

ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2022
Numero 31

Direttore responsabile
Telis Marin

Direttore scientifico
Matteo La Grassa

Comitato scientifico
Paolo Balboni
Università Ca' Foscari di Venezia
Ivana Fratter
Università degli Studi di Padova
Annarita Guidi
Università degli Studi Roma Tre
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze
Giuseppe Paternostro
Università degli Studi di Palermo
Daniel Stapek
Uniwersytet Wrocławski
Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena
Andrea Villarini
Università per Stranieri di Siena

Revisori
Luisa Amenta,
Università degli Studi di Palermo
Antonella Benucci,
Università per Stranieri di Siena
Mario Cardona,
Università degli Studi di Bari
Simone Casini, *University of Toronto*
Nevena Ceković, *Università di Belgrado*
Francesca Gallina,
Università degli Studi di Pisa
Giulia Grosso,
Università degli Studi di Cagliari
Maria Cecilia Luise,
Università degli Studi di Udine
Yahis Martari,
Università degli Studi di Bologna
Laura McLoughlin, *Galway University*
Anthony Mollica, *Brock University*
Francesca Nicora, *Galway University*
Graziano Serragiotto,
Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione
Antonio Bidetti

Tiratura
8.000 copie
ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

Motivazione e sviluppo delle competenze lessicali nella scrittura di slogan pubblicitari in italiano L2/LS* pag. 3
Fabiana Rosi - Università di Trento

La Scrittura dell'Odio: come contrastarla con l'analisi linguistica* pag. 10
Caterina Ferrini - Università Telematica degli Studi IUL

ARTICOLI

La valutazione dell'italiano a stranieri pag. 15
Giuseppe Maugeri - Università di Urbino

L'insegnante di italiano L2/LS e lo sviluppo della competenza digitale: il progetto SCHOLA pag. 19
Alice Gasparini, Alessandro Puglisi - Università per Stranieri di Siena

UNO SGUARDO IN CLASSE

Capire i testi accademici: il continuum tra comunicazione ordinaria e lingua per lo studio* pag. 25
Davide Mastrantonio - Università Ca' Foscari di Venezia

Appuntamenti pag. 31

Libri e novità pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore
Edizioni Edilingua
Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma
tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138
www.edilingua.it, info@edilingua.it

EDITORIALE

di Matteo La Grassa

Direttore scientifico Italiano a stranieri

Nella didattica di una L2, tra le abilità linguistiche primarie, la scrittura ha sempre assunto una importanza molto rilevante, messa in ombra soltanto nel periodo in cui si affermava un approccio comunicativo “forte”, con evidente volontà di rottura verso gli approcci formalistici e con la conseguente pressoché esclusiva attenzione verso la lingua della comunicazione orale. Si trattava, tuttavia, di una reazione contro una visione del processo di scrittura che appariva errato e profondamente limitante, identificando la correttezza ortografica, vera e propria ossessione nella scuola italiana fino alla metà degli anni settanta come denunciano le *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, con il “saper scrivere”.

La scrittura viene oggi riconsiderata su vari piani: sul piano linguistico, nei suoi caratteri definitori che non coincidono ovviamente con la sola ortografia ma che intersecano il livello lessicale, sintattico e testuale; sul piano pragmatico con riferimento alle molteplici funzioni comunicative che essa può svolgere (il *QCER-Volume Complementare* distingue e descrive i livelli di competenza necessari per la scrittura creativa e per quella accademica e di ambito professionale); sul piano diamesico, cioè dei mezzi di comunicazione tramite cui può essere veicolata che, con riferimento alla scrittura digitale, vede una moltiplicazione di ambienti, all'interno dei quali vengono prodotti testi con caratteristiche proprie; infine, sul piano educativo che la considera non più la cartina di tornasole delle competenze linguistiche acquisite, ma la osserva in primo luogo come “processo”, sempre più spesso anche collaborativo.

La sezione monografica di questo numero accoglie due articoli che si concentrano sulla abilità di scrittura esercitata per produrre testi con caratteristiche e scopi comunicativi fortemente diversi.

L'articolo di Rosi è incentrato sulla produzione di un particolare tipo di scrittura creativa, quella dei messaggi pubblicitari che, considerate le caratteristiche del genere, si presta molto a sostenere lo sviluppo delle competenze lessicali, con particolare riferimento alle relazioni di sinonimia e antonimia. L'autrice presenta il risultato di uno studio svolto con studenti di italiano L1 e L2 segnalando come questi ultimi riescano partendo da un testo pubblicitario a produrre un maggior numero di output, utilizzando sinonimi appropriati. Risultati ugualmente incoraggianti, sebbene con minore ade-

guatezza delle scelte, vengono rilevati anche nella produzione di messaggi pubblicitari con l'uso di antonimi. L'autrice legge i risultati di queste attività di scrittura creativa mettendo in evidenza il ruolo positivo che ha la motivazione.

L'articolo di Ferrini si concentra invece su un tipo di testo molto particolare, ovvero i cosiddetti *Discorsi d'Odio*, frequentissimi in rete. L'autrice descrive quali solo le principali caratteristiche di questi testi e passa poi a descrivere come una analisi linguistica svolta come attività didattica in classe rappresenti uno strumento utile per decostruire questo tipo di discorso. Le attività di analisi e la scrittura del testo che ne segue possono essere svolte con successo anche in classi plurilingui, soprattutto considerando che gli studenti non italofoeni possono essi stessi essere oggetto dei discorsi d'odio.

Nella sezione *Articoli*, il contributo di Maugeri restituisce un utile sintesi delle principali caratteristiche della valutazione rivolta ad apprendenti di italiano L2. L'autore sottolinea l'importanza di identificare adeguatamente l'oggetto della valutazione e di condividere con gli studenti criteri e modalità di feedback. In questo modo la valutazione si configura come un processo in grado di restituire dati utili sia agli apprendenti, sia allo stesso docente.

Il contributo di Gasperini e Puglisi presenta l'articolazione di SCHOLA, un progetto che ha tra i suoi obiettivi lo sviluppo delle competenze digitali del docente di lingua, considerando come riferimento teorico le indicazioni presenti all'interno del *DigCompEdu*, il documento elaborato sui temi della competenza digitale dalla Commissione Europea.

Infine, per la sezione *Uno sguardo in classe*, l'articolo di Mastrantonio si focalizza sulla comprensione del testo accademico in italiano L2, suggerendo un approccio che consideri i testi della comunicazione quotidiana e quelli specialistici distribuiti lungo un asse senza tagli discreti. In entrambi i tipi di testo sono infatti presenti molte funzioni uguali, sebbene realizzate con mezzi linguistici diversi. Mettendo a frutto tale similitudine, come l'autore dimostra riportando alcuni esempi di attività didattiche, sarà più facile favorire l'accesso ai testi accademici anche per studenti con livelli elementari di competenza.

Buona lettura.

UNO SGUARDO IN CLASSE

CAPIRE I TESTI ACCADEMICI: IL *CONTINUUM* TRA COMUNICAZIONE ORDINARIA E LINGUA PER LO STUDIO¹

Davide Mastrantonio - Università Ca' Foscari Venezia

1. “Mondo scritto e mondo non scritto”: fratture, continuità

Nelle pagine che seguono rifletterò sulla comprensione del testo scritto accademico dal punto di vista degli apprendenti stranieri. Con “testo scritto accademico” mi riferisco a testi espositivi (tipicamente ma non necessariamente di ambito universitario²) che illustrano porzioni dello scibile e spiegano contenuti complessi facendo ricorso a un registro formale³. Per inquadrare il tema, sarà utile allargare un momento lo sguardo al rapporto tra oralità e scrittura, evidenziando due elementi che possono fare da sfondo al nostro discorso.

La scrittura non svolge una semplice funzione di supporto materiale, non si limita cioè a svincolare il testo dalle coordinate spazio-temporali che tengono avvinta la parola detta, ma si caratterizza per una maggiore complessità e profondità: essa permette di gestire quantità di informazioni e livelli di strutturazione concettuale difficilmente accessibili all'oralità. Per usare un'immagine, così come la sfera è la forma fisica che racchiude la maggior quantità di materia nella minor quantità di superficie, allo stesso modo il testo scritto permette di massimizzare la quantità di informazioni e connessioni concettuali nel minore spazio possibile. Questi elementi di complessità e densità informativa ed enciclopedica vanno tenuti sempre presenti, specie quando si riflette sulla scrittura in rapporto ad apprendenti stranieri.

Al tempo stesso, accanto ai caratteri di reciproca irriducibilità, scritto e parlato – e in subordine registro accademico e comunicazione ordinaria – presentano anche elementi di continuità, che vanno il più possibile valorizzati in chiave didattica: l'insegnamento di determinate forme tipiche delle varietà scritte può essere infatti facilitato tutte le volte che le corrispondenti funzioni comunicative siano già presenti nella lingua della comunicazione ordinaria.

1 Questo contributo riprende e sviluppa una linea di ricerca iniziata con Mastrantonio (2021).

2 Nell'accezione che stiamo prendendo in considerazione, “accademico” ha il significato ampio di ‘relativo allo studio, alla scolarizzazione, allo sviluppo delle attività intellettuali’ e così via; si tratta di un calco semantico sull'inglese academic, cfr. Mastrantonio (2021: 351).

3 Sui testi espositivi cfr. almeno De Cesare (2011).

La natura e i risvolti didattici di questa continuità funzionale saranno chiariti ai par. 2 e 3. Per ora preme sottolineare un fatto più generale, cioè la necessità, per chi lavora nel campo dell'educazione linguistica, di ridurre il più possibile la distanza tra le competenze comunicative di base (BICS) e le competenze di studio (CALP). Nella vulgata che fa capo a Cummins, tali competenze sono collocate in rigida sequenza; le prime richiederebbero circa due anni per essere padroneggiate, le seconde almeno cinque⁴. Ma negli studi di settore è sempre più sentita l'esigenza di superare una distinzione netta⁵.

Il motivo è spesso contingente ed è legato a fenomeni come l'internazionalizzazione: gli studenti universitari in mobilità, che in numero sempre maggiore vengono in Italia per periodi brevi o per l'intero percorso di studi, si ritrovano interamente immersi in un contesto comunicativo di tipo accademico, e non possono quindi differire lo sviluppo delle competenze linguistiche legate allo studio⁶. Al di là dei fattori contingenti, ci sono forse anche ragioni più sostanziali che spingono a superare una dicotomia netta, legate alla natura stessa delle abilità e delle competenze linguistiche, come cercheremo di mostrare.

2. Come è fatto l'italiano accademico?

Nel par. 1 abbiamo discusso la centralità cognitiva e culturale della scrittura formale. Ma qual è la concreta fisionomia dei testi accademici? Quali sono i tratti funzionali e i corrispettivi linguistici da considerare nella progettazione di un curriculum per stranieri, e da rendere oggetto di insegnamento esplicito? Rispondere a queste domande non è immediato: in area italiana gli studi sulla lingua accademica sono piuttosto recenti; quale che sia l'oggetto da intendersi sotto l'etichetta di

4 La distinzione tra competenze linguistiche di base (BICS) e competenze per lo studio (CALP) fu formalizzata alla fine degli anni Settanta del secolo scorso da Cummins. Tale distinzione, che non è possibile riesaminare in dettaglio in questa sede, è stata sottoposta ad alcune critiche: cfr. almeno Cummins (2008) e Halbach (2012).

5 Cfr. a titolo di esempio Favata, Nitti (2019).

6 Su italiano accademico e internazionalizzazione cfr. tra gli altri Mezzadri (2016), Fragai *et al.* (2018), Ballarin (2017).

“italiano accademico”, resta il fatto che una descrizione dettagliata di questa varietà non è ancora disponibile⁷.

Si noterà anzitutto che esistono più definizioni concorrenti. In un’accezione larga e inclusiva, rientrano sotto questa etichetta forme linguistiche e generi testuali legati al contesto comunicativo accademico; ne farebbero dunque parte sia i discorsi scientifici (o “linguaggi specialistici” o “microlingue”) sia le comunicazioni orali e scritte che hanno luogo tra i vari membri della comunità universitaria (studenti, docenti, personale amministrativo). In accezione stretta e selettiva, invece, con “italiano accademico” si intende l’insieme di forme e funzioni trasversali alle discipline (dunque non di stretta pertinenza specialistica) e contemporaneamente estranee o marginali nella comunicazione quotidiana.

Nell’accezione stretta, l’italiano accademico è stato associato per lo più a liste di parole. Nella lista di Spina (2010), la fetta di lessico pertinente coincide con le parole trasversali ai diversi settori e contemporaneamente assenti dal vocabolario di base. A mio avviso, nel novero delle parole accademiche è opportuno includere anche forme ed espressioni proprie del vocabolario di base che assumano nei testi accademici valori semantici e testuali particolari. Consideriamo i verbi *rappresentare* e *costituire*:

1. Il primo caso *rappresenta* un comportamento ben noto nella didattica della traduzione (Ondelli 2020: 27).
2. La calcopirite e gli altri composti solforati *rappresentano* la quasi totalità dei minerali utilizzati per produrre rame (Caligaris *et al.* 2006: 153).

⁷ Per un inquadramento a questo problema mi sia consentito rimandare a Mastrantonio (2021), da cui risalire alla bibliografia precedente.

3. L’invarianza per trasformazioni di Poincarè *costituisce* dunque una simmetria di tipo fondamentale per tutti i modelli fisici (di tipo classico o quantistico) formulati in uno spazio-tempo Minkowskiano (Gasperini 2010: 28).
4. L’autovincolo alla discrezionalità *costituisce* in definitiva un tentativo di recuperare in parte [...] le esigenze sottese alla legalità sostanziale (Clarich 2017: 129).

I passi 1-4 sono ricavati da manuali universitari di vario ambito. Sotto il profilo della varietà linguistica, i due verbi in esame soddisfano i requisiti enunciati sopra, sono cioè non specialistici e non colloquiali (benché appartenenti al vocabolario di base), dunque accademici in senso stretto. Dal punto di vista semantico e funzionale, essi possono essere descritti ricorrendo a due ulteriori categorie: a) servono a formare delle “predicazioni di identità”, cioè indicano identità contenutistica o anche solo testuale tra i due elementi congiunti (p. es. la *calcopirite* e la *totalità dei minerali utilizzati per produrre rame*, es. 2); b) possono avere una funzione definitoria, cioè possono essere usati per definire un concetto o chiarire un riferimento.

Ciò che interessa notare è che le funzioni comunicative in questione non sono una prerogativa dei testi scritti formali ma sembrano appartenere anche alla lingua di tutti i giorni. La forma non marcata per stabilire predicazioni di identità è il verbo *essere*, che in una ipotetica riscrittura può sostituire i verbi *rappresentare* e *costituire* (cfr. la possibile riformulazione dell’es. 1: «il primo caso è un comportamento ben noto»). E anche la strategia del definire appartiene già alla comunicazione ordinaria, dove dispone di forme linguistiche alternative; un buon esempio è costituito



Foro Romano, Roma

dalle proposizioni pseudo-temporali⁸ come «il deserto è quando non c'è acqua»⁹ (sulla base di cui potremmo riformulare l'es. 4: «l'autovincolo... è quando si cerca di recuperare...»).

Rimandiamo al par. 3 considerazioni e spunti operativi che possono nascere dagli esempi riportati sopra. Occorre qui notare che la nostra attenzione è rivolta a funzioni semantico-testuali esprimibili in forme lessicali e morfosintattiche diverse a seconda del contesto, e che tali differenze emergono all'occhio del ricercatore proprio grazie al gioco dei registri. Come dicevamo a inizio paragrafo, per l'italiano non esiste ancora una descrizione completa delle funzioni comunicative e dei corrispettivi linguistici che caratterizzano la lingua accademica; alcune categorizzazioni sono state recentemente derivate da studi di area anglofona¹⁰, ma il rapporto tra forme e funzioni non è stato ancora perlustrato in modo sistematico.

A tale riguardo, è significativo che in tempi non molto lontani da oggi più studiosi nel campo della glottodidattica hanno sottolineato, in modo convergente, che i contenuti grammaticali dei sillabi e dei manuali L2 sono tuttora sbilanciati verso gli aspetti morfosintattici a scapito di quelli funzionali (cfr. Lo Duca 2006: 53-4, Ciliberti 2013: 7-8, Troncarelli 2016)¹¹. In attesa che descrizioni linguistico-funzionali più sistematiche si rendano disponibili, non resta che raccogliere empiricamente qualche materiale grezzo per offrirlo all'osservazione e ricavarne possibili spunti didattici.

3. Strategie didattiche

Nel paragrafo precedente abbiamo osservato il funzionamento di verbi come *rappresentare* e *costituire*, messi in relazione alle funzioni semantico-testuali di “stabilire un'identità” e “definire”. Quali spunti didattici possiamo ricavare da quei dati?

Nell'ottica della progettazione curricolare, mi sem-

- 8 Queste proposizioni si comportano infatti più come delle complete che come delle temporali.
- 9 L'esempio relativo al deserto è ricavato da un lavoro sulla competenza definitoria nei bambini della scuola primaria di primo grado (cfr. Papa 2014). Altre definizioni fornite dai bambini fanno perno su un iperonimo classificatore (*territorio, posto*): «territorio ricoperto da sabbia», «posto molto vuoto e secco», «distesa di sabbia».
- 10 Cfr. Ferreri (2005), Spina (2010), Mezzadri (2016: 39-40), D'Aguanno (2019a), D'Aguanno (2019b, appendice, pp. 45-50).
- 11 Lo Duca (2006: 54) ipotizza anche la ragione di questo stato di cose: «Nonostante l'imponente serie di ricerche sulla grammatica dell'italiano contemporaneo realizzate negli ultimi due o tre decenni, non si è sviluppata sull'italiano una ricerca grammaticale che assumesse sistematicamente una prospettiva di tipo funzionale».

bra importante che l'attenzione verso queste e altre funzioni sia stimolata già a partire dai livelli di competenza più bassi; in questo modo, per l'apprendente risulterà più facile gestire la variazione formale che interessa la funzione in questione ai livelli superiori, nei quali il carico cognitivo maggiore si sposta sui contenuti settoriali. In questo processo, sarà l'insegnante a promuovere, ancorandola al contesto di apprendimento, la consapevolezza metalinguistica e metacognitiva delle varie funzioni comunicative, portando gli apprendenti a notare la compattezza e la solidarietà tra pratiche culturali, operazioni pragmatiche ed espressioni linguistiche che ruotano attorno a una determinata funzione.

Come esempio propongo un breve elenco relativo alla funzione del “definire”, da intendersi come un ipotetico indice comunicativo da associare a indici grammaticali di difficoltà via via crescente: i) atto del chiedere una spiegazione/definizione (*che cosa significa/vuol dire x?*)¹²; ii) pratica del consultare il vocabolario; iii) produzione di definizioni, ordinate secondo una scala di complessità: strategie iconiche (associazione deittica tra parola e immagine); uso della negazione o di antonimi (*vacanza = non lavoro*); proposizione pseudo-temporale («la vacanza è quando non si lavora»); iperonimi del lessico di base (*attività, condizione... ecc.*); espressioni più complesse (*con x si intende...; y consiste in...*); riflessione sul fatto che nei testi accademici e nelle pratiche discorsive scientifiche l'atto del definire può costituire il punto di approdo di ragionamenti o argomentazioni che possiedono uno “spessore testuale”, cioè occupano un certo spazio e implicano il ricorso a determinate operazioni logico-argomentative; iv) apprendimento del lessico e della fraseologia necessaria a nominare la funzione comunicativa (*dare una definizione, definire, intendere, significare, significato, stabilire un'identità, voler dire ecc.*).

Lo stesso tipo di strategia si potrà estendere a tutti i casi in cui una medesima funzione sia presente in più livelli di competenza e sia accessibile attraverso riformulazioni sinonimiche che si collocano in punti diversi dell'asse diafasico; si pensi alla progressione del tema, alla relazione argomentativa dell'esemplificazione o alla relazione logica di causa-effetto (cfr. Mastrantonio 2021). Richiamo brevemente quest'ultimo caso.

Sulla scia di una lunga tradizione grammaticale e data la scarsa abitudine a considerare i fatti funzionali, si tende a pensare che la relazione di causa-effetto sia espressa solamente tramite le congiunzioni; nei fatti, ciò vale soprattutto nella comunicazione ordinaria, mentre nel registro accademico sono molto più solle-

12 Tra le espressioni linguistiche collegate alla richiesta di chiarimento/definizione si può annoverare anche la semplice etero-ripetizione, su cui cfr. Pallotti (1999).

citati verbi e nomi, o per meglio dire serie compatte di verbi (tra cui *causare, comportare, contribuire a, determinare, dipendere da, essere dovuto a, favorire, portare a, produrre*, ecc.) e di nomi (si pensi a *causa, fattore, motivo, peso, ragione, ruolo, spinta* e così via). Riporto solo qualche esempio:

1. Mostreremo, in particolare, che il passaggio da un sistema di riferimento inerziale ad un altro *produce* interessanti *effetti* fisici (Gasperini 2010: 45).
2. I fossili sono tracce di organismi del passato, scheletri o gusci che si sono conservati fino ai nostri giorni. La conservazione può *essere dovuta a* molti *motivi* diversi: [...] (*I perché della natura* 1988: 9).
3. *Fattori* che *favoriscono* e fattori che *ostacolano* la coesione del gruppo (*Manuale di psicologia* 2010: 374).

Anche in questo caso, per poter alleggerire il lavoro di comprensione del testo, appare prioritario poter contare sulla consapevolezza metalinguistica precoce della nozione di causa-effetto e del fatto che tale nozione può esprimersi in forme linguistiche diverse. Non tutte le forme presentano la stessa difficoltà, che si misura in relazione a vari parametri, tra cui la complessità morfosintattica, il rango di frequenza lessicale, la tipologia linguistica della L1 dell'apprendente e altri ancora.

Si noti poi che l'uso di verbi per indicare la relazione di causa-effetto tende ad associarsi a un altro fenomeno morfosintattico tipico del registro accademico, la nominalizzazione. Ecco che avremo coppie discorsive sinonimiche come «i ghiacci si sciolgono perché le temperature aumentano» vs. «l'aumento delle temperature provoca lo scioglimento dei ghiacci». Anche queste riformulazioni interessano la variazione di registro, e il loro insegnamento deve essere graduato in relazione agli indici morfosintattici dei vari livelli: le espressioni che presentano processi di derivazione morfologica, nominalizzazione, passivazione ecc. saranno collocate in un punto più avanzato del sillabo.

Fin qui abbiamo considerato funzioni semantico-testuali relativamente accessibili, sia perché riformulabili con espressioni del linguaggio ordinario, sia perché collegate ad azioni pragmatiche o a intuizioni semantiche elementari (come appunto il definire o lo stabilire rapporti di causa-effetto). Ma altre espressioni appaiono meno sensibili a riformulazioni di tipo colloquiale, oltre che meno immediatamente riconducibili ad atti linguistici o concetti logici evidenti: penso a parole come *categoria, classe, criterio, parametro* e simili, tutte afferenti all'area semantica delle partizioni logiche e concettuali e tutte piuttosto frequenti nei testi accademici.

Data la complessità concettuale di queste espressioni, un'utile strategia didattica può essere rappresen-

tata dall'uso di immagini¹³. Ecco una possibile sequenza pensata per agevolare la comprensione dei concetti di *classe* e *criterio*¹⁴:



fig. 1. Classe: automobili.



fig. 2. Ordinamento in base al colore.



fig. 3. Ordinamento in base alla marca.

Nella fig. 1 è rappresentato un insieme di entità, delle automobili, successivamente ordinate in base al colore (fig. 2) e alla marca (fig. 3). Le diapositive originali erano provviste di animazione, con la componente verbale che compariva alla fine, cioè dopo la presentazione delle immagini e dopo la discussione con gli studenti. Attività di questo tipo possono favorire

13 Sul rapporto tra testi e immagini in prospettiva didattica cfr. Gualdo (2022).

14 Le immagini provengono dai materiali di un corso curricolare da me tenuto presso l'Università per Stranieri di Siena; l'insegnamento era indirizzato a studenti stranieri con una certificazione linguistica di livello B2, ma che in più casi si presentavano con un livello reale inferiore o comunque non sufficiente a orientarsi autonomamente nella lingua dello studio.

rapidamente la costruzione di un contesto legato alla funzione del classificare; le nozioni e i termini di *classe* (sottoinsieme coerente di entità) e *criterio* (proprietà in base a cui le entità sono assegnate a una classe) emergono in modo empirico e induttivo, trovando posto nello spazio fisico e sfuggendo per un momento al mondo immateriale dei concetti.

4. Conclusioni

La comprensione della varietà accademica scritta pone problemi particolari nell'insegnamento dell'italiano L2, problemi originati non solo dalle difficoltà linguistiche e cognitive intrinseche dei testi accademici, ma anche da un vuoto descrittivo e dalla mancata definizione di molte funzioni comunicative frequenti nei testi in questione.

Un ulteriore fattore di complessità, che non è stato qui possibile trattare più nel dettaglio, è rappresentato dalla componente specialistica: le parole e le funzioni accademiche (sempre nell'accezione stretta) non sono infatti autonome, ma lavorano a supporto delle nozioni settoriali. Se riprendiamo l'es. 4 («L'autovincolo alla discrezionalità costituisce in definitiva un tentativo di recuperare in parte [...] le esigenze sottese alla legalità sostanziale»), vediamo che una quota di lessico accademico (*costituisce, in definitiva, sottese*) e una quota di lessico di base non accademico (articoli e preposizioni, *tentativo, recuperare, in parte*) servono a sorreggere e presentare alcuni concetti specialistici che costituiscono il vero cuore informativo del passo (*autovincolo alla discrezionalità, legalità sostanziale*): separare le varie componenti sarebbe come avere uno scheletro senza muscoli e senza nervi¹⁵.

Ridurre il divario tra BICS e CALP è una delle attuali sfide nella didattica L2. Ma come fare? Tra le proposte avanzate ci sono quella di anticipare alcuni indici grammaticali (cfr. Troncarelli 2017) e quella di anticipare il contatto con le microlingue (cfr. Serragiotto 2014, Favata, Nitti 2019). Dalla mia prospettiva, ritengo che un passo avanti decisivo in questa direzione si possa compiere chiarendo la natura della varietà accademica in senso stretto, da intendere non solo come lista di parole ricorrenti ma come rete di funzioni sottostanti. Sembra che alcune di queste funzioni siano rintracciabili già nella comunicazione ordinaria; se ciò verrà confermato da indagini più sistematiche, sarà possibile rafforzare notevolmente il *continuum* tra i domini BICS e CALP, *continuum* che deve essere sorretto da una adeguata riflessione metalinguistica e alimentato fin dai primi gradi dell'apprendimento.

¹⁵ È per questa ragione che risulta arduo testare unicamente le competenze accademiche trasversali separandole da quelle disciplinari (cfr. Mezzadri 2016: 28).

Riferimenti bibliografici

- Ballarin E., 2017, *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane.
- Ciliberti A., 2013, *La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2*, «Italiano LinguaDue», 5 (1), pp. 1-14.
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. In B. Street, N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Second edition. Vol. II: *Literacy*, New York, Springer Science + Business Media LLC, pp. 71-83.
- D'Aguzzo D., 2019a, *Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori*. In M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno Asli Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Firenze, Cesati, pp. 93-106.
- D'Aguzzo D., 2019b, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- De Cesare A.M., 2011, *Testi espositivi*. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia, 2010-2011 (<http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27italiano>).
- Favata G., Nitti P., 2019, *Superare BICS e CALP nell'offerta formativa universitaria in Italia*, «Rivista di lingue e culture moderne», 2, pp. 31-51.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2018, *Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2*, «Italiano a stranieri», 23, pp. 20-5.
- Gallina F., 2018, *Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2*. In C.M. Coonan, A. Bier, E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, pp. 323-39.
- Gualdo R., 2022, *Dialoghi tra parole e immagini. Il testo verbale e non verbale nella comunicazione specialistica*, Roma, Carocci.
- Halbach A., 2012, *Questions about Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive Language Proficiency*, «Applied Linguistics», 33 (5), pp. 608-13.
- Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- Mastrantonio D., 2021, *Italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, «Italiano LinguaDue», 13 (1), pp. 348-68.
- Mezzadri M., 2016, *Studiare in italiano all'università*, Roma, Bonacci.
- Pallotti G., 1999, *Fatma ripete per fare qualcosa insieme*, «Italiano & oltre», 14, pp. 239-245.
- Papa E., 2014, *"Il deserto è quando..."*. *Competenze definitorie e competenze disciplinari nella scuola primaria*. In A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne, pp. 181-94.
- Serragiotto G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET università.

Spina S., 2010, *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*. In S. Bolasco, I. Chiari, L. Giuliano (eds.), 2010, *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" (9-11 June 2010, Sapienza University of Rome), Milano, LED: 1317-25.

Troncarelli D., 2016, *La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2*, «Italiano a stranieri», 20, pp. 8-13.

Troncarelli D., 2017, *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento*, «Aggiornamenti», 12, pp. 28-35.

Fonti citate

AA. VV., *I perché della natura*, Milano, Fabbri, 1988.

AA. VV., *Manuale di psicologia*, Napoli, Simone, 2010.

Caligaris S., Fava S., Tomasello C. (a cura di), 2006, *Manuale di meccanica*, Milano, Hoepli.

Clarich M., 2017³, *Manuale di diritto amministrativo*, Bologna, il Mulino.

Gasperini M., 2010, *Manuale di relatività ristretta*, Milano, Springer.

Ondelli S., 2020, *L'italiano delle traduzioni*, Roma, Carocci.

Zorzi A., 2016, *Manuale di storia medievale*, Torino, Utet, Novara, De Agostini.



- ▶ 30 unità che coprono i livelli A1-B1
- ▶ approccio induttivo
- ▶ lista di verbi irregolari
- ▶ Supplemento scaricabile
- ▶ ebook

Supplemento online (pdf), che si attiva sulla piattaforma i-d-e-e.it con il codice all'interno del libro, e contiene:

- ▶ 10 unità che coprono il livello B2
- ▶ 8 test di ricapitolazione
- ▶ chiavi degli esercizi



anche in
e-book

