

SOCIAL-ITALIANO L2. UN'INDAGINE SULLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS IN INSTAGRAM, TIKTOK E YOUTUBE E UNA PROPOSTA DI LABORATORIO PER LE SCUOLE

*Michela Dota*¹

1. INTRODUZIONE

La multimedialità, e l'annessa multimodalità, sono da tempo integrate nella didattica delle lingue straniere, non solo grazie alle piattaforme nate *ad hoc* per la glottodidattica (ad esempio, Edmodo: Nitti, 2015), bensì anche attraverso l'integrazione, in contesti più tradizionali, dei numerosi e diversi social network, come Twitter (per l'italiano si veda il progetto *Tweetalano*: Quaggia, 2013: 145-148), Facebook (Shams, 2014) o Telegram (Xodabande, 2017; per una rassegna globale, comprensiva dell'uso glottodidattico di wiki e blog, si vedano Alnujaidi, 2017; Viale, 2018; Reinhardt, 2019). Tutti gli studi concordano sulla buona integrabilità dei social nella didattica e sui loro punti di forza, in termini di percezione del mezzo da parte degli apprendenti e dei risultati raggiungibili, o performance migliorabili, con l'ausilio di questi mezzi (si veda oltre al par. 2). In tutti i casi si tratta di esperienze orchestrate da docenti di lingua, dunque da professionisti della glottodidattica, per un determinato e circoscritto contesto d'istruzione, spesso accademico. Le attività sono congegnate in modo da risultare complementari alla didattica in aula.

I medesimi social network pullulano, però, di proposte glottodidattiche piuttosto visibili, prodotte sia da docenti di lingua, sia da un sottobosco di appassionati, di giovani di seconda o terza generazione cresciuti in famiglie bilingui, di interpreti, di madrelingua o non madrelingua apprendenti – in contesto formale o immersivo – di una determinata lingua. Ad eccezione dei casi per i quali tali contenuti sono prodromici a lezioni frontali personalizzate o ad ulteriori corsi a pagamento, la didattica può esaurirsi nel perimetro virtuale. La lezione di lingua prodotta e fruita sul social è molto difforme da quella tradizionale in aula e si presenta come contenuto tipico della piattaforma ospite: può manifestarsi come una storia, un *reel* o un post in Instagram, oppure come un tiktok o un video con consigli, istruzioni sulla pronuncia, regole grammaticali e lessico; all'input del creatore dei contenuti reagisce la comunità di seguaci, nella sezione dei commenti. Come accade per tutti gli account che intendono fidelizzare gli utenti o catturare l'attenzione degli avventori (Dota, 2020), l'amministratore dell'account spesso chiosa il proprio post con una domanda volta a elicitare una reazione del pubblico; il post stesso può essere un esercizio che attende le proposte di soluzione da parte dei suoi fruitori.

Tutti o alcuni elementi di queste esperienze di apprendimento informale e in parte incidentale (Marsick, Watkins, 2001), i cui canali sono altamente familiari e quotidiani per la popolazione in età scolare, potrebbero essere rifunzionalizzate dai docenti di italiano nelle scuole per supportare l'acquisizione dell'italiano da parte degli apprendenti non

¹ Università degli Studi di Milano.

madrelingua, in particolare dell'italiano come lingua di scolarizzazione; come noto, essa possiede elementi caratterizzanti spesso di non facile accessibilità per la popolazione scolastica, soprattutto se alloglotta (Lugarini, Crisafulli, 2016: 491-516; Lugarini, Dota, 2018: 523-542).

La componente altamente motivante e coinvolgente della creazione e della fruizione di un contenuto multimediale e multimodale può diventare un sostegno all'acquisizione e al consolidamento di questo particolare settore dell'italiano, pressoché insondato, e quindi non ancora battuto, dalle proposte glottodidattiche sui social network.

Date queste premesse, dopo aver riepilogato brevemente la letteratura esistente sui vantaggi dell'uso dei social network a scopo glottodidattico (par. 2), l'articolo analizza un campione di corsi di lingua italiana per stranieri ospitati su Instagram, TikTok e YouTube (par. 3) allo scopo di ricavare informazioni sulla loro struttura (par. 3.1), sui contenuti e sulla loro organizzazione (par. 3.2), nonché sulle modalità di interazione col pubblico virtuale di seguaci-apprendenti e sulla loro percezione dei contenuti. Si rileveranno le dichiarazioni sulle modalità e i tipi di contenuti più apprezzati, soprattutto in relazione alle possibilità offerte dalla multimodalità (par. 3.3.).

Le informazioni così ricavate saranno elaborate per proporre un progetto di laboratorio permanente per le scuole (par. 4), in particolare per gli studenti delle scuole medie inferiori. In esso potranno essere coinvolti tanto gli studenti madrelingua quanto gli apprendenti di italiano come L2 (o lingua di contatto, adottiva o filiale: Favaro, 2012 e 2020); il progetto verterà sulla creazione di contenuti social per la didattica e il rinforzo della lingua di scolarizzazione, nonché sull'offerta di elementi per migliorare l'integrazione dei neoarrivati (e in generale degli studenti meno integrati) nel particolare territorio e comunità di residenza. Il docente dovrebbe quindi impostare il task e supervisionarne lo svolgimento, fino alla produzione del prodotto multimediale finale (per esempio, i singoli post). L'account potrà essere tramandato negli anni, con un ovvio passaggio di testimone tra gli studenti che nei vari anni scolastici ricopriranno il ruolo di tutor per i successivi fruitori del prodotto, che potranno beneficiare dell'accrescimento continuo dei contenuti. Considerati i vincoli di legge sull'età minima necessaria per registrare un account (13 anni), nell'eventualità di studenti-creatori con un'età inferiore, il docente dovrà risultare come gestore dell'account (indicandolo espressamente nella biografia del profilo in questione).

Oltre che agire sul piano dell'educazione linguistica, l'attività di apprendimento cooperativo così concepita permetterebbe altresì alla scuola di avocare a sé il compito di educare all'uso dei social media responsabile e socialmente costruttivo.

2. SOCIAL NETWORK E ALTRI SERVIZI INTERNET NELLA GLOTTODIDATTICA: LE PRINCIPALI ACQUISIZIONI DEGLI STUDI

Come già anticipato, l'uso dei social nella didattica delle lingue introduce un elemento ludico, spesso altamente motivante, che concorre agli esiti positivi in termini di apprendimento. Diversi studi evidenziano come l'uso dei *social* incoraggi, tra l'altro, l'autonomia dell'apprendimento, la possibilità di autoregolarsi degli studenti, senza l'intervento del docente, attraverso la comunicazione orizzontale incentivata dal mezzo (Quaggia, 2013; Liu *et al.*, 2014). Proprio la possibilità di interagire tra pari – veri o virtuali – nella lingua target incentiverebbe l'acquisizione, certamente stimolata dall'uso creativo del materiale appreso in modo formale, nonché dall'esposizione a un ulteriore fonte di input in lingua target, complementare all'istruzione formale in aula e ugualmente sorvegliato e calibrato. L'input esperito e l'output producibile attraverso i social garantirebbero il tanto ricercato uso autentico della lingua, situato nella realtà e associato

a uno scopo concreto; l'apprendente avrà così la sensazione di svolgere uno studio immersivo, fortemente ancorato a situazioni di vita reale, e dunque più coinvolgente (Quaggia, 2013; Shams, 2014 e riferimenti). Non meno rilevante è il fatto che l'atto comunicativo nel social network è strutturalmente relazionale, implicando la presenza di un pubblico reale, potenzialmente interessato ad interagire, in modo genuino, con i post. Gli studi, infatti, evidenziano che la scrittura sui social aumenta l'attenzione per il destinatario (Reinhardt, 2019 e riferimenti), dato che l'apprendente è ben consapevole che il proprio prodotto, pubblicato sul social, potrà essere di dominio pubblico, o meglio potrà raggiungere un numero di persone molto più elevato di quello solitamente racchiuso tra le quattro mura scolastiche o tra le loro trasposizioni virtuali. Ad ogni servizio del web sembra associarsi una particolare percezione, dunque servizi diversi coinvolgerebbero e solleciterebbero un tipo diverso di apprendimento: tenere dei blog incentiverebbe la percezione della scrittura come pratica sociale (Benassi in Viale, 2018) e rinforzerebbe l'apprendimento riflessivo; la scrittura nei wiki, invece, solleciterebbe maggiormente l'apprendimento collaborativo, mentre digitare sui social garantirebbe, come già detto, un apprendimento situato (Reinhardt, 2019 e riferimenti). Va detto che la scrittura sui social è stata per lo più sperimentata al fine di sensibilizzare l'apprendente alle varietà più informali della lingua target (*ibid.*), solitamente più trascurate in contesto di apprendimento formale in aula, nonché meno idonee a servizi come il wiki e, parzialmente, il blog (Prada, 2015).

Da ultimo, l'efficacia dei social network nella didattica delle lingue è debitrice della loro intrinseca multimodalità: la natura ibrida di medium visuale-orale può supportare il docente di italiano L2 per superare eventuali gap culturali e cognitivi dovuti alle lacune nell'educazione formale, anche per apprendenti adulti analfabeti o scarsamente scolarizzati (Welisch in Viale, 2018). In particolare, prodotti come il *digital storytelling*, ampiamente diffuso nel social, avrebbero numerosi vantaggi per l'apprendimento (*ibid.*): pur fondandosi sulla capacità di raccontare oralmente una storia (atto comunicativo trasversale a molte, se non a tutte, le culture), il *digital storytelling* permetterebbe di sviluppare le competenze metalinguistiche necessarie per la letto-scrittura; la possibilità di rivedere e riascoltare il proprio output agevolerebbe il *noticing* e aiuterebbe a perfezionare la produzione orale, anche di carattere più sorvegliato; l'utilizzo di video e immagini può costituire uno strumento per fissare i concetti e avvicinare gli apprendimenti al pensiero astratto e decontestualizzato; la ripetizione di frasi sempre uguali per la realizzazione del video faciliterebbe, come accade per i drill, l'appropriazione di strutture fisse; infine, l'utilizzo di tastiere permetterebbe di esercitarsi nella letto-scrittura evitando le difficoltà legate alla manualità fine.

3. ANALISI DI ALCUNI ACCOUNT DI DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS

Per questo studio sono stati selezionati dieci account e canali di didattica dell'italiano L2 o LS che, nel periodo considerato dalla ricerca (ossia dalla loro attivazione fino ai contenuti pubblicati a maggio 2021), sono risultati i più seguiti (stando al numero di seguaci²) in Instagram, TikTok e YouTube; taluni sono crossmediali, essendo alloggiati in più di un social network (tipicamente in Instagram e TikTok o in Instagram e YouTube). Gli account, associati a scuole di lingua, anche con sedi estere, o gestiti da singoli individui (docenti o ex studenti, non solo nativi), sono stati individuati tramite la ricerca di hashtag

² Nel maggio 2021 gli account possedevano un numero di seguaci compreso tra gli oltre 3mila e i circa 30mila.

o sintagmi chiave: #linguaitaliana per Instagram e “italiano per stranieri” per YouTube e TikTok. Nondimeno, come si vedrà, canali e account privilegiano le denominazioni in inglese, verosimilmente per risultare più visibili ai potenziali utenti. Di seguito si riproducono i link alle fonti considerate:

Account attivi in Instagram

Daily Italian Words: https://www.instagram.com/daily_italian_words

Learn Italian now: <https://www.instagram.com/learnitaliannow/>

Idiom.app.it: <https://www.instagram.com/idiom.app.it/>

Ita_ecco: https://www.instagram.com/ita_ecco/

ItalianwithCarolina: <https://www.instagram.com/italianwithcarolina/>

Account attivi in TikTok

Italiano mania: <https://www.tiktok.com/@italiano.mania?lang=it-IT>

Learn Italian with Ale: <https://www.tiktok.com/@learnitalianwithale?lang=it-IT>

Aprendeitalianocomthiago:

https://www.tiktok.com/@aprendaitalianocomthiago?lang=it-IT&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

Canali attivi in YouTube

One world italiano:

<https://www.youtube.com/channel/UCVGo10hbyIyD6cbz3Jm3aoQ>

Fun and easy Italian:

<https://www.youtube.com/channel/UCJQoQ-pZN9yNDGFryOm02BQ>

LearAmo: <https://www.youtube.com/channel/UC887X6DiamLP0QxZSxhmm4w>

Italiano Automatico:

<https://www.youtube.com/c/AlbertoITALIANOAUTOMATICO/videos>

3.1. La struttura, l'organizzazione dei contenuti e l'interazione

La strutturazione dei contenuti è fortemente condizionata dalle possibilità offerte da ciascun social network. Il più versatile è Instagram, nei cui account la materia è distribuita tra i post (spesso realizzati come video in cui è integrata la componente audio, visiva e testuale), le rispettive didascalie, le storie, le icone delle storie in evidenza e, più raramente, nei *reels* (strutturalmente brevi), nei video IGTV (tendenzialmente brevi, cioè di circa tre minuti) e nelle guide³. Le storie tipicamente avvertono gli utenti della pubblicazione di un

³ Le guide sono contenuti testuali con un'estensione limitata allo spazio concesso dalla *caption* Instagram; possono fornire spiegazioni e informazioni in pillole su determinati argomenti, configurandosi come uno

nuovo contenuto, mentre le icone delle storie in evidenza, etichettabili, raggruppano i post affini per tema (ad es. temi socioculturali come le festività pasquale e natalizia), per tipologia (post sul lessico, sulle frasi, sulla pronuncia⁴ ecc.), per livello (ad es. i post per i principianti sono solitamente distinti dagli altri) e in generale per qualsiasi criterio di organizzazione vigente nell'account (ad es. "la parola del giorno", "impariamo"). In alcuni casi, l'amministratore dell'account pubblica ciascun tipo di contenuto (lessico, ascolto, grammatica ecc.) in un determinato e fisso giorno della settimana, cui dunque tutti i post simili vengono associati e raccolti nella medesima icona delle storie in evidenza; ogni tipo di contenuto è reso riconoscibile grazie alle icone e alle denominazioni icastiche (ad esempio: *MarteMusic*, *MercBio*, *VenerDica*, *SabaCrea*). La categoria cui appartiene ciascun post può inoltre essere segnalata dal particolare sfondo fotografico che ricorre identico nei post tematicamente affini.

Quasi tutti i profili in Instagram (come per TikTok e per i canali YouTube) danno la possibilità di approfondire le pillole didattiche attraverso alcuni link a siti web associati all'account e verosimilmente prodotti dallo stesso ente o persona; l'utente può quindi scegliere quanto approfondire il contenuto – tipicamente fruito tramite cellulare – ed eventualmente procrastinare l'approfondimento. D'altra parte, la pubblicazione quotidiana di nuovi contenuti fa sì che non passi giorno senza che il seguace-apprendente non riceva un input nella lingua target, assicurandosi quindi la condizione per un assorbimento, probabilmente incidentale e informale, ma costante.

L'interazione con gli apprendenti avviene tramite lo spazio dei commenti al post; nella didascalia di accompagnamento di ciascun post, o nel post medesimo, solitamente è inserita una domanda che sollecita l'apprendente a intervenire, per esempio, per confermare o meno la conoscenza della struttura, espressione, vocabolo illustrato; per chiedere un'opinione inerente all'argomento trattato o per produrre una frase che contenga l'espressione, la parola del giorno o un prototipo testuale da emulare (ad esempio, il proprio biglietto da visita, con le informazioni anagrafiche minime e la propria professione). Il post stesso può essere un esercizio, tipicamente di completamento, per il quale vengono offerte le opzioni, tra le quali l'apprendente dovrà scegliere, scrivendo la soluzione tra i commenti; più raramente compaiono altri tipi di esercizi, ispirati alla ludodidattica (Mollica, 2010), come gli anagrammi o il crucipuzzle, con l'indicazione del numero di parole da scovare e riportare nei commenti.

Gli utenti intervengono, inoltre, per formulare domande sui contenuti proposti ed esporre i dubbi, non necessariamente risolti dal proprietario dell'account: è facile che risponda un altro utente, il che conferma l'elevata predisposizione degli ambienti social alla comunicazione orizzontale e all'apprendimento tra pari.

L'interazione è quindi prettamente scritta, o meglio digitata; nondimeno esistono esempi creativi di role play simulato con dei brevi *reel* (rintracciati da chi scrive tanto in TikTok quanto in Instagram; si veda *infra*): a titolo esemplificativo, per illustrare la funzione comunicativa *dare indicazioni* (stradali) e la struttura dell'italiano colloquiale "ho presente", la docente (dell'account Instagram *ItalianwithCarolina*) interpreta il ruolo del passante che fornisce le indicazioni, mentre l'apprendente, leggendo le battute che

strumento di microblogging. Dei tre possibili formati (guida di luoghi, guida di prodotti, guida di post), uno degli account considerati usa la guida di post, che raccoglie in un unico contenitore diversi post, tutti inerenti ai modi di dire, pubblicati nel profilo.

⁴ Sulla quale le attese degli utenti sono molto precise: se ritengono che la pronuncia sia anomala perché non prototipica (e quindi scorretta), lo segnalano nei commenti. In proposito, si vedano alcuni campioni ricavati dai commenti al post "Ti auguro ogni bene" nell'account *Daily Italian Words*; nell'audio la vibrante di *auguro* è realizzata come uvulare: «You need to find someone else that can pronounce the r's better. We are trying to learn italian not french», «Ma... Da dove viene quella r prof?», «Sorry but I can't hear the R. Is this a regional accent?», «Ma non pronuncia bene».

compaiono in sovraimpressione nel video, chiede informazioni su come raggiungere un ristorante; dell'interazione simulata si fornisce la traduzione inglese nella didascalia.

TikTok e YouTube, invece, ricorrono soltanto ai video, di lunghezza molto contenuta nel primo caso (15 o 60 secondi) e variabile nel secondo. Anche per questi social network gli effetti di postproduzione (icone, scritte multicolori in sovraimpressione, eventuale sottofondo musicale in TikTok, audio fuoricampo ma in sincrono con l'immagine) sono essenziali per la confezione della pillola didattica. Come talvolta in Instagram, la seriazione dei contenuti nei profili TikTok non sembra seguire una progressione glottodidattica precisa, attestandosi per lo più su lessico e fraseologia di base, talvolta selezionata in funzione delle richieste della comunità di seguaci. In questi casi è lo studente, in autonomia, a condizionare la presenza di determinati contenuti; l'account si configura quindi come un ambiente di apprendimento *on demand*. Si tratta di un carattere costitutivo di molti profili, determinato solo parzialmente da ragioni glottodidattiche.

Nei canali YouTube, invece, i contenuti appaiono mediamente più organizzati e ripartiti secondo i livelli del QCER. Le videolezioni, tendenzialmente più lunghe di quelle ospitate negli altri due social network, possono avere cadenza settimanale ed essere corredate da lunghe didascalie di spiegazione scritta.

3.2. I contenuti

Le denominazioni e le poche righe di autopresentazione degli account di Instagram, TikTok o dei canali di YouTube talvolta anticipano i focus linguistici (come *Daily Italian words* e *Impara parole e frasi in italiano*) e le possibilità offerte dai curatori (per esempio, ascoltare la pronuncia di nativi); in un solo caso si dichiara di usare un metodo glottodidattico preciso (*impara italiano grazie al metodo naturale*).

Come anticipato, in Instagram, come in TikTok, tra gli oggetti linguistici più focalizzati figurano il lessico (con le parole piene, sondate anche nei rapporti di sinonimia e antinomia, e quelle "vuote", come le preposizioni e il loro uso) e la fraseologia minima e quotidiana (es. *Non è un granché*, *Ti piace?*, *Vorrei un caffè* ecc., di cui pure si enumerano le possibili varianti, spesso decontestualizzate); più raramente i singoli post contengono brevi testi (ad esempio, uno stralcio da *Marcovaldo* di Italo Calvino).

In generale, i significanti possono essere presentati tanto graficamente quanto foneticamente; la pronuncia delle frasi può essere duplice: dapprima secondo la velocità di elocuzione naturale, in secondo luogo isolando la pronuncia di ciascun elemento. Tendenzialmente gli account confezionano questa tipologia di post in modo che la realizzazione fonetica e quella grafica convivano. Alcuni forniscono la traduzione in inglese, sia scritta sia orale. L'inglese, del resto, riveste spesso il ruolo di lingua ponte, soprattutto negli account di non nativi; in questi contesti, anche l'eventuale introduzione orale al post può essere in inglese.

Il lessico, invece, copre le principali categorie grammaticali: sostantivi, aggettivi, avverbi e verbi (anche pertinenti a varietà più informali, come per esempio *spopolare*, *rompiscatole*, *accidenti*) e connettivi (*quindi*, *tuttavia*, *intanto*). Per il lessico sembrano particolarmente efficaci i *reels* situazionali (rilevati in TikTok, ma possibili anche in Instagram): l'autore riprende o indica alcune parti costitutive di un luogo (una città intera, una villa, l'interno di un'automobile ecc.) e le nomina, mentre compare in sovraimpressione il significante scritto.

Alcuni account dichiarano esplicitamente quando il contenuto linguistico presentato è proprio dell'italiano informale (per esempio, con l'etichetta "italiano informale" che campeggia nella porzione alta del post visivo-testuale). Tuttavia non sempre i curatori

restituiscono la profondità sociolinguistica dell'italiano, perseguendo un rigido standard; lo si vede, ad esempio, dalle reazioni di un gestore del profilo alle soluzioni proposte da alcuni apprendenti all'esercizio "Ho telefonato a Laura e ___ ho detto che le voglio tanto bene": alle diverse proposte di *gli*, il gestore del profilo ingiunge solamente di studiare, senza discutere la distribuzione varietistica di quest'uso. D'altra parte, la convivenza, in un'unica piattaforma e in generale nella rete, di una tale pluralità di approcci riesce a gratificare e quindi accontentare attese e richieste molto eterogenee.

I contenuti dei canali YouTube e la loro organizzazione, invece, tendono a ricalcare quelli dei manuali e delle lezioni in aula: in YouTube è possibile realizzare video di lunghezza variabile in relazione alla complessità dell'argomento, che copre solitamente uno spettro di strutture grammaticali, di tipologie testuali, di situazioni comunicative e di contenuti socioculturali più ampio di quello offerto dagli altri due social considerati. Nondimeno anche i canali YouTube ospitano contenuti più personalizzati: *Oneworlditaliano*, ad esempio, produce dei video sugli errori più tipici dei parlanti le principali lingue europee.

3.3. *Le possibilità offerte dalla multimodalità e la percezione degli utenti*

Si è detto che la maggior parte degli account, in Instagram e TikTok, sfrutta la possibilità di realizzare video, nei quali l'apprendente sente e vede la pronuncia di parole e frasi e contemporaneamente le legge (o almeno le visualizza) nelle scritte sovraimpresse e talvolta anche in apposite slide testuali riepilogative e poste dopo il filmato. Le frasi pronunciate o le singole parole focalizzate possono essere letteralmente indicate e messe in evidenza con vari effetti di postproduzione e animazione; nel caso di lessemi che abbiano referenti oggettuali, la loro trascrizione alfabetica può essere affiancata da icone rappresentative, anch'esse poste in sovraimpresione rispetto al filmato.

La multimodalità dei *reels*, invece, consente di focalizzare in modo ottimale l'uso di alcune strutture ed espressioni in 15 secondi e in modo icastico, simulando le situazioni d'uso: a titolo d'esempio, l'account *ItalianwithCarolina* focalizza la differenza semantica e d'uso degli enunciati *sto per bere un caffè, sto bevendo un caffè, ho appena bevuto un caffè, vuoi un caffè? / No grazie, l'ho già bevuto* mimandoli, con tanto di tazzina, mentre compaiono scritti in sovraimpresione e pronunciati fuori campo⁵; analogamente, *ita_ecco* rende l'uso circostanziato (per quanto simulato) – e corredato del prototipico armamentario extralinguistico (variazione nella prosodia, mimica, gestualità) – del segnale discorsivo *ecco* o dell'espressione polisemica (e dalla prosodia multiforme) *ma va'*; la didascalia commenta queste microstrutture con ulteriori considerazioni metalinguistiche.

La durata maggiore dei video IGTV, infine, consente di realizzare attività di comprensione orale (fornendo nella didascalia le domande, cui gli apprendenti possono rispondere nei commenti) oppure di riprendere, commentandolo, lo svolgimento di azioni di vita quotidiana (come comprare un regalo su Internet, preparare un piatto regionale); i filmati forniscono inoltre l'occasione per considerazioni socioculturali sulla vita in Italia.

A giudicare dalle reazioni nei commenti – molte spesso laconiche perché ridotte a emoticon ed emoji – gli utenti sembrano apprezzare le molteplici modalità di confezionamento di queste micro-lezioni, il cui carattere disinvolto e giocoso senz'altro aumenta la motivazione, se non all'apprendimento, quanto meno alla fruizione del contenuto, percepito come meno faticoso di una lezione di lingua più tradizionale

⁵ *Reel* simili, che focalizzano le differenze d'uso tra il futuro semplice, la perifrasi col gerundio e il passato prossimo, si riscontrano anche in TikTok (cfr. l'account *aprendeitalianocomthiago*).

D'altro canto, alcuni studi, incentrati sull'uso didattico delle serie televisive sottotitolate, hanno mostrato che l'uso di sottotitoli in L1 o in L2 non garantisce l'assorbimento del lessico e delle strutture presenti nei filmati (Galimberti, Miralpaix, 2018), ma che, in ogni caso, sarebbero preferibili le trascrizioni in L2/LS in luogo delle traduzioni nella lingua dei fruitori, poiché le prime supporterebbero l'associazione mentale dei significanti scritti alla loro realizzazione fonetica.

Nondimeno alcuni utenti degli account analizzati si rallegrano quando è presente la traduzione inglese, percepita come supporto alla comprensione anche da utenti apparentemente non anglofoni. D'altra parte, un uso poco oculato della traduzione in inglese può indurre gli utenti in equivoco e generare confusione: lo si vede, ad esempio, per il lessema *spopolare*, focalizzato in un post nel significato di 'avere successo', come conferma la frase esemplificativa "quella ragazza spopola su Instagram"; per tradurre la singola parola, forse per maggiore esaustività, si trascrive 'to depopulate/to be a success', alludendo alla polisemia del vocabolo, senza però chiarirla nel post e nella didascalia. Nei commenti gli utenti reagiscono infatti con perplessità: «Depopulate? I don't think so, to reduce the population of an area...?», «jojoscarbo @henryandsnoopy yes, I agree...this is confusing»; anche in questo caso, è un pari (un altro utente) a chiarire la questione, in inglese: «Forget "to depopulate", that is not a helpful translation. Spopolare can be understood as attracting people from somewhere else, thus reducing the population in the places where they came from. Hope this helps».

4. DESIGN DEL LABORATORIO SCOLASTICO

Si è visto che i prodotti glottodidattici analizzati piegano le diverse funzionalità insite nei social network a scopo glottodidattico; si tratta di artifici ben noti alla maggior parte degli adolescenti, che non avranno nessuna (o poche) difficoltà a reimpiegarli per gli scopi del laboratorio.

In questa sede si offre come esempio la progettazione di un account in Instagram, tendenzialmente più versatile per la tipologia di contenuti proponibili.

Come anticipato, la produzione di materiali multimediali social, al fine di istituire una comunità che vi interagisce, è a tutti gli effetti un task (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018): l'impegno degli studenti sarà proteso a confezionare un buon prodotto finale, ma lo scopo li obbligherà a esercitare, anche inconsapevolmente, tutte o molte delle sottoabilità (meta)linguistiche, (meta)comunicative e di mediazione, trattandosi di un compito di realtà, in cui ogni componente è ben situata e corrisponde a un atto significativo. Potrebbe essere opportuno suddividere preliminarmente il gruppo di studenti coinvolti in sottounità di lavoro (composte di tre o quattro persone), in relazione alle lingue disciplinari che si intendono coinvolgere.

Il task consisterebbe, in prima istanza, nella creazione di post da caricare sull'account; la tipologia di ciascun post, che permette più combinazioni possibili (solo fotografico corredato da una didascalia; fotografico e testuale abbinato a una didascalia; video e slide testuale accompagnati dalla didascalia; solo testuale ecc.), dovrà essere valutata dagli studenti in base al contenuto da focalizzare e ben pianificata in ogni passaggio. Si potrà decidere di lavorare su una o più lingue disciplinari, producendo, per iniziare, almeno tre post per ciascuna, da pubblicare dilazionati nel tempo, magari associando ciascuna disciplina a un preciso giorno della settimana (cfr. *supra* par. 3.1.). Se il numero e la disponibilità dei partecipanti al laboratorio lo permette, si possono elaborare altri contenuti volti a supportare l'integrazione degli alloglotti sul territorio e che mostrino, in forma accattivante e narrativa, quali sono, ad esempio, i principali punti di aggregazione

giovanili presenti nel comune o nei comuni limitrofi, i centri sportivi, le biblioteche e altri luoghi ricreativi; quali servizi offrono, quali eventi organizzano ecc. Altrettanto utili per contribuire alla coesione della comunità scolastica potrebbero essere i post contenenti brandelli o episodi significativi delle autobiografie linguistiche⁶ dei partecipanti all'attività: in quanto racconti personali, possono coinvolgere emotivamente gli studenti, favorire la conoscenza reciproca e la creazione di un gruppo classe più unito, nonché agire come post motivanti per i futuri fruitori all'inizio del proprio cammino linguistico e/o di integrazione.

I post sul territorio e sulle autobiografie linguistiche si prestano particolarmente a una realizzazione come *digital storytelling*; per entrambi potrebbe essere congeniale il formato *story* di Instagram (avendo però cura di archiviare la storia, o convertirla in post, se si desidera renderla fruibile anche successivamente alle ventiquattr'ore di permanenza standard). Nondimeno, anche i contenuti disciplinari e la loro lingua veicolare possono essere progettati e trasmessi in forma di *storytelling*.

In ogni caso, si crede opportuno far lavorare gli studenti sulle componenti delle lingue specialistiche (lessico, strutture sintattiche e testuali) affrontate almeno nella classe inferiore a quella di appartenenza: si presume, infatti, che quelle microcomponenti delle lingue disciplinari siano già note ai più, almeno parzialmente assimilate e dunque manipolabili con maggiore sicurezza rispetto al lessico e alle altre strutture affrontate nel medesimo periodo di partecipazione al laboratorio, per di più coinvolti nella valutazione in corso dell'allievo – e dunque potenziali inneschi del filtro affettivo. A titolo esemplificativo, se l'attività viene proposta agli alunni delle classi terze di una scuola secondaria di primo grado, le lingue disciplinari prescelte dovranno vertere su contenuti tipici del curriculum delle prime due classi.

Le fonti di partenza per l'elaborazione dei post potranno essere i libri scolastici adottati dalla scuola per le suddette classi. Gli studenti individueranno col supporto dell'insegnante (o gli/le insegnanti, se la lingua specialistica non è di pertinenza dell'insegnante di italiano) tre argomenti su cui realizzare altrettanti post. Oltre a far individuare i concetti, i vocaboli chiave e le strutture sintattiche ricorsive (per esempio, del linguaggio matematico o scientifico) per un determinato argomento, il/la docente dovrà spingere gli/le apprendenti a interrogarsi su quali elementi hanno creato loro difficoltà – e che quindi potrebbero risultare altrettanto ostici per altre/i studenti/studentesse, madrelingua e non – e in quali modi, secondo loro, quelle difficoltà potrebbero essere aggirate, sfruttando le funzionalità del social network prescelto. È cruciale, infatti, che gli studenti riflettano bene su quale potrà essere la migliore trasposizione possibile dei contenuti e del linguaggio specialistico in un post, che risulti chiaro e coinvolgente per il destinatario, che eventualmente utilizzi uno o più espedienti tra quelli illustrati nel paragrafo 3.3. Si potrebbero raccogliere le idee attraverso un brainstorming collettivo, cui seguirebbe la selezione delle soluzioni più convincente. Non dovranno essere trascurate l'età presumibile dei futuri fruitori, le esigenze che spingono alla fruizione (guardando questo post mi aspetto di imparare “x”, migliorare “y”, chiarire un dubbio su “z”) e infine l'impostazione dell'interazione con i destinatari, chiedendosi, per esempio, se sia più opportuno inserire una domanda di sollecitazione nella didascalia, oppure una domanda nella sezione dei commenti, o ancora se sia meglio inserire nel post anche un esercizio con l'indicazione di avanzare una soluzione tra i commenti. Gli/le studenti/studentesse coinvolte/i nel laboratorio, infatti, dovranno poi gestire per il restante anno scolastico l'interazione sul social con i fruitori dei post, che saranno i loro compagni (in particolare i non madrelingua, o gli studenti con

⁶ Sulle autobiografie linguistiche, e sulle loro ricadute positive sugli individui e sul gruppo classe, la bibliografia è ormai molto ampia; in questa sede si ritiene sufficiente rinviare a Corti (2012), Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016), Salvadori, Blondeau, Polimeni (2020), Cognigni (2020) e Marinaro (2021).

difficoltà di apprendimento) delle classi prime e seconde, del medesimo istituto o di altri che eventualmente potrebbero aderire come utenti del prodotto. I/le beneficiari/e di questi contenuti interagirebbero così con “figure di prossimità” diverse dal docente.

In sintesi, l'intero task si configura come un'attività di mediazione testuale – a partire da un testo cartaceo tradizionale a un testo complesso, multimediale e multimodale, e che implica capacità di riflessione metalinguistica e metatestuale – e di interazione sul web, abilità linguistiche ben inquadrare nel Volume complementare del QCER (2020 [2018]) per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue (al quale l'insegnante può eventualmente ricorrere se intende usare l'attività laboratoriale a fini valutativi del singolo studente, in particolare di italiano L2).

I post potranno essere prodotti in modalità BYOD (*bring your own device*), cioè ciascuna/o studente/studentessa potrà contribuire col proprio cellulare; tale modalità sembra sollecitare la percezione di una maggiore e reale partecipazione ai compiti, enfatizzando al contempo la dimensione sociale dell'attività (Viale, 2018). La pubblicazione della prima bozza di ciascun post dovrebbe avvenire su un account di test, visibile e accessibile ai docenti tutor e ai soli partecipanti del laboratorio, per permettere a questi ultimi di ricevere un riscontro sul post da parte degli altri gruppi e dell'insegnante ed eventualmente perfezionare il lavoro sulla base dei rilievi ricevuti, prima di pubblicarlo sull'account definitivo.

Solo su quest'ultimo avverranno le interazioni con la comunità di apprendenti fruitrice; i creatori dei post, a questo punto, diventeranno tutor per gli/le utenti più giovani. L'interazione dovrebbe essere naturalmente incentivata dagli/dalle insegnanti della scuola, pubblicizzando il progetto nelle classi e invitando tutti gli studenti e le studentesse, in particolari i più deboli, ad usare i prodotti come supporto allo studio dell'italiano di scolarizzazione. Nell'ottica dei destinatari designati del prodotto, la spinta a interagire dovrebbe essere garantita dalla necessità e volontà di acquisire l'italiano di scolarizzazione, anche attraverso canali alternativi alla lezione in aula e al successivo studio individuale. Come avviene per gli account glottodidattici esaminati al par. 3, gli utenti finali del prodotto visualizzeranno i contenuti e vi interagiranno tipicamente dal proprio dispositivo mobile, al di fuori dell'orario scolastico, sfruttando dunque la formula del *mobile learning*.

5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

L'attività esposta nel paragrafo precedente potrebbe supportare l'acquisizione di lessico e strutture utili all'uso dell'italiano come lingua di scolarizzazione. Sebbene nelle diverse fasi il task obblighi ad esercitare tutte le abilità linguistiche, l'output finale sfocia essenzialmente in una produzione scritta, o meglio digitata, e in auspicabili interazioni, ugualmente digitate. Restano quindi in secondo piano l'abilità di produzione e interazione orale formali, pure vitali nel percorso scolastico, proprio in relazione all'uso dell'italiano nei diversi domini disciplinari. A questo proposito, alcuni studi hanno già indagato e mostrato le potenzialità di applicazioni che consentono di produrre podcast o di simulare una trasmissione radiofonica con nativi italofofoni (cfr., ad esempio, Benassi e Lamaddalena in Viale, 2018). Non meno efficace, per nativi e non nativi, potrà rivelarsi la nuova generazione di social network improntata all'oralità: Twitter Spaces e Clubhouse sono solo i più noti – e i primi ad essere già sfruttati in ambito glottodidattico per l'inglese LS. Sebbene non vi siano ancora studi che ne documentino l'efficacia, la loro organizzazione in stanze tematiche, dove gli utenti intervengono viva voce (senza poter ricorrere al testo scritto o a immagini), idealmente ben si presta ad allenare, in modo apparentemente più

disimpegnato, un parlato espositivo, se non propriamente formale almeno sorvegliato, e tematicamente circoscritto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alnujaidi S. (2017), "Social Network Sites as ESL/EFL Learning and Teaching Tools: A Critical Review", in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6, 3, pp. 34-42.
- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parole di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cognigni E. (2020), "Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002>.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (a cura di), (2018), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, RomaTre-Press, Roma.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Dota M. (2020), "Lo *storytelling* giornalistico su Instagram: un'analisi testuale", in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 233-243.
- Favaro G. (2012), "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 251-262:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>.
- Favaro G. (2020), "Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi per l'infanzia", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 288-306:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13763>.
- Galimberti V., Miralpeix I. (2018), "Multimodal Input for Italian Beginner Learners of English. A Study on Comprehension and Vocabulary Learning from Undubbed TV Series", in Coonan C.M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 615-627.
- Liu M., Abe K., Cao M.W., Liu S., Ok D.U., Park J., Parrish C., Sardegna V.G. (2015), "An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a Second Language", in *Calico*, 32, 1, pp. 113-152.
- Lugarini E., Crisafulli V. (2016), *Lingua italiana L2 per studenti stranieri*, EdiSES, Napoli.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Marinaro N. (2021), "«Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 277-302:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17138>.
- Marsick J.V., Watkins K. E. (2001), "Informal and incidental learning", in *New directions for adult and continuing education*, 89, pp. 25-34.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Nitti P. (2015), “Social media e didattica delle lingue moderne: Edmodo”, in *Bricks*, 5, 4, pp. 83-88.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- QCER-Volume Complementare (2020 [2018]) = Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-285: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Quaggia R. (2013), “La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 128-159: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3124>
- Reinhardt J. (2019), “Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking”, in *Language Teaching*, 52, 1, pp. 1-39:
- Salvadori E., Blondeau N., Polimeni G. (2020), (a cura di), “Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15223>.
- Shams S. (2014), “Efficacy of Online Social Networks on Language Teaching: A Bangladeshi Perspective”, in *The LAFOR Journal of Education*, II, 2: <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-2-issue-2/article-4/>.
- Viale M. (2018), (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Xodabande I., Popescu M. (2017), “The effectiveness of social media network telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners”, in *Cogent Education*, 4, 1, pp. 1-14.