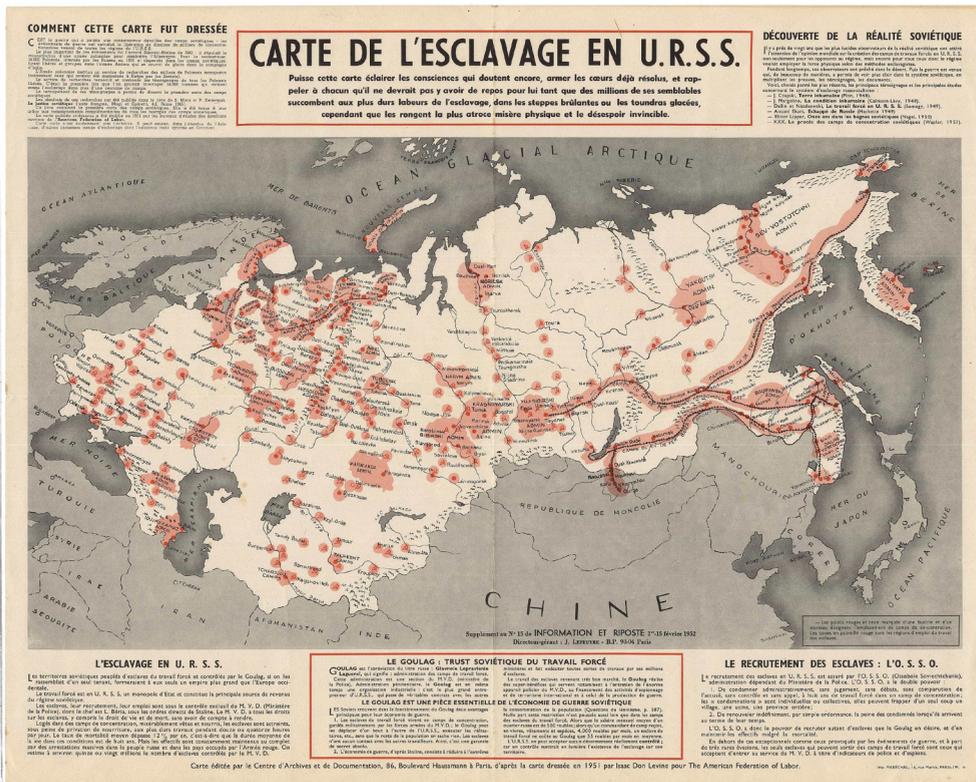


Figure 1. Map illustrating the distribution of the Gulag labour camps all over the USSR (Boria, 2012: 129)

In addition to altering citizens’ perception of the east, maps came in useful in spreading war propaganda and mobilising public opinion in view of the impending anti-communist Vietnam campaign (1961) (Chandler, 2019). In this respect, the US presidency has always proved highly effective in devising successful communicative strategies; just like the Great Depression (1929), when Roosevelt’s skilful use of radio bolstered the audience’s morale in the famous ‘fireplace chats.’²⁷ Likewise, Kennedy capitalised on television, the multimodal device par excellence, in the run-up to the American military intervention in Vietnam, a controversial issue badly digested by pacifists. In

²⁷ Fireplace chats were speeches delivered by President Franklin D. Roosevelt on the radio to raise citizens’ spirits concerning the financial crisis America was going through and public disquiet with World War II events. See Vidotto (2008).

order to drum up the population's support in a climate that had moved in the direction of non-interventionism since the end of the war, Kennedy appeared on television, showing three maps:



Figure 2. Image dating back to 1961, when President Kennedy staged an anti-communist campaign to mobilise citizens' support in the lead-up to the Vietnam War (Boria, 2012: 131)

Each map captured the Communists' advance in Vietnam, marking in red the areas where the Socialist Republic of Vietnam (SRV) had spread its tentacles. The design of such maps undeniably aimed to convey how powerful the enemy bloc had become at the expense of the Americans, which appears as an implicit invitation to counterattack. In conclusion, it might be argued that the careful design of maps was aimed at (1) affecting Western citizens' perception of reality, and (2) rousing them to action against the Communist bloc.

Again, the configuration of the map shown in Figure 1 confirms the initial hypothesis put forward in the Introduction of this study, that is, the stylistic organisation of any semiotic entity invariably springs from the interest(s) pursued by the rhetor and its logonomic system of reference. This also explains why looking at the maps in question nowadays without an understanding of the context in which they developed would never elicit in the user the same semiotic process as it had in the past.

8. *Concluding remarks*

In the post-pandemic era, in which maps have completely fallen by the wayside, superseded by Global Positioning System (GPS) and satellite navigation, due to an unprecedented process of digitalisation, communication hardly ever occurs on paper and political discourse mostly conveys itself online, through the internet and social media. Notwithstanding this, to make sense of the current strategies developed to perpetuate the gap between Eastern and Western Europe on social, racial and financial grounds, it is necessary to diachronically reconstruct how these differences were multimodally delivered in the past.

In the aftermath of World War II, the countries involved in the conflict made every endeavour to sweep their responsibilities under the carpet in a desperate attempt to safeguard their image in the eyes of international organisations (Traverso, 2006). Henry Rousso coined the expression *Vichy Syndrome* (Rousso, 1991), a metaphor drawing on medical language, to describe France's discomfort in coming to terms with its past and admitting to offering support to the Nazis after the invasion of France (1940–1944). For years, discriminatory measures against Romani, homosexual individuals, leftists, to say nothing of the Jews, enforced by Petain's government remained untold and unreported, and Vichy Government was portrayed as an illegitimate organisation totally unrelated to the official government of France (Gordon, 1995). It was only under Chirac's presidency, in the wake of the manifold post-war trials, that France undertook a retrospective journey into its collaborationism, coming face to face with its past.

Distorted, not to say biased, historical narrations are often passed from one generation to the next through a set of malpractices causing 'narrated history' to become increasingly divorced from 'actual history'. Examples abound in this respect, but an interesting phenomenon is that of *communicative memory*, defined as:

[...] based exclusively on everyday communications [and] characterized by a high degree of non-specialization, reciprocity of roles, thematic instability, and disorganization. Typically, it takes place between partners who can change roles. Whoever relates a joke, a memory, a bit of gossip, or an experience becomes the listener in the next moment. There are occasions which more or less predetermine such communications, for example train rides, waiting rooms, or the common table. There is a "household" within the confines of which this communication takes place. Yet beyond this reigns a high degree of formlessness, willfulness, and disorganization. (Assmann & Czaplicka, 1995: 126)

As narrated history is subject to multiple distortions and utilised by changing governments and political leaders as a vehicle to legitimise their positions, the danger of spreading a self-interested historical memory is always around the corner. In light of this, developing a ‘critical ear’, so to speak, and an awareness to the mono/multimodal strategies for mudding narrated history with untrue facts is vital to resist the temptation to explain historical phenomena of great complexity through stereotypes and prejudices.

Analysing phenomena such as the deep-seated anti-Slavic feeling in multimodal and social-semiotic terms might open the floodgates for a multiplicity of new interpretations and narratives. Actually, the exploration of new avenues for the cultivation of a shared historical memory respectful of each other’s pasts and traditions has become a top priority ever since ex-socialist countries entered the European Union (e.g., Hungary, Poland, Croatia and Lithuania, among others).

Drawing to its conclusion, it only remains for this study to invite future researchers to pursue what Prutsch (2013) called the Europeanisation of historical memory, a field in urgent need of attention and contributions, especially in view of the current war-torn scenario and the ongoing Russian invasion of Ukraine (2022). Europeanising memory, according to Prutsch, means considering a historical event in its totality from a transnational angle and ceasing to look at it from the perspective of one single country. For instance, the heatedly debated post-bellum Paris Peace Treaties (1947) occasioned a redefinition of international borders: Italy lost out all its colonies in Libya and Istria to members of the former Yugoslavia. Therefore, while this agreement may represent to many a blow to Italian national pride since “it is thus clear that Italy loses her sovereignty over her former colonies with the moment of the coming into force of the Treaty” (Kunz, 1947: 624), it is on the other hand a victory to celebrate for countries like Slovenia which extended their sphere of influence.

Overcoming national particularisms and the public use of history (Eley, 2011) is one of the main objectives of the European Union, but to fulfil so ambitious an aim, it is important for each country member to abandon chauvinistic myths and embrace a supranational approach to historical narration that can account for the sensibilities of all fellow European nations. To this end, adopting Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDA) in this field could really raise awareness and expose the discriminatory practices of myth-building which prejudice feeds on.

References

- ABRAHAMSSON, C. (2013). "On the Genealogy of Lebensraum". *Geographica Helvetica*, 68(1), 37-44.
- ASSMANN, J. & CZAPLICKA, J. (1995). "Collective Memory and Cultural Identity". *New German Critique*, 65, 125-133.
- BALIRANO, G. (2015). "Framing Identities in Advertising: Multimodal Discourse Analysis". In G. Balirano & C. Nisco (ed.), *Language, Theory and Society: Essays on English Linguistics and Culture*. Liguori Editore, 1-31.
- BAR-TAL, D. (1989). "Delegitimization: The Extreme Case of Stereotyping and Prejudice". In D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski & W. Stroebe (ed.), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*. Springer, 169-182. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8>.
- BARTHES, R. (2001). "The Death of the Author". *Contributions in Philosophy*, 83, 3-8.
- BECCARIA, C. (2016). *On Crimes and Punishments*. Taylor & Francis Group.
- BORIA, E. (2012). *Carte Come Armi: Geopolitica, Cartografia, Comunicazione*. Edizioni Nuova Cultura.
- CASTIGLIONE, B. (2004). *The Book of the Courtier*. Penguin Books Limited.
- CAVALIERE, F. (2017). "L'EUROMosaico e la Sfida del Complesso Incastro delle sue Tessere". In F. Cavaliere (ed.), *Euromosaic, a Still Open Challenge*. Edicampus Edizioni, 4-9.
- CHANDLER, R.W. (2019). *War of Ideas: The US Propaganda Campaign in Vietnam*. Routledge.
- CONRAD, J. (1990). *Under Western Eyes*. Penguin Books.
- COXE, W. (1971). *Travels into Poland, from Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark: Interspersed with Historical Relations and Political Inquiries*. Arno Press and New York Times.
- DE SAUSSURE, F. (2011). *Course in General Linguistics*. Columbia University Press.
- ELEY, G. (2011). "The Past under Erasure? History, Memory, and the Contemporary". *Journal of Contemporary History*, 46(3), 555-573.
- ELIAS, N. (1978). *The History of Manners*. Pantheon Books.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'Ordre du Discours*. Gallimard.
- GORDON, B.M. (1995) "The Vichy Syndrome Problem in History". *French Historical Studies*, 19(2), 495-518.
- GUESNET, F. (2019). "Body, Place, and Knowledge: The Plica Polonica in Travelogues and Experts' Reflections around 1800". *Central Europe*, 17(1), 54-66.
- HJERM, M. (2003). "National Sentiments in Eastern and Western Europe". *Nationalities Papers*, 31(4), 413-429.
- HOBBSAWM, E. (2020). *The Age of Extremes: 1914-1991*. Brown Book Group.
- HOLLIDAY, ADRIAN, HYDE, M. & KULLMAN, J. (2004). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- KHARSHING, K. D. (2020). "Identity and Otherisation in Northeast India: Representations in Media Texts". *Psychology and Developing Societies*, 32(1), 65-93.
- KRESS, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

- KRESS, G.R. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- KUNZ, J. L. (1947) "Nationality and Option Clauses in the Italian Peace Treaty of 1947". *American Journal of International Law*, 41(3), 622-631.
- LACOMBE, H. (1999) "The Writing of Exoticism in the Libretti of the Opéra-Comique, 1825-1862". *Cambridge Opera Journal*, 11(2), 135-152.
- LEDYARD, J. (1966). *John Ledyard's Journey Through Russia and Siberia, 1787-1788*. University of Wisconsin Press.
- MACHIAVELLI, N. (1999). *The Prince*. Penguin Publishing Group.
- MACHIN, D. (2013). "What is Multimodal Critical Discourse Studies?". *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355.
- MAIONE, R. (1978). *Motivi Storici ed Estetici della Musica: Corso di Storia della Musica nei Conservatori*. Società Editrice Napoletana.
- MOSCOVICI, S. (1961). *Psychoanalysis: Its Image and its Public*. Presses Universitaires de France.
- NYE, R. A. (1993). "The Rise and Fall of the Eugenics Empire: Recent Perspectives on the Impact of Biomedical Thought in Modern Society". *The Historical Journal*, 36(3), 687-700.
- PRUTSCH, M. J. (2013). *European Historical Memory: Policies, Challenges and Perspectives*, Brussels, European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540364/IPOL_STU\(2015\)540364_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540364/IPOL_STU(2015)540364_EN.pdf).
- ROUSSEAU, J. J. (1968). *The Social Contract* (translated by M. Cranston). Penguin.
- ROUSSO, H. (1991). *The Vichy Syndrome: History and Memory in France Since 1944*. Harvard University Press.
- SABBATUCCI, G. & VIDOTTO V. (2008). *Il Mondo Contemporaneo: Dal 1848 a Oggi*. Laterza.
- SHANNON, C. E. & WEAVER, W. (1998). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois.
- SOLZHENITSYN, A. (2018). *The Gulag Archipelago*. Random House.
- SOOD, A. & TELLIS, G. J. (2005). "Technological Evolution and Radical Innovation". *Journal of Marketing*, 69(3), 152-168.
- TRAVERSO, E. (2006). *Il Passato: Istruzioni per l'Uso. Storia, Memoria, Politica*. Ombre Corte.
- WALLERSTEIN, I. (2011). *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. University of California Press.
- WOLFF, L. (1994). *Inventing Eastern Europe: The Map of Civilisation on the Mind of the Enlightenment*. Stanford University Press.

La normalizzazione della violenza maschile contro le donne nel linguaggio giornalistico italiano

Gaia Di Girolamo (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. Introduzione

Women in Asia and the Middle East are killed in the name of honour. Girls in West Africa undergo genital mutilation in the name of custom. Migrant and refugee women in Western Europe are attacked for not accepting the social mores of their lost community. Young girls in Southern Africa are raped and infected with HIV/AIDS because perpetrators that have sex with virgins will cure them of their disease. And in the richest, most developed countries of the world, women are battered to death by their partners (Amnesty International, 2004).

La violenza – sosteneva Hannah Arendt – non è un *fenomeno naturale*, ma flagrante conseguenza ed espressione del potere, che si manifesta nella “sfera politica delle cose umane, la cui qualità essenzialmente umana è garantita dalla facoltà dell’individuo di agire nel mondo moderno” (Arendt, 1970).

Allo stesso modo, la violenza maschile contro le donne, vale a dire “ogni atto di violenza *fondato sul genere*, che abbia come risultato, o che possa probabilmente avere come risultato, un danno o una sofferenza fisica, sessuale o psicologica per le donne, che avvenga nella vita pubblica o privata” (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1993), non può e non deve essere accettata come una “normal and natural social practice” (Engle Merry, 20016) né essere giustificata come mero “individual matter” (Bunch, 1990). Essa è, al contrario, una vergognosa e sistematica violazione dei diritti umani delle donne che, superando confini “di geografia, cultura e ricchezza” (Annan, 1999), contribuisce alla sedimentazione e alla perpetuazione di un modello sociale misogino e discriminatorio, in cui l’identità maschile si definisce e si consolida attraverso lo svilimento e la negazione della soggettività femminile (Connell, 1995).

La dimensione sociale di tale crimine si esplica, dunque, nella “volontà di dominazione e nell’abuso di potere” (Balsamo, 2007: 267) con cui gli uomini ottengono benefici materiali ed affettivi, quali “l’onore, il prestigio, il diritto al comando”, che spetterebbero loro in quanto *sexo forte* (Rinaldi, 2018). Secon-

do Messerschmidt, la condotta violenta può, infatti, rappresentare per alcuni maschi una delle risorse a propria disposizione per dimostrare pubblicamente e preservare il proprio *vantaggio patriarcale*, in particolare in contesti sociali in cui a messaggi culturali che enfatizzano l'autorità maschile si affiancano trasformazioni sempre più pervasive della tradizionale gerarchia tra i generi. È allora in risposta ad un più profondo senso di impotenza dinanzi alla lotta femminile per l'emancipazione che la virilità degenera in *mostruosità* e il controllo si traduce in violenza esplicita (Pitch, 2008).

“This is not random violence. The risk factor is being female”. Victims are chosen because of their gender. The message is domination: stay in your place or be afraid. [Violence against women] results from the structural relationships of power, domination, and privilege between men and women in society. (Bunch, 1990).

La violenza contro le donne si configura, pertanto, come un fenomeno intrinsecamente *culturale e strutturale* – prima che individuale –, che affonda le proprie radici nell'esistenza di “un disprezzo della differenza sessuale con la costruzione sociale di una simbologia comportamentale e fisica negativa” (De Vido, 2016) comprensiva di consuetudini, credenze, stereotipi e pregiudizi di stampo sessista, oggi ulteriormente rafforzati e diffusi dai mezzi di comunicazione di massa.

I *mass media*, e in particolare i *news media*, costituiscono, in virtù della loro accessibilità e pervasività (Belmonte, 2021), canali privilegiati per la costruzione e la trasmissione di modelli culturali di massa. Attraverso la selezione, distorsione ed omissione delle informazioni, essi orientano l'opinione pubblica, convertendosi, così, in uno “strumento di controllo sociale” che agisce su “soggetti dotati di un'identità socialmente determinata” (Niccolini, 2020) e ne influenzano percezioni, concezioni e comportamenti. I giornali non sono solo lo specchio della società, ma contribuiscono attivamente a modificarla (Bell & Garrett, 1998; Roidi, 2001).

In *Gender-Based Violence: Concepts, Methods, and Findings*, le psicologhe Russo e Pirlott condannano il prodotto mediatico in quanto “potente forza culturale che, modellando le interazioni tra uomini e donne, [...] riproducendo ideologie patriarcali di subordinazione femminile (fisica e sessuale), erotizzando il crimine e oggettivando la donna” (2006: 188), contribuisce a naturalizzare e “socializzare” la violenza maschile.

Alla luce di ciò, il presente contributo si propone di identificare e portare allo scoperto, attingendo alla teoria dei *frame*, alcuni dei principali stereotipi e pregiudizi che quotidianamente colpiscono la donna nel panorama della stampa italiana, nella convinzione che essi concorrano, in maniera sostan-

ziale, al mantenimento e alla implicita accettazione di un assetto culturale e sociale discriminatorio, che banalizza e normalizza il ricorso ad atti di violenza ai danni delle donne ponendosi a tutela di una “maschilità egemonica e tossica” (Connell, 1995).

2. La violenza contro le donne nel racconto della stampa: tra stereotipi sessisti e bias cognitivi

I *news media* costituiscono un importante forum in cui i drammi personali dei cittadini vengono “selettivamente raggruppati, categorizzati, contestualizzati e, in ultimo, offerti al pubblico consumo” come questioni di interesse comune (Sacco, 1995: 141-142), al fine di guidare la coscienza collettiva nella costruzione di una propria rappresentazione sociale della realtà, dei suoi attori, fenomeni e processi (Giomi, 2017). Allo stesso modo, all’interno del Progetto *Stereotipo e Pregiudizio* realizzato in collaborazione con l’Università della Tuscia, la sociologa Saccà mette in evidenza come le modalità con cui la stampa racconta e affronta la dolorosa realtà della violenza maschile contro le donne possano condizionare, in misura determinante, la posizione che l’opinione pubblica decide di assumere in materia:

Parlare meno del reato più diffuso [vale a dire la violenza domestica] significa non lanciare un allarme sulla realtà vissuta da tante donne tra le mura di casa. Significa non puntare i riflettori sulla realtà della violenza; significa sminuirla, consapevolmente o meno, rischiando di attenuare così anche la capacità di individuazione del problema da parte delle donne che la vivono, [...] lasciandole più sole ed indifese [...] e portandole a tollerarla più a lungo (Saccà, 2021).

L’atto di *informare* non è, dunque, un’operazione neutra, tanto che Bell e Garrett affermano che il giornalista non scrive un articolo, ma una storia, cui conferisce una struttura, un ordine, una prospettiva e un valore ben precisi (Bell & Garrett, 1998: 64).

Nell’ambito dei *media studies*, Goffman introduce la fondamentale nozione di *frame* o inquadramento interpretativo (Marini, 2006: 184):

Il frame di un tema è la chiave di lettura che si dà al tema stesso, è il suo inquadramento interpretativo; rappresenta il modo in cui un mezzo di comunicazione o una persona conferiscono al tema un significato, tramite l’articolazione di un discorso o un “ragionamento” che lo rende comprensibile secondo un certo punto di vista (Goffman, 1974; Marini, 2006: 184).

In *Le comunicazioni di massa. Teorie, contenuti, effetti*, Marini definisce, quindi, il *framing* come l’attività discorsiva, o testuale, per mezzo della quale

si dà forma alla trama interna di una notizia, stabilendo quali elementi vi siano inclusi e quali rapporti di causalità intercorrano tra di essi (2006: 185). In tale prospettiva, i frame fungono allora da “fully developed templates” cui i mezzi di informazione ricorrono al fine di orientare un pubblico generale – come quello di un’intera nazione – nella denominazione, comprensione e gestione di eventi sociali più o meno complessi (Surette, 2007) mediante la combinazione di tre componenti chiave, quali la fonte, il contesto e il linguaggio (Bullock & Cubert, 2002).

2.1. *Le fonti: voci narranti della violenza*

Una delle principali strategie discorsive attraverso cui il linguaggio giornalistico contemporaneo trasforma episodi di violenza contro le donne in entità notiziabili è l’utilizzo delle citazioni. Come suggerisce Antelmi, “la citazione permette, da un lato, di avvalorare le notizie con il richiamo della fonte, dall’altro vela l’opinione personale del cronista, sollevandolo dalla responsabilità del suo discorso” (2006: 110). Optando per il discorso diretto, il locutore può, pertanto, vivacizzare la resa globale dell’articolo (Antonelli, 2007) e, al contempo, prendere le distanze da quanto citato, assegnando il cruciale compito di raccontare le violenze, ossia di definire il frame della vicenda, ai protagonisti e/o a personaggi secondari. (Bonomi, 2003).

(1) Dopo essere fuggito e sentendosi braccato, Sicali si è presentato alla caserma dei carabinieri di Settimo Torinese per costituirsi. “Ho fatto una **cavolata**. – ha detto al militare all’entrata – Ho ucciso mia moglie [...]” (La Repubblica, 17 febbraio 2022).

Nell’estratto (1) di *La Repubblica*, in cui la narrazione della violenza è affidata all’autore della stessa, si rende evidente come l’utilizzo – apparentemente innocuo – dell’espressione colloquiale “cavolata” sia, in realtà, strumentale al ridimensionamento dell’ammissione di colpa da parte dell’uomo agli occhi dei lettori, nonché all’implicita perpetuazione, attraverso la stampa, della concezione misogina di *femminicidio* come incidente, o crimine “che capita”.

(2) “Elisa guardandomi in faccia disse che forse non c’era più bisogno di vederci così spesso. Ho capito in un secondo che lei mi aveva solo preso in giro e che adesso che aveva trovato il modo per guadagnare dei soldi non le servivo più. **Per un attimo ho visto tutto buio...** L’ho afferrata con entrambe le mani per il collo e ho sentito cadere un’asse del pollaio, probabilmente perché la sua testa ha sbattuto contro una delle pareti. È caduta a terra e ho capito che era morta” (Il Messaggero, 10 novembre 2019).

(3) “Voleva sposarsi, al più presto. Al mio ennesimo rifiuto è andata in escandescenze, **mi ha insultato pesantemente, ha scatenato la mia rabbia**. Ho preso il bastone e l’ho colpita alla tempia [...]” (La Nuova Sardegna, 22 settembre 2014).

Altrettanto frequenti sono le citazioni raccolte tra i vicini di casa, i colleghi di lavoro e i familiari:

(4) “Ultimamente – ricordano i colleghi dello studio notarile – avevamo notato che Ialenti **sembrava depresso**. Ma non potevamo immaginare. [...] Poi, abbiamo sentito della tragedia in televisione” (Corriere della Sera, 12 giugno 2012).

(5) “Per me è stato **un fulmine a ciel sereno**, qui non avevamo mai sentito liti violente tra loro”, ha detto un vicino (Corriere della Sera, 6 marzo 2012).

Nelle ricostruzioni della violenza di cui agli estratti (2), (3), (4) e (5), trova spazio il riferimento ai *bias* cognitivi del *raptus* (“per un attimo ho visto tutto buio” e “è stato un fulmine a ciel sereno”), dell’ira (“ha scatenato la mia rabbia”) e dei problemi psichiatrici (“sembrava depresso”), che, in quanto forze distruttrici ed incontrollabili, avrebbero derubato i carnefici della loro umanità e ne avrebbero guidato la mano nella commissione dei loro efferati crimini. La responsabilità maschile risulta, in tal modo, attenuata, oscurata, se non addirittura smentita, dalla tendenza, tipica della cultura patriarcale, di addurre la violenza sulle donne alla natura deviante di colui che l’abbia perpetrata piuttosto che ad una sua scelta cosciente e consapevole.

Numerosi studi condotti in materia di copertura mediatica della *gender-based violence* annoverano, infine, tra le fonti di informazione privilegiate dai *news media*, gli *authorised knowers* (Barnett, 2012; Bullock, 2010; Bullock & Cubert, 2002; Gillespie et al., 2013, Surette, 2007), ossia esperti in ambito giudiziario o membri delle forze dell’ordine che, in virtù della loro professione, sono riconosciuti come depositari di testimonianze certe ed inconfutabili (Pischedda, 2013).

(6) “Il rapporto sessuale con la donna è avvenuto in una situazione totalmente amichevole – è **il racconto fatto da uno dei militari per bocca del suo legale**. Quella notte eravamo in tre, due carabinieri e un agente della polizia municipale. Eravamo usciti per locali e avevamo mangiato e bevuto qualcosa. Eravamo fuori servizio e quando siamo tornati in caserma, per andare a dormire nella foresteria, abbiamo visto quella donna. Abbiamo intuito da parte sua la disponibilità ad avere un rapporto sessuale con noi due carabinieri” (Il Messaggero, 3 aprile 2011).

Come suggerito da Bullock (2002), tuttavia, un simile *modus operandi* rischia di incentivare rappresentazioni distorte e poco realistiche della violenza, antepoendo il compito di fornire al pubblico “official explanations of what should be considered criminal behaviour” (Bullock, 2002) alla responsabilità morale e sociale di condannare le sofferenze arrecate alle vittime dalla controparte maschile.

2.2. *Il contesto della violenza, tabù sociale e mediatico*

In *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues* (1991), il politologo Iyengar propone un'inedita e singolare interpretazione del concetto di *framing*, che, attingendo alla tradizione d'analisi di stampo psicologico relativa agli "effetti della rappresentazione sul giudizio e sulla scelta" (Iyengar, 1996), si riferisce alla circostanza in cui un individuo si trovi di fronte ad un "problema di decisione" (Marini, 2006). L'assunto di partenza è che il pubblico generale non ambisca tanto ad una fattuale conoscenza delle problematiche trattate quanto alla loro semplificazione e risoluzione. Pertanto, ciascun lettore sarà portato a ricercare *contextual cues* (1991: 11), ossia suggerimenti di contesto specifici del frame adottato, che gli consentano di destrutturare eventi sociali più o meno complessi in più immediate attribuzioni di responsabilità, fruibili per la formulazione di proprie opinioni (Ericsson, 2022).

Nell'ambito della sua ricerca sul mondo dell'informazione televisiva, Iyengar distingue due principali tipologie di notizie, corrispondenti a due antitetiche tipologie di frame – episodico e tematico. Le notizie inquadrare secondo il frame episodico si concentrano su dati evenemenziali (Giomi, 2017), ossia casi specifici ed eventi discreti (*event-oriented reporting*) che, pur essendo chiaramente localizzati nel tempo e nello spazio, appaiono decontestualizzati rispetto allo scenario in cui si inseriscono. Di contro, le notizie inquadrare secondo il frame tematico si caratterizzano per ricostruzioni più "ampie ed astratte" (Iyengar, 1996) del fatto di cronaca, trattandolo come espressione di un fenomeno – sociale, culturale, politico – più vasto e complesso, e non come mero episodio isolato e *sui generis*.

Episodic news frames are those that apply a telephoto lens to the coverage of an issue – focusing on individual case studies and discrete events. In contrast, thematic news frames are those that apply a wide-angle lens to the coverage of the issue – focusing on trends over time and highlighting context and environments. An episodic frame presents a portrait, while a thematic frame pulls the camera back to present a landscape (Benjamin, 2017).

Estendendo tale classificazione alla ricostruzione della violenza maschile sulle donne nella stampa italiana, la sociologa Belmonte identifica due principali e contrapposte modalità di rappresentazione mediatica della violenza. Una prima rappresentazione, minoritaria tra le testate giornalistiche del nostro Paese, interpreta la violenza come manifestazione di un *continuum storico* di rapporti abusivi e disuguali tra i generi, nonché espressione di un problema socioculturale più ampio che interessa trasversalmente uomini e donne di tutto il mondo. Una seconda rappresentazione, dominante tra i quotidiani italiani, offre, invece, un racconto episodico del fenomeno, dipingendolo

come aberrazione individuale ed eccezionale, circoscritto alla dimensione dei rapporti privati di intimità (Saccà, 2021: 134-138).

Una volta esplicitata la distinzione tra le due tipologie di frame, Iyengar procede ad enfatizzarne la rilevanza in termini di attribuzione di responsabilità, riferendosi alla capacità della storia contenuta in una data notizia di “indicare a chi o a che cosa far risalire la responsabilità degli eventi” (Marini, 2006). In altri termini, egli suggerisce che la selezione della prospettiva di inquadramento mediatico da parte del giornalista abbia implicazioni differenti tanto sulla lettura e percezione della vicenda narrata quanto sulla successiva ricerca di soluzioni. Se il *framing* è errato e poco rispondente alla realtà, la classificazione di vittime e colpevoli risulterà distorta e l’identificazione di strategie d’azione adeguate si complicherà inevitabilmente. È proprio in quest’ottica che i complementari “errori cognitivi di attribuzione” noti come *victim blaming* e “deresponsabilizzazione del colpevole” si fanno spazio nel linguaggio della stampa italiana e nelle sue ricostruzioni della violenza maschile sulle donne.

2.3. Il peso delle parole: quando il linguaggio normalizza la violenza

Il linguaggio detiene lo straordinario potere di rappresentare, e talvolta reificare, la realtà: di conseguenza, esso è raramente neutrale (Ionita et al., 2021). Allo stesso modo, la narrazione mediatica italiana della violenza maschile contro le donne non esula da preconcetti e stereotipi misogini e patriarcali. Utilizzando un linguaggio palesemente sessista e discriminatorio, il giornalista può, infatti, intervenire implicitamente sulla rappresentazione dei fatti, normalizzando, da un lato, la brutalità maschile e svilendo, dall’altro, le sofferenze femminili.

2.3.1. Victim blaming: da innocente ad imputata

Il concetto di *victim blaming* (o colpevolizzazione della vittima), introdotto nel 1971 dallo psicologo statunitense Ryan al fine di denotare “l’atteggiamento con cui la parte benestante della popolazione giustifica la disuguaglianza trovando difetti nelle vittime stesse della disuguaglianza”, comincia, negli anni ’80 del secolo scorso, ad essere considerato ed esaminato anche nello specifico contesto della violenza di genere (Pacilli & Spaccatini, 2019).

Sul versante psicologico, il *victim blaming* si configura come un pregiudizio, o *bias*, cognitivo, estremamente individualistico, che si manifesta sotto forma di una scorciatoia elaborata dalla mente umana per assicurare e difendere i percipienti dinanzi a fenomeni socioculturali per loro difficili da com-

prendere e accettare (Berlin, 2021). La spiegazione maggiormente accreditata nella letteratura contemporanea per inquadrare la tendenza umana a colpevolizzare la vittima si riscontra nella *teoria del mondo giusto*, o *Just World Hypothesis*, di Lerner (1980), la quale fa perno sul pericoloso, e fallace, presupposto che “ognuno ottenga ciò che merita e si meriti ciò che ottiene”. I sostenitori della teoria sono, di conseguenza, portati a percepire la realtà sociale in cui vivono come “naturalmente giusta” e a credere che eventi dolorosi e negativi accadano esclusivamente a coloro che, a causa di decisioni ed azioni incaute o non conformi alle aspettative sociali, siano meritevoli di una punizione. Come suggeriscono gli psicologi sociali Rubin e Peplau:

People often exert tremendous effort in order to help right social wrongs and thus help restore justice in the world. At other times, however, people’s desire to live in a just world leads not to justice but to *justification* (1975).

In un simile scenario, e nel tentativo di “schermarsi” dal senso di destabilizzazione che segue alla consapevolezza che episodi di violenza o ingiustizia possano colpire anche individui ritenuti “buoni” ed innocenti, la mente umana adotta specifiche strategie cognitive atte a legittimare le proprie credenze in un mondo giusto (Pacilli & Spaccatini, 2019). Tra di esse annoveriamo, prima fra tutte, la tendenza a ridefinire la percezione della vicenda, trasformando la vittima da innocente a colpevole e accusandola di aver favorito o provocato quanto di spiacevole le sia accaduto. Tale spostamento di responsabilità, particolarmente frequente nel caso di crimini a sfondo sessuale, assolve la fondamentale – ma subdola – funzione sociale di preservare lo status quo (Kay, Jost & Young, 2005). Biasimare la vittima diviene, in altri termini, un modo per giustificare ed accentuare l’*iniqua gerarchia di generi* su cui si fonda la nostra società, una gerarchia in cui la donna ricopre una posizione di subalternità e subordinazione rispetto all’uomo, e in cui è intrappolata in ruoli tradizionali di stampo patriarcale (1) o è, addirittura, considerata alla stregua di un oggetto sessuale (2).

(1) Zlatain Vasiljevic ha ucciso prima la nuova compagna, Gabriela Serrano, e poi l’ex moglie Lidia Miljkovic. Serrano sarebbe stata sequestrata in auto dal killer, che l’ha uccisa a colpi di arma da fuoco. **La donna aveva deciso di lasciarlo in seguito a diversi episodi di violenza domestica** (Fanpage, 9 giugno 2022).

(2) “Lei ha inviato dei segnali contraddittori, giocando con il fuoco”, ha apostrofato la vittima al giudice Henz. Questo perché, prima dell’aggressione, **si era fatta notare dal suo violentatore in atteggiamenti intimi**, con un altro uomo, nella toilette del locale notturno (La Repubblica, 8 agosto 2021).

Il *victim blaming* non è, quindi, altro che la punizione simbolica inflitta a tutte le donne che decidano di ribellarsi, in nome della propria libertà, agli stereotipi di genere imposti loro da un assetto sociale e culturale patriarcale, storicamente misogino ed oppressivo (Pacilli & Spaccatini, 2019). Non a caso, in *La mia parola contro la sua*, la giudice Paola di Nicola definisce la violenza contro le donne come “l’unico delitto che, in tutto il mondo, ha come principale sospettata la vittima, anzi la *sopravvissuta*”, piuttosto che l’artefice della violenza (2018: 84).

Numerosi studi empirici confermano che il linguaggio con cui i news media ritraggono lo stupro, e più in generale la violenza maschile sulle donne, sia – non di rado – inadeguato e di parte (Mukhopadhyay, 2008). La copertura mediatica di tali abusi si interroga, infatti, troppo spesso, su cosa possa aver fatto la vittima per istigare la brutalità del suo carnefice, fornendo all’uomo violento il beneficio del dubbio nel tribunale dell’opinione pubblica (Fullone, 2021), anche mediante l’uso di parole ed espressioni che mettono in luce la dicotomia tra donne “buone” e donne “cattive”.

Un primo stereotipo cui la stampa fa riferimento per indagare la corresponsabilità della vittima riguarda l’assunzione di alcolici. Nel suo saggio *Stupro*, la professoressa Bourke rileva l’esistenza, nella società contemporanea, di un doppio metro di giudizio legato al consumo di sostanze psicoattive e stupefacenti prima di episodi di violenza:

Da una parte si pensa che il consumo di alcol renda le donne più responsabili del loro stupro: scegliendo di ubriacarsi le donne stanno deliberatamente aumentando questo rischio e dovrebbero essere pronte ad affrontarne le conseguenze. Dall’altra, si pensa che il consumo di alcol renda gli uomini meno responsabili delle loro azioni: scegliendo di ubriacarsi, gli uomini aumentano la possibilità di comportamento scorretto e quindi non si dovrebbe pretendere che paghino per le loro azioni (2009).

Sullo sfondo di una cultura patriarcale e misogina che fatica ad estinguersi, l’ubriachezza esercita pertanto funzione uguale e contraria a seconda del sesso di appartenenza, biasimando la donna e fornendo un alibi all’uomo (Saccà, 2021). Ciò si rende particolarmente evidente nel seguente estratto (3) di Rimini Today, in cui il linguaggio giornalistico appare “corrotto” dall’ideologia del doppio standard.

(3) “**Ubriache fradice** al party in spiaggia, due quindicenni violentate dall’amichetto”. Una delle quindicenni si è appartata sul lettino col ragazzino e anche l’altra minorenni, pare invaghita del giovane, li ha a sua volta seguiti (Rimini Today, 8 luglio 2020).

L’accento è posto sulla presunta causa della violenza, ricondotta immediatamente allo stato di alterazione delle ragazze, che, definite “ubriache fradice”,

avrebbero commesso l'imperdonabile errore di non essere abbastanza lucide da negare esplicitamente il loro consenso (Fiorentini). Di contro, il ragazzo che ha approfittato dell'ubriachezza delle due quindicenni non viene stigmatizzato nella sua figura di stupratore, bensì viene presentato con il diminutivo di "amichetto", figura retorica qui tutt'altro che innocua.

(4) "Firenze, la denuncia di due studentesse americane: «Siamo state violentate da due carabinieri». Lo stupro, *vero o presunto*, sarebbe accaduto nella notte tra mercoledì e giovedì in un appartamento del centro storico, non lontano da via Tornabuoni, dove le due studentesse sarebbero state accompagnate dai militari dopo una notte in discoteca. L'unica cosa certa, sino a ieri sera, era che **le ragazze avevano bevuto e una di loro aveva fumato cannabis** (Corriere della Sera, 7 settembre 2017).

Nell'estratto (4), evidenziando che le due donne avessero abusato di alcolici e cannabis negli istanti precedenti al "vero o presunto stupro", il giornalista del *Corriere della Sera* distoglie l'attenzione dei propri lettori dalle colpe degli aggressori – minimizzandole – e instilla un dubbio sulla credibilità delle vittime e sull'attendibilità della loro denuncia.

(5) "Stupro a Ravenna, assolti dall'accusa gli amici della giovane: «Era **pienamente in sé**». [...] Per i giudici non è stato stupro perché la ragazza, parte civile, si era dimostrata "pienamente in sé, in grado di esprimere validamente un consenso con la mimica e la gestualità". Anche perché un quarto d'ora prima di quel "rapporto in contestazione" avvenuto sul divano, l'allora diciottenne aveva parlato con gli amici e al telefono con la madre, fornendo "risposte congrue alle sue domande" (Corriere della Sera, 17 luglio 2022).

Nel racconto della violenza riportato dal *Corriere della Sera* (5) trova spazio un ulteriore elemento, strettamente connesso alla dinamica dell'ubriachezza, in grado di trasformare negli occhi dei lettori le donne da vittime a "complici" della violenza: la questione del consenso. A tal proposito, ritengo opportuno far riferimento ad una rilevazione dell'ISTAT (risalente al 2019) secondo cui in Italia sarebbe ancora radicato il pericoloso pregiudizio che vede la donna correa degli abusi subiti. A conferma di ciò, il 39% degli intervistati si è dichiarato convinto del fatto che una donna sia perfettamente in grado di sottrarsi ad un rapporto sessuale "qualora lo voglia davvero". Analogamente, per il 7,2% "di fronte ad una proposta sessuale le donne spesso dicono no ma in realtà intendono sì". Infine, secondo l'1,9% della popolazione l'obbligo per la donna di avere un rapporto sessuale con il proprio partner non costituisce forma di violenza, neanche nel caso in cui la negazione del consenso sia esplicita.

2.3.2. Mai completamente colpevoli

In *La violenza maschile contro le donne nel racconto della stampa*, la socio-

loga Belmonte evidenzia come, nella ricostruzione giornalistica degli abusi subiti dalla donna, l'uomo non risulti mai completamente colpevole (2021: 121). Il riferimento è, in questo caso, all'errore di attribuzione speculare al *victim blaming*, noto in letteratura come “deresponsabilizzazione del carnefice” e riprodotto nel linguaggio mediatico italiano sotto forma di *bias cognitivi* (vedi tabella) atti a normalizzare e naturalizzare la violenza mediante la banalizzazione della brutalità maschile.

BIAS		
<i>Gelosia e possesso</i>	<i>Niente faceva prevedere una fine tanto tragica, ma ieri pomeriggio un marito folle di gelosia, al termine di una aspra lite, ha seguito la moglie in camera da letto e l'ha uccisa con un foulard (Corriere della Sera, 5 marzo 2012).</i>	Legittimando la gelosia e il possesso maschili come motivi validi per decidere della sorte di una donna, la stampa veicola il pericoloso messaggio – sessista e misogino – che la vittima non sia altro che una proprietà dell'uomo e che, in quanto tale, sia destinata a vivere e morire per lui.
<i>Raptus</i>	<i>“È stato un raptus, davanti al suo rifiuto di proseguire la nostra storia ho avuto una sorta di smarrimento totale, ho pensato di farla finita, prima lei e dopo io. Ero innamoratissimo” (Il Mattino, 25 luglio 2017).</i>	Descrivendo il carnefice come “vittima sacrificale” di un impulso malato, improvviso ed irrefrenabile, quale il <i>raptus</i> , il linguaggio giornalistico lo deresponsabilizza, suscitando nel pubblico, in taluni casi, sentimenti simpatetici nei suoi confronti.
<i>Litigiosità di coppia</i>	<i>Una lite terminata in tragedia. Una tensione accumulata nell'ultimo complicato periodo ha fatto perdere la testa ad un uomo. Che si è macchiato di uno dei più terribili ed ingiustificabili reati: l'uxoricidio. [...] <u>La coppia</u>, Lilia Patranel di quarantuno anni e il trentacinquenne Alexandru Dimitrova, entrambi moldavi, <u>non era nuova a litigi violenti</u> e, secondo i vicini, l'uomo avrebbe picchiato in più occasioni la compagna. L'uomo avrebbe ucciso la consorte, come riporta l'agenzia di stampa Agi, al culmine di una lite per motivi di gelosia. La coppia aveva un <u>rapporto burrascoso</u> e, secondo le testimonianze raccolte, le discussioni, le urla e le accuse reciproche si sarebbero moltiplicate nell'ultima settimana (Corriere dell'Umbria, 23 settembre 2022).</i>	Riducendo il racconto della violenza maschile sulle donne ad una mera descrizione della dinamica del litigio, inteso come ordinaria conseguenza di rapporti amorosi “burrascosi” e “tormentati”, i news media offuscano la responsabilità del carnefice e, allo stesso tempo, etichettano la vittima come correa, contribuendo così alla routinizzazione e alla naturalizzazione, agli occhi dell'opinione pubblica, degli abusi sofferti dalla controparte femminile.

<p><i>Amore romantico</i></p>	<p><i>Uccide la donna della sua vita, che lo aveva lasciato, sparandole, poi si reca in chiesa a pregare e infine si ammazza con la stessa arma. È la tragedia di <u>un omicidio-suicidio a sfondo passionale</u> avvenuto a Paternò, grosso centro agricolo del Catanese. L'uomo non si era rassegnato all'idea di perderla, dopo che nello scorso febbraio la loro convivenza si era interrotta. Questa mattina aveva finto di accettare la fine della relazione, ma era soltanto una scusa per poterla vedere, l'ultima volta (La Stampa, 17 maggio 2012).</i></p>	<p>Romanticizzando la violenza maschile sulle donne, il giornalista orienta i lettori verso una interpretazione fuorviante degli abusi, presentandoli come naturale conseguenza e massima esternazione dell'amore e/o della passione che legherebbero il carnefice alla vittima.</p>
<p><i>Malessere psicologico dell'aggressore</i></p>	<p><i>“Francavilla, uccide la moglie e la figlia undicenne: le 8 ore di follia del manager depresso dopo morte della madre”. [...] E tornano alla memoria quelle parole provenienti dall'azienda dove il quarantanovenne lavorava, che parlano di un unico neo: quella depressione che si sarebbe annidata nel cuore di Fausto Filippone dopo la recente scomparsa della mamma e che <u>l'avrebbe spinto a distruggere una famiglia normale</u>, la sua, che ieri, in un dramma dopo l'altro, è andata in pezzi (Il Mattino, 21 maggio 2018).</i></p>	<p>Come suggeriscono le autrici della raccolta <i>Stereotipo e Pregiudizio</i> (2021), la malattia e il disagio non possono, né devono, costituire un movente o un alibi per gli abusi commessi contro le donne. Limitandosi ad imputare la violenza maschile alla – reale o presunta – natura deviante dell'aggressore, il giornalista lo deresponsabilizza, oscurando le motivazioni ragionate e consapevoli che, presumibilmente, sottendono ai suoi atteggiamenti tossici e oppressivi.</p>

3. Conclusioni

Secondo la sociologa Saccà, individuare e decifrare i nostri pregiudizi significa spogliarci della corazza ideologica mediante la quale giustifichiamo e preserviamo i nostri privilegi a discapito dei diritti altrui (2021: 19). Ispirata da tale riflessione, nell'ambito del presente studio mi sono proposta di mettere in luce ed indagare alcuni degli stereotipi sessisti per mezzo dei quali la narrazione giornalistica italiana contribuisce, seppur involontariamente, alla normalizzazione della violenza maschile sulle donne. Infatti, sebbene negli ultimi decenni si siano riscontrate, a livello internazionale, una maggiore sensibilità e una più profonda consapevolezza collettiva verso la dolorosa realtà delle discriminazioni di genere, il panorama mediale italiano continua ad essere corrotto da rappresentazioni tossiche e palesemente stereotipate degli

episodi di violenza, che ledono la dignità delle vittime e ne ostacolano concretamente il percorso di affrancamento dal predominio maschile. In tal senso, dall'analisi svolta è emersa una chiara tendenza, comune tra le testate giornalistiche italiane prese in considerazione, alla distribuzione delle responsabilità tra vittime e carnefici; tendenza che si traduce, a livello discorsivo e narrativo, in una categorizzazione antinomica dei protagonisti. In altri termini, la donna viene posizionata al tavolo degli imputati, mentre l'uomo viene descritto come vittima di sé stesso, della sua incapacità di controllare istinti improvvisi ed inarrestabili e di ribellarsi a sentimenti di intensità tale da assumere aspetti patologici. La narrazione giornalistica italiana incorre, così, nell'imperdonabile errore di sminuire o addirittura negare il nesso, *storicamente indissolubile*, tra virilità e violenza, conformandosi, al contrario, ad un ordine culturale, sociale e politico intrinsecamente misogino, che sacrifica la soggettività e la libertà femminili ad una maschilità egemonica e brutale, in funzione della quale la donna sarebbe tenuta a vivere e morire.

Bibliografia

- ABIS, S. & ORRU', P. (2016). "Il femminicidio nella stampa italiana: un'analisi linguistica". *Gender/ Sexuality/ Italy*, 3, 19-20. <https://doi.org/10.15781/41gr-5p26>.
- AMNESTY INTERNATIONAL (2004). *It's in our hands: Stop violence against women*. Alden Press.
- ANTONELLI, G. (2007). *L'italiano nella società della comunicazione*. Il Mulino, 96.
- ARENDRT, H. (2017). *Sulla Violenza*. Guanda.
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (1993). "Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne". *Risoluzione*, 48/104. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>.
- BALSAMO, F. (2007). "Violenza". In A. Ribero (Ed.), *Glossario: Lessico della Differenza*. Torino. <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/lessico-differenza.pdf>
- BARNETT, B. (2012). "How newspapers frame rape allegations: the Duke University case". *Women and Language*, 35(2), 11-33.
- BELL, A. & GARRETT, P. (1998). *Approaches to Media Discourse*. Blackwell.
- BELMONTE, R. (2021). "La violenza maschile contro le donne nel racconto della stampa". In F. Saccà (Ed.), *Stereotipo e pregiudizio. La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere*, 116-138. Franco Angeli.
- BENJAMIN, D. (2017). "Episodic vs. Thematic Stories". *FrameWorks Institute*. <https://www.frameworksinstitute.org/article/episodic-vs-thematic-stories/#:~:text=Where%20an%20episodic%20frame%20would,focuses%20on%20trends%20over%20time>.
- BERKLEY MEDIA STUDIES GROUP (2003). "Distracted by drama: How California newspapers portray intimate partner violence". *Berkley Media Studies Group Publications*, N.

13. <https://www.bmsg.org/resources/publications/issue-13-distracted-by-drama-how-california-newspapers-portal-intimate-partner-violence/>.
- BERLIN, E. (2021). "Victim blaming, accusare le vittime di abusi di essersela cercata invece di liberarsi dei pregiudizi". *The Vision*. <https://thevision.com/attualita/victim-blaming/>.
- BONOMI, I. (2003). "La lingua dei quotidiani". In I. Bonomi, A. Masini & S. Morgana (Ed.), *La lingua italiana e i mass media*. Carocci, 129.
- BOURKE, J. (2009). *Stupro. Storia della violenza sessuale dal 1890 a oggi*. Laterza.
- BULLOCK, C. F. (2010). "Framing domestic violence fatalities: coverage by Utah newspapers". *Women's Studies in Communication*, 30(1), 34-63. <https://doi.org/10.1080/07491409.2007.10162504>.
- BULLOCK, C. F. & CUBERT, J. (2002). "Coverage of domestic violence fatalities by Newspapers in Washington State". *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 475-499. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260502017005001>.
- BUNCH, C. (1990). "Women's Rights as Human Rights: Toward a Re-Vision of Human Rights". *Human Rights Quarterly*, 12(4), 486-498. <https://doi.org/10.2307/762496>.
- CONNELL, R. (1995). *Masculinities*. Allen & Unwin, 79.
- CONNELL, R. & MESSERSCHMIDT, J. W. (2005). "Hegemonic masculinity: rethinking the concept". *Gender and Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.
- VIDO, S. DE, (2016). *Donne, violenza e diritto internazionale. La Convenzione di Istanbul del Consiglio d'Europa del 2011*. Mimesis, 54.
- NICOLA, P. DI, (2018). *La mia parola contro la sua*. HarperCollins Italia S.p.A.
- ENGLE MERRY, S. (2006). "Gender Violence. Translating International Law into Local Justice". *Chicago Series in Law and Society*. The University Chicago Press.
- ERICSON, R. V. (1993). "Book review: Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues, by Shanto Iyengar". *American Journal of Sociology*, 98(6), 1459-1462. <https://www.jstor.org/stable/2781827>.
- FIorentini, G. (2021). "Narrazione tossica e victim blaming nel linguaggio dei giornali". *Viole di marzo*. <https://violedimarzo.com/2021/06/27/narrazione-tossica-e-victim-blaming-nel-linguaggio-dei-giornali/>.
- FULLONE, F. (2021). *L'importanza del linguaggio nel trattamento della violenza contro le donne: Rape Culture, Victim Blaming e Vittimizzazione Secondaria*. Università degli Studi di Milano, Osservatorio Violenza sulle Donne.
- GILLESPIE, L. K. ET AL. (2013). "Framing Deadly Domestic Violence: Why the Media's Spin Matters in Newspaper Coverage of Femicide". *Violence Against Women*, 19(2), 222-245. <https://doi.org/10.1177/1077801213476457>.
- GIOMI, E. (2017). "Media e violenza maschile contro le donne". In E. Giomi e S. Magaraggia (ed.), *Relazioni brutali: Genere e violenza nella cultura mediale*. Il Mulino.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper Colophon Books.
- HEISE, L. (1989). "International Dimensions of Violence against Women". *Response*, 12(1).
- IONITA, D. ET AL. (2021). "La decostruzione del sessismo parte dalla comunicazione. Le criticità del linguaggio destinato alle donne nei media". *Scomodo*. <https://www.leggiscomodo.org/decostruzione-sessismo-media/>.
- ISTAT (2019). *Gli stereotipi sul ruolo di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*. <https://www.istat.it/it/archivio/235994>.

- IYENGAR, S. (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*. University of Chicago Press.
- ____ (1996). "Framing Responsibility for Political Issues". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 546, 59-70. <https://doi.org/10.1177/0002716296546001006>.
- KAY, A. C., JOST, J. T., & YOUNG, S. (2005). "Victim derogation and victim enhancement as alternate routes to system justification". *Psychological Science*, 13(3), 240-246. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00810.x>.
- LERNER, M. J. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion. Perspectives in Social Psychology*. Plenum Press.
- MARINI, R. (2006). "Agenda setting e framing come effetti dei media sul pubblico". P. Mancini e R. Marini, *Le comunicazioni di massa. Teorie, contenuti, effetti*. Carocci Editore.
- MESSERSCHMIDT, J. W. (1993). *Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory*. Rowman and Littlefield.
- MUKHOPADHYAY, S. (2008). "Trial by media: Black female lasciviousness and the question of consent". J. Friedman & J. Valenti (Ed.), *Yes means yes: Visions of female power and a world without rape*. Seal, 151-162.
- NAZIONI UNITE (1995). *Dichiarazione di Pechino*. A/CONF.177/L.5. IV Conferenza Mondiale sulle Donne, Pechino, Cina, 4-15 Settembre, Par. 118. <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/pubblicazioni/Dichiarazione-di-Pechino/829>.
- ____ (1999). *Considerazioni del Segretario Generale delle Nazioni Unite, Kofi Annan, in occasione della Conferenza "A World Free of Violence Against Women"*. Comunicato Stampa SG/SM/6919 WOM/1113. <https://press.un.org/en/1999/19990308.sgsm6919.html>.
- NICCOLINI, D. (2020). "La violenza di genere nella rappresentazione mediale". In F. Farina, B. Mura & R. Sarti (Ed.), *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*, 49-52. Urbino University Press.
- PACILLI, M. G. & SPACCATINI, F. (2019). "Victim blaming e violenza di genere: antecedenti, funzioni e conseguenze". *La Camera Blu. Rivista di Genere*, 21. <https://doi.org/10.6092/1827-9198/6669>.
- PISCHEDDA, F. (2013). *La violenza contro le donne e il sessismo implicito nel discorso giornalistico scritto. Analisi di due micro-corpora in lingua italiana e francese*. Alma Mater Studiorum, A.A. 2012/2013.
- PITCH, T. (2008). "Qualche riflessione attorno alla violenza maschile contro le donne". *Studi sulla questione criminale*, 3(2). DOI: 10.7383/70695.
- RINALDI, C. (2018). *Maschilità, devianze, crimine*. Meltemi.
- ROBIN, Z. & PEPLAU, L. A. (1975). "Who believes in a Just World?". *Journal of Social Issues*, 35(3), 65-89. <https://numerous.files.wordpress.com/2012/04/who-believes-in-a-just-world-harvard.pdf>.
- ROIDI, V. (2001). *La fabbrica delle notizie. Piccola guida ai quotidiani italiani*. Laterza.
- RUSSO, N. F. & PIRLOTT, A. (2006). "Gender-Based Violence. Concepts, Methods, and Findings". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 178-205. <https://doi.org/10.1196/annals.1385.024>.
- RYAN, W. (1971). *Blaming the victim*. Vintage.
- SACCÀ, F. (2021). "Tre volte vittima. Uno sguardo d'insieme sulla rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere". In F. Saccà (ed.), *Stereotipo e Pregiudizio: La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere*. Franco Angeli.

SACCO, V. F. (1995). "Media Constructions of Crime". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 539(1), 141-154. <https://doi.org/10.1177/0002716295539001011>.

SURETTE, R. (2007). *Media, crime, and criminal justice: Images, realities and policies* [3^a]. Thomson.

Il politicamente scorretto tra gioco linguistico e ridicolizzazione dell'oppressore in *Imperium* (2012) di Christian Kracht

Gianluca Esposito (Università degli studi di Napoli Federico II)

1. Introduzione

Nun aber, da Engelhardt tatsächlich unter ihrem Flügelschlag fuhr, hatte er keine Augen mehr für sie, nur für die dickleibigen Pflanzer, die – lange schon unbehandelte, tertiäre Syphilis in sich tragend – jetzt zurückkehrten auf ihre Plantagen und über den trocken und ermüdend geschriebenen Artikeln in *Der Tropenpflanzer* oder der *Deutschen Kolonialzeitung* eingeschlafen waren und nun schmatzend träumten von barbusigen dunkelbraunen Negermädchen. (IMP:13)¹

Com'è noto, il tema della correttezza politica è di particolare attualità, pervadendo il dibattito pubblico, giornalistico e mediatico e d'altronde posizioni contrapposte si sfidano sempre più ferocemente, in una dialettica senza esclusione di colpi tra libertà di parola e necessità di tutelare le minoranze. Come per tutte le cose dell'umano, la letteratura non è risultata impermeabile a tale *querelle*, avendo anch'essa, accanto chiaramente agli studi linguistici, qualcosa da dire su questo tema.

Il mio contributo è basato romanzo *Imperium* (2012) di Christian Kracht, che offre uno spaccato delle avventure del predicatore e nudista August Engelhardt, figura storica effettivamente esistita, che al giro di boa del *fin de siècle* emigrò dalla Germania wilhelmina verso i mari del sud, nelle colonie tedesche della Neupommern (oggi giorno New Britain) al fine di dare vita a una comunità religiosa di 'coccovori', mangiatori di cocco, e adoratori del sole.

¹ Imp:12 – “Ora però che si muoveva veramente sotto il loro colpo d'ala, Engelhardt non aveva più occhi per gli uccelli, ma solo per i corpulenti piantatori che – portatori da tempo di sifilide terziaria non curata – tornavano alle loro piantagioni e si erano appisolati sugli articoli dallo stile asciutto e impegnativo di *Il piantatore tropicale* oppure *Il giornale coloniale tedesco*, sognando, tra schiocchi di labbra, negrette color cioccolato a seno nudo.” Con l'abbreviazione “IMP” ci si riferisce, qui e in seguito, alla prima edizione del romanzo *Imperium* del 2012 di Christian Kracht, edito da Kiepenheuer & Witsch. Per la traduzione italiana dei passi citati è stata utilizzata la traduzione di Alessandra Petrelli nell'edizione Neri Pozza, *Imperium*, pubblicata nel 2013, a cui invece ci si riferisce con l'abbreviazione 'Imp' (G.E.).

Il romanzo è ambientato quindi in un periodo storico molto particolare e denso di avvenimenti e, in maniera inconsueta, offre una rappresentazione della Germania molto ironica, irriverente e spesso politicamente scorretta, creando perfino paralleli scomodi tra la figura del protagonista, August Engelhardt, e Adolf Hitler. Tali scelte tematiche e linguistiche da parte dell'autore hanno conseguentemente dato vita a un denso dibattito, tra fautori e critici di un tale stile, riflettendo molto su quanto sia ancora opportuno per un'opera letteraria mettere al centro determinate tematiche con tali scelte linguistiche negli anni '10 del ventunesimo secolo.

Già solo nelle prime pagine del romanzo, citate nell'apertura di questo contributo, ci sono forti riferimenti linguistici a un lessico coloniale e razzista non più accettabile oggi, senza dubbio definibile come politicamente scorretto. Il romanzo è generalmente ricco di elementi lessicali di questo tipo, inseriti nel contesto di quella parodizzazione, onnipresente all'interno del romanzo, del colonialismo e del nazionalsocialismo. Infatti, solitamente il politicamente scorretto è connotato come strumento di offesa nei confronti di minoranze, mentre spesso nel caso di questo romanzo invece è, tra le altre cose, strumento di ridicolizzazione dell'oppressore, volto a creare riso e riprovazione nel lettore contemporaneo. Le scelte linguistiche adottate dall'autore capovolgono infatti le usuali modalità di impiego di tali termini.

2. Lo stile di Christian Kracht – preziosità linguistica, portata scandalizzante, polemica (anti)coloniale

Vista la particolarità della narrativa di Kracht, per riconoscere la quale al lettore basta appena qualche pagina e per cui è stato già coniato l'aggettivo "krachtianisch" (Baßler e Drügh, 2017: 8-9), il lavoro non può prescindere da una preliminare panoramica generale sulla prosa e soprattutto sull'irriverenza dello stile dell'autore svizzero.

Anche dai suoi detrattori, Christian Kracht viene descritto come una importante 'voce del presente' (Diez, 2013: 29), tenuto conto delle tematiche estremamente attuali che nei suoi romanzi affronta, del successo che le sue opere riscuotono presso il pubblico e dell'elevato interesse scientifico che destano. Molte sono state le etichette che la critica ha provato ad affibbiare allo stile di Kracht, tra cui "Camp", "Verstörung" e "Ironie" (Kleinschmidt, 2017: 50), ma una definizione più chiara ed esaustiva dalla quale partire può certamente essere la seguente:

Einerseits ein verfemter Außenseiter, kapriziös, reich, flüchtig, modisch, arrogant, ironisch und vor allem literaturbetriebsfern; auf der anderen Seite viel bewundert für den hintergründigen, geradezu geschichtsphilosophischen Ernst seiner Bücher, die Radikalität des Ästhetizismus, zugleich die aktuelle Zeitbezogenheit [...]. (Winkels, 2017: 8)²

Se da un lato la prosa di Kracht risulta ironica, dalla portata scandalizzante, alle volte contraddittoria e sicuramente inusuale, essa risulta tuttavia capace di trattare tematiche molto serie e aspre, riuscendo al contempo ad apparentemente smussarne gli spigoli, le parti più amare, scherzando sugli oppressi e, soprattutto, ridicolizzando gli oppressori. Ciò non avviene con omissioni, ma avviene tramite un sapiente utilizzo dell'ironia e dello straniamento. Una tale prosa non può in alcun modo lasciare indifferenti: può provocare riso, in alcuni casi al limite dello *humour noir*, o creare scandalo e una sensazione di *Unbehagen* (Kreknin, 2018: 37), di disagio.

Oltre all'onnipresente ironia, ciò che colpisce in maniera particolare è la tipologia di voce narrante adoperata da Kracht in questo romanzo. Dopo i primi tre romanzi (*Faserland*, 1995, 1979, 2001 e *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten*, 2008) la prosa di Kracht passa da un *Ich-Erzähler* a un narratore autoriale strutturalmente più tradizionale, generalmente in terza persona (Kleinschmidt, 2017: 49), salvo due eccezioni nelle quali la voce narrante si rivolge commentando al lettore con la *Ich-Form* (Dürbeck, 2014: 117), che rimarca stilemi propri del narratore del diciannovesimo secolo (Soboczynski, 2013: 22).

Tuttavia, nonostante il narratore apparentemente e formalmente tradizionale adoperato da Kracht, che sembra porsi come un cronista che descrive la prima metà del ventesimo secolo (Schwarz, 2014: 137), il lettore non può fidarsi fino in fondo in quanto esso, seppur formalmente rassomigliante a un narratore onnisciente, in piena consuetudine postmoderna non sempre rassicura e illumina la strada del lettore, ma al contrario contribuisce a creare e a lasciare dubbi, come per esempio l'evento della morte di Aueckens (IMP: 129-130). Dopo lo stupro subito da Makeli, Aueckens muore, ma non è chiaro come ciò avvenga ed è possibile formulare varie supposizioni. Né le vicende successive, né tantomeno la voce narrante dirimono questo dubbio, sebbene la successiva scarsa esitazione di Engelhardt nel progettare l'omicidio di Lützwow (IMP: 180) possa far intendere che a uccidere il precedente coinquilino sia stato proprio il protagonista. Il narratore ha una forte presenza, commenta ciò che avviene

² “Da un lato, outsider ostracizzato, capriccioso, ricco, volubile, alla moda, arrogante, ironico e, soprattutto, lontano dall'industria letteraria; dall'altro, molto ammirato per la serietà enigmatica, quasi storico-filosofica dei suoi libri, il radicalismo del suo estetismo e, allo stesso tempo, la sua attualità.” (trad. It. G.E.).

nel romanzo, ma abdica parzialmente al suo ruolo di guida, pur assomigliando formalmente a un narratore del tradizionale romanzo ottocentesco. Max Doll descrive alla perfezione tale procedimento narrativo:

Plurale Deutungsmöglichkeiten sowie die permanent ausgestellte Unsicherheit, die jegliche Aussage von Roman oder Erzähler relativieren, werden zu prägenden Strukturmerkmalen des postmodern konzipierten Romans. Beide Aspekte sind typische Charakteristika für das Werk Krachts und resultieren in einer heterogenen Rezeption. Diese heterogene Rezeption ist jedoch nicht auf das Textkorpus selbst beschränkt, das sich sowohl als Teil von Hoch- als auch Trivialekultur lesen lässt und eine breite Spanne von Lesarten erlaubt [...], sondern betrifft in gleichem Maße die Figur des Autors. Eine solche Beobachtung korreliert mit dem von Kracht gepflegten Habitus bewusster Unbestimmbarkeit und einer inhärenten Neigung zur Irritation der Rezipienten. (Doll, 2017: 398)³

Tale senso di incertezza e di indeterminatezza del narratore krachtiano si inserisce in quel generale contesto di irritazione nel pubblico che la prosa dell'autore svizzero vuole generare, anche tramite l'utilizzo di una lingua politicamente scorretta. L'incertezza che pervade lo stile del narratore pervade quindi la stessa sua figura e vien da chiedersi a questo punto anche chi sia il narratore. Proprio a causa del ricorso massiccio a un narratore autoriale, in seguito alle polemiche scaturite dai temi scottanti che il romanzo affronta (Diez, 2012) – e soprattutto dal modo con cui lo fa – la critica ha discusso se si potesse trovare una connessione tra il narratore di *Imperium* e la persona stessa di Christian Kracht. Non accettando tale posizione, è bene rimarcare la distanza che separa le figure di autore e narratore:

Es ist also davon auszugehen, daß der auktoriale Erzähler eine innerhalb gewisser Grenzen eigenständige Gestalt ist, die vom Autor ebenso geschaffen wird wie die anderen Charaktere des Romans und die sich daher mit ihrer Eigenpersönlichkeit der Interpretation stellt. [...]. Mit der Unterscheidung zwischen Autor und auktorialem Erzähler ist dem Roman eine sehr wichtige Deutungsdimension verfügbar geworden, in der die Funktion des Erzählers als des relativierenden Mittlers zwischen Autor und Leser und zwischen Geschichte und Leser wirksam wird. (Stanzel, 2001: 27-28)⁴

³ “Le molteplici possibilità di interpretazione e l'incertezza permanentemente ostentata, che relativizzano qualsiasi affermazione del romanzo o del narratore, diventano caratteristiche strutturali determinanti del romanzo concepito in termini postmoderni. Entrambi gli aspetti sono caratteristiche tipiche del lavoro di Kracht e determinano una ricezione eterogenea. Tuttavia, questa ricezione eterogenea non si limita al corpus testuale in sé, che può essere letto come esempio di cultura alta o bassa e permette una vasta gamma di interpretazioni [...], ma riguarda anche la figura dell'autore. Tale osservazione è correlata all'abitudine alla consapevole indefinita coltivata da Kracht e a una tendenza intrinseca a irritare i fruitori dell'opera.” (trad. it. G.E.).

⁴ “Bisogna cioè partire dal presupposto che il narratore autoriale sia una figura indipendente entro certi limiti, che è creata dall'autore come gli altri personaggi del romanzo e che quindi si pone di fronte all'interpretazione con la sua propria personalità. [...] Con la distinzione tra autore e narratore autoriale, si è resa disponibile una di-

Il narratore non ha quindi un referente esterno al testo, l'autore, ma al contrario la sua referenzialità è interna al testo, facendo parte dell'opera allo stesso modo dei personaggi. La separazione tra autore e narratore non vale solo per la *Er-Form*, ma anche per la *Ich-Form*, che seppur in maniera molto marginale è presente in *Imperium*:

Aus dem hier Dargelegten läßt sich schon jetzt folgern, daß auktorialer Erzähler und Ich-Erzähler zwar nach ihrem Verhältnis zur dargestellten Welt der Charaktere unterscheidbar sind, nicht aber in ihrer Zugehörigkeit zum erzählerischen Übermittlungsapparat. Beide sind Träger der gestalteten Mittelbarkeit der Erzählung und haben mit der Hervorbringung des Werkes, mit der Genese oder dem Akt, der die fiktionale Welt (Handlung, Schauplatz, Charaktere und Erzähler) als Vorstellung generiert, unmittelbar nichts zu tun. (Stanzel, 2001: 33)⁵

Sia il narratore adoperante la *Er-Form*, sia quello adoperante la *Ich-Form* sono quindi interni al testo. Tale specificazione è quantomai importante alla luce del fatto che Christian Kracht, a causa dei temi trattati nonché della lingua utilizzata per farlo, ha attirato a sé critiche piuttosto marcate, venendo definito "Türsteher der rechten Gedanken" (Diez, 2012: 38), vale a dire 'apriporta' di pensieri di destra. Anche alla luce di tale accusa, è bene rimarcare che ciò che il narratore racconta e il modo in cui lo fa non sono automaticamente ascrivibili al pensiero privato dell'autore, ma risulta quindi necessario separare i due piani, il prodotto artistico dal pensiero privato, il finzionale dal reale.

In ogni caso, rimane aperta la questione su cosa pensi il narratore della vicenda che racconta. Questo narratore, che Pordzik definisce 'schelmisch' (Pordzik, 2013: 591), vale a dire 'birbante', in che posizione si colloca? Da quale orizzonte ermeneutico racconta e interpreta come cronista i fatti che descrive? Già Thomas Assheuer aveva tentato di rispondere a tale domanda:

Schon die Stimme des Erzählers ist verdächtig, mal tönt sie ironisch, mal sehr vernünftig, mal komödiantisch verschmitzt. Aber wer spricht hier eigentlich? Ein gnostischer Sonnenanbeter wie Engelhardt? Keineswegs. Der Erzähler gibt sich ganz offen als Zivilisationsliterat zu erkennen (»Wir Nichtgnostiker«), als Angehöriger jener vernünftigen, siegreichen, fortschrittlichen und christlichen „Moderne“, der sich der verrückte Engelhardt –»unser Sorgenkind«– leider habe »entziehen« wollen. (Assheuer, 2013: 72)⁶

menzione interpretativa molto importante per il romanzo, in cui diventa effettiva la funzione del narratore come mediatore relativo tra autore e lettore e tra storia e lettore." (trad. it. G.E.).

⁵ "Da quanto detto qui, si può già concludere che il narratore autoriale e il narratore in prima persona possono essere distinti in base alla loro relazione con il mondo dei personaggi ritratti, ma non nella loro appartenenza al dispositivo di trasmissione narrativa. Entrambi sono portatori della medialità concepita della narrazione e non hanno niente a che vedere direttamente con la produzione dell'opera, con la genesi o l'atto che genera il mondo fittizio (trama, ambientazione, personaggi e narratore) come immaginazione." (trad. it. G.E.).

⁶ "Anche la voce del narratore è sospetta, a volte suona ironica, a volte molto ragionevole, a volte comicamente

Il narratore sembra quindi porsi in una posizione di *Primitivismuskritik* che pervade l'ultima parte del romanzo e la 'redenzione' dello stesso Engelhardt, avvenuta nel XV capitolo. Il narratore, tramite il suo atteggiamento di critica al primitivismo e alla contemporanea ridicolizzazione del colonizzatore europeo, si pone in una prospettiva terza.

Da un punto di vista tematico, il romanzo affronta molti argomenti scottanti come il colonialismo e il nazionalismo tedesco e verso la fine si rintraccia anche una significativa tematizzazione del Nazionalsocialismo. Come si può facilmente intuire dalla presentazione fatta fino a questo punto dello stile di Christian Kracht, il confronto con tali tematiche avviene in un contesto ironico e parodistico, che difficilmente è rintracciabile nella letteratura sul tema, men che meno di lingua tedesca. Per questo motivo risulta difficile percepire quanto il romanzo propone, quindi colonialismo, nazionalsocialismo e autocrazia, come un qualcosa di 'serio', allo stesso modo di quel gusto dell'orrido dato da altri elementi presenti nel testo come l'autoantropofagia (auto-cannibalismo) e dall'antisemitismo. Ribadendo il diritto allo scandalizzare proprio della letteratura, la *Autorschaft* di Kracht è così da intendere:

Krachts Autorschaft lässt sich [...] nicht als Etablierung einer starken Autorposition verstehen, durch die Bedeutungszuschreibungen geleistet werden können. Vielmehr kann das komplexe Verhältnis von Texten, Kotexten, Intertexten und Inszenierungen als Ergebnis eines Verfahrens verstanden werden, das sich – oftmals mit einer ironischen Brechung versehen – den Festlegungen und Zuschreibungen entzieht und zugleich als Metatext über die Möglichkeiten von Text und Autorschaft nachdenkt. (Nover, 2017: 31)⁷

Riguardo alla distanza tra l'autore e la sua opera, particolare è la concezione del male in *Imperium* e più in generale nella sua intera produzione. Kracht tratta nelle sue opere di totalitarismo, di razzismo e di antisemitismo, ma lo stile irriverente e distaccato della sua prosa contribuisce a evidenziare quanto tutto ciò non sia affrontato seriamente, ma che anzi rappresenti un 'gioco'. Sembra essere un marcato tentativo di staccare l'arte e la letteratura dalla poli-

maliziosa. Ma chi sta effettivamente parlando qui? Uno gnostico adoratore del sole come Engelhardt? Niente affatto. Il narratore si rivela apertamente come un letterato della civiltà («Noi 'non-gnostici'»), come un membro di quella «modernità» ragionevole, vittoriosa, progressiva e cristiana che il pazzo Engelhardt – «il nostro bambino problematico» – purtroppo voleva «fuggire». (trad. it. G.E.)

⁷ "L'autorialità di Kracht [...] non può essere intesa come determinazione di una posizione di una forte autorialità attraverso la quale si possano fare attribuzioni di significato. Piuttosto, la complessa relazione di testi, co-testi, intertesti e messe in scena può essere intesa come il risultato di un procedimento che – spesso dotato di una rifrazione ironica – sfugge a determinazioni e attribuzioni e allo stesso tempo, come metatesto, riflette sulle possibilità del testo e dell'autore." (trad. it. G.E.)

ticizzazione a tutti i costi, dalla ricerca ossessiva di un'ideale politico, filosofico e sociale all'interno delle pagine della prosa narrativa. Non è un caso che a tal riguardo Georg Diez lo paragoni a Joris-Karl Huysmans. (Diez, 2012: 33-34). Il dandismo di Kracht sembra manifestarsi nel particolare distacco rispetto a certi temi, non solo tramite il suo stile e la sua prosa ironica e allo stesso tempo elegantissima, ma anche tramite l'attitudine dei suoi personaggi. Nel caso di *Imperium*, August Engelhardt non sembra riflettere o rielaborare le tragedie del primo Novecento, che semplicemente osserva da spettatore poco interessato.

3. *Politicamente scorretto in Imperium*

Manifestazione dell'irriverenza dello stile krachtiano è il ricorso a un lessico molto spesso sfrontato, che potremmo definire irrispettoso. Accanto alla preziosità indubbia e indiscutibile della prosa krachtiana, si fanno largo con estrema naturalezza termini che compaiono all'improvviso e sembrano stonare con il pregio della prosa. Già solo nelle prime pagine del romanzo ci sono forti riferimenti linguistici a un lessico coloniale e razzista non più accettabile oggi, senza dubbio definibile come politicamente scorretto; esempi a riguardo sono per esempio, «dunkelbraunen Negermädchen» ('negrette marrone scuro', IMP: 13), già menzionato in apertura di questo lavoro, e «Halbblut» ('mezzosangue', IMP: 57). Il romanzo è generalmente ricco di elementi lessicali di questo tipo, inseriti nel contesto di quella parodizzazione onnipresente all'interno del romanzo. Sebbene siano utilizzati in maniera non seria, questi termini, che descrivono la realtà e la *Weltanschauung* del colonialismo tedesco in maniera irriverente, farsesca ed essenzialmente ridicola, hanno dato vita a un copioso dibattito sin dalla prima fase di ricezione del romanzo. Infatti, il metodo di rappresentazione estetica in questa 'parodia coloniale' (Kleinschmidt, 2017:49) poco si sposa con l'usuale rappresentazione dei fatti storici in questione. Dal punto di vista dei colonizzati, l'imperialismo tedesco nei mari del sud è stato certamente meno comico di come viene presentato nel romanzo di Kracht (Schwarz, 2014: 142) e, comprensibilmente, ciò evidentemente contribuisce alla portata scandalizzante che il romanzo ha avuto.

Pur volendo colpevolizzare il politicamente scorretto adoperato nel romanzo, esso non è, come visto, da attribuire all'autore, bensì ai personaggi e al contesto storico che l'autore descrive. L'errore ermeneutico si ritrova proprio qui (Pordzik, 2013: 580). Nonostante l'onnipresente ironia e il gioco linguistico

stico che caratterizza il romanzo, esso resta un'opera ambientata in periodo coloniale, il cui orizzonte ermeneutico è riportato fedelmente nel romanzo. Parte del significato dell'opera sta proprio in questo: generare il *Verfremdungseffekt*, facendo confliggere le aspettative di un pubblico generalmente colto del ventunesimo secolo con un lessico coloniale e razzista di un'epoca che dovrebbe essere intellettualmente lontana. Pur non trovando, secondo chi scrive, deprecabile la scelta di Kracht, non si può non notare tuttavia un certo cinismo dell'autore che si distanzia tramite il linguaggio politicamente scorretto dal prototipo di autore *engagé* alla maniera di, per esempio, Günter Grass (Zimmermann, 2018: 539).

L'opera di Kracht è certamente, per tematiche e ambientazione, molto debitrice alla Storia, da cui attinge a piene mani motivi, luoghi e personaggi. La rielaborazione krachtiana, definita da Baßler anche come una *Parahistorische Parodie* (Baßler 2018: 147-149), una 'parodia parastorica', non esaurisce il suo rapporto con la Storia tramite la commistione di realtà e finzione, ma elabora questo rapporto al punto da raccontare sì la Storia, ma facendolo in uno stile inusuale e, per taluni versi, dissacrante e irrispettoso. Tramite il seguente esempio dal romanzo è possibile analizzare tale procedimento.

Die Feldherrnhalle, jene florentinische Parodie dort drüben, kaum eines Blickes gewürdigt, steht mahnend, ja beinahe lauernd im spektralen Münchner Sommerlicht. Nur ein paar kurze Jährchen noch, dann wird endlich auch ihre Zeit gekommen sein, eine tragende Rolle im großen Finsternistheater zu spielen. Mit dem indischen Sonnenkreuze eindrucklich beflaggt, wird alsdann ein kleiner Vegetarier, eine absurde schwarze Zahnbürste unter der Nase, die drei, vier Stufen zur Bühne ... ach, warten wir doch einfach ab, bis sie in äolischem Moll düster anhebt, die Todessymphonie der Deutschen. Komödiantisch wäre es wohl anzusehen, wenn da nicht unvorstellbare Grausamkeit folgen würde: Gebeine, Excreta, Rauch. (IMP: 79)⁸

Le poche righe qui menzionate riassumono brevemente, senza inserire particolari dettagli di finzione, la tragica storia tedesca ed europea a cavallo tra gli anni '30 e '40 del secolo scorso. È una modalità di rappresentazione inusuale, dove Hitler, mai menzionato esplicitamente nel romanzo ma sempre rintracciabile, viene definito "ein kleiner Vegetarier, [mit] eine[r] absurde[n]

⁸ Imp:60 – "La Loggia dei Marescialli, quella parodia fiorentina laggiù, neppure degnata di uno sguardo, si erge ammonitrice, quasi minacciosa nella spettrale luce estiva della città. Ancora qualche annetto, poi finalmente giungerà anche per lei il momento di svolgere un ruolo centrale nel grande teatro delle tenebre. Maestosamente drappeggiata con la croce del sole indiana, vedrà un piccolo vegetariano con un assurdo spazzolino nero sotto il naso salire i tre, quattro scalini verso il palcoscenico... Ma no, aspettiamo semplicemente che la sinfonia funebre dei tedeschi si levi con lugubre tonalità eolica. Uno sfarzoso allestimento teatrale, se non fosse seguito da un'inaudita crudeltà: ossa, escrementi, fumo."

schwarze[n] Zahnbürste unter der Nase”, mentre l’olocausto del popolo ebraico diventa “kömodiantisch anzusehen”. La storia viene raccontata in maniera succinta e piuttosto fedele, ma a sorprendere è la sua modalità di rappresentazione. A tale procedimento di fusione tra letteratura e Storia si ascrivono anche i numerosi e cupi accostamenti tra la figura del protagonista August Engelhardt e Adolf Hitler nel romanzo. In tale contesto, la figura di Adolf Hitler che non compare mai direttamente nella vicenda si iscrive in quella pluralità di situazioni e personaggi storici smisuratamente citati da Kracht all’interno della sua opera. Nonostante il nome stesso di Adolf Hitler non si trovi mai nel testo, la figura risulta chiaramente richiamata. La prima allusione al dittatore nazista la si trova già nel capitolo 1 del romanzo:

Nun, in diese Zeit fällt diese Chronik, und will man sie erzählen, so muß auch die Zukunft im Auge behalten werden, denn dieser Bericht spielt ganz am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, welches ja bis zur knappen Hälfte seiner Laufzeit so aussah, als würde es das Jahrhundert der Deutschen werden, das Jahrhundert, in dem Deutschland seinen rechtmäßigen Ehren- und Vorsitzplatz an der Weltentischrunde einnehmen würde, und es wiederum aus der Warte des nur wenige Menschenjahre alten, neuen Jahrhunderts durchaus auch so erschien. So wird nun stellvertretend die Geschichte nur eines Deutschen erzählt werden, eines Romantikers, der wie so viele dieser Spezies verhinderter Künstler war, und wenn dabei manchmal Parallelen zu einem späteren deutschen Romantiker und Vegetarier ins Bewußtsein dringen, der vielleicht lieber bei seiner Staffelei geblieben wäre, so ist dies durchaus beabsichtigt und sinnigerweise, Verzeihung, in nuce auch kohärent. Nur ist letzterer im Augenblick noch ein pickliger, verschrobener Bub, der sich zahllose väterliche Watschen einfängt. Aber wartet nur: er wächst, er wächst. (IMP: 18-19)⁹

Lo “späteren deutschen Romantiker und Vegetarier” è chiaramente Adolf Hitler, viste le caratteristiche menzionate (vegetariano, nato più tardi di Engelhardt, artista ‘mancato’), anche alla luce dei successivi riferimenti che saranno ancora più espliciti. Il riferimento a Hitler è assolutamente intenzionale (Doll, 2017: 353-356), e le caratteristiche affibbate a Engelhardt che vengono messe più volte in evidenza nel romanzo richiamano indirettamente la figura

⁹ Imp:16 – “Ebbene, questa cronaca si colloca in tale epoca e, a volerla a raccontare, bisogna tenere presente anche il futuro, perché questo resoconto si svolge al principio del Ventesimo secolo, che giusto fino a poco prima della sua metà sembrava destinato a diventare il secolo dei tedeschi, il secolo in cui la Germania avrebbe assunto il suo meritato posto d’onore a capotavola tra le potenze mondiali, e così in effetti risultava, osservando la situazione dai primi anni di vita del nuovo secolo. Verrà perciò raccontata, a titolo esemplificativo, la vicenda di un singolo tedesco, un romantico, che, come molti altri di questa specie, fu un artista mancato, e se essa dovesse richiamare alla mente qualche analogia con un successivo romantico e vegetariano tedesco, che forse avrebbe fatto meglio a restare accanto al suo cavalletto, ebbene, ciò è del tutto intenzionale e non a caso, non vogliatemene, in *nuce* anche coerente. Costui al momento è ancora un ragazzetto brufoloso, bislacco, che si guadagna un sacco di scapaccioni paterni. Ma aspettate: crescerà, crescerà.”

del dittatore nazista. Anche l'aggettivo 'romantico', affibbiato sia a Engelhardt che a Hitler, ha la funzione di creare un legame tra le due figure. Guardando alle fonti storiche, di cui il romanzo è certamente debitore, le stesse istanze *völkisch* e della *Lebensreformbewegung*, indirettamente menzionate nel romanzo a proposito di Engelhardt e dei suoi coevi, trovarono infatti rinnovata fioritura anche nel periodo nazionalsocialista (Fritzen, 2006:64-106).

A questo punto, risulta chiaro che l'utilizzo di una lingua ironica e politicamente scorretta abbia una funzione non solo irriverente, ma anche potenzialmente denunciatoria. Porzioni di testo con un lessico così marcatamente scorretto, come molte di quelle riportate in questo contributo, hanno come effetto possibile, tramite lo straniamento, la messa in evidenza della ripugnanza del colonialismo e del nazionalsocialismo tedesco. In tali porzioni di testo, non è rintracciabile alcun discorso in qualche modo apologetico relativo al nazionalsocialismo e al colonialismo. Piuttosto, tramite la lingua aspra, irriverente e spesso difficile da digerire, l'autore ha voluto, a metà tra gioco linguistico e denuncia, offrire una rappresentazione del male, non di certo approvarlo o sostenerlo. Tale procedimento risulta molto più complesso della 'semplice' denuncia *tout court*, mettendo in evidenza, qualora fosse ancora necessario, l'abilità di uno dei prosatori di lingua tedesca più abili nel panorama letterario contemporaneo.

Bibliografia

- ASSHEUER, T. (2013). "Ironie? Lachhaft". In H. Winkels (ed.), *Christian Kracht trifft Wilhelm Raabe: Der Diskussion um Imperium und der Wilhelm Raabe-Literaturpreis 2012*. Suhrkamp, 71-76.
- BASSLER, M. & DRÜGH, H. (2017). "Eine Frage des Modus: Zu Christian Krachts gegenwärtiger Ästhetik". *Text+Kritik*, 216, 8-19.
- BASSLER, M. (2018). "Neu-Bern, CobyCounty, Herbertshöhe: Paralogische Orte der Gegenwartsliteratur". In S. Bronner & B. Weyand (ed.), *Christian Krachts Weltliteratur*. De Gruyter, 143-156.
- DIEZ, G. (2012). "Die Methode Kracht". In H. Winkels (ed.), *Christian Kracht trifft Wilhelm Raabe: Der Diskussion um Imperium und der Wilhelm Raabe-Literaturpreis 2012*. Suhrkamp, 29-38.
- DOLL, M. (2017). *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart: Am Beispiel von Uwe Timms Halbschatten, Daniel Kehlmanns Vermessung der Welt und Christian Krachts Imperium*. Peter Lang.
- DÜRBECK, G. (2014). "Ozeanismus im postkolonialen Roman: Christian Krachts *Imperium*". *Saeculum*, 64, 109-124.
- FRITZEN, F. (2006). *Gesünder leben: Die Lebensreformbewegung im 20. Jahrhundert*, F. Steiner.

- KLEINSCHMIDT, C. (2017). "Von Zerrspiegeln, Möbius-Schleifen und Ordnungen des Déjà-vu: Techniken des Erzählens in den Romanen Christian Krachts". *Text+Kritik*, 216, 44-53.
- KRACHT, C. (2012). *Imperium*. Kiepenheuer & Witsch.
- _____ (2013). *Imperium*, traduzione di Alessandra Petrelli. Neri Pozza.
- NOVER, I. (2017). "Diskurse des Extremen: Autorschaft als Skandal". *Text+Kritik*, 216, 24-33.
- PORDZIK, R. (2013). "Wenn die Ironie wild wird, oder: lesen lernen. Strukturen parasitärer Ironie in Christian Krachts *Imperium*". *Zeitschrift für Germanistik*, 23(3), 574-591.
- SCHWARZ, T. (2014). "Im Denotationsverbot? Christian Krachts Roman *Imperium* als Reise ans Ende der Ironie". *Zeitschrift für Germanistik*, 24(1), 123-142.
- SOBOCZYNSKI, A. (2013). "Seine reife Flucht". In H. Winkels (ed.), *Christian Kracht trifft Wilhelm Raabe: Der Diskussion um Imperium und der Wilhelm Raabe-Literaturpreis 2012*. Suhrkamp, 21-28.
- STANZEL, F. K. (2001). *Theorie des Erzählens*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- WINKELS, H. (2013). "Vorwort". In H. Winkels (ed.), *Christian Kracht trifft Wilhelm Raabe: Der Diskussion um, Imperium und der Wilhelm Raabe-Literaturpreis 2012*. Suhrkamp, 7-20.
- ZIMMERMANN, E. (2018). "Fressen und gegessen werden. Ideologische und zynische Mahlzeiten in Christian Krachts Romanen". In M. N. Lorenz & C. Riniker (ed.), *Christian Kracht revisited*. Frank & Timme, 535-562.

Inclusività e stereotipi di genere nell'insegnamento linguistico: l'italiano in Italia e nei paesi germanofoni (Austria e Germania)

Giuseppe Visco (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. *Introduzione*

Le lingue sono strumenti al servizio delle persone, non viceversa. Nessuna lingua è maschilista o femminista per se stessa, ma può esserlo l'uso che se ne fa. L'italiano dispone di meccanismi perfettamente efficienti per la formazione del femminile dei sostantivi, come si vede in casi comunissimi come infermiere vs. infermiera, istitutore vs. istituttrice, e così via. Quando però le donne hanno iniziato a ricoprire ruoli precedentemente riservati agli uomini, in particolare nel campo delle professioni e della politica è scattata una forte resistenza all'uso di femminili assolutamente analoghi a quelli citati sopra e perfettamente accettabili, come per esempio ingegnera, ministra, magistrata. Si è detto che il nome indicava la funzione, dimenticando che la funzione aveva un nome maschile solo perché le donne ne erano escluse, confondendo cioè la causa con l'effetto. In un certo senso, solo in Italia resistono ancora formule sgrammaticate e sessiste come donna avvocato e simili. (Pietro Maturi, 2020: web).¹

La citazione di Pietro Maturi, professore di Linguistica Italiana presso il Dipartimento di Scienze Sociali della "Federico II" di Napoli, descrive perfettamente la situazione linguistica e culturale in cui si trova oggi la lingua italiana.

Il ruolo della scuola e delle istituzioni è quello di rendere quanto più sereno possibile l'ambiente scolastico, partendo dal rispetto della parità fra i sessi anche dal punto di vista linguistico. L'adozione di una lingua che sia un genitore per chi l'apprende, che accompagni l'apprendente nel processo di crescita personale, educando al rispetto delle diversità, è diventata una prerogativa del mondo che ci circonda. E proprio il rispetto e l'accettazione delle diversità va affrontato nelle classi di scuola, facendo uso di un linguaggio quanto più neutrale possibile, inclusivo, e che non crei un mondo binario basato sulla contrapposizione uomo-donna. Gli stereotipi di genere

¹ La citazione di Pietro Maturi compare in un articolo del sito web vice.com dal titolo "Un linguista spiega perché l'asterisco di genere fa infuriare così tante persone".

vengono inculcati a chi apprende la lingua nei primi anni di acquisizione, creando l'idea che ci siano attività, modi vestire e lavori prettamente maschili o prettamente femminili.

Le prime osservazioni sulla lingua correlate alla figura della donna vennero fatte da Alma Sabatini² nel 1986 con *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, cui seguì l'anno successivo, *Il sessismo nella lingua italiana*, sotto il patrocinio della Presidenza del Consiglio. Già a metà degli anni '80 Sabatini segnalava la necessità di un linguaggio differente, che riuscisse ad andare in contro alle esigenze di una fetta della popolazione – quella femminile – che non veniva rappresentata dal punto di vista linguistico.

Come scriveva Sabatini nel 1986 “ciò che conta non è, quindi, il puro e semplice uso delle parole [...] bensì un cambiamento più sostanziale dell'atteggiamento nei confronti della donna, un senso che traspaia attraverso la scelta linguistica”.

Parlare implica fare una scelta, come afferma Vera Gheno³ in *Potere alle Parole* “Ognuno di noi è le parole che sceglie: conoscerne il significato saperle usare nel modo giusto e al momento giusto ci dà un potere enorme, forse il più grande di tutti” e quindi c'è bisogno di educare chi si avvicina allo studio della lingua italiana al potere che avrà nel momento in cui si scelgono le parole da utilizzare. Il ruolo della scuola, quindi, è molto più complesso di quanto possa sembrare: oltre all'insegnamento della lingua, ha anche il compito di dover insegnare a utilizzarla correttamente, senza imbattersi negli stereotipi di genere, nel rispetto dell'inclusività.

2. *Insegnamento dell'italiano: confronto fra i testi utilizzati in Italia e quelli utilizzati in Austria e Germania*

Il seguente elaborato è il frutto dell'analisi di alcuni libri di testo utilizzati nella scuola primaria in Italia e due testi utilizzati in Germania e Austria per l'insegnamento dell'italiano. I libri utilizzati in Italia presi in analisi sono sta-

² Alma Sabatini fu una delle fondatrici del Movimento di Liberazione della Donna, movimento che si è battuto per dare alla donna i diritti che erano fino a quel momento negati quali aborto, leggi contro la violenza e pari opportunità sul lavoro. Per approfondire si veda: Pisa, Beatrice (2017) *Il Movimento liberazione della donna nel femminismo Italiano La politica, i vissuti, le esperienze (1970-1983)*, Roma, Aracne.

³ Docente all'università di Firenze, è esperta di comunicazione digitale e si occupa di sessismo e inclusività nella lingua italiana. Ha, inoltre, collaborato con l'Accademia della Crusca.

ti: *Il mio super quaderno*, Giunti Scuola, Firenze, 2017, ristampa 7; 2) *Lezioni e strumenti per gli insegnanti della scuola primaria*, Elmedi, 2009; 3) *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2*, Fabbri Editori, Milano, 2016; 4) *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 3*, Fabbri Editori, Milano, 2016; 5) *Piccoli eroi, Grammatica 2*, Fabbri Editori, Milano, 2016; 6) *Piccoli eroi, Letture 2*, Fabbri Editori, Milano, 2016; 7) *Piccoli eroi, Letture 3*, Fabbri Editori, Milano, 2016 mentre i libri utilizzati in Germania e Austria presi in analisi sono stati: 1) *Chiaro! A1 Nuova edizione, Der Italienischkurs*, Hueber Verlag, 2009; 2) *Espresso ragazzi 1*, Hueber Verlag, 4 ed., 2020.

L'analisi mira a verificare l'utilizzo del maschile singolare e del plurale esteso (o generico) e la presenza degli stereotipi di genere all'interno dei testi sopra citati (ruoli maschili vs ruoli femminili; lavori maschili vs lavori femminili; vestiti da uomo vs vestiti da donna).

Partendo dal maschile generico, già nella prima pagina del testo *Il mio superquaderno*, Giunti Scuola ci sono le indicazioni su come utilizzare il CD-ROM "Per il docente" e per "L'alunno". Essendo il genere ignoto è stato ritenuto opportuno, già nella prima pagina, utilizzare il maschile singolare esteso. Stessa cosa che si può riscontrare all'interno degli altri testi utilizzati, come ad esempio a pagina 36 del testo *Laboratorio di scrittura 3*, viene chiesto agli alunni e alle alunne di immaginare una situazione collegata a "un personaggio" mentre all'interno delle figure rappresentate c'è anche una figura femminile, utilizzando, nuovamente il maschile generico.

Gli stereotipi di genere, allo stesso modo, vengono confermati già nelle prime pagine dei testi. All'interno di tutti i testi analizzati, la figura di chi insegna è sempre di sesso femminile; in nessun caso c'è la figura del maestro, bensì è sempre presente la figura della maestra, creando nell'apprendente, l'idea che l'insegnante è una figura prettamente femminile e quindi un 'lavoro femminile'. La situazione si ripete sia nei testi di lingua tedesca che in quelli di lingua italiana.

Nel testo *Espresso Ragazzi 1* a pagina 8 si fa riferimento alla maestra, così come nel testo *Chiaro A1!* a pagina 8 c'è la figura della *Kursleiterin* (lett. la docente del corso). L'esercizio 3.b a pagina 11 viene introdotto con la frase "Mi chiamo Carla Chiesa e sono la vostra insegnante" marcando nuovamente la figura femminile dell'insegnante. All'interno del testo *Lezioni e strumenti per gli insegnanti della scuola primaria*, Elmedi si ripete questo scenario nelle pagine 16, 17, 23 e 30. A pagina 17 dello stesso testo si può trovare l'altro stereotipo di genere, ovvero l'associazione del colore azzurro per i bambini e il colore rosa per le bambine. Nell'esercizio viene chiesto agli alunni e alle

alunne di cerchiare i messaggi rivolti ai bambini in azzurro e quelli rivolti alle bambine in rosa, creando l'idea che l'azzurro sia un colore maschile e il rosa un colore femminile.

La questione dei colori si può trovare in tutti i libri analizzati, coinvolgendo anche il vestiario. I personaggi di sesso maschile indossano spesso vestiti di colore azzurro, nero o verde (maglietta e pantalone lungo nella maggior parte dei casi) mentre i personaggi di sesso femminile indossano vestiti di colore rosa o tendente al rosso (in buona parte dei casi maglietta e gonna). Questo scenario si ripete sia nei libri in lingua tedesca sia in quelli in lingua italiana. Nel testo tedesco *ChiaA1!* a pag. 32 c'è, ad esempio, una coppia al ristorante composta da una donna che indossa una gonna rosa e un uomo con un pullover verde; nel testo italiano *Laboratorio di scrittura 3* si può trovare a pag. 41 un principe vestito di azzurro e una damigella vestita di rosa. A pagina 18 del testo *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2* c'è un esercizio dove vengono raffigurati degli indumenti e quelli da donna sono principalmente dei vestiti con gonna di colore rosa o viola e c'è presente un grembiule da cucina, a inculcare proprio l'idea che la cucina sia un posto da donne. A pagina 18 del testo *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2* si trova un esercizio in cui viene distinto il vestiario da uomo e da donna. Quello femminile è composto principalmente da vestiti come gonna (rosa o viola) e grembiule da cucina. In questo caso si può notare la presenza dello stereotipo secondo cui la donna sia la figura unicamente associata alla cucina. A pag. 16 del testo *Il mio superquaderno* c'è la figura di Pina che prepara la pizza, a pag. 89 viene raffigurata una nonna che prepara il minestrone, a pag. 91 "la mamma che ha preparato una buonissima pizza", a pag. 104 "la mamma ha preparato una torta" e infine nel testo *Piccoli eroi, Grammatica 3* a pag. 77 "la mamma prepara la cena".

Alla controparte maschile, invece, viene collegata la figura del vigile che si ripete nella maggior parte dei testi analizzati. All'interno di *Il mio superquaderno* sono molte le pagine in cui viene raffigurata la figura di un uomo vestito da vigile (pag. 47, 64, 86, 100) così come in *Piccoli eroi grammatica 3* (pag. 38, 94) o nel testo *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2* (pag. 37, 45). Altro stereotipo di genere è legato allo sport e infatti dai testi sembra risaltare l'idea che ci siano sport per uomini e sport per donne. Stereotipo descritto alla perfezione all'interno del testo *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2* a pag. 12 in cui c'è rappresentato un ragazzo che gioca a calcio e una ragazza in piscina.

Da notare, invece, nei testi di lingua tedesca l'assenza di un sostantivo femminile per 'medico' e nello specifico a pag. 24 del testo *Espresso Ragazzi 1* c'è la figura di una medica e nelle caselle ci sono le professioni da collegare alle

immagini con la dicitura 'medico'. Da notare che l'Accademia della Crusca accetta sia la forma 'medica' che 'medichessa',⁴ motivo per cui non risulta ben chiara l'assenza del sostantivo femminile per la figura del medico all'interno di questi libri di testo.

[...] entrambe le forme sono attestate nella letteratura fin dai primi secoli: e ciò non deve sorprendere perché si hanno numerosi esempi di donne che esercitavano l'arte medica a partire dalle *Mulieres Salernitanae*, le Dame della Scuola Medica di Salerno dell'XI secolo, capeggiate da Trotula del Ruggiero. La forma *medica* è lemmatizzata nel Dizionario universale critico-enciclopedico della lingua italiana dell'abate Francesco D'Alberti di Villanuova (1797-1805) e nel Dizionario della lingua italiana di Niccolò Tommaseo e Bernardo Bellini come "s.f. di medico" con il significato di "Donna che esercita la medicina o ha una certa pratica nella cura delle malattie o che si dedica a curare una persona malata o ferita" [...]. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento *medica* è praticamente scomparso dall'italiano scritto (il corpus *DiaCORIS* non ne fornisce esempi). *Medichessa* viene difeso dal grammatico Raffaello Fornaciari nella sua *Sintassi* (1881) ma è attestato raramente e quasi sempre è usato ironicamente, come risultava già dal passo di Salvini visto sopra. Rispetto a *medica*, infine, *medichessa* sembra conservare tutt'oggi una connotazione legata ad attività e pratiche proprie dell'arte medica del passato ma che oggi sono assenti dalla professione, quali quelle di sacerdotessa guaritrice, di creatura dotata di poteri magici e di capacità divinatorie. Tutto ciò, unito alla disponibilità del termine formato semplicemente con base lessicale e desinenza (*medic-a*) che rende non necessaria la forma con il suffisso *-essa*, foneticamente più pesante, induce a suggerire l'uso della forma *medica* rispetto a *medichessa*. E infatti è questa la forma (sostenuta anche dalla condanna delle forme in *-essa* espressa da Alma Sabatini nel suo lavoro. Il sessismo nella lingua italiana 1987!) che, nonostante qualche esitazione, comincia ad affacciarsi anche nel linguaggio della stampa.⁵

3. *Lo stato italiano e le politiche di genere*

Il documento Agenda 2030⁶ afferma quanto segue:

[...] riferimento ad un insieme di questioni importanti per lo sviluppo che prendono in considerazione in maniera equilibrata le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – economica, sociale ed ecologica – e mirano a porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, ad affrontare i cambiamenti climatici, a costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani.⁷

⁴ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/donne-al-lavoro-medico-direttore-poeta-ancora-sul-femminile-dei-nomi-di-professione/1237>

⁵ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/donne-al-lavoro-medico-direttore-poeta-ancora-sul-femminile-dei-nomi-di-professione/1237>

⁶ L'Agenda è un documento che contiene 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile da raggiungere entro il 2030. Le tematiche sono varie e vanno dalla riduzione delle disuguaglianze all'istruzione, passando per problematiche come la fame, la povertà, la sostenibilità e altre. Tutti i membri delle Nazioni Unite, 193 paesi in totale, si sono impegnati a perseguire gli obiettivi preposti.

⁷ <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

L'Agenda ha nell'*Obiettivo 5: Parità di genere; Raggiungere la parità di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*. All'interno del documento, diviso per punti (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.1, 5.b, 5.c) non c'è, però, nessun riferimento alla parità di genere in ambito linguistico. Quella che potrebbe essere definita violenza linguistica, non viene valutata nell'Agenda 2030 e solo nel punto 5.c "Adottare e rafforzare politiche concrete e leggi applicabili per la promozione dell'eguaglianza di genere e *l'empowerment*, ossia la forza, l'autostima, la consapevolezza, di tutte le donne, bambine e ragazze a tutti i livelli" si potrebbe trovare qualcosa di collegabile alla parità nell'uso della lingua italiana.

Anche nell'*Obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze; Ridurre l'ineguaglianza di e fra le Nazioni*, non viene mai citata la disuguaglianza in ambito linguistico. Nel punto 10.3 "Garantire a tutti pari opportunità e ridurre le disuguaglianze di risultato, anche attraverso l'eliminazione di leggi, di politiche e di pratiche discriminatorie, e la promozione di adeguate leggi, politiche e azioni in questo senso" c'è un riferimento alle pratiche discriminatorie ma non direttamente alla discriminazione linguistica. Manca, quindi, nell'Agenda 2030 un riferimento diretto – con annessi strumenti d'attuazione – all'inclusività linguistica e all'educazione alle diversità tramite l'insegnamento della lingua italiana.

Nella classifica dell'Indice sull'uguaglianza di genere stilata dallo European Institute for Gender Equality (EIGE) l'Italia occupa il quattordicesimo posto con 63,8 punti con 4,2 punti in meno rispetto alla media europea di 68⁸, con la Svezia prima in graduatoria con 83,9 punti su 100. Rispetto al 2019 il punteggio dell'Italia è aumentato di 0,3% mentre sono 0,8 i punti in più rispetto al 2019, segnale del fatto che il Governo stia lavorando su questi punti. Numeri che, comparati a quelli del 2013 e 2015, sono aumentati notevolmente (rispettivamente 53,3% e 56,5%). Il traguardo posto dal Governo Italiano è di migliorare il punteggio di 5 punti, portando così l'Italia ai livelli di Germania, Austria e Slovenia.

L'obiettivo di lungo periodo che si propone la Strategia è di guadagnare 5 punti nella classifica del Gender Equality Index dell'EIGE nei prossimi 5 anni, per raggiungere un posizionamento migliore rispetto alla media europea entro il 2026, con l'obiettivo di rientrare tra i primi 10 paesi europei in 10 anni.⁹

I riferimenti che vengono fatti alle riforme scolastiche o in ambito di istruzione e ricerca riguardano:

⁸ <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/EU>

⁹ https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit__di_genere.html

lo sviluppo delle competenze STEM all'interno dei curricula scolastici, prevista da investimenti e riforme della Missione 4, che si stima potrà contribuire a mitigare le disuguaglianze di genere nei corsi di studio e di laurea in cui prevalgono le materie STEM, a forte predominanza di presenza maschile.¹⁰

e

“la promozione dell'accesso da parte delle donne all'acquisizione di competenze STEM, linguistiche e digitali, in virtù del quale il Governo stima un possibile incremento dell'occupazione femminile in tali settori (Missione 4)”.¹¹

Si noti, però, che nel documento stesso viene utilizzato il maschile generico. Ad esempio, a pag. 14 “nei tre anni successivi alla conclusione del congedo di maternità, ovvero ai lavoratori con figli disabili”¹² si fa riferimento a “lavoratori” per indicare sia lavoratori che lavoratrici, e la stessa cosa fatta con “figli”, escludendo, linguisticamente, le figlie.

4. Il maschile generico nei decreti del Dipartimento per le pari opportunità

Elemento di cui molti parlanti, anche nativi, della lingua italiana non sono a conoscenza è il cosiddetto maschile generico, ovvero l'utilizzo di termini maschili per indicare entrambi i sessi.

L'italiano frequentemente subordina il femminile al maschile in nome del cosiddetto maschile generico o ‘non marcato’, cioè un maschile presunto neutro e universale, che comprende sia l'uomo che la donna. Il maschile generico rappresenta in realtà uno degli usi linguistici dagli effetti più discriminanti, che fa sì che solo gli uomini siano rappresentati nella lingua, e che le donne restino invisibili. Non è esagerato pensare al maschile generico come a uno degli strati del ‘soffitto di cristallo’ che riducono l'accesso delle donne al lavoro e ai vertici della società, che schiacciano le loro scelte all'interno delle aspettative definite dagli stereotipi di genere e che concorrono al mantenimento delle disparità tra donne e uomini.¹³

Analizzando i seguenti decreti emanati dal Dipartimento Pari Opportunità è riscontrabile il maschile generico. Nel decreto del 22 febbraio 2022,¹⁴

¹⁰ https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit__di_genere.html

¹¹ https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit__di_genere.html

¹² https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit__di_genere.html

¹³ Generi e Linguaggi, Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere, Università degli Studi di Padova, p.5: <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2017/Generi%20e%20linguaggi.pdf#:~:text=L%27italiano%20frequentemente%20subordina%20il,l%27uomo%20che%20la%20donna>.

¹⁴ https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2022-03-30&atto.codiceRedazionale=22A01988&elenco30giorni=true

ad esempio, all'articolo 4 quando deve essere indicato il numero dei componenti designati viene utilizzato sempre l'articolo indeterminativo maschile "un". Il decreto del 27 gennaio 2022,¹⁵ invece, nel riferirsi ai ministri e alle ministre utilizza solo il sostantivo maschile 'Il Ministro'. Nello stesso decreto, così come in quello del 27 gennaio 2022, Elena Bonetti si firma 'Il Ministro: Bonetti'. Questa, però, sembra una scelta a discrezione del Ministro o della Ministra in quanto nel decreto del 16 giugno 2017¹⁶ Maria Elena Boschi firma come "La Sottosegretaria".

In alcuni testi, invece, sono state attuate delle modifiche mirate proprio all'inclusività e a eliminare l'utilizzo del maschile generico. Nelle 'Modifiche al codice di cui al decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198, e altre disposizioni in materia di pari opportunità tra uomo e donna in ambito lavorativo'¹⁷ già nell'articolo 1:

All'articolo 20 del codice delle pari opportunità tra uomo e donna, di cui al decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198, il comma 1 è sostituito dal seguente: «1. La consigliera o il consigliere nazionale di parità, anche sulla base del rapporto di cui all'articolo 15, comma 7, nonché delle indicazioni fornite dal Comitato di cui all'articolo 8, presenta al Parlamento, ogni due anni, una relazione contenente i risultati del monitoraggio sull'applicazione della legislazione in materia di parità e pari opportunità nel lavoro e sulla valutazione degli effetti delle disposizioni del presente decreto».

che continua nell'articolo 2:

a) articolo 25 [...] al comma 1, dopo la parola: «discriminando» sono inserite le seguenti: «le candidate e i candidati, in fase di selezione del personale» seguito dalle modifiche all'articolo 46 "a) le indicazioni per la redazione del rapporto, che deve in ogni caso indicare il numero dei lavoratori occupati di sesso femminile e di sesso maschile".

All'interno dello stesso testo viene, inoltre, fatto riferimento anche allo stato di gravidanza "nonché di maternità o paternità" includendo anche la figura maschile.

¹⁵ https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2022-03-30&atto.codiceRedazionale=22A01987&elenco30giorni=true

¹⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2%20017/07/26/17A05165/sg>

¹⁷ <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-11-18&atto.codiceRedazionale=21G00175&tipoDettaglio=originario&qId=&tabID=0.5799855158598379&title=Atto%20originario&bloccoAggiornamentoBreadCrumb=true>

5. Conclusioni

Va, purtroppo, constatata all'interno dei libri di testo dell'insegnamento dell'italiano una difficoltà nel distaccarsi dagli stereotipi di genere e da un linguaggio, spesso inconsapevolmente, non inclusivo.

Non sempre chi insegna riesce a rendersi conto che all'interno di una classe di apprendenti ci sono persone che potrebbero non riconoscersi nel binarismo di genere e/o nel linguaggio utilizzato all'interno dei testi adottati. Testi che, come mostrato, spesso utilizzano il maschile generico per rivolgersi a un pubblico neutrale.

Anche se il Governo Italiano sta cercando di fare passi in avanti in materia di uguaglianza di genere e riduzione delle disuguaglianze, andrebbe attuata qualche riforma in ambito linguistico. Ad esempio, sarebbe necessario correggere i testi dei decreti, in modo da adeguarsi alla società odierna in cui il ruolo della donna non è più subordinato a quello dell'uomo. L'Agenda 2030 ha nell'obiettivo 5 la parità di genere ma non viene mai fatto riferimento alla parità linguistica e all'utilizzo della lingua italiana all'interno dei testi utilizzati nelle scuole.

Nel mondo odierno essere cittadini o cittadine consapevoli significa anche fare un uso consapevole della lingua utilizzata. Di conseguenza, va insegnato ai cittadini e alle cittadine a farne un uso giusto, non sessista e che sia quanto più inclusivo possibile, a costo di dover cambiare le loro abitudini linguistiche.

Sabatini nel 1986 in *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana per la scuola e la editoria scolastica* scriveva:

La lingua è una struttura dinamica che cambia in continuazione. Ciononostante, la maggior parte della gente è conservatrice e mostra diffidenza — se non paura — nei confronti dei cambiamenti linguistici, che la offendono perché disturbano le sue abitudini o sembrano una violenza “contro natura”. Toccare la lingua è come toccare la persona stessa.

Questo contributo è una goccia nel mare delle discriminazioni che quotidianamente vengono vissute nella società contemporanea. È al tempo stesso un'esortazione a cercare di utilizzare un linguaggio quanto più possibile inclusivo e che riesca a mettere a proprio agio chiunque, partendo dal luogo emblematico del sistema educativo: i banchi di scuola.

Bibliografia

- BALIRANO, G. (2017). *TransAzioni linguistiche: le lingue e il genere negato*. Università degli Studi di Napoli L'Orientale.
- CAVAGNOLI, S. (2013). *Linguaggio giuridico e lingua di genere: una simbiosi possibile*. Edizioni dell'Orso.
- _____ (2009). *Chiaro! A1 Nuova edizione, Der Italienischkurs*, Hueber Verlag.
- CORBISIERO, F., MATURI P. & RUPPINI E. (2016). *Genere e linguaggio. I segni dell'uguaglianza e della diversità*. Franco Angeli.
- _____ (2020). *Espresso ragazzi 1*, Hueber Verlag, 4 ed.
- _____ (2017). *Generi e Linguaggi, Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere*. Università degli Studi di Padova.
- GHEHO, V. (2019). *Potere alle parole, Perché usarle meglio*. Einaudi.
- _____ (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Effequ.
- _____ (2017). *Il mio super quaderno*. Giunti Scuola.
- LEPSCHY, G., C. (1989). *Nuovi saggi di linguistica italiana*. Il Mulino.
- _____ (2009). *Lezioni e strumenti per gli insegnanti della scuola primaria*. Elmedi.
- _____ (2016a). *Piccoli eroi, Grammatica 2*. Fabbri Editori.
- _____ (2016b) *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 2*. Fabbri Editori.
- _____ (2016c) *Piccoli eroi, Laboratorio di scrittura 3*. Fabbri Editori.
- _____ (2016d) *Piccoli eroi, Letture 2*. Fabbri Editori.
- _____ (2016e) *Piccoli eroi, Letture 3*. Fabbri Editori.
- PISA, B. (2017). *Il Movimento liberazione della donna nel femminismo Italiano. La politica, i vissuti, le esperienze (1970-1983)*. Aracne.
- PRIULLA, G. (2019). *L'apparente neutralità del linguaggio* [Intervento Seminario CUG]. Linguaggio e discriminazioni. Roma, INAPP. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/551>
- SABATINI, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- SIMONE, A. (2012). *Sessismo democratico. L'uso strumentale delle donne nel neoliberismo*. Mimesis.
- ZAWACKI, S. J. (2018). *Fuori dal binario: linguistic gender in the Italian context*. Senior Honor Thesis. New York University.

Inclusività a lezione: invito alla didattica multimodale

Guido Palmitesta (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. Introduzione

«Ognuno è un genio, ma se si giudica un pesce dalla sua capacità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà l'intera vita a credersi stupido».¹

Questa famosa citazione risulta applicabile al contesto didattico-pedagogico, in quanto è risaputo che ogni studente possiede abilità e talenti scaturiti dai propri background cognitivi e culturali, così come ognuno di essi apprende in maniera personale e differente (Parra, 2016). Il presente contributo mira a mettere in evidenza come grazie alla multimodalità², che supporta un design universale per l'apprendimento nei modi più efficaci e si assicura che tutti ottengano esattamente ciò di cui hanno bisogno (Rabalate, 2011), è possibile venire in contro alle esigenze degli studenti, specialmente di coloro che, affetti da disturbi dell'apprendimento come la dislessia, usano più spesso approcci multimodali e forse questa è la ragione per cui di solito beneficiano di me-

¹ Vi è una disputa per quanto riguarda le fonti di questa citazione; la cultura popolare moderna tende generalmente ad attribuire al fisico Albert Einstein, probabilmente perché Matthew Kelly nel suo famoso libro "The Rhythm of Life: Living Every Day with Passion and Purpose" inizia un capitolo così: "Albert Einstein wrote, "Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid." The question I have for you at this point of our journey together is, "What is your genius?". Questa citazione è costruita su idee che sono state in circolazione tra gli educatori per molti decenni.

² Il termine "Multimodalità" implica l'uso di più modalità per ottenere una migliore comunicazione quando una singola modalità non permette di esprimere in maniera totalizzante un messaggio complessivo. Gunter Kress (2010) il cui contributo è stato fondamentale all'interno degli studi sulla multimodalità, afferma che: "the mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, speech, gesture, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication. [...] Different modes offer different potentials for making meaning". A queste modalità, soprattutto in base all'evoluzione digitale in atto, è opportuno aggiungere le applicazioni per dispositivi fissi e mobili che operano grazie al supporto dell'intelligenza artificiale.

todi multisensoriali (Andreou & Vlachos, 2013). Qualsiasi lezione, anche la più tradizionale, richiede di usare varie modalità di comunicazione in modo alternato e integrato: si parla, si scrive, si espongono relazioni oralmente con l'ausilio di materiali scritti o si presentano testi scritti che rimandano a video o brani musicali. La multimodalità non è legata necessariamente all'uso di tecnologie, ma è parte del nostro agire comunicativo quotidiano (Voghera, Maturi & Rosi, 2020).

Venire a conoscenza delle modalità attraverso le quali gli studenti apprendono (stili di apprendimento) sarebbe possibile tramite la somministrazione e compilazione di questionari basati sul modello VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic). Sulla versione del sito in lingua inglese <https://vark-learn.com/> (in costante aggiornamento) è disponibile un'ulteriore versione del questionario VARK specifica per chi insegna in modo tale che, nel caso non lo fosse, può venire a conoscenza diretta delle modalità di insegnamento che predilige (in maniera conscia o meno) durante le proprie lezioni.

2. *Stili di apprendimento*

Secondo *The Encyclopedia of the Mind* (Willingham, 2013), le teorie sugli stili di apprendimento iniziarono ad emergere per la prima volta negli anni '50. Nel 1983, Howard Gardner ha proposto la teoria delle Intelligenze Multiple nel suo libro "*Frames of Mind*" dove evidenzia diversi tipi distinti di competenze intellettuali: intelligenza visivo-spaziale, linguistico-verbale, logico-matematica, corporeo-cinestetica, musicale, interpersonale e intrapersonale (Gardner, 1983). Sulla base delle precedenti teorie sugli stili di apprendimento, all'inizio degli anni '90 l'ispettore scolastico Neil Fleming, in risposta alle sue osservazioni secondo cui classi diverse mostravano risultati educativi diversi in base a come l'insegnante presentava il materiale, ha ideato il modello visivo / uditivo / lettura-scrittura / cinestetico (VARK) che ha acquisito rilevante importanza all'interno del panorama scientifico. Fleming ha descritto i quattro principali stili di apprendimento che sarebbero stati utili a comprendere il framework VARK, creando così un questionario in grado di riconoscere e classificare gli stili di apprendimento degli studenti. Nel suo articolo del 1995 Fleming delinea i principi di base dietro l'approccio VARK, sostenendo che alcuni studenti erano "avvantaggiati o svantaggiati" da alcuni materiali del corso selezionati dagli istruttori. Fleming (1995) ha definito gli stili di apprendimento come: "Le caratteristiche e modi preferiti di un individuo di racco-

gliere, organizzare e pensare alle informazioni. VARK fa parte della categoria delle preferenze didattiche perché ha a che fare con le modalità percettive”.



Figura 1. Rappresentazione grafica del modello VARK. Fonte: <https://www.evolutionculture.co.uk/learning-styles/>

Secondo Fleming (2001), gli studenti *visivi* apprendono meglio tramite mappe, tabelle, grafici, diagrammi, immagini, evidenziatori e colori diversi. Gli studenti *auditivi* preferiscono imparare discutendo gli argomenti con i loro insegnanti e altri studenti, spiegare nuove idee agli altri e usare un registratore. Gli studenti di *lettura/scrittura* preferiscono apprendere attraverso saggi, libri di testo, definizioni, letture e prendendo appunti. Gli studenti *cineestetici* preferiscono imparare con gite sul campo, usare la pragmatica per comprendere, laboratori e approcci. La *preferenza multimodale*³ per un individuo è considerata a sua volta una preferenza di stile di apprendimento.

3. Un acceso dibattito

Vi è un acceso dibattito all'interno della letteratura sugli stili di apprendimento e sull'insegnamento multimodale: un esempio di attacco alle ipotesi di Fleming è quello di Coffield et al in un rapporto sull'istruzione superiore

³ Lo studente preferisce simultaneamente diversi stili di apprendimento.

del Regno Unito (Coffield & Ecclestone, 2004) riguardo agli strumenti multimodali per gli stili di apprendimento; tali autori scrissero ampiamente sulla “mancanza di prove”. Coffield nella sua conclusione sembrava più interessato a cercare di risparmiare la spesa educativa del Regno Unito per gli strumenti multimodali, screditando con l’affermazione “nessuna prova”, piuttosto che esaminare e verificarne l’effettiva funzionalità.

Gran parte del dibattito sugli stili di apprendimento evita la discussione sull’impatto nell’insegnamento e apprendimento, o sugli insegnanti e sugli studenti. La ragione di ciò non è nota, ma potrebbe avere qualcosa a che fare con la distanza tra la teoria e la pratica nel mondo accademico. C’è anche la sovversiva possibilità che conoscere il proprio stile di apprendimento possa dare agli studenti la possibilità di fare domande di troppo ai loro insegnanti, come la richiesta di una maggiore varietà nell’insegnamento che potrebbe soddisfare più efficacemente le esigenze degli studenti.

Lo stesso Fleming (2012) afferma:

Alcuni critici credono che la loro disciplina abbia decretato i modi in cui le loro materie dovrebbero essere insegnate e che stanno seguendo quel copione; quindi, i punti di vista degli studenti sono irrilevanti. Oppure sostengono che cercare di insegnare a tutti in modo diverso è un’assurdità – e lo è. [...] Alcuni studenti possono farcela a tradurre ciò che viene fornito dal loro insegnante in qualcosa che è utile per loro.

Utile per loro – non hanno bisogno di essere imboccati. Altri possono aver bisogno di più aiuto e di un po’ più di varietà. Insegnare in modi diversi potrebbe anche avvantaggiare alcuni studenti che prima erano svantaggiati.

C’è un calzante esempio di questo nel volume di Sternberg (1997) dove afferma che, avendo insegnato metodi statistici usando principalmente metodi algebrici, scoprì un testo che usava la geometria per gli stessi scopi. Cambiò il suo insegnamento per capire cosa potesse succedere e scoprì che un altro gruppo di studenti ebbe successo – un gruppo caratterizzato in precedenza dal fallimento. Questa non è una prova relativa a come gli studenti apprendono, ma fornisce un argomento convincente per sostenere l’uso diffuso da parte degli studenti di consigli utili su come preferiscono imparare e i diversi approcci per raggiungere gli stessi scopi. Studi più recenti come quello di Husain (2017) sono del parere che:

Chi insegna può interagire con gli studenti attraverso queste modalità individuali. Può effettivamente insegnare tenendo in considerazione il loro stile preferito di apprendimento. Infine, è un fatto ammesso che tutti non possono imparare e ricordare allo stesso modo, quindi sta all’insegnante essere pieno di trucchi e strategie per assistere i suoi studenti in modi appropriati.

4. Il modello Vark applicato alla didattica delle lingue

Per quanto riguarda l'impatto della multimodalità organizzata sulla base del modello VARK nel contesto glottodidattico, molti insegnanti di L2 ci credono, come allo stesso modo una moltitudine di educatori di L2, in base alla suddivisione del cervello in emisfero destro e sinistro, cercano di migliorare il loro insegnamento per attivare selettivamente l'emisfero destro (Lindell & Kidd, 2011).

Una delle più grandi sfide nell'insegnamento delle lingue è la necessità di massimizzare i risultati dell'apprendimento pur adattando la diversità degli studenti. Molti studiosi raccomandano agli insegnanti di essere flessibili e di adattare i loro stili di insegnamento per soddisfare i bisogni degli studenti. L'insegnante di lingua dovrebbe a sua volta incoraggiare gli studenti ad essere flessibili per superare nuove sfide accademiche. Solo se sono motivati ad accettare nuovi modi di apprendimento e disposti a correre rischi intellettuali, possono migliorare le loro opportunità di apprendimento durante i corsi di lingua (Wong e Dubey-Jhaveri, 2015).

5. La multimodalità a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento

Sulla base di premesse come quelle di Pritishkumar (2014), dimostranti che: “settantanove studenti (86,8%) risultavano multimodali nelle loro preferenze di apprendimento e dodici studenti (13,8%) risultavano unimodali”, in base ai dati ottenuti dalla compilazione dei questionari da parte degli studenti e dei docenti e, tenuto quindi conto delle loro preferenze in termini di modalità di apprendimento/insegnamento, sarà possibile procedere con la preparazione di lezioni multimodali, supportate da tecnologie come i Learning Management Systems (Lms)⁴ che permettono la condivisione e il salvataggio del materiale didattico in un archivio digitale online sempre disponibile. Il mobile learning e, nello specifico, le applicazioni supportate da intelligenza artificiale come ELSA SPEAK (Samad & Ismail, 2020), possono risultare utili durante l'apprendimento extra-curricolare attraverso una pratica costante e divertente.

⁴ Learning management system. (2022, April 11). In *Wikipedia*. https://it.wikipedia.org/wiki/Learning_management_system

6. Guida allo sviluppo di un approccio multimodale all'apprendimento

Sviluppare un approccio multimodale è possibile, ad esempio, grazie all'aggiunta di diversi media alle lezioni. Il primo passo verso l'apprendimento multimodale è semplicemente quello di impegnarsi e pianificare come incorporare altre modalità nelle proprie lezioni. Quando si struttura un corso, bisognerebbe andare oltre gli schemi, utilizzando forme diverse come video, PowerPoint e audio.

Partendo dai contenuti già utilizzati, è possibile integrare risorse esterne come video di YouTube e podcast inerenti all'area di interesse. Da lì si possono creare video, slide, audio e unità didattiche interattive. Sarebbe consigliabile anche l'uso di un Lms che supporti un'ampia gamma di formati di contenuti, come Word, PowerPoint, PDF, video e audio. È possibile utilizzare strategie di apprendimento misto, ovvero un metodo di formazione efficiente che combina la formazione faccia a faccia con l'istruzione online tramite Lms; ciò combina i vantaggi dell'interazione diretta con gli studenti in un'aula con la facilità dell'e-learning.

È possibile sviluppare un programma di formazione dal vivo con un gruppo di studenti, quindi pubblicare alcuni materiali supplementari nel Lms e offrire compiti a casa o un esame per verificare che abbiano compreso a fondo l'argomento. In questo modo, è possibile documentare e segnalare facilmente chi ha partecipato alla formazione e la sua efficacia.

I discenti possono eseguire compiti multimodali usando diversi strumenti di valutazione. Si può domandare agli studenti di sviluppare un progetto video o audio e di caricarlo sul Lms, oppure assisterli nel processo di scrittura e pubblicazione di un saggio personale. I compiti multimodali permettono agli studenti di essere creativi e li incoraggiano a usare diverse parti del loro cervello. La teoria dell'apprendimento cognitivo afferma che gli studenti che si impegnano attivamente nel processo di apprendimento conservano di più ciò che imparano; quindi, è probabile che i compiti multimodali producano risultati migliori. Inoltre, è possibile utilizzare il Lms per fornire feedback in vari modi, poiché a volte non è possibile per i docenti fornire feedback alle proprie classi di persona. Questo può accadere perché alcuni studenti lavorano a distanza, oppure perché c'è bisogno di un *feedback* generale per un gruppo numeroso e non c'è la possibilità di parlare con tutti individualmente. In questo scenario, realizzare un breve video e caricarlo sul Lms potrebbe essere una risposta eccellente. L'invio di commenti via e-mail potrebbe risultare rischioso, perché è probabile che vengano fraintesi o interpretati male, dato che

il tono è impersonale. Con un video, i discenti possono sentire il tono incoraggiante e vedere il linguaggio del corpo rilassato; capiranno che i commenti sono costruttivi e ben intenzionati.

7. Esempi pratici di multimodalità applicata al contesto glottodidattico e extracurricolare

È possibile organizzare una visita guidata virtuale attraverso la piattaforma *Google Earth 3D* (Thankachan & Franklin, 2013) che, grazie al supporto dalla realtà aumentata, permette agli utenti di “passeggiare” ovunque nel mondo; per gli apprendenti il cui compito può essere, ad esempio, imparare i nomi degli edifici della città e i nomi delle direzioni nella lingua praticata, l’acquisizione del lessico è supportata da modalità virtuali, visive e dinamiche; lo studente, stimolato da più prospettive, può così arricchire il proprio vocabolario scoprendo contemporaneamente nuovi luoghi appartenenti a territori di cui ne studia la cultura e prendere spunto per future visite accademiche e di piacere.

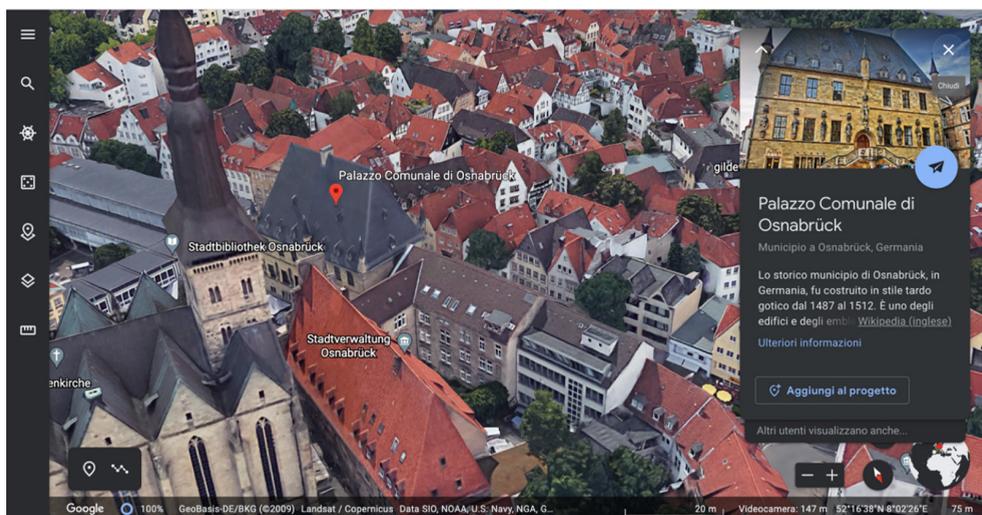


Figura 2. Visita guidata virtuale con *Google Earth* volta all’acquisizione di nuovo lessico. Fonte: <https://earth.google.com>

Durante la lezione è possibile mostrare diversi punti di vista sugli argomenti trattati e, allo stesso tempo, migliorare le abilità in termini di ascolto

e lettura e comprensione di una lingua attraverso la condivisione di video, nello specifico di *TED (Technology, Entertainment, Design) Talks* come anche Cambridge specifica su <https://blog.cambridgeinternational.org/using-ted-talks-in-the-classroom/>.

I TED Talks sono video a scopo educativo che mostrano esperti di vari settori e di varie università chiamati ad esprimere tramite monologhi i loro punti di vista sull'argomento in questione. Generalmente, gli esperti che presentano un TED talk sono talentuosi in termini di *public speaking* e, a loro volta, accompagnano i loro discorsi con la multimodalità che si alterna tra modalità tecnologiche (presentazioni *visual* curatissime nei dettagli) e modalità di parlato verbale e non-verbale da palcoscenico, risultando molto coinvolgenti e motivanti.

La creazione di *testi multimodali* è una pratica sempre più comune nelle classi contemporanee. I testi multimodali di facile produzione includono poster, storyboard, presentazioni orali, libri illustrati, opuscoli, presentazioni (PowerPoint), blog e podcast. La produzione di testi digitali multimodali più complessi comprende pagine web, storie digitali, storie interattive, animazioni e film.

Gli studenti autori devono essere in grado di creare efficacemente testi multimodali per scopi e pubblici diversi, con precisione, fluidità e immaginazione. A tal fine, gli studenti devono sapere come il significato viene veicolato attraverso le varie modalità utilizzate nel testo, nonché come più modalità lavorano insieme in modi diversi per trasmettere la storia o le informazioni da comunicare.

Gli studenti devono saper scegliere in modo creativo e mirato come le diverse modalità possano veicolare un particolare significato in momenti diversi dei loro testi e come manipolare le varie combinazioni di modalità diverse nell'intero testo per raccontare al meglio la loro storia (Jewitt, 2009). La complessità della creazione di testi aumenta proporzionalmente al numero di modalità coinvolte e alle relazioni tra i vari sistemi semiotici, o di creazione di significato, in un testo, nonché all'uso di tecnologie digitali più complesse. I testi multimodali semplici comprendono fumetti/romanzi grafici, libri illustrati, giornali, opuscoli, pubblicità a stampa, poster, storyboard, presentazioni digitali di diapositive (ad esempio, PowerPoint), e-poster, e-book e social media. Il significato viene trasmesso al lettore attraverso varie combinazioni di linguaggio scritto, visivo, gestuale e spaziale. Anche i podcast sono semplici da produrre e prevedono combinazioni di linguaggio parlato e modalità audio.

I testi multimodali dal vivo includono danza, performance, narrazione orale e presentazioni. Il significato viene trasmesso attraverso combinazioni di varie modalità, come il linguaggio gestuale, spaziale, audio e orale. I testi digitali multimodali complessi includono film in live action, animazioni, storie digitali, pagine web, trailer di libri, documentari, video musicali. Il significato è veicolato attraverso combinazioni dinamiche di varie modalità tra linguaggio scritto e parlato, risorse semiotiche visive (immagini fisse e in movimento), audio, gestuali (recitazione) e spaziali. La produzione di questi testi richiede anche competenze con le più sofisticate tecnologie di comunicazione digitale.

I fumetti/romanzi grafici, in quanto scritture multimodali che possono stimolare la mente da più punti di vista, sono utili per l'apprendimento in classe e non solo come attività di arricchimento artistico.

Offrono esperienze narrative ai lettori alle prime armi e a chi sta imparando una nuova lingua. Senza richiedere complesse abilità di decodifica delle parole, gli studenti seguono l'inizio e la conclusione della storia, la trama, i protagonisti, il tempo e l'ambientazione e le sequenze. Le immagini supportano il testo e forniscono agli studenti indizi contestuali critici sul significato delle parole. I fumetti fungono da impalcatura per la comprensione degli studenti.

Come spiega Stephen Cary (2005), specialista dell'apprendimento di una seconda lingua e autore di *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, afferma che:

I fumetti offrono autentiche opportunità di apprendimento linguistico per tutti gli studenti [...] Il testo drasticamente ridotto di molti fumetti li rende maneggevoli e linguisticamente proficui anche per i lettori principianti.

Secondo Cary, i fumetti incoraggiano anche i lettori reticenti. Coinvolgono gli studenti in un formato letterario che è il loro. I fumetti comunicano con gli studenti in una forma che possono comprendere e con cui possono identificarsi. Anche dopo che gli studenti hanno imparato a essere buoni lettori, i fumetti danno loro l'opportunità di leggere materiale che combina immagini e testo per esprimere simbolismo, satira, punto di vista, dramma, umorismo e giochi di parole in forme che il testo da solo non può raggiungere. Molti studenti leggono fluentemente ma hanno difficoltà a scrivere. Si lamentano di non sapere cosa scrivere. Hanno idee, ma non hanno le competenze linguistiche per creare un inizio, seguire una sequenza di idee e arrivare a una conclusione logica. Spesso gli studenti chiedono di fare un disegno mentre

scrivono e cercano immagini a sostegno delle loro idee linguistiche. Se si permette loro di usare parole e immagini, risolveranno problemi di narrazione che altrimenti non avrebbero sperimentato usando solo le parole. Come la lettura, i fumetti forniscono una impalcatura per consentire agli studenti di avere successo nella scrittura. Gli studenti trasferiscono elementi specifici direttamente nella scrittura di un solo testo; per esempio, imparano che qualsiasi testo trovato in un balloon di parole viene messo tra virgolette nella loro scrittura di solo testo.

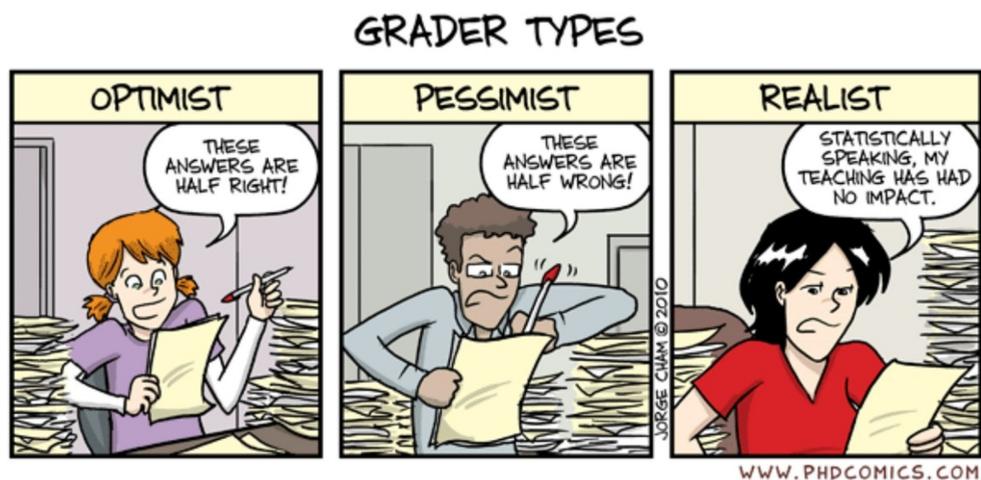


Figura 3. Comics utilizzabili nel contesto classe. Fonte: <https://twitter.com/phdcomics/status/1125733265648656384?lang=it>

Il Mobile-Learning tramite le applicazioni per i dispositivi mobili, dato che, dal momento che si sta diffondendo rapidamente e probabilmente diventerà uno dei modi più efficienti di fornire un'istruzione superiore in futuro, è diventato necessario esaminarne le implicazioni per la progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento (El-Hussein & Cronje, 2010).

È possibile esercitare la propria pronuncia e ascolto quotidianamente con applicazioni come ELSA SPEAK (Samad & Ismail, 2020) una piattaforma linguistica alimentata dall'intelligenza artificiale progettata per aiutare gli studenti non madrelingua a migliorare il discorso e la pronuncia attraverso brevi lezioni.

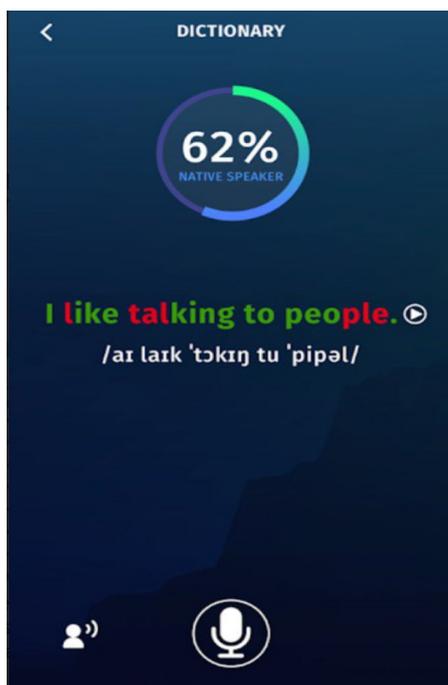


Figura 4. Conversazione con ELSA SPEAK volta al perfezionamento delle capacità fonetiche. Fonte: <https://www.capterra.it/software/1022863/elsa-speak>

9. Conclusioni

Purtroppo, spesso accade che all'interno del contesto classe le diversità non vengono prese in considerazione quanto dovuto. Chi insegna, per diverse motivazioni, spesso non prende in considerazione che ogni apprendente possiede un tipo di memoria differente e, dunque, possiede modalità di apprendimento che differiscono da quelle degli altri studenti. L'insegnante si ritrova così a somministrare lezioni "standardizzate" e "monomodali" dalle quali a trarne beneficio è solo una minima parte della classe; ciò va a discapito soprattutto degli studenti affetti da disturbi dell'apprendimento come la dislessia, in quanto, come già accennato, essi usano più spesso approcci multimodali e forse questa è la ragione per cui di solito beneficiano di metodi multisensoriali (Andreou & Vlachos, 2013). Oggi, essere consapevoli della rivoluzione digitale in atto nel campo della didattica può aiutare a stimolare la creatività sia degli insegnanti che degli studenti. Si prospetta un nuovo scenario semiotico anche per l'educazione linguistica (Cortiana, 2017), in cui la tecnologia non è più solo mez-

zo, bensì parte integrante del processo (Stockl & Klug, 2014), in particolare per l'apprendimento linguistico, dove si innesca un meccanismo virtuoso tra abilità linguistiche e competenze tecnologiche, dunque multimodale.

Questo intervento ha l'esplicita intenzione di fungere da invito all'approccio tecnologico e multimodale e al conseguente utilizzo della multimodalità nell'ora di lezione, diventando così un possibile stimolo per coloro che mirano a tenersi aggiornati e che sono sempre alla ricerca di metodologie innovative utili per ottimizzare il proprio lavoro in termini di qualità e tempo.

Bibliografia

- ANDREOU, E. & VLACHOS, F. (2013). "Learning styles of typical readers and dyslexic adolescents". *Journal of Visual Literacy*, 32(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674707>.
- COFFIELD, F., MOSELEY, D. & ECCLESTONE, K. (2004). "Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review". *Learning and Skills Research Centre*. www.LSRC.ac.uk.
- CORTIANA, P. (2017). "Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie. Formazione & insegnamento". *Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione*, XV, 1, 153-164. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2171>.
- CARY, S. (2005). "Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom". *A Multilingual Journal Of Book Reviews*. <http://tesl-ej.org/ej37/r1.pdf>.
- EL-HUSSEIN, M. O. & CRONJE, J. (2010). "Defining mobile learning in the higher education landscape". *Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.3.12>.
- FLEMING, N. (1995). "I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom". In A. Zelmer (Ed.), *Research and development in higher education. proceedings of the 1995 annual conference of the higher education and research development society of Australasia (HERDSA)* Volume 18, 308-313. HERDSA. https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/different_not_dumb.pdf.
- ____ (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch.
- ____ (2012). *The case against learning styles: "There is no evidence..."*. Christchurch.
- FLEMING, N. & MILLS, C. (1992). "Not another inventory, rather a catalyst for reflection". *To Improve The Academy*, Volume 11, 137. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- HUSSAIN, I. (2017). "Pedagogical implications of VARK model of learning in journal of literature". In *Languages And Linguistics*, Volume 38. https://www.researchgate.net/publication/337274707_Pedagogical_Implications_of_VARK_Model_of_Learning.
- JEWITT, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.

- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- LINDELL, A. & KIDD, E. (2011). "Why right-brain teaching is half-witted: A critique of the misapplication of neuroscience to education". *Mind Brain Educ.*, 5, 121-127. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01120.x>.
- PARRA, B. (2016). "Learning strategies and styles as a basis for building personal learning environments". *J Educ Technol High Educ.*, 13, 4. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0008-z>.
- PRITISHKUMAR, J. (2014). "Understanding your student: using the VARK model". *J Postgrad Med*, 60, 183-186. <https://www.jpjgmonline.com/text.asp?2014/60/2/183/132337>.
- RALABATE, P. (2011). "Universal design for learning: Meeting the needs of all students". *The ASHA Leader*. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>.
- ROGOWSKY, B., CALHOUN, B. & TALLAL, P. (2015). "Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension". *J. Educ. Psychol.* <http://dx.doi.org/10.1037/a0037478>.
- SAMAD, I. & ISMAIL, I. (2020). "ELSA speak application as a supporting media in enhancing students' pronunciation skill". *Majesty Journal*, 1-7. <https://doi.org/10.33487/majesty.v2i2.510>.
- STERNBERG, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press, 16-17.
- STOCKL, H. & KLUG, N. M. (2014). *Language in multimodal contexts*. De Gruyter.
- THANKACHAN, B. & FRANKLIN, T. (2013). "Impact of Google Earth on student learning". *International Journal Of Humanities And Social Science*. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_21_%5BSpecial_Issue_December_2013%5D/2.pdf.
- VOGHERA, M., MATURI, P. & ROSI, F. (2020). *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Franco Cesati Editore.
- WILLINGHAM, D. (2013). "Learning Styles". In H. Pashler (Ed.), *Encyclopedia Of The Mind*, Volume 1, 467-468. SAGE Publications, Inc. [https://books.google.it/books?id=Ei51AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=POBj8mKPIE&dq=Learning%20Styles%E2%80%9D.%20H.%20Pashler%20\(Ed.\)%2C%20Encyclopedia%20Of%20The%20Mind%2C&lr&hl=it&pg=PA166#v=onepage&q=Learning%20Styles%E2%80%9D.%20H.%20Pashler%20\(Ed.\)%2C%20Encyclopedia%20Of%20The%20Mind,&f=false](https://books.google.it/books?id=Ei51AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=POBj8mKPIE&dq=Learning%20Styles%E2%80%9D.%20H.%20Pashler%20(Ed.)%2C%20Encyclopedia%20Of%20The%20Mind%2C&lr&hl=it&pg=PA166#v=onepage&q=Learning%20Styles%E2%80%9D.%20H.%20Pashler%20(Ed.)%2C%20Encyclopedia%20Of%20The%20Mind,&f=false).
- WONG, L. T. & DUBEY-JHAVERI, A. (2015). "The dilemma of matching learning styles and teaching styles in english language classrooms". In *English Language Education in a Global World: Practices, issues, and challenges*, 121-133. Nova Science Publishers Inc. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2241.7047>.

DIGITAL LITERACIES: NUOVI DISCORSI
E FORMAZIONE LINGUISTICA

Enhancing productive skills in online language classes: A case study on Padlet

Luisa Lupoli (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. *Introduction*

The world of teaching and learning was not new to technology when the covid-19 pandemic struck in early 2020, but it was not until then that most teachers were pushed towards a shift to entirely online environments, thus making technology the only means for achieving learning objectives. As a result, particularly in language classes, in which “the [...] learning process in technology mediated environments is by default mediated twice – through the context and through the foreign language” (Hauck & Satar, 2018: 28), challenges have been set in terms of interactions between teachers and learners as well as among learners. This has been partly overcome by means of videoconferencing tools, i.e. pieces of software that allow users to join meetings online and interact with each other by sharing their audio/video, such as Zoom, Microsoft Teams or Google Meet, thus replacing the physical classroom, but the main issue – which is also what the concept of digital literacy revolves around – has been using them effectively in order to achieve full participation in the world beyond the classroom and at the same time enrich students’ learning inside the classroom (Hockly et al., 2014).

Interestingly, this virtual environment can in fact be an intrinsic space of agency for learners, compared to the physical classroom where the role of teachers as guides and facilitators, opposed to the traditional ‘transmission’ pedagogy (Skidmore, 2007), might be undermined by their physical presence, which might be potentially intimidating for some students. Therefore, a pedagogy that encourages active participation and full awareness from learners should be pursued in online contexts as well, by means of both effective strategies and appropriate tools. The purpose of this article is to demonstrate how a platform in particular, the collaborative tool Padlet (<https://padlet.com>), can help to achieve this in language classes, thus contributing to the development

of social, digital and language skills by means of peer feedback and interaction, with students comparing their work with their classmates' production as well as providing/receiving comments from them. Attention will be particularly drawn to productive skills, i.e. speaking and writing, which are more likely to require greater effort from learners and for which pair/group work can be a significant benefit (see Scrivener, 2005).

A quantitative/qualitative analysis will be conducted by reflecting on students' behaviour observed in online lessons as well as discussing the results of two anonymous questionnaires submitted to upper-intermediate learners, one for speaking tasks and one for writing activities conducted on Padlet. The questions will be specifically aimed at collecting feedback on both their engagement and perceived benefits in terms of confidence and skills development, thus leading to a reflection on both positive outcomes and possible limitations, considering such parameters as class size and peculiarities of online vs. face-to-face environments. Additionally, the results will be compared between the two skills of speaking and writing in order to notice possible differences and implications determined by the different types of production/objectives. Repercussions will particularly consider the role of Padlet in helping students to position themselves as social identities – in spite and because of anonymity – who are willing to share their contributions, compare them to their peers' and provide/receive comments on each other's work, thus creating a virtual space where meaningful and respectful exchanges occur and skills are increasingly developed through awareness and critical thinking.

2. *An overview on Padlet*

Padlet is a collaborative platform, available both as a website and a smartphone application, through which users can post messages and/or share files and links in the form of post-it notes on a real-time bulletin board, the 'padlet', on which such notes can also receive rating/reactions and/or comments from other users (<https://padlet.com>).

The creator of a padlet, most likely a teacher in educational contexts, shares either a link or a QR code in order for users, e.g. a group of students, to access it and contribute to the board in the ways that have been previously set by the author, who can decide whether viewers can also edit the padlet. To this end, a simple '+' icon is visible in the bottom right corner, by clicking on which new post-it notes can be added, including text and/or files uploaded from a

device. Files include documents, images, audios or videos, with materials also being taken/recorded on the spot from the platform itself, depending on what the task requires. The creator has a title/description available at the top of the page, through which they can introduce the topic and possibly give specific instructions, if desired.

A range of wallpapers – including patterns, pictures and solid colours – is available as a background, even though any appropriate image can also be uploaded by the creator, as well as different fonts and colour modes the author can opt for in order to set the visual tone of their padlet. Contributors can customise each post-it note by changing its colour and adjusting font settings, and the author can previously authorise reactions from participants in the form of rating, e.g. 1-5 stars, hearts, votes or numeric scores, as well as comments posted below the notes. If chosen by the author, contributions – comments in particular – will be anonymous, unless a user has previously logged on to the browser using their personal information.

A free account allows a limited number of padlets, but each of them can be recreated by clearing all post-it notes and changing any desired settings for different classes/activities. For future reference, any padlet can be saved both as an image and a PDF file, as well as a CSV file and an Excel spreadsheet, if appropriate.

3. Participants and tasks: How Padlet was used in the online classroom

The present study analysed two monolingual groups of 12-20 adult learners of English as a Foreign Language using Padlet during their online language classes, delivered via Microsoft Teams as a videoconferencing tool. The learners were Italian university students aged between 22 and 28 and enrolled in preparation courses aimed at achieving international qualifications, particularly Pearson PTE Academic and Cambridge First, both corresponding to the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages. They all had been learning English for over ten years – as ascertained through a needs' analysis questionnaire submitted at the beginning of the course – while their language level had been assessed through a placement test conducted within the University.

For this study, one writing and one speaking lesson were examined for each group, during which their work was aimed at enhancing productive skills for exam purposes. With respect to writing, since the exam task they

were preparing for, as well as the assessment criteria, showed no significant variation between the two international qualifications, the same writing lesson was planned for both groups; on the other hand, two different speaking activities were designed, as the course/lesson objectives were different for the two classes in the light of their peculiar exam tasks. Specifically, the activities on Padlet were articulated as follows: for the writing lesson, focussed on the essay as a textual genre, a mixture of product and process approaches (Badger & White, 2000) was adopted. The students had previously worked on a model text and its structure, with a focus on linking devices and their functions, after which preparatory tasks had been carried out with the aim of having them familiarise with genre conventions in terms of organisation, coherence, cohesion and paragraph structure.

As to interaction patterns, all tasks had entailed individual work followed by pair checking and class feedback. With respect to pair work, mention should be made of a particular feature of MS Teams – also available on other videoconferencing tools, such as Zoom – which allows collaboration among students, i.e. the Breakout Rooms. As additional ‘rooms’ that a meeting can be divided into, they are launched by meeting organisers – teachers in the specific case – and act as interaction spaces among pairs and/or groups, who can collaborate on any task by discussing strategies/opinions and sharing content before feedback is given in the main session. Teachers can decide to allocate students to Breakout Rooms either automatically or manually, as well as moving them from one room to another for different purposes, including desired interaction patterns or even technical issues, which might cause one student to be left alone in a room. A certain time limit can be preset for the task or, alternatively, teachers can decide when to close Breakout Rooms based on monitoring, which can be done by joining one room at a time. In terms of interactions, it would be recommendable to monitor unobtrusively, i.e. with teachers turning their cameras off while observing and not interfering with students unless help is needed, so as not to intimidate them and potentially disrupt their workflow.

For the writing practice on Padlet that is relevant to this study, a task was adapted from the course book *English File Digital Gold B2. Fourth edition* (Chomacki et al., 2021: 117), for which the students were required to write an essay on the following topic: “Going to work abroad: an exciting opportunity or a scary one?”. First, they were asked to brainstorm their ideas in the Breakout Rooms in groups of three or four people by deciding what the possible advantages/disadvantages of going to work abroad could be and which

of them were stronger arguments than the others, thus prioritising content over language. After sharing and noting their ideas during class feedback, the learners were invited to join the same Breakout Rooms again in order to discuss a possible organisation of their ideas, i.e. how to structure their essay based on the content they had produced earlier by organising it in four different paragraphs, including an introduction, two core paragraphs and a conclusion. Secondly, after being brought back to the main meeting for a new set of instructions, each group was asked to collaborate on a different paragraph, so as to have all paragraphs produced by different groups except for the conclusion. Finally, they were instructed to post their paragraphs on the padlet, whose link was shared in the meeting chat, for anonymous peer review. As clearly stated in the written instructions, feedback had to include both reactions (1-5 stars) and constructive comments, referred to both positive aspects and elements that could be improved, based on the assumption that “[...] peer suggestions about content and organisational changes can contribute most to overall improvement as well as improvement on the conceptual and organisational levels” (Hu & Tsui Eu LamHu, 2010: 20). This stage was crucial for the following one, in which each group had to edit/review their paragraphs before having all of them revised, pasted and aligned on a shared Word document. It was only after the above-mentioned stages that the groups were asked to work separately on the concluding paragraph, repeating the sharing/feedback process on Padlet and then obtaining one conclusion on the shared document by extracting, discussing and selecting the most valid elements of each group’s work, which was carried out as a whole-class activity. The students were finally invited to produce their individual four-paragraph essays on a different topic as homework, and send them privately to the teacher for feedback.

As to the speaking tasks conducted on Padlet, the first one – also adapted from *English File* (Chomacki et al., 2021: 28) – was mainly aimed at practising oral fluency while using the four narrative tenses in context appropriately, thus being intrinsically about accuracy as well, in order to practise in the light of the analytical criteria assessed in the Cambridge First speaking exam. Particularly, as freer practice at the end of a grammar lesson on the four narrative tenses (i.e. past simple, past continuous, past perfect and past perfect continuous), the students were given two half-sentences to complete by using all four tenses: 1. *The police stopped the driver because...*; 2. *I couldn’t sleep last night because....* The completion had to be discussed – not written – in pairs or groups of threes in the Breakout Rooms, then choosing the best sentences to be later recorded on the padlet, so that each student would have the oppor-

tunity to record at least one sentence and the four sentences would all be covered on the padlet. Following the uploading process, each student was asked to listen to as many other recordings as possible and provide their feedback in the form of reactions (1-5 stars) and comments.

For the second speaking task, the students had to record a 40-second personal introduction – which is the first task type of the PTE Academic exam – and then post it on Padlet for peer feedback. Considering that this task is unassessed in the test and merely serves as an icebreaker, the main aim of the activity was having students – who had just started the course and were relatively new to the idea of practising speaking in class – familiarise with the skill as a community and focus on such criteria as fluency, intonation and pronunciation rather than accuracy – although any language-related comments provided from classmates were not neglected during class feedback.

4. *The case study: Method*

Student behaviour was observed in lessons, by both examining their contributions on Padlet and monitoring their interactions in the Breakout Rooms, as well as comparing their follow-up work – the written essay in particular – with what had been done in class in order to identify any related improvement. Furthermore, a quantitative/qualitative analysis was conducted by means of two questionnaires submitted to them, one referred to the activities carried out for writing and one for the speaking tasks (see Appendix 1 and Appendix 2). The learners were asked to participate in the questionnaires anonymously, answering questions about: a) their levels of engagement and participation, i.e. how actively they had contributed to the padlets; b) the familiarity they had experienced with the platform in terms of accessibility and user-friendly features; c) the extent to which they had perceived benefits from their peers' contributions and/or comments; d) the criteria they had most focussed on when reading/listening to their peers' contributions, i.e. grammar, spelling, lexis, organisation and content for writing; pronunciation, intonation, accent and fluency for speaking; e) the role played by anonymity for both their contributions and comments; f) any differences they might have noticed compared to face-to-face contexts; g) their overall perception in terms of both improvement made and confidence gained. For questions a) and d) multiple-choice options were used, with more than one selection applicable for the latter, while the remaining ones were Likert-scale questions, except for

f), which was open-ended as it required the participants to provide reasons for their answers. Finally, an open-ended question was added for the students to mention one positive aspect of Padlet they considered worth noting, as well as any optional comments/considerations/suggestions they had the possibility to include at the end. For d), accuracy was not included as an item in the speaking questionnaire in order to see if it would appear in the 'Other' box (see discussion below for details). As levels of engagement, participation and language proficiency were the same for the two groups, the results were examined homogeneously, i.e. with no distinction between the students preparing for the Cambridge qualification and those studying for Pearson, although speaking and writing were treated separately.

5. Results

The questionnaires were sent to the students via MS Teams two-three weeks after the courses had ended. Six students participated in the writing questionnaire, compared to the four participants who provided their answers for the speaking one.

As shown by the data reported in Appendix 1 and Appendix 2, in both questionnaires 100% of the students claimed that they had been actively involved in the tasks carried out on Padlet, with all of them posting, reacting and commenting on each other's production rather than just observing passively or contributing without providing feedback to their peers. The participants either agreed or strongly agreed on the user-friendly features of Padlet, which everyone had found easy to access and use for both writing and speaking practice.

Interestingly, more benefits were perceived from other students' contributions than they were from their comments/suggestions, with 4/6 students agreeing and 2 strongly agreeing on the helpfulness of their peers' written production, 3 students agreeing and 1 strongly agreeing on the usefulness of their peers' comments as well as 2 students showing neutrality (neither agree nor disagree). Compared to the results for the speaking tasks, 100% of the participants (4/4) strongly agreed on the helpfulness of their peers' contributions, 2 students agreed and 1 strongly agreed on the usefulness of their peers' comments, while 1 student remained neutral.

Anonymity always appears to be a key factor in providing classmates with feedback and comments – all the participants either agreed (4) or strongly

agreed (2) on the Likert scale for writing, and the four students answering the questions for speaking equally divided between agreeing and strongly agreeing – which is not always the case when asked about posting their own contributions: agreeing and being neutral about the importance of anonymity when contributing to the padlet registered the same number of students (2) in the writing questionnaire, with only 1 student strongly agreeing on its crucial role and, contrastingly, 1 disagreeing; as to the speaking questionnaire and the relation between anonymity and posting personal contributions, similarly to writing, 1 student disagreed, 1 was neutral and 2 agreed, while they equally agreed or strongly agreed that not displaying their names was important for commenting on their peers' work.

Surprisingly, in terms of criteria to focus on while reading their peers' written production, all 6 students claimed that they had focussed on overall organisation/linking devices, while half of them (3) selected grammar/spelling and appropriate vocabulary; as to the speaking tasks, everyone opted for fluency as an assessment criterion, immediately followed by pronunciation (3), intonation (2) and accent (1). No additional items, e.g. accuracy or 'mistakes', were listed as 'Other' options.

The perceived benefits overall were quite satisfactory for writing, with the majority of the students (3) being satisfied, 1 very satisfied and 1 neutral in terms of improvement, and the same number of students (2) being satisfied, very satisfied or neutral with respect to confidence gained; this time the results show a certain level of difference for the speaking questionnaire, in which most of the students (2) were neutral in terms of both improvement and confidence, 1 student was dissatisfied and 1, on the opposite side, very satisfied with general enhancement, and the same number of students (1) was either satisfied or very satisfied with the confidence gained for speaking.

Finally, in relation to the two open-ended questions submitted for writing, it emerges that anonymity had certainly been a key motivating factor contributing to the interactions, which would not have occurred in the same way in a face-to-face environment: "easier" for providing comments and suggestions, beneficial for "objective comments from classmates" and "faster" to "share [...] ideas" compared to the "traditional way" were some of the crucial words and phrases used to comment on the peculiarities of Padlet used for writing purposes, as shown in Appendix 1. Similarly, anonymity in contributions/comments was referred to when the students were specifically asked to mention one major positive aspect of using the platform, with one student identifying anonymity with "honesty" in their optional spontaneous consid-

erations, as well as mentioning interaction, the opportunity to access other classmates' work "whenever you want" for consultation and peer feedback as key improvement factors, in addition to the "simultaneity of the writing process among peers" and "instant sharing". The results of the speaking questionnaire show slightly less enthusiasm on the students' part, with one of the participants claiming that a face-to-face interaction would have been more similar to "a real conversation". However, comments to the open-ended questions were generally positive, again praising anonymity for contributing to the objectiveness of comments and highlighting how speaking practice on Padlet could help "shyer" people overcome possible insecurities; furthermore, mention was made of improvement for speaking abilities and, above all, "the benefit of having classmates' contributions available" and "the possibility to listen to the recordings as many times as [needed]", which – as seen above for writing – makes comparison among peers a major perceived benefit.

6. *Discussion*

The fact that Padlet represents a tool of engagement and active participation seems unquestionable, as emerged from students' behaviour in class as well as their answers, since all the participants in the study claimed that they had used the platform for posting contributions, reacting and providing comments to their classmates. This might be partly due to a feeling of shared community, visually represented by the common 'wall', where learners see their active contributions taking shape synchronously and simultaneously on post-it notes of the same size and yet different in content, thus being encouraged to participation. Sharing their personal production, as well as giving their opinions in the form of considerations/suggestions to their peers, provides the students with the agency of positioning themselves as identities, thus establishing their "social presence", defined as "the means by which online participants inhabit virtual spaces and indicate not only their presence in the online environment but also their availability and willingness to engage in the communicative exchanges which constitute learning activity in these environments" (Kehrwald, 2008: 94). This might also be attributed to the familiarity of the platform – which, as emerges from the answers to the questionnaire, was found easy to access/use by everyone – with buttons and commands that are very similar to the mechanisms for uploading/recording content and reacting/commenting on other users' contributions and that in a

way transpose into educational contexts what regularly happens during interactions on social networking sites and apps.

Nevertheless, in spite and partly because of its user-friendly features, the importance of such online tools for digital literacy should not be neglected, to the extent that they represent an opportunity for learners to become “multimodally competent and, consequently, a skilled semiotic initiator able to establish social presence and participate online” (Hauck & Satar, 2018: 7). Additionally, interacting from a computer rather than a smartphone – which is more likely to happen in the context of online teaching, considering that nearly all students attended classes from laptops or desktop computers – also contributes to developing their digital skills. Perhaps this is not particularly the case of the speaking tasks, which required either recording or uploading audio files, a process that is quite similar to WhatsApp audio messages and for which some of the students preferred to use a smartphone. On the other hand, the writing tasks entailed the necessity of typing on a computer keyboard – a skill that easy-to-use predictive touch keyboards seem to have in some way undermined – thus leading students to practically understand its buttons and mechanisms. This might not be a peculiarity of Padlet – there are other tools allowing students to type on a digital document, e.g. Google doc – but the fact that written production is shared simultaneously in the form of separate post-it notes seems to have a positive impact on the typing speed, as observed during lessons.

The fact that, in the questionnaire, the benefits perceived from reading/listening to their peers’ work appear slightly more significant than the helpfulness found in their classmates’ comments might be related to a natural reluctance on the students’ part to give/accept feedback from their peers (Zoghbor et al., 2020). However, the students’ answers to the open-ended questions seem to contradict this resistance, given that “objective comments” from others were specifically mentioned as a positive peculiarity of Padlet, thus showing a certain level of awareness in terms of constructive peer feedback. Furthermore, the comments about the specificities of Padlet compared to face-to-face contexts seem to suggest that the platform can be more practical to share content quickly and perhaps less intimidating than physical classrooms, in which the misinterpretation of feedback as ‘judgment’ seems to make honest suggestions even more unlikely to be provided.

Unsurprisingly, as mentioned above, the choice on the teacher’s part of maintaining anonymity for the participants played a key role, being a decisive element in order to remove what Krashen (1986) refers to as “affective filter”,

i.e. any emotion or feeling that might hinder second language acquisition, as identified in one student's comment referred to "shyer" people, who can certainly benefit from this approach. However, it is interesting that anonymity was considered a more determining factor in providing comments than it was in posting contributions: on one hand, they unanimously expressed a sense of confidence perceived in giving anonymous feedback; on the other hand, some students seemed to reinforce the above-mentioned concepts of social presence, identity and self-awareness when disagreeing and/or remaining neutral about the association between anonymity and personal contributions. With respect to the speaking tasks, it might be argued that recording their production, i.e. using their own voices, was itself a non-anonymous process, being their voices an intrinsic element of identification. Nonetheless, it might be worth considering that the speaking tasks in question were conducted during the first lessons of both courses, i.e. when it was quite unlikely for the group to be able to recognise each other's voices.

In terms of skills development, the questions asked about which criteria the students had used to assess/comment on their peers' recordings/paragraphs were aimed at reflecting on the impact of the simultaneous contributions on Padlet – all available in the same virtual space and in a short time – on the self-awareness of their learning process. In particular, a range of options was presented to see if the practice on Padlet had in some way contributed to deconstructing the common misconception of accuracy as the only way to assess a speaker's level and grammar/spelling and vocabulary as the only parameters to consider for writing, which – as observed in lessons over the years – is not uncommon among students, especially as native speakers of Italian whose constant concern over correct grammar and 'rules' tends to reflect on second language acquisition (see also Swann, 2001). In this light, the results were quite satisfactory, showing that organisational aspects and overall structure were the most noticed elements in written production – thus not prioritising language over content – and fluency was the first criterion to be focussed on in spoken production. In addition to the above-mentioned peer review and feedback, the features of Padlet might also have helped to this end, at least in the case of writing, considering its graphic layout, which better allows a visual overview.

Self-reflection from learners was specifically addressed when asking about their perceptions in terms of both self-improvement and confidence. The results of the questionnaire seem to suggest that the tool was found more useful for writing than it was for speaking, with one student even expressing dissat-

isfaction at the progress they felt they had made with their speaking skills. This might be partly due to the nature of the platform itself, which is perfectly designed to show graphic content, thus being ideal for writing practice, as well as the peculiar nature of speaking, which “[...] represents a real challenge to most language learners [that] as such needs to be developed and practised independently of the grammar curriculum”, considering that “[...] there is a lot more to speaking than the ability to form grammatically correct sentences and then to pronounce them” (Thornbury, 2011: iv). The idea of using Padlet notes for speaking contributions was itself a challenge to the interactive nature of speaking, as also emerges from one particular comment in the questionnaire, in which a student mentions “the idea of a real conversation” as more achievable in face-to-face classes. However, in both cases the perceived benefits were satisfactory, especially in terms of confidence, considering the positive repercussions of comparison among peers and anonymous feedback, which are explicitly mentioned in the comments.

For both writing and speaking practice, these two aspects – listed as major peculiarities of Padlet – also prove the importance of the platform for follow-up work. With respect to writing, in addition to student perception, their performance was also analysed by observing the quality of the editing/rewriting processes in class, as well as assessing the final individual essays that were sent privately as homework. In all of the above, greater awareness was shown particularly in terms of cohesion/coherence, using paragraph structure and linking devices that, in many cases, had either been displayed in contributions or suggested in comments. As to speaking, although progress could not be assessed in the short term due to its different nature as a skill, using Padlet proved to be important for boosting students’ confidence and – as explicitly stated in the questionnaire – also providing reference for follow-up practice, e.g. playing back the recordings – both their own and the ones posted by others – in the light of critical reflection for future improvement.

7. Conclusion

In conclusion, Padlet can be suggested as a valid teaching tool, provided that its features contribute to: a) engaging students and encouraging their participation as social identities; b) developing their digital skills, particularly when used for writing; c) fostering their willingness to work as a team and provide classmates with their feedback, especially in the light of anon-

ymous contributions that are made possible on the platform; d) increasing their awareness of the importance of peer feedback and, consequently, their self-reflection on their learning process and/or skills acquired; e) as a peculiarity of language classes, having a positive impact on the development of productive skills, particularly with respect to confidence gained for writing/speaking and improvement determined by both comparison among peers and peer feedback.

In terms of improvement, using Padlet in writing classes proved to be extremely helpful for students to work on coherence and cohesion in a text rather than simply focussing on grammar, vocabulary, spelling and aspects that are relevant at sentence level only, thus leading them to not only more accurate language but also a better use of logically sequenced paragraphs and cohesive devices. As to speaking, almost the same benefits were perceived in terms of confidence and fluency, although the fact that the recordings did not entail interaction might have affected the overall perception of the activities as beneficial, as well as the long-term nature of speaking practice compared to producing a good piece of writing. Perhaps, recording a spoken interaction in the form of a conversation instead of an individual turn – and adjusting the task(s) accordingly – might offer more effective outcomes in the future.

The present study was conducted in the context of small classes of 12-20 students, and 10 students overall participated in the questionnaire, which leads to wonder if/how the results would have been affected by a larger number of participants, although the answers provided were consistent with what had been observed in class. It might also be interesting to explore the impact of such a platform on larger classes (see also Ellis, 2015) and how its positive repercussions could be replicated when interactions occur in a broader context. Further research might also investigate the use of Padlet in face-to-face classes in relation to how anonymity and feedback would be affected by the physical presence in the classroom. Additionally, best practices could be shared and discussed in order to overcome critical issues arising from space constraints when recording speaking tasks.

However, considering that the purpose of this study is not demonstrating the benefits of online tools as a replacement of face-to-face classes – but rather to foster how their intrinsic characteristics make them valuable per se – the main point is to suggest the idea of incorporating them in physical classrooms, thus helping learners to overcome potential barriers and maximise their learning experience with greater enthusiasm and increasing awareness.

Appendix 1. Questionnaire for the writing tasks and no. of students answering each question / Students' comments

	Yes. I posted, reacted and commented.	Yes. I posted my contributions and reacted but did not provide any comments.	Yes. I only posted my contributions but did not provide any reactions nor comments.	No. I only observed what my classmates were doing.	Other
When the writing task was set on Padlet, did you actively participate in it?	6				
	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
How far do you agree with the following statements?					
<i>I found Padlet easy to access/use.</i>				2	4
<i>I found reading my classmates' contributions helpful for my self-improvement.</i>				4	2
<i>I found that my classmates' comments/suggestions to my contributions were useful.</i>			2	3	1
<i>Not displaying my name was a key factor in posting my contributions</i>		1	2	2	1
<i>Not displaying my name was a key factor in providing comments/reactions to my classmates' contributions.</i>				4	2
	Grammar and spelling	Use of appropriate vocabulary	Overall organisation and linking devices	Content	Other
Which of the following did you most focus on when reading your classmates' written production? Select as many as appropriate.	3	3	6	3	

<p>Did you find sharing your / contributions different from doing it in a traditional face-to-face class? Why/Why not?</p>	<p>1. Anonymity as a key motivation factor that would be different in a face-to-face class; 2. "Easier" for "providing comments and suggestions"; 3. Yes, because of "objective comments from your classmates"; 4. Yes, because of anonymity; 5. "Yes, it's faster and easier to share your ideas than the other traditional way"; 6. "In a face-to-face situation judging a colleague's work could bring to a decline of a relationship" and people generally prefer to avoid commenting on other people's work.</p>				
	1	2	3	4	5
<p>On a scale of 1 to 5 (with 1 being <i>Very Dissatisfied</i> and 5 being <i>Very Satisfied</i>), how would you rate your overall experience with Padlet in terms of progress made when writing in English?</p>			2	3	1
<p>On a scale of 1 to 5 (with 1 being <i>Very Dissatisfied</i> and 5 being <i>Very Satisfied</i>), how would you rate your overall experience with Padlet in terms of confidence gained when writing in English?</p>			2	2	2
<p>Please mention one positive aspect you observed while using Padlet for writing.</p>	<p>1. The simultaneity of the writing process among peers; 2. "I was able to write or comment anonymously and to improve my abilities in writing thanks to the comments"; 3. "You can access your classmates' work whenever you want"; 4. "The possibility to let my classmates read my production easily and without displaying names"; 5. "Instant sharing with other people and easy to interact with."; 6. Being able to "understand how I could improve my skills looking at the texts written by [classmates] on the same topic".</p>				
<p>Please write down any further considerations and/or suggestions. (optional)</p>	<p>"I really liked this platform because the anonymous mode implies honesty"; "It is essential to read [other contributions] in detail"; "People are [usually] afraid to ask questions about what they've done, but it's different on Padlet".</p>				

Appendix 2 . Questionnaire for the speaking tasks and no. of students answering each question / Students' comments

	Yes. I posted, reacted and commented.	Yes. I posted my contributions and reacted but did not provide any comments.	Yes. I only posted my contributions but did not provide any reactions nor comments.	No. I only observed what my classmates were doing.	Other
When the speaking task was set on Padlet, did you actively participate in it?	4				
	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
How far do you agree with the following statements?					
<i>I found Padlet easy to access/ use.</i>				1	3
<i>I found listening to my classmates' contributions helpful for my self-improvement.</i>					4
<i>I found that my classmates' comments/suggestions to my contributions were useful.</i>			1	2	1
<i>Not displaying my name was a key factor in posting my contributions</i>		1	1	2	
<i>Not displaying my name was a key factor in providing comments/reactions to my classmates' contributions.</i>				2	2
	Pronunciation	Intonation	Accent	Fluency	Other
Which of the following did you most focus on when listening to your classmates' spoken production? Select as many as appropriate.	3	2	1	4	

Did you find sharing your contributions/comments on Padlet any different from doing it in a traditional face-to-face class? Why/Why not?	1. A face-to-face class is preferable as it “gives people the idea of a real conversation”; 2. “Yes, because I could provide suggestions and comments anonymously”; 3. Yes, because comments are “objective” because of their anonymity; 4. Yes, because of anonymity and because “I would be shy face-to-face”.				
	1	2	3	4	5
On a scale of 1 to 5 (with 1 being <i>Very Dissatisfied</i> and 5 being <i>Very Satisfied</i>), how would you rate your overall experience with Padlet in terms of progress made when speaking in English?		1	2		1
On a scale of 1 to 5 (with 1 being <i>Very Dissatisfied</i> and 5 being <i>Very Satisfied</i>), how would you rate your overall experience with Padlet in terms of confidence gained when speaking in English?			2	1	1
Please mention one positive aspect you observed while using Padlet for speaking.	1. Helpful for “speaking as a group” and “to only a few people”; 2. Improving speaking abilities; 3. The benefit of having classmates’ contributions available; 4. “The possibility to listen to the recordings as many times as I wanted”.				
Please write down any further considerations and/or suggestions. (optional)					

References

- BADGER, R. & WHITE, G. (2000). “A process genre approach to teaching writing”. *ELT Journal*, 54(2). Oxford University Press, 153-160.
- ELLIS, D. (2015). “Using Padlet to increase student engagement in lectures”. Paper presented at European Conference on eLearning, Hatfield, United Kingdom. <http://www.academic-conferences.org/conferences/ecel>.
- HAUCK, M. & SATAR, H. M. (2018). “Learning and teaching languages in technology-mediated contexts: The relevance of social presence, co-presence, participatory literacy and multi-modal competence”. https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/production/245985/777C0D4E-FCDB-438C-85A7-AB01F7834986.pdf.
- HOCKLY, N., DUDENEY, G. & PEGRUM, M. (2014). *Digital Literacy*. Taylor & Francis.
- HU, G. & LAMHU, S. T. E. (2010). “Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: exploring peer review in a second language writing class”. *Instructional Science*, 38, 371-394. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9086-1>.
- KEHRWALD, B. (2008). “Understanding Social Presence in Text-Based Online Learning Environments”. *Distance Education*, 29(1). Taylor & Francis, 89-106.

- KRASHEN, S. D. (1986). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- CHOMACKI, K., LATHAM-KOENIG C. & OXENDEN C. (2021). *English File Digital Gold B2. Fourth edition*. Oxford University Press.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.
- SKIDMORE, D. (2007). "Pedagogy and dialogue". *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514, <https://doi.org/10.1080/03057640601048407>.
- SWANN, M. (2001). *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge University Press.
- THORNBURY, S. (2011). *How to Teach Speaking*. Longman.
- WAFI, Z., SHEHADEH, A. & AL ALAMI, S. (2020). *Proceedings of the 2nd Applied Linguistics and Language Teaching Conference 2019*. Zayed University Press.
<https://padlet.com/>

Progettare scenari per l'apprendimento linguistico: il contributo del CLA al Progetto Eulalia*

Anna Baldan (Università degli Studi di Napoli Federico II)
Annalisa Castellitti (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. *Che cos'è il Progetto EULALIA*

EULALIA è un progetto europeo finalizzato al miglioramento e all'integrazione delle metodologie di insegnamento e di apprendimento della lingua straniera, attraverso la realizzazione e lo sviluppo di strumenti innovativi incentrati sul paradigma dell'apprendimento mobile, sulla metodologia game-based e sull'applicazione delle interfacce utente tangibili. Il progetto si rivolge in maniera particolare (ma non esclusiva) agli studenti Erasmus Incoming, con l'obiettivo di migliorarne, in un unico percorso didattico, le conoscenze e le competenze sia linguistiche che culturali.

Tenendo presenti il target di riferimento e i bisogni specifici degli apprendenti, gli obiettivi del progetto sono:

- lo sviluppo e l'erogazione di strumenti didattici, basati sulle Tangible User Interfaces (Mobile Learning), per lo studio della lingua, letteratura e cultura italiana;
- la creazione di una library multilinguistica e multiculturale: tutte le app, create dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, in collaborazione con l'Università degli Studi di Firenze, e dai partner europei, saranno messe a disposizione su Google Play Store in modo da avere una biblioteca digitale internazionale.

In sostanza, si è pensato alla creazione di un'app per smartphone e tablet, al fine di rendere lo studio accattivante e motivante da parte di un pubblico

* L'articolo sintetizza il contributo dei corsi di italiano L2 al progetto "Eulalia", finalizzato alla creazione di scenari per l'insegnamento della lingua e della cultura italiana a studenti Erasmus Incoming dell'Ateneo federiciano. I paragrafi 1, 2, 3 e 4 sono stati scritti da Anna Baldan, mentre i paragrafi 5, 6 e 7 sono da attribuire ad Annalisa Castellitti. Entrambe le autrici sono docenti di Italiano L2 e hanno collaborato al progetto Eulalia, occupandosi in particolare delle specificità didattiche dell'applicazione messa a disposizione degli studenti stranieri che vengono accolti dal Centro Linguistico di Ateneo.

giovane e in modo da permettere agli studenti di organizzare autonomamente il proprio programma di apprendimento indipendentemente dai limiti di tempo e luogo.

Il lavoro è stato portato avanti attraverso la collaborazione tra il Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e i Centri Linguistici di altri atenei europei, ovvero l'Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante (UA), l'Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu (AMU), l'Università ta' Malta (UM), oltre all'European University Foundation (EUF) e alla start-up Smarted S.r.l. (SM), la quale si è occupata della realizzazione dell'app.

Il progetto EULALIA deriva il suo nome dall'acronimo inglese *Enhancing University Language courses with an App powered by game-based Learning and tangible user Interfaces Activities*, richiamando il nome greco Eulàlia o Eulalia. L'aggettivo eulalos, composto da εὖ- (eu-, “bene”) e λαλέω (laléō, “parlare”), può essere interpretato come “colei che parla bene”, “che parla dolcemente”, prendendo anche il significato di “eloquente”.¹

Il progetto, coordinato dal Direttore del CLA, il prof. Pasquale Sabbatino e redatto insieme al prof. Vincenzo Caputo e all'ing. Raffaele Di Fuccio, e finanziato nell'ambito del programma Erasmus+ Strategic Partnership KA2 – Higher Education, si propone di creare strumenti che non siano esclusivamente digitali. Anzi, esso mira a colmare l'ambiente virtuale – che non rappresenta alcuna novità nel panorama degli strumenti di apprendimento basati sul gioco – con il mondo fisico e tangibile degli oggetti reali, fornendo un approccio ibrido, allo stesso tempo fisico e digitale: l'applicazione, infatti, dialoga e interagisce con il mondo fisico, attivandosi solo a contatto o in presenza di un oggetto fisico che fornisca un input, che di solito è una vera e propria mappa, in cui i vari nodi sono le tappe del nostro viaggio virtuale.

2. La creazione degli scenari

Durante questi tre anni, dal 2019 al 2022, avvalendosi della collaborazione di docenti ed esperti linguistici della Federico II e di altre Università del territorio, degli studenti Erasmus Incoming e degli studenti italiani e internazionali dell'Ateneo, il progetto EULALIA è stato implementato attraverso la

¹ Cfr. <https://eulaliaproject.eu/it/>.

creazione di percorsi di apprendimento con particolare riferimento alla realtà napoletana, con i suoi luoghi, i personaggi del presente e del passato, le tradizioni e gli immancabili prodotti culinari. Alcuni di questi “scenari” (termine tecnico usato per indicare i percorsi di apprendimento basati su un tema centrale) sono stati prodotti nell’ambito di workshop organizzati con esperti linguistici, insegnanti di italiano e studenti federiciani. Altri hanno visto coinvolti nella ricerca delle informazioni, delle immagini e dell’elaborazione dei testi, gli stessi studenti Erasmus inseriti nei corsi di lingua italiana erogati dall’Ateneo.

Ai partecipanti ai vari workshop è stato chiesto in primis di ricercare informazioni e immagini su un determinato argomento e poi, con le informazioni raccolte, di elaborare brevi testi, secondo queste direttive:

- ricordare sempre che i destinatari e futuri lettori sono studenti di italiano per stranieri con un livello elementare/intermedio della lingua italiana;
- privilegiare l’ordine soggetto-verbo oggetto;
- favorire costruzioni semplici, con parole non polisemiche e con un sistema verbale quanto più possibile semplice e di facile comprensione.

Ogni scenario consta di un numero di nodi che va da un minimo di 5 ad un massimo di 20, è dotato di un artificial storyteller, ovvero una figura che guida l’utente alla scoperta dello scenario e che è coerente con il tema stesso del percorso. Ad ogni nodo corrisponde sia un’immagine che un testo esplicativo.

Ma come funziona praticamente l’app? Lo studente, dopo averla scaricata, muove il cellulare sulla mappa interattiva e, con la tecnologia degli NFC², intercetta i cip inseriti al suo interno. L’app reagisce e rimanda degli input con i quali richiede allo studente di eseguire un’azione, ovvero ricercare il luogo richiesto per poter proseguire il viaggio virtuale. Una volta trovato il luogo sulla mappa, lo studente visualizzerà un testo scritto, recitato anche da una voce registrata o sintesi vocale. Qualora lo studente dovesse imbattersi nel luogo errato, l’app lo inviterebbe a riprovare, fino a trovare il luogo richiesto dal personaggio guida (il cosiddetto storyteller).

² Tramite la tecnologia degli NFC (Near Field Communication) è possibile connettere due dispositivi per trasferire dati da un dispositivo ad un altro, in maniera automatica, senza l’utilizzo di cavi e senza inserire credenziali d’accesso. Cfr. <https://www.nexi.it/news/pagamenti-digitali/tecnologia-nfc.html> (consultato in data 27/09/2022).

3. Alcuni esempi di scenari realizzati da esperti linguistici

Uno dei prodotti di questo workshop è stato un percorso dal titolo “Viaggio nella Napoli dei Misteri”, incentrato su una serie di leggende legate a luoghi della città. A titolo esemplificativo, forniamo di seguito il template che i collaboratori³ al progetto hanno dovuto compilare per questo scenario e solo uno dei nodi sviluppati.

Titolo dello scenario: Viaggio nella Napoli dei Misteri

Mappa fisica: Napoli

Artificial Storyteller: Raimondo di Sangro

Nodi di interazione:

- 1) Cappella Sansevero (il principe Raimondo di Sangro e l'alchimia – Cristo Velato)
- 2) Castel dell'Ovo (la leggenda dell'uovo)
- 3) Napoli Sotterranea (piazza San Gaetano)
- 4) Palazzo Penne e la leggenda del Diavolo
- 5) Santa Maria La Nova e la Tomba di Dracula
- 6) Chiesa di Santa Maria delle Anime del Purgatorio ad Arco
- 7) San Gennaro e l'ampolla di sangue sciolto
- 8) L'Obelisco dell'Immacolata a Piazza del Gesù Nuovo

TEMPLATE SCENARIO I

Nodo 1 (titolo)	Cappella Sansevero e il Cristo Velato
request#2 (invito per raggiungere un posto)	Sei pronto per iniziare questo viaggio insieme nei luoghi del mistero? Partiamo dalla Cappella Sansevero. Trovala sulla mappa.
request#2 (immagine storyteller)	

³ Si ringraziano, per la realizzazione degli scenari, tutti coloro che hanno preso parte al workshop del 14 e 15 dicembre 2020.

feedback 2a (invito ad entrare nel luogo)	Vuoi scoprire questo luogo? Entriamo!
feedback2a (immagine di sfondo)	
feedback 2b (descrizione del luogo)	Qui puoi vedere il famoso Cristo Velato e le misteriose Macchine Anatomiche... qual è il segreto del velo di marmo che sembra così vero? Arte o magia?
feedback 2b (immagine corretta del luogo)	
feedback 2c (per riprovare, in caso di risposta errata)	Non è il posto giusto. Stai cercando la Cappella Sansevero.
feedback 2d (non risposta)	Hai paura di entrare?
feedback 2e (per invogliare a fare qualcosa)	Dai! Esploriamo la mappa insieme!

4. Alcuni esempi di scenari realizzati dagli studenti

Anche gli studenti Erasmus Incoming,⁴ sotto la guida dei loro insegnanti di italiano L2, sono stati coinvolti in questi anni nella realizzazione di scenari per il progetto EULALIA, diventandone così creatori e fruitori al tempo stesso.

⁴ Si ringraziano tutti gli studenti Erasmus Incoming che si sono prestati alla realizzazione di scenari per l'implementazione del Progetto EULALIA.

Vogliamo segnalare in questa sede due dei percorsi stati realizzati all'interno dei corsi di italiano L2 nel corso dell'a.a. 2020/21: uno riguardante le tradizioni culinarie napoletane, con i piatti più importanti della cucina partenopea, di cui si sono elencati gli ingredienti e le modalità di preparazione; l'altro relativo ai personaggi celebri del cinema, del teatro e della televisione, grazie al quale abbiamo avuto modo di conoscere le biografie di attori, attrici e registi di successo, napoletani o legati fortemente alla città, sia contemporanei che del passato.

In entrambi i casi gli studenti sono stati suddivisi in coppie o piccoli gruppi. All'insegnante è spettata la selezione dei cosiddetti "nodi" volti a creare la mappa di questo scenario. Ecco i dodici personaggi scelti:

- 1) Luciano De Crescenzo
- 2) Antonio De Curtis (Totò)
- 3) Bud Spencer
- 4) Massimo Troisi
- 5) Edoardo De Filippo
- 6) Valeria Golino
- 7) Paolo Sorrentino
- 8) Sophia Loren
- 9) Gabriele Salvatores
- 10) Pupella Maggio
- 11) Toni Servillo
- 12) Alessandro Preziosi

Per il narratore, sempre in tema con l'argomento dello scenario, si è pensato ad un ciak animato, una figura molto semplice ma simpatica, che accompagna l'utente alla scoperta dello scenario in questione. La scelta dello sfondo che rappresentasse al meglio il tema della mappa è ricaduta sull'immagine del palcoscenico di un teatro, mentre via via che l'utente visualizza i vari nodi – in questo caso, i vari personaggi – si troverà davanti una foto del personaggio stesso in primo piano. In questa fase, gli studenti di livello A1, con limitate competenze nella scrittura, sono stati guidati dall'insegnante nella raccolta di informazioni, secondo lo schema seguente:

Fase 1. Cercate informazioni sul personaggio, poi rispondete alle domande. Completate la tabella.

Nome d'arte	
Nome reale	
Luogo e data di nascita	
Luogo e data di morte	
Professione	
Opera/e più famosa/e	
Premi – Riconoscimenti	
Conosci questo personaggio?	
Video / materiali extra	

Fase 2. Cercate un'immagine del personaggio in uno di questi database (senza copyright):

1) <https://pixabay.com/it/> 2) <https://unsplash.com/> 3) <https://www.pexels.com/it-it/> 4) <https://www.reshot.com/>

Di seguito un esempio della tabella compilata:⁵

Nome d'arte	Eduardo
Nome reale	Eduardo De Filippo
Luogo e data di nascita	Napoli, 24 maggio 1900
Luogo e data di morte	Roma, 31 ottobre 1984
Professione	Drammaturgo, attore, regista, sceneggiatore e poeta
Opera/e più famosa/e	<i>Pulcinella, principe in sogno</i> (1932); <i>Sono stato io!</i> (1937); <i>Amicizia</i> (1952); <i>Tre uomini in frac</i> (1932); <i>Il paese di Pulcinella</i> (1951)
Premi – Riconoscimenti	Fu nominato senatore a vita dal 1981, Gli furono conferite due lauree honoris causa in Lettere dall'Università di Birmingham nel 1977 e dall'Università degli Studi di Roma La "Sapienza" nel 1980. Fu proposto per il Premio Nobel per la letteratura.
Conosci questo personaggio?	Non conosciamo questo personaggio.
Video / materiali extra	https://www.youtube.com/watch?v=jjDe9IWD3NA

⁵ I testi sono nella loro forma originale, senza le correzioni dell'insegnante. Questa scelta deriva da una volontà di esprimere l'autenticità e la genuinità dei testi, oltre a far percepire in maniera tangibile lo sforzo derivante dallo studio della lingua, i cui progressi avvengono in maniera graduale.

Un altro scenario creato in collaborazione con gli studenti riguarda i piatti tipici della tradizione napoletana, con uno chef come guida alle varie tappe del tour culinario e a una tavola imbandita come mappa tangibile.

Nodi di interazione:

- 1) Pastiera
- 2) Genovese
- 3) Pizza
- 4) Spaghetti alle vongole
- 5) Ragù napoletano
- 6) Casatiello
- 7) Sfogliatella
- 8) Frittata di maccheroni
- 9) Parmigiana di melanzane
- 10) Pasta, patate e provola
- 11) Gattò (gateau) di patate

In questo caso le istruzioni date agli studenti sono state molto simili a quelle dello scenario precedente, ma ovviamente declinate secondo il tema in oggetto:

Fase 1. Cercate informazioni sul piatto, poi rispondete alle domande. Completate la tabella.

Nome del piatto	
Quali sono gli ingredienti principali?	
I napoletani mangiano questo piatto in un particolare periodo dell'anno? O in un'occasione particolare? O per una festa speciale?	
Dove possiamo mangiare questo piatto a Napoli? C'è un ristorante famoso?	
Mangi questo piatto nel tuo paese?	
Mangi questo piatto a Napoli o in Italia?	
Video / materiale extra	

Fase 2. Cercate un'immagine del piatto in uno di questi database (senza copyright):

- 1) <https://pixabay.com/it/>
- 2) <https://unsplash.com/>
- 3) <https://www.pexels.com/it-it/>
- 4) <https://www.reshot.com/>

Di seguito un esempio della tabella compilata:

Nome del piatto	Frittata di maccherioni
Quali sono gli ingredienti principali?	Gli ingredienti principali sono pasta, uova, parmigiano, mozzarella, e prosciutto cotto.
I napoletani mangiano questo piatto in un particolare periodo dell'anno? O in un'occasione particolare? O per una festa speciale?	I napoletani mangiano questo piatto in Pasquetta, o per un picnic in spiaggia. Questo piatto è fatto per utilizzare gli avanzi.
Dove possiamo mangiare questo piatto a Napoli? C'è un ristorante famoso?	Possiamo mangiare frittata di maccherioni nella maggior parte degli stand « da asporto ». Un buon indirizzo è Pizzeria Di Matteo, via Tribunali.
Mangi questo piatto nel tuo paese?	No e non ho mai visto questo piatto nei menu di un ristorante italiano a Parigi.
Mangi questo piatto a Napoli o in Italia?	Sì, è stato molto buono e originale.
Video / materiale extra	https://youtu.be/i8t98vgiTO0

Successivamente alla raccolta delle informazioni e delle immagini libere da copyright da parte degli studenti, l'insegnante del corso di italiano ha elaborato un testo unico, corrispondente alla descrizione del nodo in questione. Come già sottolineato in precedenza, essendo questi testi diretti a studenti di italiano di livello A1-A2, le descrizioni dei vari nodi (luoghi, piatti, personaggi), sono stati sviluppati in modo da essere comprensibili e accessibili al target di riferimento.

5. *La dimensione inclusiva di Eulalia: approccio e metodologia*

*Anche in un mondo altamente tecnologico lo studio sull'uomo ha una grande centralità per abbattere le frontiere culturali e mentali.*⁶

Orazio Miglino

La metodologia di insegnamento della lingua e della cultura italiana proposta dal progetto Eulalia ha accolto pratiche innovative, rese possibili dall'incontro tra glottodidattica, psicologia e tecnologie informatiche. Per in-

⁶ Si ringrazia il professore Orazio Miglino, direttore del NAC (*Natural and Artificial Cognition Lab*) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, per essere stato un riferimento costante nella progettazione di Eulalia. Cfr. Ponticorvo, Di Fuccio, Rega (2022).

tegrare i tradizionali strumenti didattici con la costruzione e lo sviluppo di app multimodali e multisensoriali, Eulalia propone un ambiente interattivo ibrido (digitale e fisico allo stesso tempo), in grado di facilitare i processi di apprendimento linguistico con interfacce-utente di stampo tangibile per tutti gli studenti stranieri, compresi quelli con disabilità sensoriali isolate o in comorbilità.

Il presente contributo intende illustrare la dimensione inclusiva dell'app Eulalia e nello specifico le fasi di progettazione di materiali digitali funzionali all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda nel dominio dell'interaction design e del co-design. L'applicazione Eulalia, realizzata da Smarted S.r.l.⁷, mette a disposizione degli studenti nuove strategie di apprendimento delle lingue straniere (Oxford, 1989), basate sul paradigma delle *Tangible User Interfaces* (TUI) (Mazzucato et al., 2020). Si cita l'intervento tenuto dal professore Pasquale Sabbatino, Direttore del Centro Linguistico di Ateneo Federico II e promotore del progetto, in occasione della presentazione di Eulalia:

Alla base dell'app Eulalia c'è una visione pedagogica innovativa che va incontro alla nuova generazione mobile. Il progetto ha lo scopo principale di creare un nuovo ambiente di apprendimento, costruito attorno alle specifiche esigenze della nuova generazione Erasmus. Si tende a raggiungere questo obiettivo mediante lo sviluppo di un'interfaccia tangibile, che introduce l'utente in un'esperienza *game based*. Attraverso di essa le giovani generazioni hanno la possibilità di affrontare in modo multisensoriale problemi linguistici e culturali.⁸

Gli scenari Eulalia, ideati per avvicinare gli studenti Erasmus alla lingua e alla cultura locale, promuovono un apprendimento di tipo esperienziale non soltanto linguistico, ma anche culturale e pratico (Kolb, 1984). Lo studente straniero esplora mappe fisiche con il proprio dispositivo mobile (smartphone o tablet) per cercare un luogo oppure trovare un odore particolare ed utilizza oggetti reali (interfaccia fisica) all'interno di un contesto di apprendimento personalizzato. Eulalia punta, dunque, su un nuovo aspetto: vuole stimolare la multisensorialità attraverso le interfacce tangibili, che consentono allo studente di interagire con carte, mappe, blocchi e oggetti della vita quotidiana, coinvolgendo in modo innovativo tutti i sensi (non solo la vista e l'udito, ma anche il tatto, l'olfatto e il gusto) durante la fruizione dei contenuti di apprendimento.

⁷ Sul software STELT, utilizzato per lo sviluppo degli scenari Eulalia, cfr. <https://smarted.it/2022/10/03/eulalia-2/>.

⁸ Cfr. <https://www.unina.it/-/19891307-presentazione-progetto-eulalia->.

La pianificazione dell'app Eulalia contribuisce, in particolare, all'inclusione di studenti stranieri con bisogni linguistici speciali o disturbi specifici dell'apprendimento, e primariamente con dislessia, i quali potranno fruire della lettura vocale dei testi o degli strumenti di ingrandimento/personalizzazione delle parole. Ogni percorso linguistico-culturale è infatti sempre corredato di un file audio e di mediatori iconici per la comunicazione (immagine e/o video), al fine di rafforzare il ruolo del canale uditivo e visivo nell'insegnamento della lingua italiana. In questo modo si favorisce una dimensione aperta e inclusiva dello scenario didattico, dove ciascuno ha la possibilità di apprendere con maggiore motivazione e nel rispetto delle proprie caratteristiche soggettive (ritmi di apprendimento, stili cognitivi, emotività), a prescindere da vincoli spazio-temporali. All'interno della realtà virtuale di Eulalia, le parole sono pensate come onde concentriche e le tappe del percorso (definite *nodi di interazione*) sono immaginate come videogiochi, in modo da creare una rete di reti attraverso il collegamento dell'app a link utili (visite online nei musei, opere d'arte nelle stazioni della metropolitana, scene di film, brani musicali, citazioni letterarie ecc.).

Ispirandosi al principio del *Learning by doing* (Dewey, 2008), l'app Eulalia permette di condividere un'esperienza di apprendimento linguistico coinvolgente, con feedback immediato, che non solo offre l'opportunità di sperimentare una lingua straniera, ma consente allo studente di entrare in empatia con una cultura diversa dalla propria. Obiettivo iniziale della costruzione di uno scenario Eulalia è infatti motivare la partecipazione attiva degli studenti stranieri in un contesto guidato, per poi incoraggiare una riflessione metalinguistica sulle strutture morfologiche della L2 e promuovere infine la competenza interculturale, supportata dalle peculiarità affettive. Pertanto, la progettazione di attività didattiche adeguate ai bisogni e alle potenzialità degli studenti e l'adattamento di un ambiente di apprendimento flessibile sono fattori chiave per sviluppare l'interesse degli studenti e la motivazione ad apprendere una lingua straniera in modo efficiente, divertente e interattivo.

Per la fruizione dell'app Eulalia si è pensato, dunque, ad un modello di apprendimento ludico e cooperativo, in grado di stimolare contemporaneamente intelligenza linguistica, emotiva e sociale. L'approccio comunicativo, sistematicamente applicato, sviluppa gradualmente l'apprendimento linguistico attraverso l'esplorazione di una mappa fisica o virtuale, mentre per coinvolgere attivamente lo studente si fa ricorso allo *storytelling* digitale (Brunetti et al., 2008: 3-4). Da un lato il narratore dello scenario (*lo storyteller*) pone domande-guida o racconta aneddoti per incuriosire lo studente e conquistare

la sua attenzione; dall'altro lato lo studente stesso diventa protagonista della storia e partecipa alla costruzione dello scenario a partire da narrazioni basate sui propri bisogni ed interessi (Bruner, 1986: 77-83).

Nei vari nodi di interazione dello scenario, che corrispondono a precise sequenze comunicative articolate in base ai descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER, 2002), lo studente si ritrova a dialogare con una voce narrante e guidato da quest'ultima si immerge in situazioni simulate di vita reale per svolgere esercizi linguistici contestualizzati e compiti legati all'uso quotidiano della lingua. L'apprendimento basato su scenari, che predilige il coinvolgimento degli studenti in ambienti autentici, migliora le competenze linguistiche dell'utente, il quale proseguendo nella narrazione va alla ricerca della risposta corretta, mettendo in atto strategie metacognitive, abilità sociali e capacità di *problem solving*. Ogni interazione con la mappa, progettata ad hoc per rispondere alle esigenze multiple degli studenti, valorizza la componente emozionale dell'apprendimento (Balboni, 2013): si apprende meglio attraverso un approccio emotivamente stimolante (Goleman, 1996).

Grazie all'app Eulalia l'insegnamento di una lingua straniera diventa un gioco educativo, un apprendimento esperienziale per tentativi ed errori, che promuove un'educazione linguistica inclusiva ed accessibile (Melero Rodríguez, 2018), senza barriere di fruizione ed in grado di accogliere le differenze individuali nella totalità delle parti. I bisogni linguistici e comunicativi degli studenti stranieri si coniugano, infatti, con un sostrato di natura relazionale, identitaria e psicologica, oltre che cognitiva, che non è sempre possibile identificare in contesti multiculturali, nei quali gli studenti si distinguono non solo per abilità linguistiche, ma anche e soprattutto per storie, origini e aspirazioni (Caon, 2006).

Nell'ottica pluralistica e dinamica delle lingue e delle culture teorizzata dalla *pedagogia interculturale* (Cambi, 2001), si fa strada nel progetto Eulalia il concetto di *accessibilità glottodidattica*, con il quale s'intende "un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico" (Daloiso, 2012: 500). Questa visione, incentrata sull'analisi del bisogno nelle sue note distintive e quindi nella sua unicità (Freddi, 1970), invita a ripensare la didattica delle lingue secondo una prospettiva di riflessione che tenga conto della reciproca interferenza tra componenti cognitive, emotive e corporee. Partendo dal presupposto che

l'apprendimento culturale e linguistico va inteso come un processo attivo di costruzione delle conoscenze da parte del discente, il progetto Eulalia cerca di dare una risposta efficace ai bisogni degli studenti stranieri, poggiando le sue basi teoriche sull'approccio dell'*Embodied cognition*. Il corpo è il primo luogo di interazione con l'ambiente, tramite il quale si fa esperienza di sé, degli altri e del mondo, e va rivalutato come strumento di cui può avvalersi la didattica per il potenziamento delle abilità cognitive.⁹

6. *La sperimentazione del progetto Eulalia nella didattica dell'Italiano L2*

Durante i corsi di Italiano L2 è stata validata la funzionalità dell'app Eulalia, gratuitamente scaricabile da Google Play Store.¹⁰ Rifacendosi all'approccio costruttivista (Vygotskij, 1978), il progetto Eulalia ha dato la possibilità a docenti e studenti dell'Università degli Studi di Napoli Federico II di progettare in modo creativo e collaborativo scenari per l'apprendimento della lingua e cultura italiana.

Nella specifica interazione narratore-viaggiatore (che equivale nel nostro caso a quella tra maestro e allievo), gli studenti *Erasmus Incoming* degli anni accademici 2019-2022, nel duplice ruolo di co-autori e fruitori degli scenari, hanno potuto utilizzare sotto la supervisione degli insegnanti un semplice strumento di authoring (Open Educational Resource) (Mazzucato e Kic-Drigas, 2021) per prendere parte a narrazioni itineranti, strutturate sia in ambienti virtuali che in contesti tangibili (basati su TUI),¹¹ e sperimentare l'app Eulalia per apprendere la lingua e le tradizioni culturali del paese ospitante.

La cornice cooperativa del progetto è stata rilevante nell'organizzazione dei corsi di Italiano L2, inizialmente in presenza e in seguito a distanza, perché ha sviluppato interdipendenza positiva tra gli studenti stranieri per il

⁹ Rivoltella (2012) specifica l'importanza del corpo come "dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza".

¹⁰ <https://play.google.com/store/apps/developer?id=Eulalia+Apps>.

¹¹ Si cita l'intervento dell'ingegnere Raffaele Di Fuccio in occasione della prima condivisione dell'app Eulalia: "Con il progetto Eulalia, il cui nome richiama il "parlare bene", intendiamo dare inizio a una sperimentazione, che vuole vivere oltre i 30 mesi del finanziamento. Si vogliono disseminare i risultati del progetto, al fine di promuovere un circolo virtuoso – tramite la App di Eulalia da noi creata – che intende coinvolgere anche altre Università italiane e straniere". A titolo esemplificativo, si rimanda alla dimostrazione di un gioco tipico ("Tour gastronomico di Napoli") sviluppato da Smarted Srl attraverso l'app Eulalia con l'interfaccia digitale e l'interfaccia tangibile (cfr. <https://youtu.be/vMIytvFtNnQ>). Coniugando l'apprendimento ludico con quello esperienziale, l'utente potrà conoscere le tradizioni culinarie di Napoli orientandosi tra le sue strade e le sue piazze.

raggiungimento di un obiettivo comune: la costruzione dello scenario, che sarebbe stato poi implementato nell'app. Studenti e studentesse sono stati guidati nell'apprendimento dell'italiano tramite percorsi precostituiti sui luoghi storici e artistici partenopei ed esplorando il ricco patrimonio della città di Napoli hanno potuto vivere, in maniera completamente diversa, un'esperienza formativa che ha al centro gli aspetti culturali e le caratteristiche della città che li ha accolti.

In tale direzione, gli studenti hanno familiarizzato con la cultura italiana e, in particolare napoletana, e hanno acquisito competenze linguistico-comunicative utilizzabili concretamente nei diversi contesti di vita. Nonostante i limiti imposti dalla didattica a distanza, dovuta all'emergenza epidemiologica da COVID-19, si è tentato di facilitare il processo di apprendimento attraverso la scelta di task, strategie, materiali, strumenti e criteri di valutazione adeguati al contesto e ai bisogni linguistici ed emotivi dei destinatari.

Elenco degli scenari Eulalia progettati durante i corsi di Italiano L2 e vari workshop:	
<i>Percorsi tematici</i>	<p><i>Tour gastronomico (Smarted, prototipo 2019)</i> <i>I castelli di Napoli (novembre 2019)</i> <i>Napoli tra letteratura e cinema . A spasso con Elena (workshop Napoli 2020)</i> <i>La Napoli dei misteri (workshop Napoli 2020)</i> <i>I luoghi della Federico II (workshop Napoli 2020)</i> <i>Il mare bagna Napoli: leggende e itinerari (febbraio 2021)</i> <i>I piatti tipici napoletani: ricette (febbraio 2021)</i> <i>I piatti tipici napoletani: storia e tradizioni (febbraio 2021)</i> <i>Personaggi famosi: cinema, teatro e televisione (aprile 2021)</i> <i>Il cibo in scena. Piatti tipici nel cinema napoletano (aprile 2021)</i> <i>Le maschere del carnevale napoletano (ottobre 2021)</i> <i>Superstizioni e credenze popolari (gennaio 2022)</i></p>
<i>Luoghi</i>	<p><i>Città sommerse: tour Pompei (workshop Salerno 2021)</i> <i>I borghi fantasma (workshop Salerno 2021)</i> <i>I luoghi della movida frequentati dagli studenti Erasmus (maggio 2021)</i> <i>I musei di Napoli (giugno 2021)</i> <i>Le metropolitane di Napoli (giugno 2021)</i> <i>Tour Campi Flegrei: Pozzuoli (giugno 2021)</i> <i>Le piazze di Napoli (luglio 2021)</i> <i>Antichi mestieri napoletani (luglio 2021)</i> <i>La cucina napoletana (agosto 2021)</i> <i>I teatri napoletani (agosto 2021)</i> <i>I siti archeologici di Napoli e della Campania (settembre 2021)</i> <i>Le scale di Napoli: sistemi urbanistici e monumentali (settembre 2021)</i> <i>Arcipelago delle isole flegree (ottobre 2021)</i> <i>Le porte di Napoli: Porta San Gennaro, Porta Nolana, Porta Capuana e Port'Alba (dicembre 2021)</i></p>

<p><i>Personaggi</i></p>	<p><i>Domenico Rea (workshop Salerno 2021)</i> <i>Ritratti. I cantanti napoletani conosciuti in Europa e nel mondo (ottobre 2021)</i> <i>Ritratti. Gli scrittori napoletani all'estero (novembre 2021)</i> <i>Ritratti. Medici napoletani (dicembre 2021)</i></p>
<p><i>Percorsi declinabili in base ai livelli e ai profili in entrata degli studenti.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Le ricette dei piatti tipici napoletani – Livello elementare</i> ↓ <i>Storia e tradizioni dei piatti tipici napoletani – Livello intermedio</i> ↓ <i>Piatti tipici nel cinema napoletano – Livello avanzato</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Carta di identità dei personaggi famosi tra cinema, teatro e televisione</i> Livello elementare ↓ <i>Biografia e opere dei personaggi famosi</i> Livello intermedio ↓ <i>Napoli tra letteratura e cinema</i> Livello avanzato</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Oggetti portafortuna nelle culture europee</i> Livello elementare ↓ <i>Luoghi della buona sorte</i> Livello intermedio ↓ <i>Superstizioni e credenze popolari a Napoli e in Europa</i> Livello avanzato</p>

All'interno degli scenari realizzati durante il workshop federiciano del 14 e 15 dicembre 2020,¹² con il quale è stato inaugurato il progetto Eulalia presso il Centro Linguistico di Ateneo, il percorso di apprendimento si configura al tempo stesso come una passeggiata virtuale, durante la quale l'utente esplora la città attraverso canali sia visivi e spaziali che uditivi e tattili. Nella scelta delle tematiche e dei narratori degli scenari sono stati tenuti in considerazione gli interessi e le necessità degli studenti stranieri, mentre per la strutturazione dei contenuti linguistico-culturali sono stati rispettati i livelli comuni di riferimento definiti dal QCER.

Per esplicitare la struttura dei percorsi sopraccitati, costruiti attraverso l'app Eulalia e suddivisi in tre categorie (Temi, Luoghi, Personaggi), si è scelto di pre-

¹² Si cita l'intervento tenuto dal professore Vincenzo Caputo, membro del senior staff del progetto, in apertura del *Workshop for teacher* del 14 dicembre 2020 (cfr. <https://eulaliaproject.eu/el-italian-eulalia-workshop-for-teachers/>): "Eulalia parte dalla consapevolezza che oggi il apprendimento è un concetto sempre più fluido. L'attenzione delle nuove generazioni è messa a dura prova dalla sovrastimolazione tecnologica. La versione demo della App, che verrà presentata durante il workshop, ha lo scopo di coinvolgere i partecipanti in un brainstorming creativo finalizzato alla scelta delle migliori proposte da implementare nella App stessa".

sentare in questa sede lo scenario prototipico *I castelli di Napoli*, particolarmente rappresentativo del lavoro progettato e svolto da chi scrive insieme agli studenti Erasmus Incoming nell'ambito dei corsi di Italiano L2 organizzati dalla Federico II. L'utente/discente, guidato dal narratore Virgilio,¹³ riceve degli output visivi ed uditivi sui cinque castelli di Napoli riconoscibili all'interno della Tavola Strozzi, che rappresenta in questo caso la mappa interattiva dello scenario.¹⁴

Titolo dello scenario	<i>I castelli di Napoli tra mito e storia</i>
Livello del QCER	A1-A2
Mappa	Tavola Strozzi
	
Narratore	Publio Virgilio Marone
	
Voce narrante in lingua italiana	Enrico Morabito, attore e regista.
Voce narrante in lingua inglese	Alessio Mirarchi, esperto lingua inglese (CLA).

¹³ L'immagine del narratore (Virgilio) è stata realizzata dalla fumettista Fabiana Fiengo.

¹⁴ Si ringraziano gli studenti Erasmus Incoming della Federico II per la collaborazione allo scenario dedicato ai castelli di Napoli, che ha rappresentato il prototipo del progetto Eulalia.

<i>Nodi di interazione</i>	Castel dell'Ovo, Castel Nuovo, Castel Sant'Elmo, Castel Capuano, Castello del Carmine.
<i>Richiesta 1</i>	Qual è il castello più antico di Napoli?
<i>Risposta corretta</i>	Complimenti! Il castello più antico di Napoli è Castel dell'Ovo. Guarda il video – in italiano e in inglese – e ascolta la storia del castello: https://www.youtube.com/watch?v=M9GiyR52Qkg https://www.youtube.com/watch?v=3PtMXHoMaQU
<i>Risposta sbagliata</i>	Questo non è il castello più antico di Napoli. Riprova e cerca sulla mappa Castel dell'Ovo.
<i>Nessuna risposta</i>	Cerca sulla mappa Castel dell'Ovo! Ti racconterò la leggenda dell'uovo magico.
<i>Nessuna scansione</i>	Gioca insieme a me e cerca sulla mappa Castel dell'Ovo.
<i>Parole apprese</i>	Castello, antico, più antico, leggenda, uovo.
<i>Richiesta 2</i>	Dopo il castello più antico, trova il castello più grande di Napoli. Cerca sulla mappa Castel Sant'Elmo.
<i>Risposta corretta</i>	Questa è la risposta esatta! Il castello più grande di Napoli è Castel Sant'Elmo. Guarda il video e ascolta la storia di Castel Sant'Elmo: https://www.youtube.com/watch?v=VzyNi-myjgY
<i>Risposta sbagliata</i>	Attenzione! Questo non è il castello più grande di Napoli, riprova.
<i>Nessuna risposta</i>	Viaggia nel tempo insieme a me! Esplora la mappa e cerca Castel Sant'Elmo.
<i>Nessuna scansione</i>	Cerca sulla mappa Castel Sant'Elmo e ascolta un'altra storia.
<i>Parole apprese</i>	Castello, grande, più grande, esatta.
<i>Richiesta 3</i>	Dopo il castello più grande, visita il castello più famoso di Napoli. Cerca sulla mappa Castel Nuovo.
<i>Risposta corretta</i>	Complimenti, questa è la risposta esatta! Il castello più famoso di Napoli è Castel Nuovo. Guarda il video e ascolta la storia di Castel Nuovo: https://www.youtube.com/watch?v=J-9_fHiHESU
<i>Risposta sbagliata</i>	Attenzione, questo non è il luogo giusto! Esplora la mappa e cerca Castel Nuovo.
<i>Nessuna risposta</i>	Esplora la mappa e divertiti!
<i>Nessuna scansione</i>	Continua il tuo viaggio e visita Castel Nuovo. Cercalo sulla mappa.
<i>Parole apprese</i>	Castello, famoso, viaggio, storia.
<i>Richiesta 4</i>	Dopo il castello più famoso, cerca sulla mappa Castel Capuano, il secondo castello più antico di Napoli.
<i>Risposta corretta</i>	Complimenti, questo è il luogo giusto! Il secondo castello più antico di Napoli è Castel Capuano. Guarda il video e ascolta un'altra storia: https://www.youtube.com/watch?v=uOySdvbzaJA
<i>Risposta sbagliata</i>	Attenzione, questo non è il luogo giusto! Esplora la mappa e cerca Castel Capuano.
<i>Nessuna risposta</i>	Vieni con me e ascolta la storia di Castel Capuano.
<i>Nessuna scansione</i>	Esploriamo la mappa e cerchiamo insieme Castel Capuano.
<i>Parole apprese</i>	Castello, secondo, luogo.
<i>Richiesta 5</i>	Infine cerca sulla mappa i resti del castello più giovane di Napoli. Cerca sulla mappa Castello del Carmine.

<i>Risposta corretta</i>	Complimenti! Questo è Castello del Carmine! Guarda il video e ascolta la sua storia: https://www.youtube.com/watch?v=u6EGpZ7ctmw
<i>Risposta sbagliata</i>	Attenzione, questo non è il luogo giusto! Esplora la mappa e cerca Castello del Carmine, chiamato anche “Sperone” per la sua forma.
<i>Nessuna risposta</i>	Cerca sulla mappa Castello del Carmine e ascolta la sua storia!
<i>Nessuna scansione</i>	Qual è tra i castelli napoletani quello più giovane? Scopriamolo insieme! Cerca sulla mappa Castello del Carmine
<i>Parole apprese</i>	Castello, più giovane, resti.

7. Valutazione del progetto Eulalia da parte degli utenti

La funzionalità dell'app Eulalia (open access), rivolta inizialmente agli studenti Erasmus Incoming ma in seguito utilizzata anche dagli studenti internazionali e PhD della Federico II, si colloca nell'ottica di una fondamentale sinergia tra mondo accademico italiano e mondo accademico europeo.

Eulalia offre un modo nuovo di apprendere la lingua, simulando lo scambio interattivo con il contesto nel modo più naturale possibile. Il risultato è uno strumento di apprendimento potenziato dalla tecnologia, che fornisce allo studente una narrazione quadro, nella quale può fare scelte e risolvere quesiti ispirati al mondo reale. Sensibilizzare gli studenti stranieri su alcuni aspetti chiave di una cultura diversa dalla propria, allo scopo di avvicinarli ad un uso consapevole della lingua all'interno di un contesto di apprendimento autentico, favorisce lo sviluppo del dialogo interculturale in una prospettiva inclusiva.

Dal report dei partecipanti alle attività del progetto risulta una correlazione positiva tra motivazione intrinseca e apprendimento.¹⁵ Alla maggior parte degli studenti, Eulalia ha fornito la duplice opportunità di apprendere una lingua straniera e di immergersi nella cultura, ad essa strettamente legata, attraverso una personalizzazione dell'esperienza di studio, che ha facilitato l'interiorizzazione dei contenuti linguistici.

Lavorare con Eulalia ha permesso ai docenti di verificare sul campo l'efficacia e l'accettabilità di nuove metodologie didattiche atte ad accogliere gli studenti stranieri, provenienti da tutto il mondo, nella comunità accademica federiciana. Nella fase di osservazione, focalizzata sull'utilizzo dell'app da parte delle classi di

¹⁵ Agli studenti, divisi in due gruppi (*Eulalia Students* e *Reference group*), sono stati somministrati sondaggi online (*pre survey* e *post survey*) per valutare concretamente la funzionalità dell'app e monitorare i progressi nell'apprendimento linguistico con Eulalia e senza Eulalia. Sulla valutazione dell'app, cfr. Mazzucato & Kic-Drgas (2021: 5-6).

livello coinvolte nel progetto e sull'analisi delle produzioni linguistiche condivise e raccolte durante i corsi di Italiano L2, è emerso che le strategie impiegate da Eulalia per sviluppare segmenti di conoscenze, abilità e competenze hanno stimolato creatività e pensiero critico. Successivamente, l'attenzione degli insegnanti si è spostata sul feedback formativo, in modo da fornire agli studenti, passo dopo passo, rinforzi positivi utili al raggiungimento di determinati obiettivi linguistici.

Dalla valutazione finale dell'app si evince, inoltre, che per gli studenti stranieri di livello A1-A2 sono sicuramente utili gli scenari che riguardano il tour gastronomico e i luoghi della Federico II che ospitano lo studente al suo arrivo a Napoli; gli studenti di livello intermedio valutano come particolarmente interessanti i percorsi relativi alle tradizioni e alle credenze popolari; invece negli studenti con un livello avanzato di competenza linguistica suscitano maggiore interesse le narrazioni che riguardano il cinema e la letteratura.

Eulalia rappresenta uno strumento didattico prezioso per gli insegnanti dei Centri linguistici universitari, che intendono progettare e implementare risorse educative aperte, e per tutti gli studenti impegnati nell'apprendimento di una lingua e di una cultura straniera.

Bibliografia

- BALBONI, P. E. (2013). "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico". *EL.LE*, 2(1), marzo, 1-23.
- BRUNER, J. (1986). "Play, thought and language". *Prospects*, 16 (1), 77-83. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02197974>.
- BRUNETTI, E., ZAMPELLA, M., DI FUCCIO R., FERRARA F. & MIGLINO O. (2021). "Digital Storytelling: a learning perspective". *Proceedings of the Third Symposium on Psychology-Based Technologies (PSYCHOBIT2021)*. <http://ceur-ws.org/Vol-3100/paper16.pdf>
- CAMBI, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Carocci.
- CAON, F. (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*. Guerra Edizioni.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi. La Nuova Italia.
- DALOISO, M. (2012). "Educazione linguistica e bisogni speciali". *EL.LE*, 1(3), novembre .
- FREDDI, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Minerva Italica.
- GOLEMAN, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Bloomsbury.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- MAZZUCATO, A., CAPUTO, V., ROIG-VILA, R., SATORRE CUERDA, R., KIC-DRGAS, J., WOŹNIAK, CALLEJA, C., TANTI BURLO, E. & SUNDBERG, C. (2020). "Supporting Language Learning Strategies for Erasmus Students with a Mobile Tool Using Tangible User Interfaces and

- Interactive Storytelling: the EULALIA Approach”. In O. GIGLIOTTA & M. PONTICORVO, *Proceedings of the Second Symposium on Psychology-Based Technologies (PSYCHOBIT2020)*, vol. 2730, Naples, Italy, September 28-29, 2020. <http://ceur-ws.org/Vol-2730/paper28.pdf>.
- MAZZUCATO, A. & KIC-DRGAS, J. (2021). “An Embodied Perspective of Open Educational Resources (OERs) Collaborative Design supporting Self-determined and Autonomous Learning”. In O. GIGLIOTTA & M. PONTICORVO, *Proceedings of the Third Symposium on Psychology-Based Technologies (PSYCHOBIT2021)*, vol. 3100, Naples, Italy, October 4-5, 2021. <http://ceur-ws.org/Vol-3100/paper1.pdf>.
- ____ (2021) “Develop OERs for Technology Enhanced Learning”. *Proceedings of the Second Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education*, October 5–6, 2021, Vol-3025, Foggia, Italy. <http://ceur-ws.org/Vol-3025/paper9.pdf>.
- MELERO RODRÍGUEZ, C. A., CAON, F. & BRICHESE, A. (2018). “Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA”. *EL.LE*, 7(3), novembre, 341-366.
- OXFORD, R. (1989). “The role of styles and strategies in second language learning”. *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse and Linguistic, Washington DC*. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED317087.pdf>.
- PONTICORVO, M., DI FUCCIO, R. & REGA, A. (2022). “Intelligenza Artificiale, processi di apprendimento e innovazioni tecnologiche: editoriale in memoria del contributo scientifico del Professor Orazio Miglino”. *TOPIC - Temi di Psicologia dell’Ordine degli Psicologi della Campania*, 1(1). <https://topic.oprc.it/index.php/topic/article/view/24>.
- RIVOLTELLA, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Cortina.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.

Risorse digitali:

- <https://eulaliaproject.eu/it/>
<https://smartedit.it/2022/10/03/eulalia-2/>
<https://www.unina.it/-/19891307-presentazione-progetto-eulalia->
<https://www.nexi.it/news/pagamenti-digitali/tecnologia-nfc.html>
https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/959/494
<https://eulaliaproject.eu/e1-italian-eulalia-workshop-for-teachers/>
First EULALIA prototype video: <https://youtu.be/vMIytvFtNnQ>
App EULALIA: <https://play.google.com/store/apps/developer?id=Eulalia+Apps>

Galleria virtuale Eulalia:

- www.youtube.com/watch?v=3PtMXHoMaQU
www.youtube.com/watch?v=M9GiyR52Qkg
www.youtube.com/watch?v=VzyNi-myjgY
www.youtube.com/watch?v=J-9_fHiHEsU
www.youtube.com/watch?v=uOySdvbzaJA
www.youtube.com/watch?v=u6EGpZ7ctmw

Humanidades digitales para la educación literaria: multimodalidad y alfabetización digital

Sebastián Miras (Universidad de Alicante)

Mónica Ruiz Bañuls (Universidad de Alicante)

Francisco Martínez Carratalá (Universidad de Alicante)

1. *Introducción*

Las reflexiones acerca de la multimodalidad y todos los conceptos que gravitan en torno a ella son abundantes, además de ser en su mayoría teorizaciones aún recientes. Por tanto consideramos pertinente ofrecer sucintamente algunos de los soportes que la justifican. No pretendemos ignorar que los itinerarios iniciados por las herramientas tecnológicas de un momento dado, dependen justamente de la coyuntura histórica que las vio desplegarse, y por tanto, existe la posibilidad de que su entramado y alcance se vuelva caduco. Quizás la forma de concebir la comunicación y la construcción de conocimiento que se desprende de los medios contemporáneos, sea superada por otros formatos de concebir estos procesos. Es evidente que las potencialidades de estos modelos no son inalterables; que la confluencia entre distintos modos para crear significado —imagen, sonido, gestualidad y texto escrito, entre otros—, no merezca la consideración que ha conseguido en el presente. No resulta descabellado aceptar que las transformaciones que atravesamos hoy día sea solo el estadio preliminar de cambios mucho más profundos.

En las últimas décadas hemos presenciado cómo el encuentro de los medios literario y digital ha contribuido al desarrollo de una disciplina que aplica a los estudios literarios métodos de análisis propios de las humanidades digitales (Earhart, 2015; Eve, 2022). El objeto de dichos métodos no difiere de aquel que aborda la historiografía literaria tradicional. Ahora bien, su aproximación a los fenómenos literarios, eminentemente cuantitativa, y la asunción de que la información en la era digital se sirve de protocolos tecnológicos y computacionales para la comunicación, supone un nuevo paradigma en los estudios literarios y la formación lingüística (Marcos-Marín, 2018) que despliega nuevos horizontes para el campo humanístico y la investigación académica.

Con la intención de delinear la dimensión específica de la problemática hasta aquí esbozada, comenzaremos con la exposición de ciertas cuestiones que se han propuesto en torno a la multimodalidad como forma de entender los procesos comunicativos en la actualidad para luego precisar la manera en que se entiende la interacción multimodal. Finalmente, daremos cuenta de algunas de las posiciones que defensores y críticos de las humanidades digitales ofrecen para justificar su postura favorable o adversa.

Uno de los argumentos esgrimidos por los teóricos de las humanidades digitales, sostiene que la historiografía clásica no puede dar cuenta de la vastedad de textos literarios, ni siquiera de una parte de ellos, y que esa “lectura atenta” es incapaz de dar cuenta del funcionamiento del sistema literario. El análisis computacional y los métodos cuantitativos podrían superar esta falta de representación, al tiempo que abarcar otras regiones periféricas del sistema literario relegadas por la atención al canon. Sin embargo, también la cuantificación despierta reservas. Por ejemplo, se plantea cuál es la manera de definir el tránsito desde el dato numérico al significado. Las críticas que se desprenden de este enunciado son varias, por ejemplo, que la cuantificación reduciría la complejidad del hecho literario; que es difícil apartar su pretensión de verdad objetiva; o que tecnología asociada a sus métodos mantienen un vínculo con las instituciones de poder que resulta perjudicial. Estas críticas, a las que es necesario atender, no deben postergar el problema principal que suscitan los estudios literarios digitales: explicación e interpretación no deben rechazarse mutuamente si entendemos que las vías abiertas por esta disciplina pueden resultar provechosas para la educación literaria, y de forma más amplia, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. Multimodalidad: planteos y actualidad

Un acercamiento distinto a la posible prescripción de estas nociones “modales” es observar que el concepto de multimodalidad no viene definido únicamente por los avances tecnológicos y digitales de las últimas décadas. Es donde se asienta su florecimiento, sí, pero haríamos bien en situar su ascendencia en las mecanismos que permiten y dilatan los actos comunicativos, y, más ambicioso, tal vez también el pensamiento, que se liga a la exploración que la postmodernidad promueve acerca de los procedimientos alternativos a la razón tradicional. Aquí nos topamos con una de las polémicas sustantivas de la postmodernidad, aquella que impugna la jerarquía del saber científico,

de la racionalidad. Es en el hallazgo de una pluralidad que esa razón tradicional ha preterido, donde está ubicada la realización de la modernidad que la postmodernidad impulsa (Racionero y Melero, 2007). La ligazón entre esta urgencia postmoderna por desplazar a la racionalidad moderna en tanto pilar normativo, para ofrecer un perfil más nítido de las estructuras de la razón que las distintas sociedades construyen, sin abocarse hacia la universalidad de sus postulados.

El concepto de multialfabetización, incluso, que introduce el New London Group (1996) en la última década del siglo XX, sirve asimismo para establecer relaciones entre la propia multimodalidad y la apertura que la postmodernidad persigue de una racionalidad no normativa, susceptible de reflejar la heterogeneidad de las sociedades, formas de comunicación y de creación de significado contemporáneas. Este vínculo entre la multimodalidad y la apertura hacia una racionalidad capaz de dar cuenta de la heterogeneidad que vivimos en las sociedades y manifestaciones culturales contemporáneas, podría asimismo rastrearse en la genealogía del concepto de multialfabetización lanzado por el New London Group a finales del siglo XX:

We seek to highlight two principal aspects of this multiplicity. First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word —for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia. Indeed, this second point relates closely back to the first; the proliferation of communications channels and media supports and extends cultural and subcultural diversity. As soon as our sights are set on the objective of creating the learning conditions for full social participation, the issue of differences becomes critically important (1996: 61).

Debido a que las reflexiones acerca del concepto de multimodalidad han aparecido en abundancia en años recientes, dedicaremos este apartado a ofrecer un sucinto panorama acerca de los rasgos que limitan el concepto antes de considerar las reflexiones acerca de la *multialfabetización*, o alfabetización multimodal. No es sin embargo nuestra intención hacer un repaso pormenorizado de las observaciones que se han realizado, o se están realizando, en torno al concepto. Más bien pretendemos detenernos en determinados aspectos que podrían resultar interesantes en el debate teórico reciente.

La noción de multimodalidad está fundamentada en primer lugar por otra

noción, que es la de *recurso semiótico*. En este sentido, existe un desplazamiento epistemológico que nos lleva desde lo lingüístico hacia lo semiótico, de manera que asistimos a una voluntad de destacar aquellas maneras en que representamos y nos comunicamos, de conferir entidad representativa y comunicativa, a formas que no son el discurso escrito o el hablado. El desafío que afronta la multimodalidad es justamente determinar si las formas de crear significado a través de distintos recursos semióticos poseen rasgos propios que permitan sus diferencias con respecto al lenguaje escrito y hablado, si sus posibilidades de crear significado poseen una especificidad tal que permita describirlas, repetir las e interpretarlas. Esta caracterización de la multimodalidad se concreta en los textos multimodales, en los que se verifica la presencia fusionada de modos que contribuyen de forma interrelacionada (González García, 2013; González García, 2018; Jewitt, 2009; Kress, 2005).

El otro cimiento, más evidente, de la multimodalidad se encuentra en el concepto de modo, el cual, como ya se sugirió, es un recurso que viene delimitado por las características sociales y culturales del entorno que lo emplea para construir significado. La lista de medios que susceptibles de ser considerados modos comprende la música, las composiciones escritas, los gestos, las imágenes, el habla, además de las imágenes en movimiento:

To understand multimodality, we must first define a mode: a mode is a socio-culturally specific semiotic resource used in meaning-making such as images, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, and so on. In a cognitive approach, it may seem to make sense to connect modes to each of the five senses (vision, sound, touch, taste, smell). However, this is an imperfect method because attaching modes one-to-one with a sensory system overlooks crucial differences between modes (Gibbons & Whiteley, 2018: 249).

Por su parte, la multimodalidad supone que en una situación comunicativa dada, son varios de estos modos los que se manifiestan de manera simultánea (Gibbons & Whiteley, 2018).

Una de las problematizaciones que formula la multimodalidad apunta a la propia definición de *texto*. Es necesario repensar los contornos de esta noción en orden de actualizar los elementos que participan en ese conjunto, el cual parece todavía remitir a una configuración monomodal. Uno de los pioneros en la investigación sobre la multimodalidad, Gunther Kress, expresa este requisito:

Una teoría que trate la multimodalidad surge frente a la necesidad de una definición utilizable de texto, dado que nuestra sensación presente de texto procede de la era de dominación del modo de la escritura y de la dominación del medio de libro. Necesitamos tener claro cómo deseamos utilizar el término “texto” y las unidades que lo componen (Kress, 2005: 51).

El hecho comunicativo, entonces, que modela la composición textual, incluye también otros modos que no son el canónico de la escritura. Existe una condición que subordina el modo al recurso semiótico, en tanto requisito para ser considerado modo. Kress señala que la comunicación y expresión de significados características de los recursos semióticos no los hacen equivalentes a los modos, sino que —bordeando la propuesta de Michael Halliday acerca de las funciones del lenguaje—, es también necesario el acuerdo social respecto al recurso para poder ser considerado como tal. Es entonces la comunidad la que acuerda determinada convención, y conviene en atribuir determinado significado a la utilización de un recurso semiótico. Una vez este pacto está en funcionamiento es que obtenemos los modos.

Partiendo de esta caracterización del modo como un recurso semiótico, Alison Gibbons y Sara Whiteley añadieron, en un capítulo del volumen *Contemporary Stylistics*, del 2018, otras dos particularidades. Ambas cualidades fueron sugeridas ya en estas páginas. Por un lado, debería contemplarse que el empleo del recurso supone la creación de significado; por otro, se trata de un recurso específico de una sociedad o cultura determinadas, viene condicionado por su organización.

Sin embargo, esa condición necesaria de crear significados compartidos no agota la definición del modo, sino que además debe aparecer siempre ligado a la multimodalidad. De manera que el modo, para ser considerado como tal, no podría actuar desligado de otros recursos semióticos que confluyen en un mismo texto multimodal. Esta consideración fue lanzada por Jewitt, Bezemer y O'Halloran (2016) en el volumen *Introducing Multimodality*, quienes además destacan otro aspecto fundamental de la multimodalidad, referente a la transversalidad entre diferentes disciplinas.

El modo, o la multimodalidad, darían cuenta de los límites progresivamente más difusos entre disciplinas: “Multimodality questions that a strict ‘division of labour’ among the disciplines traditionally focused on meaning making, on the grounds that in the world we’re trying to account for, different means of meaning making are not separated but almost always appear together” (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016: 2). El aporte de estos autores es muestra de que, en la última década, la multimodalidad ha sido objeto de un análisis que nos enfrenta ante un concepto cada vez más definido y de mayor provecho en el ámbito educativo (Hirsch, 2021; Batterhill & Ross, 2017).

3. *Los procesos de interacción multimodal*

Las posibilidades de interacción que supone la participación de recursos semióticos propia de la multimodalidad, manifiestan una marcada tendencia a la configuración de un proceso activo y reflexivo, ya no solo en la producción y comprensión de textos, sino como herramienta que permite crear conocimiento a través de procesos de composición que integran diferentes modos. El fundamento del concepto de multimodalidad se encuentra en la abundancia inherente de significados que poseen los textos de intención comunicativa; significados que es posible fortalecer a través de la participación de distintos modos en los actos de lectura y escritura. Destaca entonces el papel del receptor, cuya intervención en las dinámicas lectores resulta así decisiva, en tanto desempeña una función potencialmente creadora.

Abundan los ejemplos acerca de la manera en que se reflexiona acerca de la sociedad contemporánea a través de distintas manifestaciones culturales, síntoma de un entrelazamiento entre disciplinas, manifestaciones culturales y estéticas, y, en consonancia con el asunto de las páginas que siguen, es una muestra de cómo actúan distintos modos semióticos en los procesos de creación. No es algo radicalmente nuevo, pero la teoría de la multimodalidad, incluso la consideración acerca de los argumentos multimodales, traza un itinerario actualizado en relación a la manera en que producimos significado.

Una de las consecuencias que parece desprenderse de la discusión en torno al giro digital y las alternativas que proporcionan las herramientas tecnológicas, se ubica en la dicotomía entre medios y fines. La posición de quienes afrontan la tarea de entender cuál es el objetivo de su explotación —en tanto consideran conveniencia de una alfabetización multimodal— se inclina hacia la primera de las opciones, es decir, debemos servirnos de la tecnología como un medio para alcanzar ciertos fines que la sobrepasan. La finalidad sería entonces un estadio que excede la aplicación de una u otra herramienta, y se halla en capacidades ya conocidas, cuyo desarrollo se persigue independientemente de ese servicio tecnológico. Algo similar podría decirse de los modos semióticos, si bien en este caso es algo más evidente su intervención directa en los procesos reflexivos, de composición, de pensamiento.

En efecto, este enfrentamiento entre medios y fines propone que el empleo de los recursos multimodales no debe considerarse como una finalidad en sí misma; más bien su utilización se concibe como uno de tantos itinerarios que permiten el acceso al conocimiento. No obstante, el surgimiento de llamada web 3.0, junto al esquema de interacción que promueve el manejo simultáneo

de diferentes modos semióticos, promueve que los participantes de estas redes comunicativas no se circunscriban a un papel de receptores de significados, sino que su rol esté virando hacia un papel más activo, donde la creación de contenidos se convierte casi en una necesidad para participar en estas nuevas configuraciones de interacción.

Teniendo presente la modalidad de colaboración que suponen estos medios, quizás sea necesario reflexionar hasta qué punto constituyen o no fines en sí mismos. En este sentido, son relevantes las consideraciones que realizan autores como Graham y Benson (2010) respecto al *pensamiento multimodal*; a que el tipo de pensamiento que fomenta el encuentro con un texto escrito no es el mismo que promueve el diálogo con textos en los que intervienen varios *modos*: “multiliteracies is an effort to shift conversations about literacy instruction from thinking about literacy as a static body of knowledge to thinking about literacy as a process of active critical thinking” (31). Por lo tanto, podríamos decir que estas herramientas digitales provocan un cambio en ese proceso activo y reflexivo de creación, que su utilización es *en sí mismo* algo diferente cuando modifica las formas de aprendizaje y altera nuestros procesos cognitivos. Esto no supone adoptar sin reservas las herramientas digitales y los modos semióticos, aunque sí consentir que esos medios implican procesos cambiantes. Las investigaciones acerca de la argumentación multimodal transitan un camino similar, al procurar resolver hasta qué punto la multimodalidad supone una novedad en la argumentación lógica (Bura, 2020; Gilbert, 1994; Groarke, 2015; Rocci & Pollaroli, 2018; Tseronis, 2018).

La motivacionalidad y organización a la hora de planificar un texto pueden verse determinados por modos semióticos que no son el texto escrito. En este sentido, la alfabetización multimodal insta a un replanteamiento acerca del proceso de redacción, solicita a los profesores a replantearse los presupuestos acerca de la creación de conocimiento mediante la producción de textos multimodales.

4. *Alfabetización literaria y humanidades digitales*

La especificidad de los procesos de alfabetización multimodal puede entenderse como un problema fronterizo a la cuestión más general de las humanidades digitales. Los nuevos medios y las formas de adentrarse en la inabarcable producción cultural de nuestras sociedades supusieron un cambio de paradigma en la forma de estudiar esas producciones, y concretamente,

de estudiar la palabra escrita. A medida que estos medios digitales de investigación académica se abrían paso, se volvió más evidente que el estudio de la historia literaria atendiendo únicamente a los textos, a cada uno de los textos, presentaba ciertas carencias insalvables. Estas lagunas, que sirvieron como argumento a los defensores de incorporar las herramientas digitales al estudio de la literatura, radicaban en la imposibilidad de dar cuenta de la enormidad de textos a los que nos enfrentamos a partir de la lectura de los textos. Se propuso entonces la “lectura distante” (Moretti, 2013) como alternativa a la “lectura atenta”. De esta manera, sería posible superar el inconveniente de buscar adentrarse en la historia literaria a partir del aumento de la cantidad de lectura.

Pero también se esgrimió que no solo era imposible aprehender una cantidad de textos a partir de la lectura atenta, sino que era forzoso introducir un nuevo planteamiento metodológico para ofrecer una explicación de las transformaciones que tienen lugar en el universo literario, considerado este no solo como el campo de la creación, sino como el conjunto de agentes que participan de la literatura, desde las librerías y el mercado editorial, pasando por la crítica y medios de comunicación, hasta entidades de preservación de las obras y un conjunto numerosísimo de instancias que intervienen de forma más o menos directa o decisiva en la conformación y fijación de un texto literario: “a field this large cannot be understood by stitching together separate bits of knowledge about individual cases; it’s a collective system, that should be grasped as such, as a whole” (Moretti, 2005: 4). Como explica Franco Moretti en líneas precedentes a las citadas, la objeción fundamental no estriba en la inviabilidad temporal de atender a cada una de las producciones; aun siendo posible que la lectura atenta se dedicara a cada una de ellas, el problema metodológico persistiría debido a que seguiríamos obteniendo datos acerca de parcelas de ese universo. Y las relaciones del sistema, las causas de las transformaciones que allí suceden, no pueden comprenderse a partir de estos “nodos”. Es necesario entonces conocer cómo se produce la interacción.

La obra de Moretti, en especial *Graphs, maps and threes*, ha supuesto una de las propuestas más completas acerca de la investigación que permiten las humanidades digitales. Su periodización, descripción de ciclos y agrupación de relaciones resulta en representaciones visuales susceptibles de proveer un panorama más completo de nuestro objeto de estudio. Nos interesa, a partir de lo discutido en los apartados anteriores, la introducción de otro “modo”, de otro recurso semiótico, que produce un nuevo significado y a partir del cual puede obtenerse una interpretación que, según los valedores de las hu-

manidades digitales, no sería posible alcanzar siguiendo los métodos de estudio tradicionales.

El incremento acelerado de los textos incluidos en el análisis digital permite no solo estirar los límites del canon, sino también incorporar al análisis escritos que nos llegan a partir del que fuera uno de los objetivos primeros de los estudios literarios digitales: precisamente la digitalización de textos que no habían sido publicados en formato libro y cuyas posibilidades de acceso eran muy limitadas. Parece necesario precisar, que el propio Moretti advertía que la lectura distante y el análisis a través de grafos, mapas y árboles no estaba exento de defectos:

Moretti's views on the appropriate fate of close reading are similarly opaque. Sometimes, like the book historians above, he appears to accord value to qualitative as well as quantitative approaches. In "Conjectures on World Literature", he notes, "[r]eading 'more' is always a good thing", and describes "distant reading" as "a little pact with the devil" (Bode, 2012: 15).

Katherine Bode (2012) también apunta las tres principales críticas que se han realizado contra el método de análisis que promueven las humanidades digitales. En primer lugar, el acercamiento a los textos literarios a partir del análisis cuantitativo constriñe la complejidad y variedad propia del lenguaje de intención estética al volcar esa multiplicidad en mera información. Por otra parte, esos mismos datos parecen ofrecerse bajo un aura de objetividad que, de nuevo, maquilla la diversidad propia del fenómeno literario; es decir, que la autoridad que reclaman los datos se opone a la interpretación humanística. Por último, señala la autora que este método de análisis posee un vínculo intrincado con ciertos discursos contemporáneos como pueden ser ciertas prácticas neoliberales o de economía racionalista.

Se ha replicado que las últimas objeciones forman parte en verdad del lenguaje y la academia, y no escapan a las dinámicas que pudiéramos encontrar siguiendo otro acercamiento metodológico a nuestras disciplinas. Sin ser nuestra intención la de minimizar las implicaciones de estas dos críticas, la primera de ella encierra una pregunta acerca del significado obtenido a través del análisis que se ajusta a las cuestiones aquí planteadas. Y es que la pregunta acerca de la cuantificación, de cómo cuantificar sin olvidarse de los detalles que proporcionan significado, no ha conseguido una respuesta plenamente satisfactoria. Alan Liu (2013) ha proporcionado algunas claves acerca de la tensión entre cuantificación y significado, argumentando que la significación no se excluye en los modelos diagramáticos, en las visualizaciones, y que dentro de un número manejable de datos la comprensión de patrones es posible.

Finalmente, puede que la cuestión acerca del significado tenga su fundamento en el tipo de búsqueda que se plantea a las humanidades digitales frente a la que se hace la crítica tradicional (Kocurek, 2021). La oposición podría sintetizarse en relaciones frente a diferencias. La primera ola de las humanidades digitales, con la construcción de repositorios y automatización de corpus, permitió el funcionamiento de la infraestructura que la segunda ola se encargó de analizar con herramientas digitales desde una perspectiva con mayor carga interpretativa. Es en la tercera ola que encontramos la crítica a los supuestos humanísticos que fundamentan esta investigación, acercándonos a una definición que desplaza sus términos hacia una concepción profundamente ligada a la infraestructura que la hace posible, pero poniendo énfasis en la colaboración entre investigadores:

Whatever else it might be then, the digital humanities today is about a scholarship (and a pedagogy) that is publicly visible in ways to which we are generally unaccustomed, a scholarship and pedagogy that are bound up with infrastructure in ways that are deeper and more explicit than we are generally accustomed to, a scholarship and pedagogy that are collaborative and depend on networks of people and that live an active 24/7 life online (Kirschenbaum, 2010: 60).

Alan Liu ha remarcado la importancia de lo colaborativo dentro de las humanidades digitales, apuntando incluso al vínculo que se establece entre colaboración y significado:

Así como la significación es tanto un metavalor como un metaproblema, también lo es la colaboración, ya que tiene que ver con temas tan urgentes en las humanidades digitales como la coautoría, la construcción de proyectos colectivos, los libros multigráficos, la revisión abierta por pares, las redes sociales, el crowdsourcing, y las implicaciones que todos estos temas tienen en las cuestiones de contratación y de promoción (Liu, 2020: 129).

Esta reflexión lo conduce a preguntarse por la cuestión del significado cuando este es producido por un colectivo. La pregunta por las desigualdades, por cuestiones de raza o género dentro de las humanidades digitales son otras de las problemáticas a resolver. Parecería que la apertura del canon o la colaboración orientan hacia una preocupación por estos asuntos. Sin embargo, no está tan claro que sea el caso.

5. Conclusiones

Como puede observarse, haciendo un recorrido desde las humanidades digitales hasta el giro en los modos empleados para comunicarse que supone una alfabetización multimodal, las conclusiones que se desprenden de sus

propios conflictos nos llevan a preguntas de carácter más general acerca de la producción de significado. Las relaciones ocultas que se desprenden del análisis digital son el soporte que brindan los métodos cuantitativos (Ortuño Casanova, 2020), pero cómo se realiza la interpretación de estas relaciones continúa siendo la principal problemática. Incluso habría que considerar que la interpretación juega un papel determinante incluso en una etapa previa, en la configuración de esas relaciones.

Persiste entonces una tensión entre unos nuevos medios, o modos, que permiten acercarse a unos fines cuya significación no termina de concretarse. Como hemos visto, se desprende de aquí una pregunta acerca del método de las humanidades en general, y entendemos, atañe también a las situaciones comunicativas a partir de la alfabetización multimodal. En este sentido, alrededor de esa dualidad entre medios y fines se establecen otros rasgos que atañen a los conceptos que aquí se revisan, como puede ser la postura reflexiva de quien se enfrenta a textos multimodales, su necesaria actitud crítica y activa, o hasta dónde debemos entender que la aplicación de herramientas tecnológicas que, casi por definición, se sirven de la multimodalidad, afectan al proceso de redacción de textos, influyendo tanto en la reflexión como en la investigación puesto que su participación incide en muchos de los procesos que determinan la producción escrita.

Bibliografía

- BATTERSHILL, C. & ROSS, S. (2017). *Using digital humanities in the classroom: a practical introduction for teachers, lecturers, and students*. Bloomsbury Academic.
- BODE, K. (2012). *Reading by numbers: recalibrating the literary field*. Londres, Anthem Press.
- BURA, K. (2020). "Toward the Definition of Multimodal Argumentation". *Future Human Image*, 14, 4-12.
- EARHART, A. (2015). *Traces of the old, uses of the new: the emergence of digital literary studies*. University of Michigan Press.
- EVE, M. P. (2022). *The digital humanities and literary studies*. Oxford University Press.
- GILBERT, M. (1994). "Multi-modal argumentation". *Philosophy of the Social Sciences*, 2(42), 159-177.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013). "Alfabetización multimodal: usos y posibilidades". *Campo Abierto*, 1(32), 91-113.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2018). "El enfoque multimodal del proceso de alfabetización". *Educação em Revista*, 34, 1-28.
- GIBBONS, A. & WHITELEY, S. (2018). "Analysing the multimodal text", in A. Gibbons & S. Whiteley (Ed.). *Contemporary Stylistics*. Edinburgh University Press, 249-266.
- GRAHAM, M. & BENSON, S. (2010). "A Springboard Rather Than a Bridge: Diving into Multimodal Literacy". *The English Journal*, 2(100), 93-97.

- GROARKE, L. (2015). "Going multimodal: What is a mode of arguing and why does it matter?". *Argumentation*, 2(29), 133-155.
- HIRSCH, B. D. (2012). *Digital humanities pedagogy practices, principles and politics*. Open Book Publishers.
- JEWITT, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- JEWITT, C., BEZEMER, J. & O'HALLORAN, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- KIRSCHENBAUM, M. (2010). "What is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments?". *ADE Bulletin*, 150, 55-61.
- KOCUREK, C. A. (2021). "Towards a Digital Cultural Studies: The Legacy of Cultural Studies and the Future of Digital Humanities", in D. Kim, y A. Koh (Eds.). *Alternative Historiographies of the Digital Humanities*. Punctum Books, 79-98.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Consorcio Fernando de los Rios.
- LIU, A. (2013). "The Meaning of the Digital Humanities". *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 2(128), 409-423.
- LIU, A. (2020). "¿Qué significación tienen las humanidades digitales para las humanidades?". *452° F: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 23, 121-144.
- MARCOS-MARÍN, F. (2018). "Las humanidades digitales y la enseñanza de lenguas". In A. M. Cea Álvarez, C. Pazos Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado & P. Dono López (Eds.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: Avances y desafíos*. Edições Húmus, 133-150.
- MORETTI, F. (2005). *Graphs, maps, trees: abstract models for a literary history*. Verso.
- ____ (2013). *Distant reading*. Verso.
- NEW LONDON GROUP (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*, 1(66), 60-92.
- ORTUÑO CASANOVA, R. (2020). "Editorial. Humanidades Digitales y Estudios Literarios: aproximaciones críticas". *452° F: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 23. <https://doi.org/10.1344/452f.2020.23.1>
- RACIONERO, Q. & MELERO, M. (2007). "¿Es posible pensar una renovación del ideal democrático desde la crítica post-moderna?". *Cuaderno gris*, 9, 273-314.
- ROCCI, A. & POLLAROLI, C. (2018). "Introduction: Multimodality in argumentation". *Semiotica*, 220, 1-17.
- TSERONIS, A. (2018). "Multimodal argumentation: Beyond the verbal/visual divide". *Semiotica*, 220, 41-67.

Favorire il dialogo interculturale nei corsi di Italiano L2. Esperienze didattiche – e non – al Centro Linguistico di Ateneo

Anna Baldan (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. Il ruolo dell'insegnante di Lingua e Cultura Italiana al Centro Linguistico di Ateneo

Insegnare la propria lingua e la propria cultura è uno dei mestieri più interessanti, stimolanti e gratificanti che esista. Ancora di più se lo si esercita nel proprio paese, perché permette di incontrare persone provenienti da ogni parte del mondo senza spostarsi, di viaggiare stando comodamente seduti dietro ad una cattedra. Non solo questo lavoro ci dà la possibilità di far conoscere noi stessi, ciò che amiamo e ci contraddistingue nella nostra identità, di trasmettere la nostra cultura a persone motivate e interessate a conoscerla, ma anche di arricchirci continuamente sia professionalmente che umanamente. Mentre noi insegniamo ai nostri studenti, allo stesso tempo impariamo da loro, in uno scambio continuo e circolare di conoscenza.

In molti atenei e centri linguistici, come accade a Napoli alla Federico II, l'insegnante di italiano diviene una figura di riferimento per gli studenti Erasmus Incoming, che spesso non solo non parlano la lingua del nostro paese, ma il più delle volte non conoscono nemmeno la città in cui si trovano. In quest'ottica, l'insegnante di lingua e cultura italiana non si configura semplicemente come guida nell'apprendimento della lingua, ma è un personaggio chiave, in grado di costruire ponti tra culture, la propria e quella degli studenti, donando i primi rudimentali strumenti per interpretare una realtà diversa dalla loro, ma anche tra le culture degli studenti stessi, stimolando il dialogo interculturale. In un contesto come quello partenopeo, inoltre, complesso e multifaccettato, talvolta difficile e ostile, dal quale si corre il rischio di essere travolti se non si è adeguatamente preparati, diventa ancora più urgente e articolato il ruolo dell'insegnante, impegnato a dispensare consigli logistici, avvertimenti sui comportamenti più idonei da tenere in certe situazioni, indicazioni di tipo turistico (da dove mangiare la migliore pizza o consumare un

spritz a solo 1€, a cosa visitare al centro storico, a come raggiungere gli scavi di Pompei, etc.), fino a dover tenere vere e proprie lezioni di dialetto napoletano, da cui gli studenti sono sempre molto affascinati.

L'insegnante è, inoltre, un tipico esempio di italianità e, talvolta, di napoletanità. Ognuno di noi, infatti, è figlio della propria cultura d'origine ed è un prodotto e, insieme, un esempio di essa sotto tutti i punti di vista: da quelli più esterni e visibili, come i tratti somatici o il modo di vestirsi e di parlare, fino ad arrivare agli aspetti più propriamente culturali, come la puntualità, la precisione, i tabù e, più in generale, gli svariati modi di intendere la vita e di approcciarsi all'altro.

Ciò che noi insegnanti di italiano per stranieri portiamo in classe è quindi in primis un esempio culturale di cui noi stessi siamo impregnati e che trasmettiamo, volontariamente o involontariamente, ai nostri studenti, insieme alla lingua, strumento di comunicazione imprescindibile, di dialogo e di inclusione. Nelle nostre classi il concetto di inclusione non viene mai inteso come movimento a senso unico che parte dagli stranieri fino alla cultura del paese ospitante; non coincide mai con un appiattimento delle differenze, che vengono in qualche modo annientate per arrivare all'accettazione del singolo, ma è sempre un movimento a doppio senso, uno scambio continuo, un dialogo interculturale e multiculturale, in cui attraverso la scoperta delle peculiarità di un popolo, ne usciamo ogni volta arricchiti, rinnovati.

2. Attività didattiche per incoraggiare il dialogo nella classe multiculturale

Ma come si fa a favorire il dialogo interculturale dentro e fuori la classe di italiano, in un contesto universitario?

In entrambe le circostanze è ancora una volta l'insegnante ad assumere il ruolo di promotore di iniziative ed interventi volti a stimolare il confronto proficuo e il dialogo nella classe multiculturale.

A parte le qualità personali e le capacità relazionali che ogni insegnante dovrebbe avere e che sono alla base di qualsivoglia progetto educativo (apertura mentale, propensione all'ascolto e all'accoglienza, curiosità e desiderio di conoscenza), le strategie da poter adottare sono plurime.

In primo luogo, bisogna partire dal contesto specifico; di solito la situazione che si pone davanti ad un insegnante di Italiano L2 al Centro Linguistico di Ateneo all'Università Federico II è la seguente: classe multiculturale e multilinguistica, con studenti provenienti da varie parti d'Europa (Spagna,

Francia, Germania, Portogallo, Polonia, Ungheria, Grecia, Regno Unito etc.) e da paesi extraeuropei (Turchia, Iran, India, sud America, etc.), abbastanza omogenea dal punto di vista dell'età (solitamente tra i 19 e i 25 anni, ma non mancano i casi di studenti che hanno superato la soglia dell'età pensionabile), che provengono da differenti contesti di studio o di ricerca.

Gli studenti Erasmus sono naturalmente portati a volersi relazionare con la maggior quantità di persone possibile, che è anche un po' il senso del loro periodo di scambio. Pertanto, la prima cosa da evitare sarebbe quella di dividere la classe per gruppi linguistici e/o di provenienza, per scongiurare la formazione di "fazioni" all'interno della classe. Di fondamentale importanza è, al contrario, favorire la mescolanza, anche fisica, abbinando studenti di diversa nazionalità per lavorare insieme in coppia o in gruppo, avendo cura, inoltre, di farli lavorare di volta in volta con differenti compagni: ciò incoraggerà la socializzazione all'interno del gruppo classe, e permetterà altresì ad alcuni di migliorare più rapidamente, qualora l'insegnante sia così lungimirante da accostare studenti con differenti capacità nella comprensione della lingua, in modo che quello più veloce (per prossimità della propria lingua madre o per propensione personale) possa supportare quello più lento.

All'interno della classe il dialogo interculturale si può realizzare a partire da una serie di attività didattiche: una di queste, che si può mettere in atto fin dalle primissime lezioni in una classe di livello A1, consente di approcciare con la diversità dell'altro a partire dal nome e cognome degli studenti, la cui pronuncia può creare difficoltà.

È un'attività che si svolge in coppia o, in alternativa, in piccoli gruppi: l'insegnante abbinerà, come già detto in precedenza, studenti provenienti da differenti contesti linguistici – per esempio uno spagnolo e un turco, un indiano e un francese e così via. L'attività, molto semplice, ha come prerequisito la conoscenza dell'alfabeto italiano, ed è un esercizio di spelling. Si configura come un semplice *role play* dove lo studente A, in qualità di segretario di una scuola di lingue, chiede il nome e il cognome allo studente B, interessato ad iscriversi ad un corso di italiano.

Viene da sé che, nel momento in cui lo studente B risponderà, ci sarà un momento di incertezza e spaesamento da parte dello studente A, dovuto, in sostanza, alla difficoltà generata dal non conoscere i suoni di una data lingua e dalla mancanza di familiarità con i nomi, anche tipici, di una data cultura.

Un nome come Alejandro García Gómez potrà sembrare, a sentirlo, quantomeno comprensibile da parte di un italiano, semplicemente per l'affinità e la familiarità tra la lingua spagnola e quella italiana, ma non lo sarà altrettanto

per uno studente turco. Viceversa, sarà difficile per uno studente spagnolo indovinare come si scriva il nome del suo collega turco Alshehab Saad Saleh Dheyab.

Se si decide di svolgere l'attività in plenaria, la difficoltà dei due studenti genererà una certa dose di ilarità nei compagni e una buona dose di divertimento e partecipazione da parte del gruppo classe.

Con le classi di livello via via più elevato, si può chiedere agli studenti di lavorare in maniera individuale o in gruppo, in questo caso omogenei per nazionalità, per realizzare lavori scritti, orali, multimediali (video, audio, presentazioni in PowerPoint etc.) da presentare alla classe, riguardanti la propria cultura di origine; l'insegnante avrà cura di suggerire tematiche rilevanti e interessanti quali la musica, la geografia, la storia, le tradizioni, le credenze, le superstizioni, oppure proporre riflessioni più profonde, da un livello B1 in poi, sul ruolo dell'Italia nel contesto mondiale o confronti tra l'Italia e il paese d'origine degli studenti.

A tal proposito in una classe di livello A1/A2 si può consigliare agli studenti di parlare della propria città, con i suoi monumenti e luoghi di interesse turistico, della cucina del proprio paese, facendo anche un confronto con le abitudini culinarie in Italia, di scegliere una canzone che rappresenti la loro cultura di origine o di presentare un personaggio famoso, del presente o del passato.

Ad un livello B1/B2 oltre alle tematiche sopracitate, declinate in maniera un po' più complessa e articolata, si può esortare una riflessione su temi come il folklore popolare, le credenze, le superstizioni, gli stereotipi.

3. Eventi dedicati alla celebrazione del dialogo interculturale

Più volte l'Università degli Studi di Napoli Federico II si è impegnata a celebrare la diversità, la multiculturalità, in una prospettiva di dialogo ed inclusione, perseguendo una missione che porta avanti da anni, promuovendo il plurilinguismo e l'interculturalità.

Vogliamo ricordare in modo particolare due eventi che si sono svolti nel 2022, il 21 marzo e il 6 ottobre, entrambi fortemente voluti dal Direttore del CLA, il prof. Pasquale Sabbatino. Nella prima occasione è stata celebrata la Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale, istituita dalle Nazioni Unite nel 1966: in tale occasione il CLA ha promosso una Call dal titolo "Diversity Ambassador. Ambasciatore dell'inclusione: la

voce del multiculturalismo” per la selezione di artisti under 35 chiamati a realizzare delle opere per raccontare la diversità a partire dal tema “Rispetto, condivisione e inclusione delle diversità”. Durante l’evento, i partecipanti alla Call, divisa in tre sezioni (Narrativa e poesia, Video e fotografia, Illustrazioni e fumetti), sono stati insigniti del titolo simbolico di “Ambasciatore dell’Inclusione”. In quell’occasione anche gli studenti Erasmus sono stati coinvolti per dare il loro contributo alla manifestazione, sia partecipando alla Call, sia realizzando lavori che sono stati oggetto di una mostra nel bellissimo Chiostro di San Marcellino, luogo scelto per l’evento.

Gli studenti delle classi di livello A2 hanno scritto dei brevi testi partendo dal tema “Nel mio paese non possiamo fare a meno di...”. Leggendo questi testi¹, abbiamo riflettuto su ciò che ci rende unici e speciali, ma anche su ciò che ci unisce; abbiamo imparato, ad esempio, che i greci, i turchi, gli italiani e i brasiliani non vivono senza caffè, gli ungheresi senza i loro prodotti tipici come Kürtőskalács, Kolbász o Pálinka, gli spagnoli senza le loro feste tradizionali, come i Castells in Catalogna; abbiamo appreso che in Germania se ti rechi al supermercato ottieni 25 centesimi per ogni lattina vuota, che la crema di caramello al burro salato è una prelibatezza gastronomica del nord della Francia, che agli austriaci piace sciare e “vivere lentamente”, che i tedeschi amano la birra, la puntualità e l’organizzazione e non escono di casa senza le loro “giacche multifunzione” e che in Romania la gente festeggia l’arrivo della primavera “in modo unico, all’inizio di marzo” con una grande festa chiamata Mărțișor.

Agli studenti di italiano di livello B1/B2 abbiamo chiesto, invece, di confrontarsi con un quesito spinoso, ma allo stesso tempo stimolante, ovvero “Come sarebbe il mondo senza l’Italia?”. Le loro risposte ci hanno permesso di riflettere sul ruolo del nostro paese, su come viene visto all’estero, fornendoci un punto di vista differente, attraverso i loro occhi.

Ecco alcune considerazioni tratte dai loro testi²:

¹ Ringrazio per le loro testimonianze i miei studenti dei corsi di italiano dell’a.a. 2021/2022: Dimitra Patsioti, Eleni Paspati (Grecia), Elena Vlonga (Romania), Esther S. Ciudad, Emma Lecomte, Enora Pirio (Francia), Anna Svobodová (Repubblica Ceca), Antonina Kumor (Polonia), Antonia Arbogast, Olivia Schmidt, Jonas Huelsmann, Ella Lauritzen, Ruben Titze, Elena Wein, Leonie König, Paula Günster (Germania), Arnau Ribot Domènech, Míriam Calzadilla (Spagna), Christiane Bräuer, Valerie Pietraszkiewicz (Austria), Mine Derin Sonmez (Turchia), Eliza Camello Lago de Souza (Brasile), Nóra Kedvessy, Máté Nagy, Sára Büki (Ungheria), Olivia Simmons (Inghilterra), Paulína Fančová, Radoslava Šrútová (Slovacchia), Bruno Girgenti (Argentina).

² I testi sono nella loro forma originale, senza le correzioni dell’insegnante. Questa scelta deriva da una volontà di esprimere l’autenticità e la genuinità dei testi, oltre a far percepire in maniera tangibile lo sforzo derivante dallo studio della lingua, i cui progressi avvengono in maniera graduale. Ne approfitto per ringraziare anche tutti gli studenti PhD che hanno preso parte ai corsi di Italiano L2 nell’a.a. 2021/2022.

Senza l'Italia, il mondo sarebbe meno divertente, meno sofisticato, e meno eccitante. Anche se sono nelle prime fasi di apprendimento dell'Italia e degli italiani, sento che le persone in Italia tendono a percepire la vita in modi saggi. Tendono a tenere a mente che la vita non è solo lavoro; anche la famiglia, le relazioni e il divertimento sono importanti. Credo che questa consapevolezza sia fondamentale per costruire comunità veramente inclusiva. Il successo senza condivisione mancherebbe di significato, e sento che gli italiani tendono a sentirsi così. Inoltre, senza l'Italia il mondo sarebbe meno sofisticato, perché l'Italia è un paese con una storia davvero lunga e multidimensionale. È una parte speciale dell'Europa con un'affascinante diversità al suo interno e un paese con legami speciali con tante parti del mondo. E in definitiva, l'Italia è un paese molto eccitante, perché nelle città italiane — e in particolare a Napoli — si possono avere prospettive significative e belle su questioni profonde come cos'è la convivenza; cos'è l'Europa; e qual è un futuro desiderabile per il mondo dentro e fuori l'Europa. Essere a Napoli in Italia contribuisce a immaginare futuri più belli per persone in / da varie parti del mondo. – Orçun Can Okan

Il mondo senza l'Italia sarebbe un mondo senza miliardi di storie, un mondo senza una cultura un po' più esplosiva ma allo stesso tempo calda e accogliente. Anche posso dire che una parte da mia cultura sarebbe diversa, dunque posso dire che molti paesi sarebbero diversi senza l'Italia. Il mondo non avrei come parlare con le mane, come esprimere su opinione con la passione con che l'italiano difendono quello che amano. Per finire, forse un punto importantissimo non esisterebbe la pasta e la pizza, e questo per solo già sarebbe un peccato. – Luiz Oliveira

Una mappa che sarebbe senza una forma di stivale. Un mondo che avrebbe sessanta milioni di persone in meno. Un mondo che avrebbe una lingua in meno. Ci sarebbero tremila musei in meno. Un mondo dove ci sarebbero tre vulcani meno attivi. Un mondo che sarebbe senza il più grande produttore di vino. Secondo me anche a mondo che sarebbe senza il miglior cibo del mondo. – Marco Giuseppe Balducci

L'evento che si è svolto il 6 ottobre è stato intitolato, invece, “Napoli Mille Colori – Giornata federiciana del Dialogo Interculturale”. Tale titolo, che trae ovviamente spunto dalla celebre canzone del grande Pino Daniele, fa riferimento sia ai mille colori di Napoli, della sua storia e della sua tradizione, ma anche ai colori dei tanti popoli che a Napoli si incontrano e che qui si trovano a dialogare con la città e tra di essi. Gli studenti durante questa manifestazione hanno presentato vari lavori, accompagnandoci in un viaggio alla scoperta dei loro luoghi d'origine, attraverso tre nuclei tematici:

- i luoghi del cuore, viaggio per le strade di Napoli e del mondo;
- la cucina, arte culinaria partenopea e internazionale;
- la storia e le tradizioni, alla scoperta degli uomini e delle credenze popolari.

I prodotti anche questa volta sono stati variegati e hanno dato vita ad una esposizione. L'impegno e l'entusiasmo degli studenti nel raccontare di loro, del loro paese, è stato ancora una volta straordinario e ha fornito spunti di riflessione, momenti coinvolgenti per tutti gli spettatori, all'insegna della condivisione e del confronto.

4. Conclusioni

Possiamo dire, quindi, che il segreto sta nel coinvolgere gli studenti, creando continuamente momenti di dialogo, facendo le domande giuste e ponendosi in una prospettiva di ascolto, scevra da pregiudizi.

Vogliamo concludere con due riflessioni, la prima veicolata dalle parole della studentessa Anna Svobodová, che, parlando della Repubblica Ceca, sembra dar voce a tutti noi e all'amore che ognuno, più o meno consapevolmente, prova per il proprio paese. Anna, infatti, scrive: "Nel mio paese non posso vivere senza mia famiglia, miei amici, una bella natura e la nostra bellissima lingua. La repubblica ceca è molto piccola e ha molti difetti. Ma è solo una, è mio paese".

La seconda considerazione nasce, invece, dalle parole di Jonas, studente tedesco, che nel suo testo tratta un tema di profonda attualità: ci svela, infatti, quanto in Germania non si possa vivere senza immigrazione, affermando che ciò può sembrare curioso "in tempi in cui il nazionalismo viene elevato al di sopra della pace e della sicurezza umana e viviamo in tempi di crisi multiple. E in tempi in cui il razzismo strutturale, il terrorismo di estrema destra e la politica populista di destra sono ancora in atto." È importante, continua lo studente, "riconoscere che la nazionalità e gli stereotipi nazionali non sono la misura di tutte le cose.". Jonas conclude il suo testo lanciando "un appello a tutti" che il Centro Linguistico di Ateneo vuole fare suo, ovvero che "non possiamo vivere senza antirazzismo, tolleranza, multiculturalismo, solidarietà!".

Bibliografia

- BALBONI, P. E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, 2ª ed. UTET.
- _____ (2020). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 4ª ed. UTET.
- BALLARIN, E., BEGOTTI, P. & TOSCANO, A. (eds.), (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Guerra.
- BERRUTO, G. (2020). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi. La Nuova Italia.
- D'ACHILLE, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino.
- DIADORI, P., SEMPLICI S. & TRONCARELLI, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Carocci.
- DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Carocci.

- DIADORI, P. (ed.), (2019). *Insegnare italiano L2*. Le Monnier.
- FRAGAI, E., FRATTER, I. & JAFRANCESCO, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Aracne.
- LA GRASSA, M. & TRONCARELLI, D. (eds.), (2016). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Becarelli.
- LAMARRA, A., DIADORI, P. & CARUSO, G. (eds.), (2016). *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V edizione, Napoli 6-10 luglio 2015. Guida.
- MONAMI, E., (2021). *Correggere gli errori nella classe di italiano L2*. Edilingua.
- VALENTINI, A., BOZZONE COSTA R. & PIANTONI, M. (eds.), (2012). *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Atti CIS. Guerra.
- VEDOVELLI, M. (2019). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, 2ª ed. Carocci.

L'arcobaleno delle lingue. Prove tecniche di trasmissione interculturale

Monica Spedaliere (Università degli Studi di Napoli Federico II)

1. *La comunicazione nelle moderne società multietniche. Per una cornice teorica*

Gli studi compiuti in merito alla comunicazione hanno dato vita, nel corso del tempo, a molteplici teorie e a diversi modelli di funzionamento del processo comunicativo. In tal senso, nel corso delle seguenti pagine, rifletteremo sulla comunicazione da una prospettiva teorica che la definisce come “fenomeno complesso”. Essa viene cioè concepita come un atto di negoziazione di significati fra due o più interlocutori attraverso un reciproco processo di inferenze e deduzioni logiche, le quali sono fortemente condizionate dalla propria cultura di provenienza (Eco, 2016).

Partendo da questa premessa teorica, analizzeremo in particolare quali rischi corre la comunicazione all'interno delle moderne società multietniche e come deve configurarsi l'offerta di contenuti di un medium rivolto a un pubblico culturalmente eterogeneo.¹ La nostra analisi si soffermerà su un'iniziativa promossa dal Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, che rivolge appunto i propri servizi a una platea internazionale.

Costituito nel 2001 allo scopo di promuovere il multilinguismo, il Centro Linguistico della Federico II è, per sua stessa natura, un crocevia di culture diversificate e rappresenta, pertanto, un luogo di osservazione privilegiato per analizzare i processi di comunicazione che avvengono all'interno di una comunità multiculturale. Il centro eroga, infatti, corsi per l'apprendimento di diverse lingue sia agli studenti italiani che vogliono intraprendere un percorso

¹ Per una definizione di comunicazione interculturale v. Giaccardi 2005. Si veda in particolare p. 14: «La comunicazione è quindi un atto di compartecipazione, in cui tutti i partecipanti condividono una stessa comune condizione e hanno, per così dire, obblighi e doni, oneri ed onori. È un processo attraverso il quale i partecipanti creano e condividono informazioni (ma, oltre a questo, creano e condividono un mondo comune), utilizzando uno o più codici che siano comuni (o che vanno costruiti per intendersi)».

formativo all'estero sia a tutti gli studenti internazionali che hanno scelto la Federico II come propria sede di formazione. In questo contesto è pertanto quotidianamente avvertita l'esigenza di configurare una strategia di comunicazione che si riveli efficace per una audience multilinguistica e multiculturale.

La scelta dell'inglese come lingua franca o la traduzione delle informazioni nella lingua del destinatario è sicuramente la pratica più diffusa e appare, a prima vista, una soluzione efficace. Questa strategia si basa su un approccio meccanico secondo l'accezione derivata dalla cosiddetta "teoria matematica della comunicazione" di Shannon e Weaver, elaborata sul finire degli anni Quaranta del secolo scorso (Morcellini, 2013). Sulla base di questa teoria l'"informazione" viene codificata dalla "fonte" che la trasmette attraverso un "canale" affinché venga ricevuta e decodificata dal "destinatario". Occorre, però, precisare che questo modello di funzionamento appare riduttivo e non prende in giusta considerazione una serie di variabili che intervengono ad arricchire (e a complicare) il processo di comunicazione. Le parole e i segni di ciascuna lingua, che costituiscono il "codice" con cui viene costruito il messaggio, sono da considerarsi sistemi stratificati di significati accumulati nel corso della storia di un popolo. Per questo motivo, le categorie culturali di ciascuno degli individui coinvolti in un atto di comunicazione rappresentano la premessa a partire dalla quale il contenuto informativo verrà codificato e attraverso le quali verrà interpretato (decodificato). Il processo rischia di arenarsi quando le categorie non convergono.

Su questo terreno si consuma la "sfida" della comunicazione che, se in un contesto di appartenenza etnica comune non è scevra da rischi per la dimensione esperienziale che caratterizza in modo unico l'ambiente culturale di ciascun individuo, all'interno di un contesto plurale e multietnico appare un'impresa ardua da realizzare. Ci viene in aiuto l'etimologia della parola "comunicare". Esistono due interpretazioni rilevanti: in primo luogo, essa può essere ricondotta al latino *communis* (ciò che è o viene messo in comune); l'altra interpretazione possibile è la scomposizione in *cum* (dal latino: con) e *munus* (dono, o anche obbligazione) cioè che compie il suo dovere con gli altri. Entrambe le origini ci inducono a concludere che la comunicazione svolge pienamente la sua funzione, il suo dovere sociale, quando crea uno spazio comune di conoscenza.

A voler fare un esempio pratico e verosimile rispetto al contesto multiculturale del nostro Centro Linguistico, simuliamo una comunicazione tra due studenti di nazionalità differenti e con specificità culturali distanti. Potrebbe

verificarsi che uno dei due inviti l'altro a prendere un caffè in un orario e in un giorno durante i quali generalmente frequentano insieme un corso universitario, dando per scontato che l'altro sia consapevole della sospensione del corso per l'imminente festività dell'8 dicembre. A questo punto il destinatario, che è ligio al dovere, potrebbe rifiutare l'invito e il mittente a sua volta interpretare questo rifiuto come un'assenza di interesse da parte dell'altro verso una relazione di amicizia. In questo atto di comunicazione l'intenzione del mittente non è stata correttamente interpretata dal destinatario; la differenza culturale non gli ha consentito di valorizzare positivamente l'invito che è stato invece percepito come una negligenza da parte del compagno rispetto agli impegni universitari. Non c'è stata dunque comunicazione in quanto il significato che il mittente voleva attribuire all'invito si trova in uno spazio culturale differente da quello del destinatario. Non si è creato uno spazio comune di conoscenza perché il messaggio era attraversato da quello che tecnicamente viene definito "rumore" nella comunicazione.

Per "rumore" non si intende solo l'interferenza acustica che può limitare l'ascolto o la comprensione del messaggio, ma si fa riferimento a tutte quelle variabili che conducono a una decodifica sbagliata del contenuto.

Fra messaggio trasmesso dalla fonte e messaggio ricevuto come significato sono cioè intercorse delle difformità, sono intervenuti dei "sottocodici" legati alle diverse situazioni socioculturali dei due studenti che hanno reso il codice utilizzato insufficiente e inadeguato alla trasmissione del contenuto (Balboni & Caon, 2015).

Concludendo, l'esempio riportato, sebbene in maniera semplificata, ha avuto lo scopo di evidenziare come, all'interno di uno scambio comunicativo, il passaggio dei contenuti non avvenga solo a livello esplicito e manifesto attraverso l'uso di un codice linguistico comune ma, soprattutto fra soggetti di cultura diversa, si rivela importante possedere delle competenze culturali che vanno oltre la conoscenza della lingua dell'altro. Quelle stesse competenze che portarono Umberto Eco, alla fine degli anni '70, a parlare di "guerriglia semiologica" per sottolineare il ruolo attivo che deve avere il destinatario del messaggio, affinché sia in grado di operare una demistificazione e prevenire le estreme conseguenze di un uso persuasivo della comunicazione mediatica (Eco, 1968).

Troppo ampia e controversa è la discussione su questo potere dei media che portò uno dei padri della semiotica a muovere una critica serrata nei confronti della comunicazione di massa. Tuttavia, in un contesto multietnico come quello a cui ci riferiamo, appare doveroso sottolineare che la comunicazio-

ne promossa dall'istituzione pubblica debba sì mettere in atto strategie per ridurre il “rumore” nella trasmissione delle informazioni, ma debba anche rappresentare in modo equo tutte le componenti e i valori della comunità a cui si rivolge.² Questo è un ulteriore argomento a favore dello sviluppo e della promozione di competenze tecniche tra coloro che curano la comunicazione sia per la funzione informativa che essa svolge sia per le enormi potenzialità che essa possiede in termini di legittimazione o delegittimazione di modelli sociali differenti.³ Lungo questi binari si disarticola il nostro intervento nella consapevolezza che esso non potrà essere esaustivo, ma offrirà piuttosto degli spunti per futuri approfondimenti al fine di sviluppare nel tempo attività di comunicazione che promuovano l'inclusione linguistica e il dialogo fra culture diverse.

2. *Il Mon(D)oscopio: L'arcobaleno delle lingue*

Nel paragrafo precedente abbiamo sottolineato che la comunicazione è sempre un'operazione complessa, la quale deve tener conto di molteplici interpretazioni possibili. Non esiste una codifica standardizzata che a priori garantisca al comunicatore la totale certezza della comprensione da parte del destinatario, soprattutto se quest'ultimo proviene da un ambiente culturale differente.

A proposito di standard nella comunicazione c'è stato un tempo in cui si restava incantati di fronte al monoscopio, ovvero quell'immagine fissa che veniva trasmessa dalle emittenti TV durante l'interruzione dei programmi.

² Il dibattito sul potere delle comunicazioni di massa ha radici storiche profonde e si riaccende ogni volta che ci si trova in presenza di particolari tensioni politiche e sociali. Il monopolio della comunicazione da parte del potere politico e degli stakeholders è un argomento complesso che spesso viene addotto anche come argomento a favore della moltiplicazione delle piattaforme e a difesa della democrazia del web (Bentivegna & Boccia, 2019)

³ Si fa qui riferimento alla Teoria dell'Agenda Setting formulata da Maxwell Mc Combs e Donald Shaw nel 1972 in seguito ad alcune ricerche svolte in occasione di elezioni politiche in USA. Da queste indagini emerse una corrispondenza tra l'ordine di importanza che i media attribuiscono ad alcuni argomenti, e quello attribuito agli stessi temi dal pubblico. In seguito ai risultati delle ricerche effettuate, Shaw affermò: “In conseguenza dell'azione dei giornali, della televisione e degli altri mezzi di informazione, il pubblico è consapevole o ignora, dà attenzione o trascura, enfatizza o neglige elementi specifici degli scenari pubblici. La gente tende a includere o escludere dalle proprie conoscenze ciò che i media includono o escludono dal proprio contenuto” (Shaw, 1979) In merito all'effetto agenda, si possono distinguere due orientamenti teorici: la Teoria forte dell'Agenda Setting, secondo la quale gli effetti cognitivi determinati dai media si inscrivono nei sistemi valoriali dei destinatari, agendo indirettamente sui comportamenti collettivi; e la Teoria debole dell'Agenda Setting che suppone, invece, la capacità dei destinatari di integrare l'agenda proposta dai media con la pluralità delle agende soggettive (Tedeschi, 2010).

Questa immagine (fig. 1) era utilizzata come intermezzo visivo e sonoro fra la fine e l'inizio delle trasmissioni in un periodo in cui la programmazione non era continuativa (Piazzoni, 2014).

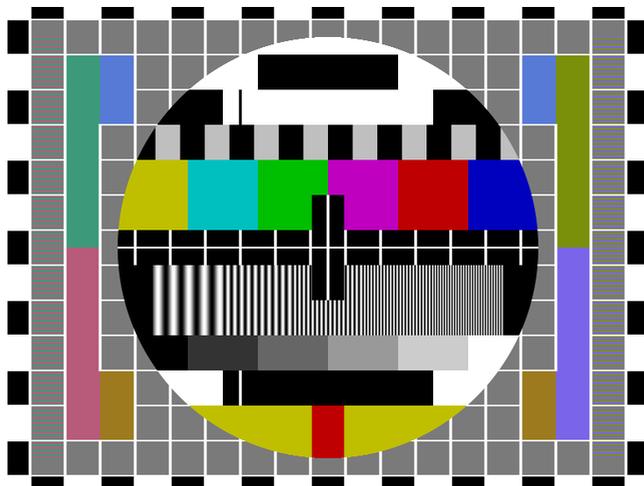


Figura 1.

Era un'epoca di grandi trasformazioni culturali come quella che stiamo vivendo, un periodo di ricostruzione e di ridefinizione all'interno del quale i media svolgevano una funzione sociale e pedagogica.⁴ Prima di scomparire definitivamente negli anni '90, il monoscopio era accompagnato da una serie di effetti sonori e scenette che scandivano il tempo fino all'inizio delle trasmissioni. Era il tempo dell'attesa, quello che demarcava il confine fra il diurno e il notturno, fra il tempo della fabbrica e quello del focolare domestico (Penati, 2013). Una voce fuori campo ripeteva 'Prove tecniche di trasmissione' perché, in realtà, questa immagine apparentemente astratta era generata dai dispositivi per verificare la qualità dell'immagine. Ciascuno degli elementi

⁴ Una delle iniziative più emblematiche, in merito alla funzione pedagogica e sociale della TV italiana, fu 'Telescuola', che ebbe evidenti effetti sull'unità linguistica e culturale dell'Italia. Con 'Telescuola', in onda dal 25 novembre 1958, la Televisione Italiana trasmetteva, per la prima volta in Europa, un vero corso di istruzione che copriva l'intero anno scolastico per i residenti delle zone sprovviste di istituti per l'insegnamento superiore. Il 16 ottobre 1961, su richiesta del Ministero della Pubblica Istruzione, la Rai iniziò i corsi televisivi per la prima classe della nuova Scuola Media Unificata. In un'inchiesta, in onda nella puntata del 09/10/1963, Ugo Zatterin illustrò il fenomeno 'Telescuola', offrendo un chiaro spaccato culturale dell'Italia dei primi anni '60 (fonte: RAI Teche Archivio <https://www.teche.rai.it/2015/03/telescuola-anno-quinto/>).

e dei colori forniva uno standard rispetto al quale calibrare le televisioni e verificare che l'immagine non fosse distorta ma armonica e quanto più fedele all'originale. Ad esempio, non tutti sapranno che la cornice bianca e nera più esterna del monoscopio è detta merlatura e con essa è possibile regolare la dimensione e la centratura dell'immagine. Se si vede la merlatura sui lati sinistro e destro dello schermo significa che l'ampiezza orizzontale dell'immagine non è regolata in modo corretto; allo stesso modo, se si vede la merlatura sui lati superiore e inferiore dello schermo, significa che l'ampiezza verticale non è regolata in modo corretto e così via.

Oggi questo strumento, caduto in disuso, si è trasformato in un'icona pop. Grazie a essa si allude alle atmosfere di un periodo di grande trasformazione socioculturale come era quello dell'Italia degli anni '70 e '80 durante il quale le istituzioni cercavano, anche attraverso i media e la comunicazione, di rispondere a nuove istanze sociali. La sua forza evocativa assieme alla sua funzione tecnica (stratificata sotto i ricordi e le emozioni dei nostalgici) ci ricongiungono metaforicamente al protagonista di queste pagine ovvero l'*Arcobaleno delle Lingue*, un periodico ideato e promosso dal Centro Linguistico della Federico II. Coerentemente con la più ampia visione dell'istituzione universitaria di cui fa parte, il CLA con questo magazine si è posto l'obiettivo di diffondere la conoscenza di culture diverse che concorrano a promuovere l'accoglienza e allontanare sentimenti xenofobi che sono sempre in agguato in questa nostra epoca connotata dalla mobilità internazionale e da continui flussi migratori. Al tempo stesso, questo magazine è nato con lo scopo di rendere accessibili modelli culturali eterogenei a partire dai quali la comunicazione possa rivelarsi uno strumento efficace di dialogo.

Uscito con il primo numero nel mese di settembre 2022, l'*Arcobaleno delle Lingue* è un periodico, multilinguistico e multiculturale, che raccoglie al proprio interno articoli di studenti ed esperti di lingua provenienti da diverse culture.

Il magazine, sfogliabile on line sul sito web del CLA (fig. 3), racconta tradizioni, costumi, luoghi, avvenimenti e personaggi da una prospettiva multipla, quella degli studenti italiani e internazionali della comunità federiciana.

Il primo numero sintetizza già nella copertina questa vocazione ibrida attraverso l'immagine (fig. 2) che pone in primo piano il profilo di una donna con l'hijab, mentre è intenta a guardare l'orizzonte dalla terrazza di un lungomare. Le fa da contraltare, in lontananza, un ragazzino con calzoncini e torso nudo che in piedi da uno scoglio, in mezzo al mare, osserva nella stessa direzione con un atteggiamento che appare sicuro di sé. Il mare che li circonda,

attraversato dalla scia di numerose barche, è quello di Napoli. I due personaggi conservano ciascuno la propria identità ma l'immagine complessiva, risultante dalla loro compresenza, è qualcosa di nuovo che accomuna entrambi.⁵



Figura. 2. Magazine *L'Arcobaleno delle Lingue* – CLA

Il magazine si compone di cinque sezioni interne che sono nello specifico:

- Napoli Palcoscenico. Sezione che raccoglie articoli sui luoghi della città partenopea, sui suoi monumenti, tradizioni e specialità culinarie che vengono descritte attraverso l'occhio degli stranieri o degli studenti napoletani;

⁵ La foto scelta come copertina del primo numero del Magazine *L'Arcobaleno delle Lingue* è stata scattata da Vincenzo de Simone e proposta nell'ambito del contest 'Diversity Ambassador' 2021 promosso dal Centro Linguistico di Ateneo della Federico II in occasione della giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale (in inglese: *International Day for the Elimination of Racial Discrimination*), ricorrenza istituita dalle Nazioni Unite nel 1966 e che si osserva ogni anno il 21 marzo.

- Personalità dal mondo. In questa rubrica sono stati inseriti gli elaborati su autori e personaggi che, con la loro opera intellettuale o artistica, hanno avuto un impatto sulla cultura o sulla storia dei rispettivi paesi;
- Inclusione e Plurilinguismo. Sezione dedicata alle specificità linguistiche di ciascun idioma e ai racconti degli studenti internazionali;
- Almanacco dal Mondo. Un capitolo dedicato agli eventi internazionali ovvero tutte le celebrazioni, le ricorrenze e le manifestazioni rilevanti per i diversi paesi e culture;
- Eventi del CLA. Il magazine si conclude con una parte dedicata alle attività che riguardano l'Ateneo e il Centro Linguistico con particolare riferimento alle iniziative che favoriscono il dialogo tra le culture.

Ciascuno degli articoli è stato proposto nella lingua madre dell'autore con lo specifico intento di rappresentare quella pluralità di voci che costituiscono la comunità multiculturale dell'Ateneo.

Potrebbe capitare così che, grazie all'esistenza di questo magazine, il nostro studente iraniano legga un'accurata descrizione dell'arte presepiale a Napoli, venendo a conoscenza di questa tradizione secolare che si tramanda nel tempo e che è possibile ammirare nelle botteghe artigianali di San Gregorio Armeno. Verrà a sapere che nel cuore del centro storico della città che lo ospita c'è una strada dove, in qualunque mese dell'anno, si riversano centinaia di turisti ma anche tutti coloro che approvvigionano pastori o coreografie per non arrivare impreparati all'8 dicembre, il giorno che sancisce l'inizio delle festività natalizie e dedicato alle decorazioni di Natale. Al contempo lo studente italiano avrà letto sul magazine un interessante articolo sul Natale Zoroastriano, un'importante festività persiana molto sentita in Iran che si celebra il 21 dicembre e durante la quale ogni anno le famiglie si riuniscono per esorcizzare il buio della notte più lunga dell'anno, quella del solstizio d'inverno, restando svegli a parlare, cantare e ballare.

Questo ipotetico incontro fra i due studenti potrebbe avere un'evoluzione diversa rispetto a quella narrata nelle pagine precedenti, in quanto entrambi possiedono adesso dei sottocodici che li aiuteranno sia nella formulazione del messaggio che nella sua corretta interpretazione. L'italiano, dopo aver letto l'articolo, è edotto sulla differenza culturale che esiste fra lui e il compagno e sul fatto che nella cultura iraniana si celebra una ricorrenza diversa da quella del Natale Cristiano. L'iraniano, dal canto suo, è consapevole che durante il mese di dicembre la città di Napoli si anima di eventi e che i cittadini sono inclini a riunirsi per festeggiare. Il magazine, in questo caso, potrebbe agire da stimolo per l'italiano nel formulare un invito più circostanziato e al contem-

po l'iraniano, incuriosito da ciò che ha letto, potrebbe manifestare maggiore interesse, chiedendo ulteriori dettagli al compagno e facendo associazioni con le festività iraniane celebrate nello stesso periodo. Il dialogo tra i due studenti potrebbe ugualmente generare un rifiuto da parte del destinatario dell'invito, ma contiene in sé i presupposti per quel mutuo scambio di battute attraverso il quale costruire un significato condiviso. *L'Arcobaleno delle Lingue* ha promosso la reciprocità, dando vita a una relazione biunivoca. Gli attori coinvolti si sono avvicinati nei ruoli di mittente e destinatario, trasmettendo informazioni e ricevendone a propria volta in uno scambio virtuoso dove gli input ricevuti vanno a finire in uno spazio comune di conoscenze e significati utili per migliorare la comunicazione futura e la relazione con l'altro.

Rimanendo nella rassicurante sfera dell'ipotetico, potremmo a questo punto pensare, utopisticamente, che ogni incomprendimento sarebbe risolto, se potessimo disporre di un moderno *mon(D)oscopio* che, in maniera affine al suo antenato citato all'inizio del paragrafo, possa rappresentare sinteticamente una serie di standard con i quali misurare le parole e i segni linguistici, in modo da codificare il messaggio secondo forme inequivocabili per il nostro destinatario. Per spiegare meglio il concetto, ricorriamo al nostro ormai familiare esempio dei due studenti aspiranti amici. Lo studente italiano al termine della lezione che precede la pausa Natalizia si rivolge al compagno iraniano in questo modo: «Che ne diresti se l'8 Dicembre ti accompagnassi in un tour del centro storico?», Sicuramente la codifica del messaggio non supererebbe il test del *mon(D)oscopio* in quanto il segno "8 Dicembre" è inadeguato e insufficiente a voler significare «In Italia l'8 dicembre si celebra l'Immacolata Concezione, un dogma molto importante per la Chiesa Cristiana. L'8 dicembre apre definitivamente il periodo di avvicinamento al Natale e nelle case si addobba l'albero e si prepara il presepe. Benché l'Italia sia un paese laico, le sue tradizioni sono molto legate alla religione cattolica e per questo ogni anno in questa data le attività lavorative, comprese quelle accademiche, sono sospese».

Su tale scia, *L'Arcobaleno delle Lingue*, ben lontano dall'utopistica idea del *mon(D)oscopio*, aspira a essere un esempio significativo di medium grazie al quale instaurare meccanismi di comprensione reciproca che sono alla base della sopravvivenza delle future società multietniche.

L'idea di una possibile società multiculturale muove passioni e paure e pone interrogativi assai complessi. Da un lato, c'è chi sostiene la necessità di riconoscere e valorizzare la differenza culturale delle minoranze per combattere la discriminazione; dall'altro, c'è chi vede come una minaccia all'unità sociale un'eccessiva tolleranza. A questo dibattito ha preso parte anche un

illustre intellettuale come Zygmunt Bauman, al quale ci rivolgiamo per le nostre riflessioni finali. Occorrerebbe – propone lo studioso polacco – superare l'*impasse* nella quale si trova oggi l'Europa e risolvere le contraddizioni dell'unione europea, generatasi tra la "logica dell'arroccamento locale" e la «logica della responsabilità e delle aspirazioni globali». A tale scopo egli suggerisce la traduzione, la diffusione e la conoscenza della letteratura di tutti gli Stati membri, perché in essa è contenuta "la parte più pregiata dell'esperienza e del pensiero di ogni nazione dell'Unione Europea" (Bauman, 2012).



Figura 3. Per accedere al primo numero del magazine inquadrare il QR code.

Bibliografia

- BALBONI, P. & CAON, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- BAUMAN, Z. (2012). *L'Europa è un'avventura*. Laterza, 36-53.
- BENTIVEGNA, S. & BOCCIA, G. (2019). *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*. Laterza.
- ECO, U. (2016). *I limiti dell'Interpretazione*. La nave di Teseo.
- GIACCARDI, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Il Mulino.
- MORCELLINI, M. (2013). *Comunicazione e Media*. Egea.
- PENATI, C. (2013). *Il focolare elettronico. Televisione italiana delle origini e delle culture di visione*. Vita e pensiero.
- PIAZZONI, I. (2014). *Storia delle televisioni in Italia. Dagli esordi alle web tv*. Carocci.
- SHAW, D. (1979). "Agenda Setting and Mass Communication Theory". *Gazette (International Journal for Mass Communication Studies)*, 2.
- TEDESCHI, E. (2010). *I pubblici della comunicazione di massa. Lezioni di sociologia della comunicazione*. Altrimedia.

Università degli Studi di Napoli Federico II

LINGUE E INTERCULTURALITÀ, LETTERATURE, SCRITTURE TEATRALI
E CINEMATOGRAFICHE, TRADUZIONI, TERZA MISSIONE / I

In un poliedrico contesto d'interculturalità e d'internazionalizzazione, in cui la società contemporanea richiede una formazione linguistica specializzata basata su competenze trasversali, abbiamo voluto incentivare la discussione su questioni relative alla concezione del discorso come fenomeno che si sviluppa dinamicamente nell'intersezione tra lingua e società.

I saggi raccolti, che nascono da un progetto europeo di ricerca (Erasmus Plus, EULALIA), ci consentono di osservare e comprendere l'utilizzo di nuove tipologie e modalità discorsive a partire da tre nuclei tematici: Multialfabetizzazione e multimodalità: trasversalità e i discorsi del futuro, Discorso inclusivo e sociale: verso un utilizzo responsabile, *Digital Literacies*: nuovi discorsi e formazione linguistica.

Con questo volume si è voluto consolidare l'interesse dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e del Centro Linguistico di Ateneo nella creazione di reti impegnate a promuovere il dibattito sulla rilevanza delle nuove prospettive discorsive e la riflessione sull'educazione linguistica internazionale nella ricostruzione dell'attuale contesto sociale per il conseguimento di un'istruzione superiore di qualità, equa, inclusiva e sostenibile.

[dalla *Presentazione* di Natasha Leal Rivas]

Natasha Leal Rivas è Dottore di Ricerca in Lingue e Letteratura Iberiche e Iberoamericane. I suoi studi e ricerche si incentrano su varie tematiche: discorso epistemico, discorso specialistico accademico e professionale, applicazioni della linguistica dei corpora, acquisizione e apprendimento pragmatico-discorsivo in L2/LS. Ha pubblicato di recente i saggi: *Análisis semiótico discursivo de la identidad* (2019), *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica* (2020), *Adquisición pragmática-discursiva en L2/LS: marco conceptual y aplicativo para la educación superior* (2021), *Conciencia metapragmática y de género discursivo* (2022) e il volume: *La argumentación en la escritura académica de investigación*, Madrid, Visor Libros, 2023.

ISBN 978-88-6887-159-8
DOI 10.6093/978-88-6887-159-8

