



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze del Linguaggio
Ciclo 28
Anno di discussione 2016**

**L'italiano accademico: uno studio sulla
glottodidattica dell'italiano come lingua di studio
all'università a studenti in mobilità internazionale**

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA:
L-LIN/02**

Tesi di Dottorato di Elena Ballarin, matricola 713541

Coordinatore del Dottorato

Prof. Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Paolo E. Balboni

Indice

Introduzione

1. L'indagine sull'argomento

1.1 La lingua dello studio

1.2 La lingua accademica

1.2.1 Setting and Scene

1.2.2 Participants

1.2.3 Ends

1.2.4 Act Sequence

1.2.5 Key

1.2.6 Instrumentalities

1.2.7 Norms

1.2.8 Genres

1.3 Le microlingue scientifico-professionali

1.4 La lingua veicolare e il C.L.I.L.

2. La lingua accademica

2.1 Le forme della comunicazione

2.1.1 Le forme scritte

2.2.2 Le forme orali

2.2 La morfo-sintassi

2.3 Il lessico

3. La comunicazione accademica

3.1 Elementi linguistici

3.2 Elementi extralinguistici

3.3 Elementi culturali

3.4 Elementi interculturali

3.5 Comunicazioni complesse

4. La didattica per l'italiano accademico

4.1 Oltre Cummins: B.I.C.S. e C.A.L.P.

4.1.1 L'interdipendenza delle lingue e le risorse dell'*iceberg*

4.1.2 Educare alla complessità: I+1 = I+3

4.2 Chi ha bisogno dell'itaLAcc

4.2.1 Apprendenti L1: l'esperienza dell'Università Ca' Foscari Venezia

4.2.2 Apprendenti L2 e LS: l'esperienza del Centro Linguistico di Ateneo di Venezia

5. Strumenti per la didattica

5.1 La didattica in presenza

5.1.1 Moduli curricolari propedeutici

5.1.2 Proposte seminariali

5.1.3 Proposte differenziate per la didattica di itaLAcc L1, L2, LS

5.2 Gli strumenti tecnologici e multimediali

5.2.1 La didattica costruttivista

5.2.2 Le piattaforme multimediali e l'e-learning

5.2.3 Didattica a distanza: *social network* e *Skype*

5.3 Le strutture per la didattica itaLAcc

5.3.1 I Dipartimenti

5.3.2 I Centri Linguistici

6. La formazione dei docenti di itaLAcc

6.1 Quale glottodidattica per L1

6.1.1 Complessità linguistico-disciplinari

6.1.2 Glottodidattica complessa per pluralità di contenuti

6.2 Quale glottodidattica per L2 e LS

6.2.1 Il modulo

6.2.2 L'unità di acquisizione 'accademica' e la formazione 'puntinista'

6.3 Quali sedi e strumenti formativi

6.3.1 'Luoghi' per la formazione del personale

6.3.2 Sedi di formazione accademica

7. Italiano accademico o *Academic English*?

7.1 Corpus e Status dell'italiano accademico

7.2 L'inglese veicolare negli atenei italiani: vantaggi e criticità

7.3 Plurilinguismo e molteplicità di linguaggi

7.4 Il laboratorio glotto-disciplinare

7.5 L'importanza della difesa della lingua nazionale

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

Introduzione

L'idea che ha fatto nascere questa ricerca ha mosso i primi passi dall'osservazione di centinaia di studenti *Erasmus*, che dal 1995 al 2015 hanno frequentato i corsi di lingua italiana prima presso il Centro linguistico di Ateneo, ora presso la *School for International Education* dell'Università Ca' Foscari Venezia. I corsi erogati dall'università veneziana, come pure anche dalle altre università italiane sembrano rispondere solo in parte alle esigenze di questi studenti: rispondono certamente alle necessità di carattere quotidiano per la vita in Italia, ma non paiono soddisfare pienamente i bisogni linguistici di studio in un ateneo italiano. Tale osservazione, ha provocato alcune domande di ricerca:

- a. come si configurano linguisticamente l'ambito accademico e il suo contesto culturale?
- b. In che cosa consiste la comunicazione accademica non solo per quanto riguarda gli elementi linguistici, ma anche quelli extralinguistici?
- c. Che tipo di rapporti linguistico-comunicativi intercorrono tra i parlanti italiano accademico?
- d. Che tipo di abilità linguistiche è necessario sviluppare in un apprendente universitario?
- e. Di quale tipo di didattica e di quali strumenti è necessario avvalersi per una didattica efficace?
- f. Quale tipo di preparazione glotto-disciplinare occorre garantire ai docenti coinvolti nell'insegnamento di contenuti linguistici e disciplinari veicolati da una lingua straniera?

Nel tentativo di rispondere a queste domande, si è compiuta una ricognizione bibliografica che abbraccia non soltanto il campo prettamente

linguistico, ma anche studi di tipo filosofico, sociologico, matematico ed economico, al fine di contestualizzare l'ambito della ricerca. L'osservazione diretta degli aspetti più prettamente linguistici, invece, è stata indirizzata a due occasioni formative realizzate dall'Università Ca' Foscari Venezia nell'anno accademico 2014-2015:

- a. alcuni moduli di italiano accademico indirizzanti a studenti L1, nati dalla collaborazione fra il Centro Linguistico di Ateneo e l'Ufficio *Placement* e Tutorato dell'Università Ca' Foscari Venezia e svolti nell'anno accademico 2014-2015;
- b. due sessioni di corsi *Erasmus Intensive Language Courses* (E.I.L.C.), realizzati dal Centro Linguistico di Ateneo veneziano nell'anno accademico 2013-2014.

Il tipo di ricerca effettuato, dunque, è di tipo qualitativo, poiché l'oggetto di studio ha investigato due aspetti del medesimo fenomeno: la prima parte della ricerca ha indagato la natura dell'italiano accademico e il suo contesto; nella seconda parte l'analisi della qualità è stata riferita allo studio del 'significato' e delle manifestazioni che questo fenomeno produce in ambito didattico (MILES, HUBERMAN, 1994). Il metodo utilizzato è stato quello dell'osservazione diretta della partecipazione degli studenti alle due occasioni didattiche e l'attendibilità delle osservazioni sono state verificate mediante due strumenti diagnostici (CARDANO, 2003; COHEN, MANION L., MORRISON K., 2011):

- a. un questionario di gradimento somministrato dopo ogni giornata formativa, in occasione dei seminari di italiano accademico indirizzati a studenti L1;
- b. un questionario di gradimento somministrato al termine delle due sessioni di corsi E.I.L.C. indirizzate a parlanti LS-L2.

Lo studio del fenomeno e l'analisi dei dati si è svolto in un percorso suddiviso in sette tappe.

Il primo capitolo si apre con una sintesi della bibliografia consultata per svolgere questa ricerca e poi prosegue con le premesse per individuare le caratteristiche della lingua accademica: attraverso l'esame di alcune varianti linguistiche come la lingua dello studio, la microlingua scientifico-professionale e la lingua veicolare, si nota come non sia possibile descrivere il contesto in cui si sviluppa la lingua prescindendo dal microsistema, dal mesosistema e dall'ecosistema che sono propri dall'ambito accademico. Inoltre, le competenze linguistiche coinvolte nell'apprendimento di contenuti accademici sono differenti da quelle sviluppate in ambito comunicativo e sono individuate attraverso la definizione offerta da CUMMINS. Segue la descrizione del contesto accademico mediante le voci dell'acronimo S.P.E.A.K.I.N.G. desunto dal modello di HYMES, in cui ogni singola voce illustra un aspetto specifico dell'ambito accademico.

Nel secondo capitolo si esamina nel dettaglio la lingua accademica in tutte le sue componenti, nel tentativo di tracciare una 'mappa linguistica' che la definisca. Questa lingua è relativa a tutta la comunità accademica, è trasversale alle discipline, assume caratteristiche ibride, poiché attraversa ambiti disciplinari differenti e tocca l'ambito amministrativo-burocratico. È, inoltre, condizionata da rapporti di tipo asimmetrico che intercorrono tra i suoi membri e dalla tradizionale divisione culturale che, nella storia dell'università italiana, tocca l'ambito umanistico e l'ambito scientifico. Il capitolo procede con la descrizione delle caratteristiche linguistiche proprie delle forme comunicative scritte e orali, esaminando altresì i fenomeni normativi che ricorrono nella morfo-sintassi e nel lessico.

Il terzo capitolo indaga gli elementi che descrivono la comunicazione accademica con un respiro più ampio e ne definiscono le dimensioni, linguistica, extralinguistica, culturale. Il mondo accademico contemporaneo, infatti, presenta le caratteristiche di un sistema complesso e la dinamica che si sviluppa al suo interno pare gestita dalle medesime regole che si osservano in altri sistemi complessi e studiati dalla 'dinamica dei sistemi' e dalla 'teoria del caos'. Il capitolo prosegue con una rapida sintesi dell'evoluzione storica del sistema universitario italiano comparato agli altri sistemi internazionali e con l'esame degli elementi culturali che

scaturiscono da ogni tradizione e che oggi si intersecano nel panorama accademico dalla forte vocazione all'internazionalizzazione. Un multisistema dinamico complesso, richiede, dunque, strategie comunicative complesse nelle quali agiscono elementi di interculturalità.

Il quarto capitolo entra nel merito della didattica dell'italiano accademico descrivendo i componenti della popolazione universitaria, chiedendosi di quali competenze linguistiche possano avvalersi e di quali, invece, abbiano bisogno. Riprende l'esame delle competenze individuate da CUMMINS e ne evidenzia i punti critici in merito al tempo disponibile per apprendere una lingua e in merito al livello linguistico requisito come 'livello soglia'. Prosegue con la descrizione dell'*input* a cui un apprendente straniero è normalmente sottoposto e lo definisce come '*input* linguistico complesso' ('I+3'). Questa situazione linguistica complessa e un livello non sufficiente ad affrontarla presentano la situazione degli studenti in mobilità come difficilmente risolvibile. Tuttavia, i concetti di cognizione situata e linguaggio incarnato sembrano offrire una via percorribile. Ciascun apprendente, infatti, può affrontare i medesimi contenuti in L2 se li ha già recepiti in L1 e ciascun apprendente può efficacemente far frutto della realtà esperita. BAUMANN offre la sua visione della realtà contemporanea, che appare in sintonia con la realtà esperita anche dal popolo universitario in mobilità. I dati ricavati dai corsi sperimentati all'Università Ca' Foscari sia in ambito L1, che LS/L2 appaiono come campione attendibile e sembrano confortare le ipotesi di questa ricerca. L'analisi dei dati costituisce, inoltre, la cerniera fra la prima parte di questa ricerca –dal carattere più prettamente epistemologico– e la seconda parte, che si propone, invece, un ambito più operativo, pur muovendo sempre da principi teorici della glottodidattica.

Nel quinto capitolo si propone di investigare gli strumenti efficaci per una didattica dell'italiano accademico e si apre con la ricerca delle forme didattiche utili a concorrere al potenziamento di tali strategie: il modello di lezione, un diverso approccio didattico, le strategie collaborative. Si prosegue con l'analisi dei bisogni degli attori del processo didattico; si individua nel fattore 'tempo' un elemento di criticità e, in base a questo, si propone l'esame di due 'forme' didattiche: il modulo e il seminario. Vengono, inoltre, esaminati gli strumenti tecnologici che incarnano la natura di 'architetture liquide' e che, quindi, sembrano essere coerenti con

la dimensione e le caratteristiche della società contemporanea, nella quale la conoscenza prodotta assume forma liquida. In tale contesto si rende, dunque, necessaria una riprogettazione della strategia didattica che possa garantire un processo formativo adeguato. Sono state, quindi, esaminate le strutture che concorrono alla didattica 'glottodisciplinare' e che sono identificabili in strutture fisiche e programmatiche. Tali strutture sono chiamate a collaborare tra loro e gli studi della microeconomia, in particolare la 'teoria dei giochi', sembrano offrire una chiave operativa utile anche nell'ambito della didattica dell'italiano accademico.

Il sesto capitolo affronta il tema della formazione dei soggetti inseriti nell'ambito della didattica glottodisciplinare: il docente di disciplina, il docente di lingua, il discente. Esaminando le competenze che il *curriculum vitae* garantisce a ciascun soggetto, emergono elementi di 'imperfessione' di un soggetto rispetto all'altro che solamente un'azione istituzionale può sanare. In particolare, in questo capitolo si indagano gli strumenti principali per una didattica fattiva: una strategia glottodisciplinare complessa, la struttura del modulo e dell'unità di acquisizione. Sono state anche individuate alcune occasioni operative grazie alle quali i docenti possono acquisire formazione mediante la collaborazione con i colleghi e attraverso la realizzazione di progetti e materiali.

Il settimo capitolo affronta l'impatto prodotto dal fenomeno delle mobilità studentesca e il conseguente dibattito scaturito in seno alle comunità accademiche italiane a proposito della ricorrenza della lingua italiana e inglese nei corsi curriculari universitari. Alla luce della 'teoria delle relazioni internazionali' si esamina la questione dell'esercizio del *soft power* mediante la lingua nazionale. Il capitolo prosegue con l'analisi delle scelte didattiche necessarie in una società plurilingue e si tenta l'ipotesi di percorsi di studio alternativi dove la lingua è solo uno dei linguaggi possibili ed è linguaggio tra linguaggi. In tale proposta si mette a fuoco la didattica glotto-disciplinare nel laboratorio glotto-disciplinare con un modello di lezione specifica, che si proponga di educare al linguaggio, formare alla collaborazione, umanizzare la scienza.

1. L'indagine sull'argomento

1.1 La lingua dello studio

1.2 La lingua accademica

1.2.1 Setting and Scene

1.2.2 Participants

1.2.3 Ends

1.2.4 Act Sequence

1.2.5 Key

1.2.6 Instrumentalities

1.2.7 Norms

1.2.8 Genres

1.3 Le microlingue scientifico-professionali

1.4 La lingua veicolare e il C.L.I.L.

Tra gli scopi che la glottodidattica persegue, vi è l'analisi e l'applicazione di approcci teorici, metodi e tecniche per l'insegnamento delle lingue. Questo aspetto provoca la tendenza a considerare questa disciplina scientifica 'ibrida', in quanto deve confrontarsi e contaminarsi con altre discipline che condizionano il comportamento umano e la sua costituzione in gruppi sociali.

Lo studio dell'italiano accademico dal punto di vista glottodidattico, ha, dunque preso le mosse da una bibliografia composita, che comprende studi in discipline 'vicine' come la linguistica e la sociolinguistica, per poi allargare l'indagine in ambito filosofico, sociologico e matematico-economico. La ricerca bibliografica si basa su pubblicazioni e studi, che si collocano in un arco temporale tra il 2015 e il 2000. Tuttavia, sono state ammesse alcune digressioni per quanto riguarda studi considerati imprescindibili: tra gli altri, JAKOBSON (1963), SEARLE (1969) HYMES (1974), OLLER (1976), CUMMINS (1984), KRASHEN (1985), DE MAURO ET ALII (1993), COLLIER (1995), LAKOFF, JOHNSON (1999) e si è scelto di non citare i 'classici' del settore, proprio perché considerati patrimonio di base di chiunque si accosti alla glottodidattica.

Il 'filo rosso' che ha condotto l'indagine si identifica non tanto nella natura strettamente linguistica dell'italiano accademico, che tuttavia offre l'*incipit* di questa ricerca negli studi di CILIBERTI, ANDERSON (1999) e DESIDERI, TESSUTO (2011), quanto piuttosto nelle caratteristiche, nelle dinamiche e negli aspetti sociali della comunicazione accademica. Chi parla esplicitamente di 'comunicazione accademica', intesa come insieme di atti e funzioni linguistiche inserite in uno specifico contesto socio-culturale, è BALBONI (2011). Questo studioso apre una nuova prospettiva alla ricerca dell'*Academic Discourse* relativamente alla lingua italiana, poiché individua elementi propri ed esclusivi attraverso l'esame dei codici linguistici ed extralinguistici e li pone a confronto con altri complessi comunicativi in una visione interculturale (BALBONI, CAON, 2015). Intraprendere un'indagine sull'insegnamento dell'italiano accademico ha avuto come requisiti gli studi sull'italiano dello studio (DELLA PUPPA, 2003;

LUISE, 2003) e le ricerche di MEZZADRI (2009^a, 2009^b, 2010, 2011), come pure campi d'indagine 'confinanti', quali la didattica delle microlingue e il C.L.I.L. (tra gli altri BALBONI, 2000; COONAN, 2006; SERRAGIOTTO, 2014). Proprio questi studi hanno costituito il punto di partenza per aprire la ricerca agli aspetti che regolano la comunicazione in genere e la comunicazione accademica nello specifico.

La ricerca, in ambito matematico, sulla dinamica dei sistemi (FORRESTER, 1968) e sui sistemi organizzativi (DIOGUARDI, 2005) ha permesso di osservare le interazioni che avvengono in ambito comunicativo accademico da una prospettiva che –anche se non strettamente linguistica– condiziona la comunicazione. Questa osservazione ha sviluppato in questa ricerca l'indagine sul tipo di cognizione che si sviluppa nei gruppi sociali che agiscono nella società contemporanea. I contributi di VARELA, THOMPSON, ROSCH (1991), MATURANA, VARELA (1987, 1993), DESPRET (2002), CIMATTI (2008) indagano il concetto di cognizione situata in un determinato contesto sociale e l'interpretazione offerta da BAUMAN (2006) sulla società 'liquida' offre un contributo fondamentale per decodificare il contesto in cui si sviluppa la cognizione negli studenti universitari, di cui LAMANNA (2011) offre una descrizione puntuale.

Nuove prospettive all'insegnamento delle lingue e, nello specifico, all'italiano accademico vengono aperte dagli studi sull'*embodiment* di BUCCINO, MEZZADRI (2013, 2015), FUCHS (2011), GALBUSERA, FUCHS (2013), GALLAGHER (2008), DE JAEGHER, DI PAOLO (2008). Questi ultimi contributi, hanno orientato questo studio nella ricerca di strumenti attraverso cui coniugare scienza e didassi. Gli studi di POLITO (2003), VENZA (2007), JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC (1996), COMOGLIO (1998), ELLERANI, PAVAN (2000), hanno consentito di investigare sui vantaggi e sulle strategie suggerite dalla didattica cooperativa. Dal *cooperative learning* alla didattica costruttivista, si vedano, tra gli altri, gli studi di VARISCO (2002).

In BALBONI (2000, 2014) si trova ampiamente descritta la struttura del modulo come strumento applicativo e progettuale nella didattica, mentre il contributo di FRATTER, JAFRANCESCO (2014) esplora i vantaggi offerti dalle piattaforme multimediali. La didattica dell'italiano accademico, tuttavia, ha imposto un'indagine su un duplice fronte: quello della didattica in classe e

quello dell'aspetto più prettamente strategico-organizzativo.

Gli studi in ambito micro-economico di VON NEUMANN, MORGESTEN (1994), HARGREAVES ET ALII (1996), NASH (1950) hanno consentito l'applicazione di strategie transazionali anche in ambito glottodidattico: a tale proposito BALLARIN (2014) ha offerto una descrizione di alcuni 'giochi' strategici possibili nella comunicazione accademica.

Un aspetto importante nella didattica dell'italiano accademico è consistito nell'esplorazione della comprensibilità e della processabilità (PIENEMANN, 1998) degli *input* linguistici, sia in ambito di madrelinguismo (si veda BALBONI, MEZZADRI, 2014), sia nell'ambito della lingua come LS e L2. Su questo aspetto della ricerca contributi importanti giungono, tra gli altri, da ARCANGELI (2005), DE MAURO (2008, 2014^a), FERRARI, PALLOTTI (2008), mentre CELENTIN (2013) pone la questione del livello di ingresso degli studenti *Erasmus*.

I percorsi che i linguaggi disciplinari intrecciano fra contenuti linguistici e non linguistici hanno trovato una prospettiva interessante in D'AMORE, FRABBONI (2005) e DIADORI, TRONCARELLI, PALERMO (2000). Gli studi di LUISE (2013) e D'AMORE (2015), pur muovendo da prospettive scientifiche differenti, convergono sul fatto che nell'insegnamento di lingue e discipline sia necessario contemplare il plurilinguismo e la pluralità dei linguaggi. Il panorama scientifico contemporaneo, infatti, assiste a un fenomeno di parcellizzazione delle conoscenze, fenomeno osservato da MORIN (2015), il quale incoraggia la scienza a prevedere sempre più un'azione interdisciplinare.

Questa ricerca non poteva non affrontare il dibattito –si veda il contributo promosso dall'Accademia della Crusca e testimoniato da MARASCHIO, DE MARTINO (2012)– che coinvolge gli atenei italiani nell'uso massiccio ed esclusivo dell'inglese veicolare, a discapito dell'utilizzo della lingua italiana e che vede da un lato, la mancata consapevolezza delle pluralità delle varianti della lingua inglese, descritte da SANTIPOLO (2006) e GOTTI (2014), dall'altra l'opportunità di rinunciare all'esercizio del *soft power* in un sistema dinamico complesso, quale il sistema internazionale contemporaneo, descritto da CINI (2011), GAZZOLA (2010), KRATOCHWIL (2008), NYE (2004), PARSII ET ALII (2012).

Nella difesa della lingua nazionale, non tanto in antitesi alla promozione

della lingua inglese come lingua della comunità accademica internazionale, quanto piuttosto per favorire una comunità internazionale dove venga riconosciuto il patrimonio linguistico e culturale di tutti i membri, si collocano i contributi di BECCARIA (2014), BECCARIA, GRAZIOSI (2015), DE MAURO (2014^b) e MATERA, IANNACCARO (2009).

La ricerca bibliografica chiude il suo percorso con l'esame di alcuni modelli che possano definire la sede ideale e le tecniche didattiche più efficaci nell'insegnamento dell'italiano accademico. Rilevanti in questo senso sono risultati i contributi di BERTOCCHI (2005), BERNE (2000), TORRESAN (2008, 2014) e SUOMELA-SALMI, DERVIN (2007)

1.1 La lingua dello studio

La lingua utilizzata nell'ambito dello studio prevede processi cognitivi complessi, poiché i soggetti coinvolti sono chiamati a elaborare linguisticamente contenuti disciplinari e linguistici. Tale complessità aumenta se chi studia una determinata disciplina utilizza una lingua non materna, sia essa L2 o LS: vanno, infatti, comprese, elaborate, organizzate, acquisite e riutilizzate informazioni disciplinari attraverso il canale linguistico che comprende a sua volta strutture testuali, lessicali e morfosintattiche, registri e varietà che devono essere a loro volta compresi, elaborati, organizzati, acquisiti e riutilizzati.

La lingua dello studio assume, naturalmente, caratteristiche diverse a seconda dell'ordine e grado dell'istituzione scolastica: primaria, secondaria, universitaria. Varia parimenti il grado previsto e impiegato di complessità cognitiva, variano le caratteristiche dei gruppi-classe, variano le caratteristiche individuali dei singoli apprendenti, varia, infine, il grado di conoscenza disciplinare su cui ciascun apprendente può contare.

Il fenomeno che ha visto l'Italia, come pure altri paesi del Mediterraneo quali Spagna e Grecia, passare nel corso degli ultimi vent'anni da luogo di emigrazione a territorio di prima accoglienza e poi area d'insediamento stabile di molte famiglie straniere, ha avuto un forte impatto sul sistema scolastico, poiché quest'ultimo ha dovuto ricevere un numero crescente di alunni stranieri, senza avere strutture e personale formati ad accogliere questa realtà. La conseguenza di un simile scenario è stato il tentativo di

mettere in atto strategie di integrazione. Tuttavia, si rende necessaria una riflessione sulla natura del processo di integrazione che, di volta in volta, è messo in atto.

Le possibili azioni che scaturiscono dal contatto fra la struttura ospitante e chi è ospitato possono essere:

- a. unidirezionali (un soggetto accoglie l'altro);
- b. bidirezionali (i soggetti si accolgono a vicenda).

Nel primo caso non si tiene conto dell'altro come risorsa, non si considera il patrimonio linguistico-culturale che chi arriva in un paese straniero porta con sé. Tuttavia, anche nel secondo caso, dove si assiste a un contatto e a uno scambio di patrimonio umano e culturale, si presuppone che il concetto di 'altro' sia indistinto e uguale a se stesso. In questo caso non si tiene conto che chi è straniero proviene da paesi, da realtà e da culture profondamente differenti fra loro e che le strategie necessarie a progettare un'efficace processo di integrazione possano e debbano differire fra loro.

Se l'educazione interculturale ha lo scopo di formare al dialogo tra culture mantenendo l'identità specifica di ciascuna di esse, è conseguenza naturale tener presente un contesto multietnico.

Il percorso da seguire, perciò, non può più essere unidirezionale, né bidirezionale, ma multidirezionale:

- a. un soggetto accoglie gli altri;
- b. gli altri accolgono il soggetto (dove 'io-soggetto' diventa 'uno degli altri');
- c. gli altri si accolgono fra loro.

In un tale percorso è necessario, inoltre, considerare anche il 'microsistema' (la classe, i compagni, le figure professionali a essa collegate), il 'mesosistema' (la famiglia, le amicizie locali e non) e l'ecosistema' (le istituzioni di riferimento) (BALBONI, 2006: 252). Non è possibile, inoltre, prescindere dall'ambito culturale, ritenendo che la cultura sia una delle componenti del contesto in cui avviene lo scambio comunicativo tra parlanti

lingue diverse (BALBONI, 2003: vol. 1, 8; CUCCIARELLI, DE MATTEIS, 2008).

Tuttavia, per chi lascia il proprio paese il processo di costruzione e di ricostruzione della propria identità non può essere attivato se l'allievo non si sente parte attiva del contesto e non viva serenamente relazioni (DELLA PUPPA, 2003: vol. 1, 48). Un ruolo altrettanto importante, dunque, ha anche l'ambito relazionale.

Inoltre, per quanti abbiano già superato la fase del primo inserimento e della prima alfabetizzazione, è necessario capire come favorire il processo di apprendimento in ambito disciplinare, cioè a contatto con le discipline di studio.

L'ultimo ambito da tenere in considerazione è, infine, l'ambito linguistico, poiché un allievo straniero che entra nel sistema scolastico italiano ha prima di tutto bisogno di padroneggiare la lingua della comunicazione, la lingua che gli permette di interagire con gli altri, poi ha bisogno della lingua che gli consenta di interagire con le materie di studio.

Nel percorso di apprendimento linguistico di un allievo straniero si osserva un problema ricorrente: la conoscenza e la pratica della lingua seconda di uso quotidiano non è sinonimo di successo scolastico (LUISE, 2003: vol. 1, 102). Uno straniero che entra in un sistema scolastico, infatti, deve raggiungere due grandi obiettivi (CUMMINS, 1984):

- a. B.I.C.S.: *Basic Interpersonal Communication Skills*, le abilità comunicative interpersonali di base, quelle che consentono di interagire nella comunicazione quotidiana;
- b. C.A.L.P.: *Cognitive Academic Language Proficiency*, la padronanza linguistica cognitivo-accademica, che serve per interagire in ambito scolastico-accademico.

CUMMINS sostiene che per raggiungere il primo obiettivo sono necessari generalmente almeno due anni di studio. Per raggiungere il secondo, invece, ne occorrerebbero cinque.

La realtà che le istituzioni scolastiche italiane devono affrontare non prevede, tuttavia, che vi sia uno spazio-tempo dedicato agli studenti stranieri per consentire di raggiungere almeno la competenza B.I.C.S. e

questo primo ostacolo pone davanti un aspetto paradossale. L'articolo 3 della costituzione enuncia, infatti, che:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”¹

Il sistema scolastico italiano appare, dunque, inadeguato nella sua struttura e negli strumenti di cui si avvale per quanto riguarda l'aspetto dell'integrazione e non serve adeguatamente un paese che presenta aspetti di multietnicità e che è diventato teatro di un fenomeno migratorio cresciuto negli anni.

Se il paradosso descritto sopra può sembrare apparente, in quanto l'articolo 3 della costituzione regola uno dei diritti di cittadinanza, mentre chi arriva in Italia non necessariamente gode di tale diritto, l'apparenza decade quando si esaminano i dati linguistici degli studenti italiani in ingresso alle lauree triennali e si osserva come anche i cittadini italiani presentino inadeguatezze notevoli.

La presenza dell'italiano e il suo insegnamento è oggi ancora un dato di fatto sia per gli studenti italiani e sia anche per gli studenti stranieri e, ai fini di questo contributo, è interessante esaminare le caratteristiche del suo insegnamento, soprattutto considerando che si nota una progressiva inadeguatezza e debolezza linguistica da parte dei discenti di fronte alle forme del linguaggio accademico, anche in condizione di madrelinguismo. Davanti a questo fenomeno alcuni atenei hanno ritenuto opportuno somministrare test linguistici, corsi di sostegno e laboratori di scrittura (BASILE, GUERRIERO, LUBELLO, 2012).

La lingua dello studio è un fenomeno che non riguarda, perciò, solamente chi è straniero, ma anche chi è nativo. C'è, dunque, un problema di

¹Articolo n.3 della Costituzione della Repubblica Italiana; reperibile in https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=3.
Ultima consultazione: 22.05.2016.

competenze: da una parte si osserva una palese insufficienza delle competenze da parte dello studente, dall'altra una preparazione che dovrebbe essere garantita dalla *civitas* e che, invece, risulta inadeguata.

Da una ricerca effettuata nell'ambito del sistema scolastico dell'Emilia Romagna condotta dall'Università di Parma (MEZZADRI, 2009^b e 2010)² emerge una mancata coerenza nella progressione di profitto, per quanto riguarda gli stranieri, e non verrebbe rispettata l'equazione per cui se si verifica un progresso nell'italiano dello studio, allo stesso modo si verifica anche un progresso nel rendimento generale. Questa ricerca, che prevede anche l'istituzione di una certificazione della lingua per lo studio, è la sintesi di un percorso formativo e fissa una meta condivisa sia per le istituzioni scolastiche che per gli alunni non italofofoni, stabilendo un'attenzione didattica ai processi di acquisizione della L2 protratta nel tempo e non limitata ai primi mesi di arrivo in Italia.

Se, dunque, si nota una costante difficoltà nei confronti della lingua dello studio sia da parte di parlanti non nativi, come pure da parte di nativi, l'interrogativo consequenziale è costituito dalla ragione per cui tale fenomeno si verifica e quali siano le caratteristiche specifiche che contraddistinguono questa lingua.

L'ambito scolastico vede arrivare solitamente allievi nativi italiani in possesso di una competenza comunicativa che consenta loro di comprendere e usare la lingua in situazione di quotidianità. Questa competenza di base costituisce per gli insegnanti il requisito sul quale si introduce gradualmente la lingua astratta, i testi disciplinari e specialistici. Tuttavia, la compresenza di allievi stranieri, che non possono contare su una competenza di base in italiano e che devono raggiungere in tempi brevi l'obiettivo della lingua italiana della comunicazione, provoca una riflessione e una riprogettazione didattica al fine di garantire a tutti il successo scolastico (LUISE, 2006).

La lingua che si usa a scuola per trasmettere i contenuti disciplinari, può, per certi aspetti, essere avvicinata al concetto di microlingua. Al pari della

² Cfr. il sito del progetto 'Italiano per lo studio' promosso dal Dipartimento di Italianistica dell'Università di Parma. Il sito ora è stato chiuso a causa di ripetuti attacchi informatici. <http://www.glottodidattica2.unipr.it/index.php/attivita/progetti/italiano-per-lo-studio/>.
Ultima consultazione: 22.05.2016.

microlingua, infatti, possiede uno specifico lessico, uno specifico repertorio morfo-sintattico, caratteristici tipi testuali. Si può ipotizzare che la lingua della scuola sia una microlingua a basso grado di difficoltà, dagli aspetti più divulgativi, e si può sempre ipotizzare che il suo livello di difficoltà si alzi con il procedere degli studi. Una definizione più precisa si ottiene se ci si avvicina all'ambito anglofono e si tenta di rendere con 'ItalstudioG' ciò che in inglese si definisce con l'acronimo E.G.A.P. (*English for General Academic Purposes*) e con 'ItalstudioS' ciò che in inglese si definisce con l'acronimo E.S.A.P. (*English for Specific Academic Purposes*) (MEZZADRI, 2011).

Ma quali di questi due aspetti della lingua dello studio si affrontano in ambito scolastico? Se all'università, nelle singole facoltà, ci si misura certamente con la "ItalstudioS", sicuramente nel sistema scolastico di primo e di secondo grado, è più proficuo concentrare la strategia didattica nella facilitazione verso la "ItalstudioG", cioè tenendo in equilibrio ciò che lo studente fa in classe con l'insegnante di materia non linguistica e ciò che deve imparare linguisticamente.

In questo senso è certamente indispensabile ricorrere a tutta la riflessione scientifica sulla metodologia C.L.I.L., poiché, per definizione, si offrono proposte operative nell'apprendimento integrato di lingua e materia (COONAN, 2009; MEZZADRI, 2009^a). Occorre, tuttavia, tener presente come la metodologia C.L.I.L. costruisca i suoi sillabi su contenuti non linguistici, anche se l'aspetto della competenza linguistica resta, comunque, centrale. Ancora un contributo interessante viene dalla ricaduta dei processi di intercomprensione tra lingue affini su uno sviluppo consapevole dell'abilità di mediazione (JAMET, 2009 e 2010, cui si rimanda per un esame più approfondito).

1.2 La lingua accademica

Lo studio della comunicazione accademica si basa da una parte sulla linguistica del testo, dall'altra sull'analisi delle microlingue scientifico-professionali.

La linguistica del testo parte dal presupposto che l'unità fondamentale del linguaggio stia nel testo piuttosto che nell'enunciato. Questo approccio si

collega all'analisi della comunicazione e, soprattutto, alla teoria degli atti linguistici (SEARLE, 1969).

L'analisi delle microlingue scientifico-professionali, invece, cerca di individuare gli elementi verbali e non verbali che caratterizzano la comunicazione in ambito scientifico e tecnico-professionale (BALBONI, 2000).

Le due attività che orientano la comunicazione in ambito accademico sono la didattica e la ricerca, ma il mondo accademico è frammentato e difforme: ciascun ambito scientifico ha un suo proprio *habitus* e, allo stesso modo, si differenziano le forme della sua didattica.

Appare interessante, perciò, analizzare le caratteristiche comuni della comunicazione in questo ambito, cercando di delineare il 'filo rosso' che attraversa tutte le forme in cui tale comunicazione si manifesta e individuando le strategie comunicative necessarie al fine di ottenere una comunicazione efficace e vincente. L'oggetto su cui si esercita tale comunicazione è ciò che si è studiato, ma ogni tipo di comunicazione si situa e si sviluppa relativamente a un evento comunicativo.

Per poter proporre un'analisi di un dato evento comunicativo di tipo accademico, tuttavia, è necessario ricorrere a uno strumento che si identifica con il modello S.P.E.A.K.I.N.G. (HYMES, 1974).

1.2.1 *Setting and Scene*

I luoghi dove la comunicazione accademica si verifica sono molteplici: l'aula universitaria, lo studio del professore, ma anche gli uffici amministrativi e le segreterie. I luoghi deputati a consessi scientifico-amministrativi, come le sale destinate a convegni, a riunioni, vanno aggiunte per quanto riguarda il personale docente e i ricercatori e tutti gli spazi destinati all'amministrazione per quanto riguarda il personale tecnico-amministrativo.

La comunicazione accademica, dunque, va intesa in senso generale come tutta la comunicazione che si verifica nel complesso universitario costituito da tutte le sue componenti. La scena culturale che domina ognuno di questi luoghi è, in genere, conosciuta da chi comunica nell'ambito del proprio paese, della propria lingua e della propria cultura, ma presenta innumerevoli varianti quando chi comunica lo fa nell'ambito di una lingua e di una cultura

differenti e quando si rivolge a parlanti lingue diverse fra loro (BALBONI, 2007).

Chi arriva in Italia, sia egli studente, docente o amministrativo dovrà tenere in considerazione importanti elementi culturali che caratterizzano gli aspetti comunicativi del binomio linguistico-culturale italiano, fra cui:

- a. il tempo. Nelle culture mediterranee l'idea del tempo è 'elastica' e dilatabile e questo aspetto può costituire un problema comunicativo con culture in cui questa idea è più rigida e non negoziabile;
- b. il turno di parola. L'abitudine di interrompere il proprio interlocutore, anche se si è già compresa la sua intenzione comunicativa, può essere considerata una grave mancanza di cortesia da parte di culture che ascoltano il parlante sino alla fine senza interruzione;
- c. la cultura 'mitigata' e il rispetto delle gerarchie. Rispetto ad altre culture la lingua-cultura italiana risulta 'mitigata', cioè non diretta e per esprimere un concetto o un'idea si ricorre, spesso, a metafore, circonlocuzioni, soprattutto se il proprio interlocutore appartiene a un grado gerarchico più elevato o se ci si rivolge a un consesso molto formale;
- d. la burocrazia. I passaggi formali e le relative comunicazioni che intercorrono obbligatoriamente tra e con gli uffici sono materia ostica anche per un madrelingua, ma risultano una vera e propria barriera per un parlante non nativo;
- e. i codici extralinguistici. La gestualità, la fluenza e l'intonazione del parlato, la mimica facciale e l'elemento vestemico caratterizzano fortemente la lingua-cultura italiana, tanto più quanto la comunicazione diviene formale e accademica. Infatti, la normale fluenza dell'eloquio diviene molto più lenta e intensificata dall'intonazione. Allo stesso modo la consueta gestualità, che pure rimane una costante della lingua italiana, diviene meno evidente, come pure l'espressività del viso. L'abito nel sistema universitario è regolato da un preciso codice: estremamente formale nelle occasioni pubbliche, meno formale nell'attività di didattica o di lavoro quotidiano.

Ci si riserva di ritornare su alcuni di questi punti in seguito, poiché, come si vedrà, anche la cultura e la lingua italiane sono coinvolte da un generale processo di globalizzazione e, dunque, alcuni di questi elementi sono suscettibili di ulteriori riflessioni.

1.2.2 Participants

Chi partecipa alla comunicazione accademica, intesa nell'accezione più generale del termine, non è identificabile solamente nella categoria di docenti e studenti, ma costituisce una varietà di soggetti che presentano caratteristiche diverse ed esigenze comunicative differenti:

- a. studenti. Appartengono a tre categorie:
 - iscritti a laurea triennale. Entrano per la prima volta in contatto con il mondo universitario e la loro comunicazione è condizionata da un approccio epistemologico relativamente generico;
 - iscritti a laurea magistrale. Sono già stati esposti alla comunicazione accademica e la comunicazione è caratterizzata da un approccio epistemologico più specialistico rispetto a quanto sperimentato durante la laurea triennale;
 - iscritti a un dottorato di ricerca. La comunicazione è più specialistica e vicina a quanto avviene nell'ambito della ricerca, poiché si condivide comunicazione ed epistemologia con gli specialisti di ogni settore del sapere;
- b. ricercatori. In questa categoria si fanno rientrare anche assegnisti di ricerca e partecipanti a progetti *post doc*;
- c. docenti, siano essi ordinari o associati. Non pare rilevante, dal punto di vista della comunicazione accademica, elencare tutte le cariche gerarchiche assumibili da questa categoria di persone, anche se tali cariche sono incisive all'interno della vita universitaria;
- d. personale tecnico amministrativo e dirigenti. La comunicazione che si sviluppa in quest'ambito è senza dubbio caratterizzata da elementi di formalità, ma si discosta da quella del mondo dello studio, poiché non ne condivide l'ambito epistemologico. È una comunicazione, dunque, formale e burocratica, ma non epistemologica.

Il tipo di comunicazione che si instaura tra questi soggetti può essere definita 'asimmetrica', poiché uno dei due emittenti comunica in maniera dominante rispetto all'altro (LINELL, TUCKMANN, 1991) e tale 'asimmetricità' può verificarsi:

- a. quantitativamente, quando uno dei due parlanti ottiene un maggior spazio interazionale rispetto all'altro;
- b. interazionalmente, quando uno dei due parlanti esercita il controllo sulle sequenze comunicative;
- c. semanticamente, quando uno dei due parlanti decide gli argomenti in discussione e fa predominare il proprio pensiero su quello dell'altro;
- d. strategicamente, quando uno dei due parlanti esercita la possibilità di intervenire sulle finalità della comunicazione.

Questo tipo di comunicazione richiede la conoscenza dei registri e delle strutture più complesse della lingua e della cultura italiane, perciò la comunicazione è ulteriormente ostacolata se uno dei due emittenti è straniero. I parlanti non nativi che partecipano alla comunicazione accademica in Italia possono, infatti, appartenere a queste categorie:

- a. partecipanti al programma *Erasmus Plus*. Questo programma coinvolge studenti stranieri (europei e dal 2015 anche extraeuropei), personale docente e tecnico amministrativo;
- b. *Visiting Researcher* e *Visiting Professor*;
- c. personale docente e studenti coinvolti in progetti di *Joint Degrees* o di scambi internazionali tra atenei;
- d. dottorandi inseriti in programmi di cotutela di tesi.

Chi è straniero, perciò, ha due necessità comunicative: una legata alla vita quotidiana, una caratterizzata dagli scambi interazionali tipici del mondo accademico.

1.2.3 Ends

Anche per quanto riguarda gli scopi della comunicazione accademica occorre pensare a ogni singola categoria ed è necessario distinguere tra parlanti nativi a non nativi:

- a. gli studenti nativi iscritti a una laurea triennale o magistrale hanno la necessità soprattutto di comprendere senza ambiguità la lingua del sapere e dello studio; manifestano, inoltre, il bisogno di fare propria questa lingua poiché la devono utilizzare nel momento in cui devono rendere conto di quanto appreso sia in termini di produzione orale che in termini di produzione scritta. Queste necessità sono condivise anche dagli studenti stranieri, nei quali prevale certamente il bisogno di comprendere. Gli studenti stranieri, però, manifestano anche la necessità di socializzare con l'ambiente universitario che li accoglie, quindi lo scopo della loro comunicazione non è legato soltanto all'ambito accademico, ma più in generale si rivolge anche all'ambiente circostante;
- b. i dottorandi e i ricercatori manifestano scopi più specialistici e settoriali, in quanto si relazionano meno asimmetricamente rispetto ai docenti, instaurando un rapporto quasi tra colleghi; lo scopo della comunicazione è più specialistico e le intenzioni comunicative ambiscono ad acquisire uno *status* accademico riconosciuto; al pari degli studenti, anche questa categoria, se straniera, ha la necessità di socializzare, ma la socializzazione è caratterizzata da elementi culturali che si riscontrano anche nella categoria dei docenti, come si vedrà sotto;
- c. il personale docente ha chiaramente lo scopo non solo di comprendere univocamente i colleghi, ma anche di trasmettere il proprio sapere e di essere accettati dalla comunità scientifica. Per questa ragione sono molto importanti gli elementi culturali ed extralinguistici. La conoscenza di questi elementi diventa indispensabile per il parlante non nativo, poiché sono strumenti primari nella socializzazione accademica e la loro mancata conoscenza provoca un cattivo inserimento nella comunità scientifica locale;

- d. tutte le categorie sovradescritte devono poi relazionarsi con il personale tecnico amministrativo, il quale da un lato ha lo scopo di comunicare per far rispettare regole e buone pratiche di ogni ambiente di lavoro, ma hanno anche la necessità di comprendere che il loro pubblico, se straniero, può non essere a conoscenza delle norme che organizzano il lavoro e le informazioni tecniche del paese ospitante.

Come si può notare, dunque, gli scopi comunicativi sono molteplici e si caratterizzano rispetto alla categoria dalla quale vengono espressi.

1.2.4 Act Sequence

In seguito alla riflessione della comunità scientifica a proposito della filosofia del linguaggio, si è sviluppata l'idea del linguaggio come strumento d'azione (SEARLE, 1969). Secondo questa idea gli 'atti' del discorso, intesi come azioni comunicative, sono condizionati e dipendono dalla situazione e dal contesto in cui si esplicitano e si sviluppano (BALBONI, 2011 e 2012: 132-133).

Come si è già visto la comunicazione accademica è caratterizzata da innumerevoli particolarità e variabili culturali e sociolinguistiche. Dunque, anche le azioni linguistiche che in essa si manifestano devono tenere conto di queste variabili. Gli atti linguistici, dunque, possono essere:

- a. enunciativi (o locutori) nell'enunciazione di parole e suoni in una determinata lingua.
- b. proposizionali (o locutivi) nel riferimento a eventi, fatti;
- c. illocutivi nella manifestazione di un'intenzione perseguita;
- d. perlocutivi nella manifestazione di un effetto intenzionale sull'interlocutore.

Gli atti linguistici, tuttavia, sono più in generale classificati da SEARLE in cinque classi che si basano sulla differente intenzionalità dell'emittente (CHINI, BOSISIO, 2014: 165-166). Gli atti linguistici, dunque, sarebbero:

- a. dichiarativi. Quando si verifica una variazione istituzionale nel contesto: laureare, dare un giudizio o una valutazione a un esame, approvare un progetto, un verbale;
- b. assertivi. Quando l'emittente deve affermare una verità: esprimere un'opinione scientifica, concludere un discorso pubblico;
- c. commissivi. Quando l'emittente si impegna con il parlato a fare qualcosa per il futuro: proporre un'idea o un progetto, garantire in una transazione istituzionale;
- d. direttivi. Quando si induce il proprio interlocutore ad assumere un determinato comportamento: avvisare sulle conseguenze di un certo tipo di strategia, richiedere fermamente una procedura, ordinare una serie di disposizioni;
- e. espressivi. Quando si esprime lo stato psicologico dell'emittente: comunicare emozione in occasione di un riconoscimento, salutare in occasione di un discorso pubblico, congratularsi con chi consegue un risultato brillante.

Gli atti comunicativi, a loro volta, realizzano le funzioni linguistiche, che sono sempre concepite in base all'accentuazione dello scopo comunicativo da parte dell'emittente. Il modello delle funzioni è stato in particolare studiato da JAKOBSON (1963) e si esplica in sei punti:

- a. funzione emotiva o personale: quando l'attenzione viene dedicata al mittente del messaggio;
- b. funzione fatica: quando l'attenzione viene riposta sul canale attraverso il quale viene trasmesso il messaggio;
- c. funzione conativa: quando l'attenzione è legata alla reazione di chi riceve il messaggio;
- d. funzione poetica: quando l'attenzione si concentra sul valore estetico del messaggio stesso;
- e. funzione metalinguistica: quando l'attenzione si evidenzia nel codice condiviso tra chi emette e chi riceve il messaggio;
- f. funzione referenziale: quando l'attenzione è dedicata al contesto in cui avviene la comunicazione.

Le funzioni e poi gli atti linguistici si esprimono concretamente in generi comunicativi. Pensando alla comunicazione accademica, può essere utile riassumere funzioni, atti e generi comunicativi secondo questo schema:

Funzioni	Atti	Generi
- Personale	<ul style="list-style-type: none"> - chiedere e comunicare l'identità - manifestare la propria personalità (mediante le emozioni) - esprimere i propri gusti e le proprie opinioni personali 	<ul style="list-style-type: none"> - presentazione in una conferenza, discorso pubblico (presentarsi secondo le regole e gli <i>status</i> accademici) - lettera o messaggio privato a colleghi - articolo, saggio, conferenza in cui chi parla esprime la propria opinione
- Fatica	<ul style="list-style-type: none"> - convenevoli ed enunciati di cortesia - attacchi di conversazione 	<ul style="list-style-type: none"> - formule di <i>captatio benevolentiae</i> all'inizio di un discorso pubblico - formule di benvenuto e di saluto in occasioni di convegni, seminari, conferenze - conversazioni in occasione di momenti informali (colazioni di lavoro)
- Conativa	<ul style="list-style-type: none"> - formule di persuasione o di invito verso un interlocutore accademico - espressioni di esortazione atte a eseguire un determinato programma o disposizione amministrativa 	<ul style="list-style-type: none"> - disposizioni amministrative - regolamenti
- Poetica	<ul style="list-style-type: none"> - rendere il messaggio rilevante esteticamente 	<ul style="list-style-type: none"> - testi letterari - orazioni pubbliche

Funzioni	Atti	Generi
- Metalinguistica	- quando la lingua parla di se stessa dal punto di vista della linguistica o della grammatica	- contenuti di una lezione di linguistica - contenuti grammaticali (lessicali, morfosintattici) di una lezione di lingua
- Referenziale	- quando lo scopo è informare, spiegare	- avvisi di avvenimenti o di scadenze - annunci di eventi relativi all'ambito accademico - testi scientifici

Come si inizia un discorso pubblico, come ci si rivolge a un docente, come si pongono le domande in un seminario o a lezione, come si ‘difende’ la propria tesi nei confronti dell’attacco scientifico di un collega o di un docente, come si presenta un progetto scientifico o amministrativo sono solamente alcuni esempi di mosse comunicative (BALBONI, 2007) e rivelano la complessità che interseca tutta la comunicazione in ambito universitario e che rende problematico l’inserimento in esso di chi è straniero.

1.2.5 Key

La chiave di accesso alla comunicazione non è solamente identificabile nel grado di comprensibilità di una lingua, ma va piuttosto intesa come la comprensione e l’accesso alla chiave psicologica attraverso la quale chi comunica trasmette l’atto comunicativo. L’ironia, il sarcasmo, la soggezione e il timore reverenziale possono essere espressi da elementi linguistici ed extralinguistici.

Gli aspetti psicologici di una lingua sono strettamente collegati alla storia del popolo che parla quella lingua, alla sua cultura, alla conformazione della società che costituisce quel popolo (BALBONI, 2014). Il parlante non nativo, dunque, ha necessità di ottenere la chiave comunicativa al fine di

socializzare in maniera corretta all'interno di un certo tipo di gruppo sociale. La comunità accademica, le sue regole sociali e psicologiche variano da paese a paese, da cultura a cultura. Quindi le chiavi di accesso alla comunicazione della comunità scientifica sono sostanzialmente due: locali, quando sono accesso al binomio lingua-cultura del paese ospitante; internazionali, quando permettono la comunicazione in tutti i suoi aspetti con la comunità scientifica internazionale. Si vedranno più avanti i problemi di ambiguità che il termine 'internazionale' porta con sé.

1.2.6 Instrumentalities

Gli strumenti attraverso cui la comunicazione si realizza concretamente sono costituiti dal canale trasmissivo, scritto e parlato. Per quanto riguarda la comunicazione accademica i mezzi trasmissivi sono identificabili in:

- a. scritto. Tutta la comunicazione che utilizza questo canale si esplicita in tesine, saggi, tesi, recensioni, *abstract*; e, per ciò che riguarda la comunicazione di tipo amministrativo, in decreto, bando, verbale, ecc.;
- b. orale. Si manifesta nella tradizionale lezione, ma anche in esami, seminari, convegni, conferenze, assemblee e, per quanto riguarda l'ambito amministrativo, riunioni, assemblee pubbliche e riservate al personale o agli studenti;
- c. tele-trasmesso e via rete. Tutta la comunicazione che avviene tramite posta elettronica e che riguarda tutta la vita – accademica, sociale e amministrativa – di un ateneo. A questo proposito nei siti istituzionali trova sempre maggiore diffusione la presenza del canale tele-trasmesso sia mediante la visione in *streaming* di momenti istituzionali come l'inaugurazione dell'anno accademico o altri eventi significativi, sia attraverso la visione di lezioni o di tele-conferenze.

Per quanto riguarda le varietà del parlato che sono identificabili in tutta la comunicazione di tipo accademico occorre pensare a chi sono i parlanti:

- a. studenti. Il linguaggio giovanile entra soprattutto nel codice orale e trasmesso e marca tutta la comunicazione tra studente-studente, studente-personale amministrativo, ma anche studente-docente;
- b. docenti. Alla più tradizionale forma accademica della comunicazione si osservano anche elementi microlinguistici, quando è necessario comunicare univocamente tra specialisti, elementi gergali, quando si vuole sottolineare l'appartenenza all'*élite* accademica, e burocratici nel momento in cui la classe docente è chiamata a discutere della vita amministrativa dell'ateneo;
- c. personale amministrativo. In questo caso la comunicazione è fortemente orientata verso una variante burocratica, date le caratteristiche professionali di questa categoria di persone.

Il parlante nativo e soprattutto non nativo che si inserisce in questa comunità deve, perciò, essere cosciente che la comunicazione subisce variazioni in base alle varianti diacroniche, diatopiche, diamesiche, diastratiche e diafasiche e dev'essere in grado di utilizzare la variante che più appare opportuna in un certo tipo di contesto (SANTIPOLO, 2002).

1.2.7 Norms

Le norme che regolano la comunicazione in ambito accademico sono gestite in base al comportamento socio-culturale che governa questo determinato tipo di gruppo sociale e si esplicitano in alcune caratteristiche:

- a. formalità sia nei registri che nei codici extralinguistici (per esempio, il codice vestemico);
- b. gerarchia nello stabilire la composizione del gruppo sociale. Il modo in cui ci si rivolge a un docente non può essere uguale al modo in cui ci si rivolge a un compagno di studi;
- c. gestione del tempo e dello spazio. Il tempo e lo spazio accademico in Italia sono segnati da alcune regole non scritte, ma fortemente radicate nella cultura di questa comunità sociale: il 'quarto d'ora accademico' è un concetto che risulta

sconosciuto a chi si avvicina per la prima volta alla lingua-cultura accademica italiana. Per quanto riguarda lo spazio, le città universitarie italiane possono presentare a volte il *campus* ove si trovano tutte le facoltà ospitate dall'ateneo, a volte un sistema di università 'diffusa' in tutto il tessuto urbano, dove l'edificio che è la sede istituzionale ospita in genere le attività amministrative o di rappresentanza, mentre le lezioni si svolgono altrove.

Una corretta comunicazione e una conseguente socializzazione serena da parte di chi entra a far parte di questa comunità, sia egli nativo oppure non nativo, non può prescindere dalla conoscenza e dall'osservanza di queste norme.

1.2.8 Genres

I testi che esprimono una necessità da parte di un dato gruppo sociale con bisogni condivisi con il tempo assumono la caratteristica di 'genere' (CASTELLI, 2012). Inoltre, i generi che veicolano la comunicazione di tipo accademico sono molteplici e riguardano tutti gli aspetti della vita di un ateneo: dalla diffusione del sapere alla comunicazione che si verifica in un evento pubblico alla comunicazione degli aspetti legati alla gestione amministrativa.

Si rimanda a un successivo paragrafo lo studio puntuale dei generi testuali, mentre in questo paragrafo si ritiene più opportuno comprenderli in tre macrocategorie:

- a. comunicativa;
- b. scientifica;
- c. tecnica.

Nel primo gruppo rientrano tutti i testi che servono alla comunicazione divulgativa e non strettamente legata al sapere: avvisi, articoli divulgativi, commenti e recensioni di eventi pubblici, discorsi alla cittadinanza (accademica e non).

Nel secondo gruppo rientrano tutti i testi che sono riservati alla comunità scientifica: saggi, recensioni di testi specialistici, tesi, tesine, articoli specialistici, discorsi in convegni o congressi, lezioni e seminari.

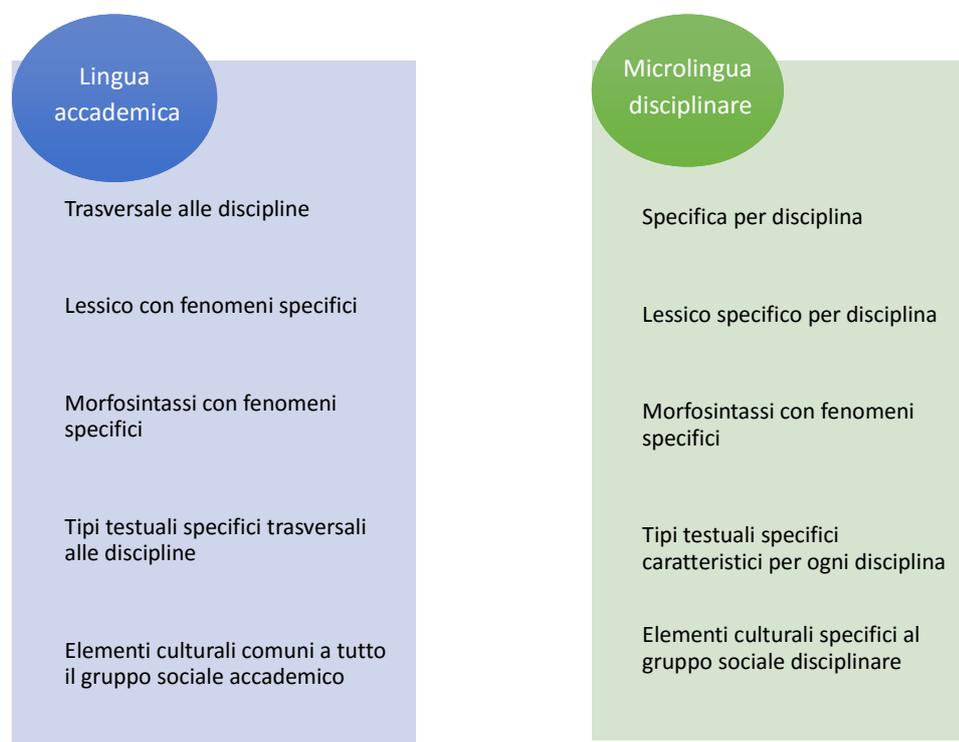
Nel terzo gruppo rientrano tutti i documenti che appartengono all'area tecnica: bandi, verbali, decreti amministrativi, regolamenti, circolari.

La lingua accademica, quindi, interseca trasversalmente in tutti i suoi aspetti la comunicazione in ambito universitario e si incrocia con la comunicazione che, invece, riguarda settori specifici del sapere. Tale tipo di comunicazione riguarda l'ambito microlinguistico.

1.3 Le microlingue scientifico-professionali

Lo studio della comunicazione accademica si intreccia con quello delle microlingue scientifico-professionali. La scelta della definizione che compare in BALBONI (2000: 9) riassume l'ampio dibattito scientifico sul tema e individua una proposta epistemologica e al contempo operativa in merito. Le microlingue scientifico-professionali vengono adottate in ambito scientifico, ovvero epistemologico, perché il fine del loro uso è la conoscenza del sapere. Vengono, altresì, usate anche nell'ambito della professione laddove i parlanti debbano comunicare in modo univoco, non ambiguo. Questa varietà linguistica, dunque, è certamente presente nell'ambito accademico perché corrisponde perfettamente ai due scopi appena descritti: è la lingua utilizzata allo scopo di conoscere e diffondere il sapere, ma è anche utilizzata allo scopo di comunicare in modo univoco tra specialisti e di non lasciare spazio alcuno ad ambiguità di significato. E', quindi, la lingua che si utilizza per comprendere o scrivere un saggio specialistico, quando si tiene o si assiste a una lezione o a un seminario e questa varietà linguistica muta a seconda del ramo del sapere che esprime e descrive. Le differenze sostanziali tra microlingua e microlingua sono ovviamente riscontrabili nei diversi repertori lessicali, anche se i fenomeni che riguardano il lessico come pure i tipi testuali e la morfosintassi sono comuni a molte microlingue. Si rimanda uno studio puntuale sulle microlingue ad altra sede, poiché l'oggetto della ricerca riguarda lo studio dell'italiano accademico. Tuttavia, appare interessante evidenziare punti di contatto e differenze tra lingua accademica e microlingue, poiché, come si vedrà, queste due varietà sono destinate a incontrarsi e incrociarsi. Una

riflessione, però, va dedicata all'appellativo 'microlingue scientifico-professionali' se si esamina il fruitore di questa variante: chi la utilizza è docente (includendo in questa definizione anche i ricercatori) e discente (includendo non solo gli studenti triennali e magistrali, ma anche i dottorandi). Se per la prima categoria la definizione appare perfettamente coerente, per la seconda, invece, occorre una successiva precisazione: chi è discente non è ancora uno specialista, ma si sta ancora specializzando. La lingua dello studio che utilizza chi si sta specializzando ha certamente le caratteristiche di una microlingua scientifico-professionale, ma appare più opportuno definirla microlingua disciplinare, poiché il discente non ha pieno possesso di questa variante linguistica, non la utilizza ancora in ambito professionale, ma certamente la usa per accedere al sapere (SERRAGIOTTO 2014). La definizione 'microlingue disciplinari', perciò risulta pienamente coerente per tutti i soggetti coinvolti e appare più consona in questo contesto. Occorre, dunque, evidenziare quali siano le differenze che intercorrono fra lingua accademica e microlingue disciplinari e che cosa succede quando le due varianti linguistiche inevitabilmente si incrociano. Per procedere a una sintesi più chiara ed efficace si propone una tabella riassuntiva di alcune macro-caratteristiche delle due varietà linguistiche:



Come si può notare, i punti di contatto sono rappresentati da una specificità riguardante fenomeni morfosintattici - come la nominalizzazione, l'uso della forma spersonalizzante - mentre il punto di maggiore distanza è rappresentato dall'elemento lessicale, che risulta caratterizzante rispetto al lessico della lingua dello studio. Dalla comparazione di lingua accademica e microlingua disciplinare, inoltre, quest'ultima sembra quasi essere una micro-varietà all'interno di una macro-varietà, una cellula specifica chiamata a costituire una trama e un ordito linguistici più complessi atti a descrivere, diffondere e comunicare il sapere. Tuttavia, per offrire una visione complessiva del fenomeno comunicativo accademico occorre esaminare, seppure brevemente, la lingua anche dal punto di vista dell'aspetto veicolare.

1.4 La lingua veicolare e il C.L.I.L.

Lo studente straniero in mobilità internazionale può essere inserito in differenti tipi di contesto accademico, in cui in aula:

- a. il docente fa lezione di disciplina nella sua lingua madre e la maggior parte degli studenti condividono la lingua madre del docente;
- b. il docente non fa lezione di disciplina nella sua lingua madre e la maggior parte degli studenti non condividono la lingua usata dal docente in quanto lingua madre;
- c. il docente non fa lezione di disciplina nella sua lingua madre, ma alcuni studenti sono madrelingua per quella lingua.

Nel primo caso la lingua è veicolare per lo studente straniero, non per il docente e per i compagni di studio; nel secondo caso la lingua è veicolare per tutti i soggetti. Nel terzo caso alcuni studenti considerano la lingua usata lingua madre. In questi tre differenti contesti occorre considerare che a tutti i soggetti coinvolti occorrono questi tipi di competenze:

- a. se studenti stranieri in mobilità, necessitano di una competenza comunicativa per la lingua del paese che li ospita;
- b. se studenti stranieri in mobilità, necessitano anche di una competenza accademica per la lingua utilizzata dal docente di disciplina. Tale competenza è necessaria anche agli studenti madrelingua che hanno acquisito il patrimonio comunicativo della lingua utilizzata, ma non necessariamente le forme accademiche;
- c. tutti gli studenti hanno bisogno di una competenza disciplinare *in fieri* che li sostenga nell'apprendimento di contenuti non linguistici sia nella sua lingua madre, che nella lingua veicolare;
- d. il docente ha bisogno di una competenza accademica della lingua che utilizza, se quest'ultima non è la sua lingua madre;
- e. il docente ha anche bisogno di una conoscenza accademica dei modelli culturali e sociali della lingua che sceglie di utilizzare;
- f. il docente ha bisogno di consapevolezza e relativa competenza didattica, per il fatto che tutti gli studenti apprendono contemporaneamente contenuti linguistici e non.

Poiché ogni docente di lingua comprende l'importanza del contesto in cui l'apprendimento linguistico ha luogo e questa consapevolezza fa parte del suo bagaglio professionale, occorre riflettere sulle competenze didattiche che il docente disciplinare è chiamato ad avere in un contesto accademico che sta diventando vieppiù internazionale (COONAN, 2002). Senza dubbio un docente che decide di trasmettere il suo sapere disciplinare in una lingua diversa dalla sua deve necessariamente avere una competenza accademica della lingua in questione. Deve, in sintesi, non solo conoscere le regole morfosintattiche, lessicali, i tipi testuali e le loro caratteristiche, le caratteristiche fonologiche, ma anche tutto il patrimonio culturale e comunicativo che regola quella lingua in un dato tipo di gruppo sociale. Inoltre, la lingua veicolare adottata può omogeneizzare linguisticamente un gruppo di studenti nativi e non, a patto che anche tutti gli studenti ne possiedano una conoscenza accademica. Tuttavia, gli studenti esposti all'insegnamento disciplinare in lingua veicolare sono parimenti esposti a un doppio apprendimento: la disciplina e, inevitabilmente, la lingua straniera adottata. In questo processo di doppio apprendimento il docente

ha conoscenza specialistica e didattica della disciplina, ma non necessariamente della lingua e della lingua accademica. I docenti disciplinaristi, dunque, espongono i loro studenti a un' 'immersione linguistica' in lingua straniera e questo specifico obiettivo apparentemente ben si armonizza con l'idea espressa dal C.L.I.L. (COONAN, 2006) che prevede l'apprendimento di una disciplina attraverso una lingua non nativa e che, conseguentemente, provoca l'apprendimento sia di contenuti linguistici che di contenuti non linguistici. La stessa problematica viene affrontata in misura maggiore nella scuola secondaria di secondo grado, dove dall'entrata in vigore dei decreti attuativi della riforma della scuola superiore, i decreti del Presidente della Repubblica. n. 87, 88 e 89 del 2010³, si prevede l'istituzionalizzazione di corsi dedicati a questa metodologia. Se nella scuola superiore, tuttavia, è stata prevista una formazione obbligatoria per gli insegnanti chiamati a svolgere tale compito –si veda la nota del M.I.U.R. n.11536 del 30/10/2013, dove si trovano indicazioni operative sulla formazione dei docenti⁴-, pare di non cogliere la medesima consapevolezza didattica in ambito universitario. La dimensione dell'utilizzo della lingua straniera in ambito universitario mette, inoltre, in evidenza gli aspetti formativi della lezione in lingua straniera:

- a. gli studenti che apprendono una disciplina in una lingua diversa dalla loro lingua madre sono esposti all'apprendimento di doppi contenuti (disciplinari e linguistici);
- b. il docente disciplinarista pone tra i suoi obiettivi l'apprendimento di contenuti disciplinari e non linguistici e non si preoccupa necessariamente del livello linguistico dei suoi discenti;
- c. l'apprendimento della lingua (accademica, veicolare e comunicativa) è obiettivo didattico del docente di lingua che tuttavia non solo non è presente in aula, ma non è neppure chiamato a collaborare col collega disciplinarista.

³Il testo completo del D.P.R. n. 87 è reperibile in http://www.dirittoscolastico.it/files/dpr_87-2010_istituti_professionali.pdf, del D. P. R. n. 88 in http://www.dirittoscolastico.it/files/dpr_88-2010_istituti_tecnici.pdf, del D. P. R. n. 89 in http://www.dirittoscolastico.it/files/dpr_89-2010_licei.pdf. Ultima consultazione 12.02.2015.

⁴ Il testo della nota del MIUR è reperibile in <http://www.dirittoscolastico.it/wordpress/wp-content/uploads/nota-11536-del-30-ottobre-2013.pdf>. Ultima consultazione 12.02.2015.

Al fine di cogliere la complessità dell'ambito comunicativo accademico e comprenderne le implicazioni didattiche anche nella dimensione disciplinare, si rivela opportuno un esame più puntuale delle forme comunicative proprie del linguaggio accademico.

2. La lingua accademica

2.1 Le forme della comunicazione

2.1.1 Le forme scritte

2.1.2 Le forme orali

2.2 La morfo-sintassi

2.3 Il lessico

Lo studio del ‘discorso accademico’ dal punto di vista epistemologico implica l’osservazione del linguaggio relativo alla propria comunità di appartenenza attraverso le sue forme, i suoi canali e i suoi codici espressivi e ne palesa le differenti pratiche discorsive. Queste risentono di una certa riflessività –che si osserva anche e soprattutto nella lingua scritta–, dato l’esercizio di controllo verso l’interazione comunicativa da parte degli emittenti e dei destinatari del messaggio (MINNINI, 2003). Il discorso accademico, infatti, è adottato dalla comunità accademica nel suo complesso, è trasversale alle discipline, ha caratteristiche ibride, poiché intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico e, per definizione, si discosta e si differenzia dalla lingua della comunicazione quotidiana.

Dopo aver osservato il contesto in cui si esercita e si manifesta questa lingua, risulta necessario esaminare anche le differenti componenti linguistico-comunicative, cognitive e socioculturali. Il contesto in cui avviene la comunicazione accademica è caratterizzato da elementi di formalità e da un rapporto di asimmetria tra i soggetti interessati all’interazione che in esso avviene (DESIDERI, TESSUTO, 2011).

Questo tipo di rapporto trova riscontro anche nel concetto di ‘informazione asimmetrica’, presente nel campo disciplinare della microeconomia (AKERLOF, 2003), quando si descrive l’interazione che avviene tra compratori e venditori e quando i secondi possiedono informazioni che mancano ai primi.

Lo stesso tipo di rapporto si verifica nella comunicazione tra i docenti e i discenti, in generale, ma ancor più se i discenti sono stranieri e non possiedono pienamente contenuti disciplinari –al pari dei colleghi della L1– e contenuti linguistici. Nessuno degli interlocutori, inoltre, conosce il reale valore attribuibile al bene comune –la lingua– e questo problema di ‘informazione nascosta’ (LAVANDA, RAMPA, 2004) si amplifica se il discorso accademico viene veicolato attraverso una lingua che non sia la L1 per nessuno degli attori del processo o solo per alcuni di essi e si complica se la lingua non è comunicativa, ma accademica.

In virtù di questo, essa si specifica per repertorio testuale e lessicale, elementi culturali e interculturali, registro, morfosintassi. La lingua che interessa il discorso accademico, inoltre, prevede:

- a. capacità comunicative legate alla disciplina di studio in L1 e L2;
- b. abilità cognitive che interessano lingua e disciplina;
- c. interlocuzione efficace con e attraverso il *teacher talk* (CULLEN, 1998).

Al pari delle microlingue disciplinari il discorso accademico implica, dunque, competenze di tipo linguistico-comunicativo contemporaneamente a competenze cognitive nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina.

In questa intersezione di contenuti linguistici e non linguistici, ai fini di questa ricerca, è necessario indirizzare l'interesse verso la centralità della comunicazione linguistica in tutto il processo didattico (CILIBERTI, ANDERSON, 1999).

Secondo i principi fondanti la psicologia della Gestalt, infatti, il tutto si discosterebbe dalla somma delle singole parti, poiché più che sulla descrizione della realtà in sé, è opportuno concentrare lo studio sul modo in cui essa viene percepita (KÖHLER, 1929). Se, dunque, l'intero non è un totale, la comunicazione accademica non è semplicemente definibile come la somma dei contenuti linguistico-disciplinari espressi nell'ambito di un dato ambiente accademico, ma come la sintesi in cui ciascuna forma veicola il sapere e in cui tutti gli interlocutori percepiscono tali forme comunicative.

2.1 Le forme della comunicazione

L'assunto appena descritto si può far risalire alla massima aristotelica⁵, secondo cui le parti sono sempre in relazione reciproca, costituiscono un sistema, una struttura organica, e per questo si danno un'organizzazione, e un'architettura. Questa organizzazione è tenuta insieme dalla pratica della

⁵Aristotele nella *Metafisica*, libro H, sostiene che ' [...] intero è qualcosa di più delle parti [...] ' (traduzione di REALE G.). Un interessante commento da parte di P. FAGAN è reperibile in <https://pierluigifagan.wordpress.com/2014/03/09/il-totale-e-sempre-la-somma-delle-sue-parti-lintero-no/>. Ultima consultazione: 22.05.2016.

didattica, ovvero, la società in cui tale organizzazione esiste, costituisce una comunità di pratica della didattica comunicativa.

In quali forme, dunque, la didattica comunicativa accademica si manifesta? Per ipotizzare una risposta a tale quesito, occorre riflettere sulla specificità linguistico-socio-culturale che caratterizza ogni ambito e ambiente disciplinare.

Tradizionalmente il mondo accademico viene diviso in due settori: ambito umanistico e ambito tecnico-scientifico. Questi due gruppi epistemologico-sociali difficilmente dialogano fra loro, sembrano avere una visione diversa del mondo e parimenti un diverso approccio comunicativo. Apparentemente anche gli obiettivi educativo-formativi sembrano essere differenti: mirati allo studio dell'uomo e alla sua condizione nel caso degli studi umanistici, tesi allo studio della natura e alle opere che l'uomo riesce a concepire in natura nel caso dell'ambito tecnico-scientifico.

Tale distinzione affonda le sue radici nella cultura medievale del *trivium* e del *quadrivium*, ma anch'essa, pur distinguendo la diffusione del sapere in due rami paralleli, la riconduce per intero alle 'arti liberali', propedeutiche allo studio di filosofia e teologia. Anche questa suddivisione del sapere, dunque, sembra confermare l'assunto aristotelico che riconduce le parti al tutto, la specificità all'universalità (RENZA, PARMIGIANI, 2006). Le due anime del mondo accademico, perciò, non solo sarebbero destinate a dialogare, ma sarebbero anzi parte armonica del processo che porta all'acquisizione della conoscenza.

Se, dunque, la parte riconduce al tutto, anche la forma del suo comunicare non può essere così difforme dalle forme comunicative proprie degli specifici ambiti disciplinari. Le forme più tradizionali della comunicazione accademica in genere tendono a prediligere un aspetto monologico, sia esso orale o scritto, tendono a seguire un tipo di didattica, per così dire, individualista in cui il docente organizza il suo lavoro da solo e raramente si verificano azioni corali con altri colleghi o con l'ausilio di collaboratori o studenti.

2.1.1 Le forme scritte

Nella forma scritta la dimensione spazio-temporale esce dai propri confini reali e assume nuove caratteristiche nel pensiero di chi scrive come pure nel pensiero di chi legge, transcodificandosi in parole e immagini. Nella comunicazione accademica alla forma scritta viene demandato il compito di trasmettere conoscenze consolidate, ipotesi e scoperte scientifiche.

Tutta la comunità scientifica, dunque, trasmette e alimenta il proprio sapere organizzando la comunicazione secondo regole che possano essere comprese e condivise al di là di confini nazionali e culturali e attraverso il tempo e tale comunicazione è caratterizzata da elementi di alta specializzazione ma anche dal contatto con altre discipline.

La diffusione del sapere attraverso la forma scritta avviene 'in differita': viene cioè, studiata, analizzata, concepita e organizzata in uno specifico tipo testuale da un mittente (un docente, un ricercatore, uno studioso, ma anche un funzionario pubblico) e recepita in un tempo successivo da un destinatario (un collega, uno studente, un dirigente).

A seconda del tipo di destinatario cambia il tipo di rapporto che si instaura tra i due soggetti: il rapporto sarà di tipo simmetrico se il testo è concepito da un docente e destinato a un docente (cioè, un pari grado), il rapporto sarà al contrario asimmetrico, se uno dei due soggetti non è un pari grado (docente - studente, oppure studente - docente, amministrativo - dirigente). Il tipo di relazione che si instaura fra mittente e destinatario può condizionare la forma e il tipo di testo: se il testo è concepito per convincere un collega della veridicità della propria tesi potrebbe essere privilegiato un testo argomentativo, se, al contrario, il testo è volto ad ammaestrare un pubblico di discenti potrebbe essere scelto un testo espositivo.

Tuttavia, le forme della comunicazione accademica si articolano in momenti, situazioni e contesti differenti. È opportuno, perciò, cercare di identificare forme scritte ricorrenti nei determinati tipi di contesto:

- a. formativo, in cui il mittente diffonde il sapere: pubblicazione scientifica;

- b. co-formativo, in cui il mittente si confronta con altri interlocutori, per condividere e co-costruire il sapere: curatela, pubblicazione con altri autori;
- c. dialettico, in cui il mittente si confronta con altri interlocutori per argomentare o confutare: recensione a pubblicazione, giudizio scritto per giudicare una prova d'esame o concorso pubblico;
- d. pubblico, in cui il mittente presenta se stesso o un collega nell'atto di rappresentare la comunità accademica di appartenenza o per concorrere a farlo: lettera di presentazione per la candidatura a una carica istituzionale, *curriculum vitae* accademico, *laudatio* per il conferimento di un'onorificenza;
- e. tele-trasmesso, in cui l'ateneo comunica con l'esterno attraverso canali multimediali: pubblicazione *on line* di documenti destinati alla diffusione di notizie riguardanti la vita accademica.

La comunicazione accademica, tuttavia, si manifesta in gran parte anche nell'oralità e, dunque, sarà necessario individuare anche in questa dimensione le relative forme comunicative.

2.1.2 Le forme orali

La forma orale si caratterizza negli aspetti comunicativi legati all'ideazione e alla progettualità nell'uso che si fa dei suoni, che interagiscono con il contesto extralinguistico in cui essa si manifesta (DE MAURO ET ALII, 1993). Per ciò che riguarda l'ambito accademico, al pari della lingua scritta, anche il parlato è fortemente condizionato da un rapporto di asimmetria fra gli interlocutori sia che si tratti di un testo di tipo monologico, sia che si tratti di un testo di tipo dialogico.

Le diverse situazioni comunicative in cui si esercita la comunicazione accademica orale permettono l'identificazione delle relazioni intercorrenti tra i diversi attori e tali relazioni si possono sintetizzare nel modello della gamma d'uso proposto dal Lessico di frequenza dell'italiano parlato

(L.I.P.)⁶ e possono essere valutate in specifiche prove di produzione e interazione (BAVIERI, POLSELLI, DUGUID, 2005)

- a. scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: quando si verifica un qualsiasi tipo di conversazione, formale e non formale;
- b. scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche.
- c. scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera: dibattiti, assemblee, interviste, esami;
- d. scambio unidirezionale in presenza di destinatario/i: conferenze non specialistiche, lezioni, discorsi pubblici;
- e. scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: trasmissioni radiofoniche o televisive a distanza, videoconferenze o conversazioni telefoniche in video.

Come si può osservare, questa categorizzazione procede da un minimo a un massimo grado di naturalezza prevedendo, per ogni diversa situazione, un grado di formalità e informalità. Nell'esame delle forme linguistiche, tuttavia, sarà opportuno ricorrere a un confronto fra scritto e parlato, al fine di poter evidenziare ulteriori specificità.

2.1.3 Scritto e parlato a confronto

La comunicazione e le sue modalità espressive non sono indipendenti rispetto al mezzo espressivo e scritto e parlato possono, quindi, allontanarsi o avvicinarsi a seconda del contesto situazionale in cui vengono espresse. All'emittente sono necessarie, quindi, strategie comunicative comuni o diverse a seconda dei casi. Si tenterà di sintetizzare alcune caratteristiche salienti con l'ausilio di questa tabella.

⁶Il contenuto del *Corpus* L.I.P. si trova inserito nel sito della Banca dati dell'italiano parlato della Karl-Franzens-Universität Graz ed è reperibile in <http://badip.uni-graz.at/it/>. Ultima consultazione: 25.05.2015.

Scritto

- In differita: il tempo in cui chi scrive produce lingua e chi la legge non è coincidente. Nella lingua dello studio questo tempo può allungarsi, poiché i contenuti presenti nel testo possono presentare gradi progressivi di complessità.
- Si sceglie quando leggere e quando scrivere. Il destinatario del messaggio scritto può decidere il momento in cui riceverlo e anche la quantità di tempo necessario da dedicare alla sua ricezione. Nella lingua accademica la complessità dei contenuti richiede uno spazio-tempo adeguato.
- È impossibile l'interazione fra l'emittente e il destinatario. Chi legge e chi scrive non ha la possibilità di interagire con il ricevente. Può, tuttavia, immaginare le possibili reazioni di un ipotetico lettore implicito e prevederne, per quanto possibile, le mosse. Questo aspetto è di particolare rilevanza nella lingua accademica, in quanto chi scrive si rivolge sempre alla comunità scientifica che ha il compito di confermare o confutare la sua tesi.
- È possibile avere anche lunghi tempi per riflettere. La scrittura e la lettura possono prevedere uno spazio-tempo elastico per riflettere sui contenuti del messaggio. Quanto più il testo è complesso, tanto più i tempi
- Lessico specifico. Si tende, quando si scrive, a scegliere parole-termini rendendo univoca la comunicazione. Questo aspetto naturalmente si amplifica in ambito accademico
- Il contenuto viene condensato. La comunicazione scritta specialistica e univoca tende a servirsi di morfosintassi e lessico che provocano la contrazione e densità del testo
- Staticità. Per sua propria struttura un testo scritto è rigido e normato da precise architetture che ne definiscono i diversi tipi
- Le caratteristiche sovraesposte evidenziano come un testo scritto sia un prodotto concepito e compiuto in un determinato contesto e come il destinatario possa esercitare l'abilità di comprensione o di produzione senza intervenire in diretta sull'interazione dei due soggetti

Parlato

- In diretta: lo scarto cronologico tra la produzione della lingua e la sua ricezione è brevissimo. Proprio per questa ragione sia l'emittente che il destinatario devono poter contare su una competenza linguistica tale che possa consentire un'efficace scambio comunicativo.
- Non sempre si può scegliere quando ascoltare e, qualche volta, parlare. In una interazione di tipo dialogico a domanda si attende risposta e la sollecitazione all'interazione obbliga uno degli attori alla ricezione. Nella lingua accademica questo aspetto rende più complesso il meccanismo della comunicazione, data la natura dei contenuti.
- È possibile l'interazione fra l'emittente e il destinatario. In un rapporto linguistico di tipo dialogico è consequenziale la stretta relazione fra attori del processo. Anche in un testo orale di tipo monologico è possibile l'interazione tramite il meccanismo dell'interruzione (seppur normata da regole comunicative e linguistiche precise). Anche in questo caso, il contesto accademico rende più sofisticato il flusso comunicativo, che necessita univocità e specificità.
- I tempi di riflessione sono corti e veloci. Il parlato concede sia all'emittente sia al destinatario tempi veloci per la ricezione l'interazione e accorciano lo spazio-tempo destinato alla riflessione sul contenuto. Tuttavia, nel contesto accademico, spesso chi sceglie di ascoltare ha già conoscenze pregresse nell'argomento o è fortemente interessato a esso.
- Lessico generico. Il parlato è caratterizzato da maggiore genericità, anche quando il contesto richiede comunicazione univoca e specialistica.
- Il contenuto viene diluito. La tendenza del parlato, seppur specialistico, condiziona la comunicazione a ricorrere a perifrasi, digressioni e a rendere il contenuto del messaggio meno concentrato su se stesso.
- Dinamicità. È possibile che un testo orale di tipo accademico, seppur più rigido di un testo orale comunicativo, manifesti una maggior dinamicità rispetto a un testo scritto, consentendo all'emittente un adattamento in fieri rispetto alle variazioni imposte dal contesto.
- Le caratteristiche di un testo orale evidenziano il processo comunicativo che intercorre fra emittente e destinatario nel contesto accademico.

Le caratteristiche evidenziate dalla tabella fanno emergere alcune note specifiche della lingua accademica. Tuttavia, solo esaminando repertorio lessicale e morfosintattico della lingua dello studio, si potrà procedere a una vera e propria mappatura della lingua.

2.2 La morfo-sintassi

L'insieme di regole che riguardano tutti i livelli della lingua, condiviso da una comunità di parlanti e scriventi, costituisce il repertorio normativo entro cui si organizza tale lingua in un determinato periodo e in uno specifico contesto storico-culturale (GIOVANARDI, 2010: 17). In questo paragrafo si tenterà di identificare i tratti salienti del repertorio morfo-sintattico che contraddistingue la lingua parlata dalla comunità accademica e scientifica nel suo complesso.

Al pari delle microlingue scientifico-professionali anche l'italiano accademico condivide gran parte dei fenomeni identificativi del repertorio morfo-sintattico (BALBONI, 2000: 33-45) e tale repertorio è inserito nelle regole di coerenza e coesione previste dai generi e dai tipi testuali propri della comunicazione accademica. Tali regole normano i meccanismi di gerarchizzazione e distribuzione delle informazioni e organizzano i meccanismi linguistici di coesione.

I testi accademici sono, perciò, regolati da sequenze di 'prima-dopo', 'causa-effetto', 'ipotesi-tesi' e visivamente sono organizzati in paragrafi concettuali. La coesione morfosintattica è gestita dalla scelta fra ipotassi e paratassi e dall'uso degli indicatori metacomunicativi. Dal punto di vista squisitamente sintattico i fenomeni più macroscopici riguardano il sintagma nominale e il sintagma verbale.

Per procedere a una descrizione sintetica della morfologia e della sintassi nei tipi di testo ricorrenti nell'italiano accademico si notano le seguenti note caratteristiche:

- a. testo espositivo-informativo. Morfologia: presenza contemporanea di caratteristiche ibride tipiche di altri tipi testuali; ricorso al paratesto (note, tabelle, grafici); uso di metafore; mancanza di

connotazione; ricorso a definizioni. Sintassi: preponderanza di paratassi; uso di tempi ‘imperfettivi’ e di futuro;

b. testo argomentativo. Morfologia: presenza di argomentazioni dal carattere logico, autorevole, pratico; struttura ‘persuasiva’:

- presentazione del problema;
- tesi da dimostrare;
- argomenti a sostegno della tesi;
- eventuale presenza di antitesi;
- argomenti a sostegno dell’antitesi;
- conclusioni a vantaggio della tesi iniziale.

Testo fortemente calato in una situazione concreta. Morfologia: presenza di connettivi logici; ipotassi di tipo causale e ipotetica;

c. testo regolativo. Morfologia: predominanza di strutture gerarchizzate (elenchi numerati) e schematizzate (commi, articoli); presenza di titoli esplicativi; ricorrenza di similitudini. Sintassi: predominanza d’uso della seconda persona verbale; preponderanza di alcuni modi verbali: imperativo (e infinito con valore imperativo), congiuntivo esortativo; ricorrenza di forme impersonali; presenza di perifrasi con verbi modali;

d. testo descrittivo. Morfologia: ricorrenza di similitudini; stile ‘nominale’; preponderanza di forme ‘statiche’ su forme ‘dinamiche’. Sintassi: ricorrenza di indicatori spaziali; strutture coordinative; utilizzo di tempi verbali ‘imperfettivi’; presenza di strutture denotative;

e. testo narrativo. Morfologia: ricorrenza di prolessi (anticipazione di un evento) e analessi (meccanismo del *flashback*); presenza di strumenti coesivi. Sintassi: ricorrenza di indicatori temporali; utilizzo di tempi ‘perfettivi’ (azioni) e ‘imperfettivi’ (antefatti/descrizioni); enfasi sull’elemento nominale tramite meccanismo di ripetizione del nome e sostituzione del nome con utilizzo di epiteti; ricorrenza di pronomi anaforici;

f. testo trasmesso. Morfologia: ricorrenza di strutturazione (nel genere ‘mail’ la strutturazione non è sempre coerente); presenza di caratteri ibridi fra scritto e parlato; tendenza alla brevità Sintassi: ricorrenza

di tempi verbali 'imperfettivi' con preponderanza del tempo presente.

Come si può notare, il repertorio morfo-sintattico dell'italiano accademico, pur presentando gli stessi fenomeni presenti nelle microlingue, è più ampio poiché comprende elementi propri della variante formale-burocratica. Presenta, inoltre, elementi di trasversalità rispetto alle microlingue disciplinari per ciò che riguarda i seguenti elementi morfosintattici:

- a. diatesi passiva;
- b. aspetto stilistico del tempo verbale;
- c. nominalizzazione del verbo;
- d. forme spersonalizzanti del verbo;
- e. elisioni di elementi (articoli e preposizioni) che metta in evidenza il sintagma nominale.

Fenomeni caratteristici della lingua dello studio riguardano, inoltre, il patrimonio lessicale nei suoi caratteri distintivi.

2.3 Il lessico

Il complesso dei vocaboli e delle locuzioni che costituiscono l'italiano accademico è costituito dall'insieme degli elementi che danno forma ai contenuti del sapere in esso veicolato. Tuttavia, non solo la scienza caratterizza il patrimonio lessicale, ma anche le azioni che scaturiscono nell'ambito di questa varietà della lingua e ne veicolano il sapere. Il lessico accademico, dunque, avrebbe due funzioni, una tradizionalmente riconosciuta, un'altra acquisita per ragioni comunicative:

- a. denotativa, poiché manifesta la necessità di assoluta precisione. Si riscontra nel lessico del sapere, in cui è necessaria precisione e mancanza di ambiguità;

- b. connotativa, poiché in determinate situazioni istituzionali si carica l'informazione di significati intenzionali ed emotivi. Questo aspetto coinvolge la funzione divulgativo-comunicativa attraverso i canali mediatici, che intensificano le funzioni retoriche della lingua.

I *corpora* che racchiudono il patrimonio lessicale di una lingua o di una sua variante sono uno strumento importante per una 'mappatura' che possa identificarne i fenomeni caratteristici. Si ritiene doveroso citare due strumenti essenziali per la ricerca lessicografica:

- a. il *Corpus Athenaeum* dell'Università di Torino⁷, che si riferisce all'italiano accademico scritto e raccoglie testi scritti prodotti nell'ambito di questa università;
- b. l'*Academic Italian Corpus* dell'Università per Stranieri di Perugia⁸, che raccoglie testi scritti ricorrenti in ambito universitario e da cui è estratta l'*Academic Italian Word List*, comprendente 403 lemmi e 208 collocazioni usate più frequentemente nell'italiano accademico scritto.

E' solamente nel contesto testuale, tuttavia, che si colgono i tratti salienti del lessico accademico e di quello microlinguistico e che si possono sintetizzare in base a questi fenomeni (BALBONI, 2000: 45-52):

- a. monoreferenzialità. Secondo questo fenomeno la 'parola' diventa 'termine' e diviene insostituibile ai fini della necessità di non ambiguità in ambito epistemologico;

⁷Cfr. http://www.corpora.unito.it/ateneo/ateneo_.php

Questo *corpus* raccoglie e indicizza testi prodotti dall'Università di Torino. Ultima consultazione: 02.06.2015.

⁸Cfr. <http://elearning.unistrapg.it/corpora/>

In questo *corpus* si trova anche depositata la lista di frequenza dell'italiano accademico (AIWL: *Academic Italian Word List*) dell'Università per Stranieri di Perugia. Reperibili in <http://elearning.unistrapg.it/corpora/aic.html>. Ultima consultazione: 02.06.2015.

- b. stabilità. Una volta che un termine si afferma in un determinato contesto accademico, diviene stabile nel tempo e non viene sostituito. Si assiste, tuttavia, in tempi recenti alla sostituzione di termini accademici stabili con omologhi termini in lingua inglese. Questo fenomeno, di cui si parlerà più diffusamente in seguito, si sta gradualmente diffondendo in molti ambiti disciplinari;
- c. riconoscimento. Condividere gli stessi termini fra membri di un determinato ambito disciplinare crea un senso di appartenenza a un certo tipo di comunità. Questo fenomeno, perciò, è provocato da una necessità sociologica, oltre che linguistica;
- d. trasparenza. Le microlingue e anche la lingua accademica sono sovranazionali, cioè il loro patrimonio lessicale è intellegibile a parlanti lingue straniere che condividano il medesimo ambito disciplinare.

Inoltre, il lessico di tipo accademico condivide con il lessico microlinguistico alcune caratteristiche di generazione di termini riscontrabili in ogni ambito disciplinare, seppure con differente intensità e frequenza:

- a. elementi greco-latini, come la prefissazione o la suffissazione;
- b. metafore, onomatopee, sigle;
- c. analogie;
- d. ricorso ad altre lingue, tramite prestito, calco, o traduzione letterale.

Tuttavia, va notato come il repertorio lessicale riscontrabile in ambito accademico, se per ambito accademico si intende tutta la comunità che ad esso afferisce e che è costituita non solo da docenti e discenti, ma anche da personale amministrativo, presenti caratteri ibridi con diverse varianti della lingua: formale-burocratico, lingua del *web*, lingua della comunicazione.

Per poter avere un'idea completa sulla lingua accademica in generale, occorrerà procedere all'esame delle altre 'grammatiche' che coinvolgono aspetti linguistici, extralinguistici e culturali.

3. La comunicazione accademica

3.1 Elementi linguistici

3.2 Elementi extralinguistici

3.3 Elementi culturali

3.4 Elementi interculturali

3.5 Comunicazioni complesse

Una lingua costituisce, per definizione, lo strumento di comunicazione e di espressione del pensiero, ma allo stesso tempo è veicolo principale di trasmissione del patrimonio di civiltà e cultura di una comunità. La lingua accademica italiana, dunque, trasmette il pensiero dei membri di questa comunità, li pone in relazione tra loro attraverso reticoli comunicativi che contengono tutti gli elementi sociali e culturali propri della tradizione universitaria italiana. L'italiano accademico si configura, perciò, come plasmato da una dimensione:

- a. multifunzionale, poiché è utilizzato per trasmettere, per rappresentare e anche per agire. Chi comunica in ambito accademico trasmette, apprende e costruisce sapere, ma comunica anche in ambito istituzionale e amministrativo;
- b. multistratificata, poiché in esso si verifica un intreccio ininterrotto fra piani cognitivi, sociali, contestuali, emozionali. Chi insegna, chi apprende e chi lavora interagisce continuamente attraverso contesti comunicativi e sociali diversi ed è coinvolto da aspetti emozionali che dipendono dallo *status* accademico e dalle circostanze contestuali;
- c. multicanale, poiché trasmette i suoi contenuti mediante molteplici competenze –prossemica, vestemica, prosodica– e attraverso diversi canali comunicativi: documenti scritti, strumenti multimediali, in presenza. Sempre più si sta diffondendo, infatti, la comunicazione in rete e attraverso strumenti multimediali audio e video con attenzione crescente al linguaggio e agli strumenti della pubblicità.

La lingua è, in sostanza, declinazione essa stessa del rapporto sociale:

“[...] non c'è attività e rapporto sociale di una certa importanza che non si basi almeno in qualche misura sull'impiego della lingua come parte integrante del suo attuarsi. Usiamo la lingua lavorando, facendo l'amore, giocando; usiamo la lingua per fare la spesa, per incitare la nostra squadra, per rimproverare nostro figlio, per ringraziare l'amico; usiamo la lingua per tutto” (BERRUTO, 1988: 27)

Resta, quindi, da definire quale sia il ‘tutto’ accademico per cui si utilizza la lingua e, a tale fine, occorrerà distinguere diversi piani comunicativi.

3.1 Elementi linguistici

La semiotica definisce nella lingua il rapporto di designazione che costituisce ed esprime la relazione esistente fra un determinato concetto e le parole che lo esprimono verbalmente: la significazione indica la direzione che va dalla parola incanalata ai sensi coinvolti, la designazione, invece, indica il rapporto che si stringe fra il concetto e il segno linguistico che si utilizza per designare il concetto (BALBONI, 2014: 96-101).

Ai fini di questa ricerca sembra significativo esaminare ciò che il fenomeno designativo produce e, quindi, si rende necessario esplicitare in che cosa consista il segno linguistico in ambito accademico. Esso si concretizza in forme linguistiche, tipi testuali, lessico e morfosintassi specifici e questo costituisce il *corpus*, inteso come nucleo linguistico tradizionalmente inteso. Tuttavia, il concetto di comunicazione linguistica, intesa come ‘messa in comune’ di funzioni, atti, generi linguistici (JAKOBSON, 1963) va allargato prevedendo anche tutta la comunicazione extralinguistica che, di conseguenza, coinvolge imprescindibilmente il binomio lingua cultura.

3.2 Elementi extralinguistici

La sociolinguistica e, in particolare, la pragmatolinguistica hanno messo a fuoco la nozione di competenza extralinguistica, includendo nella comunicazione verbale i codici non verbali che procedono a sottolinearne o modificarne i significati.

Il contributo della pragmatolinguistica favorisce l’identificazione e la costruzione di una grammatica della competenza comunicazionale (SENF, ÖSTMAN, VERSCHUEREN, 2009), che allarga i propri contenuti, tra le altre competenze, a quella:

- a. cinesica. È un dato indiscusso che la gestualità per la lingua italiana sia una componente importante, ma è interessante osservare come tale competenza si modifichi in ambito accademico, perché essa sembra essere più controllata e rigida rispetto ad altri contesti;
- b. prossemica. Anche la prossemica in ambito accademico sembra essere condizionata da contesti più formali e contaminata da ambiti e culture internazionali. Inoltre, la formalità di relazioni di tipo asimmetrico (docente-discente; funzionario-dirigente) impone una distanza tra i corpi differente e maggiore rispetto a situazioni proprie dell'ambito comunicativo *standard*;
- c. oggettuale e vestemica. Si è scelto di abbinare queste due competenze, poiché vi sono alcuni oggetti tradizionali del mondo universitario, che rappresentano uno *status*, ma anche una tradizione culturale e riguardano due elementi che trovano collocazione in entrambe. Si tratta dell'ermellino -indossato dal rettore e dai docenti in momenti solenni e istituzionali della vita accademica- e della feluca, elemento caratterizzante il tradizionale abbigliamento delle organizzazioni goliardiche. In tempi più recenti, tuttavia, si nota la comparsa del 'tocco' che viene indossato dagli studenti nel giorno della loro laurea. Quest'ultimo elemento, pur appartenendo alla tradizione giurisprudenziale e accademica dal XVI sec., sta comparando negli atenei italiani su influenza di tradizioni culturali accademiche più proprie della tradizione anglosassone. Oltre a queste considerazioni, si nota, inoltre, che nella società accademica contemporanea la competenza vestemica sta subendo una significativa variazione da parte degli studenti: si osserva una progressiva perdita di consapevolezza tra l'abbigliamento casuale e l'abbigliamento formale proprio dell'ambiente di studio soprattutto in occasione di momenti istituzionali⁹;

⁹Il Prof. Marco Musella, direttore del Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università Federico II di Napoli ha recentemente diffuso una circolare che di fatto vieta agli studenti di indossare abiti in "stile vacanziero". Il testo della circolare è consultabile in http://www.huffingtonpost.it/2015/06/25/napoli-federico-ii-vieta-bermuda-e-ciabatte_n_7661226.html. Ultima consultazione 03.07.2015.

- d. cronemica. Questa competenza assume un valore specifico nell'ambito accademico italiano, se si considera il tradizionale 'quarto d'ora accademico', elemento sconosciuto in ambito internazionale. Questo periodo di tempo è istituito per dare l'opportunità agli studenti di spostarsi d'aula fra una lezione e l'altra, ma è diventato un elemento costante di molti momenti istituzionali accademici, per cui tradizionalmente è consuetudine iniziare un quarto d'ora dopo l'orario prestabilito. Per ciò che riguarda più in generale questa competenza, è possibile far coincidere nell'ambito accademico quanto accade per altri ambiti comunicativi: nella cultura italiana il tempo è 'elastico', quindi è tollerabile anche un ritardo di dieci-quindici minuti rispetto all'orario fissato (BALBONI, CAON, 2015).

Come si può notare, lingua e cultura si intrecciano continuamente ed è difficile scindere la competenza comunicativa da quella culturale. Quest'ultima permea profondamente anche altri aspetti della comunicazione in ambito accademico sui quali è opportuno riflettere.

3.3 Elementi culturali

La comunicazione si attua quando si verificano interazioni fra persone, gruppi sociali, enti ed essa pone in dialogo non solamente sistemi linguistici in senso stretto, ma sistemi più complessi che contengano anche elementi culturali e sociali. Quindi, ogni individuo o gruppo di individui, quando comunica, mette in relazione con gli altri il proprio patrimonio di lingua-cultura e lo media con quello degli altri. Si verifica, in questo modo, una complessa dinamica fra sistemi che espone lingua e cultura a variazioni estemporanee, ma anche durature nel tempo.

Per poter meglio comprendere come si sviluppa questa dinamica, occorrerà far riferimento a due teorie matematiche che studiano come i sistemi interagiscano fra loro:

- a. 'la dinamica dei sistemi'. È un aspetto della cosiddetta 'teoria dei sistemi', elaborata da FORRESTER del *Massachusetts Institute of*

Technology (M.I.T.) Questo metodo studia i possibili percorsi evolutivi che si verificano quando sistemi complessi interagiscono tra loro e sostiene che la struttura di ogni sistema è spesso altrettanto importante nel prevedere il suo comportamento quanto i singoli componenti stessi (FORRESTER, 1968). Questa teoria prevede, infatti, che ogni interazione dinamica fra sistemi dipenda sensibilmente dalle condizioni iniziali i cui esse si verificano e ciò significa che in un sistema caotico a variazioni infinitesime delle condizioni iniziali, corrispondono variazioni significative del comportamento futuro. In sintesi, ogni configurazione di un sistema caotico è arbitrariamente vicina ad un'altra con una traiettoria futura completamente diversa;

- b. 'la teoria del caos'. Riprende il modello della dinamica dei sistemi e lo esemplifica: la variabilità delle condizioni iniziali presente in ogni sistema è anche nota con il nome di 'effetto farfalla', secondo le quali il 'battito d'ali di una farfalla in Brasile provoca un tornado in Texas?'¹⁰. Questa domanda provocatoria intende, in realtà, esprimere il concetto secondo cui ciascun sistema complesso evolve in conseguenza ad alcune dinamiche comportamentali proprie dell'ambito di ogni singolo sistema. Nel momento in cui i sistemi entrano in relazione tra loro ogni singolo comportamento risulta progressivamente amplificato (DEGASPERI, ERZEGOVESI, 1999).

Riportando la riflessione ad un ambito più inerente a questa ricerca, ci si interroga su quali effetti producono singoli aspetti propri di ogni sistema linguistico-culturale, nel momento in cui esso si relaziona con sistemi propri di altre lingue e culture.

Prima di procedere in questa riflessione, occorre, tuttavia, considerare quali siano gli aspetti culturalmente caratterizzanti il sistema accademico italiano, che affonda le sue radici nella tradizione medievale. L'innovazione del sistema universitario italiano rispetto ad altre realtà europee dell'epoca

¹⁰Questa domanda provocatoria è il titolo di una conferenza -*Predictability; does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil set off a Tornado in Texas?*- tenuta da E. N. LORENZ presso l'*American Association of the Advancement of Sciences*, il 29.12.1972. Il testo integrale della conferenza è reperibile in http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf . Ultima consultazione 06.07.2015.

consiste nell'affermazione del concetto di *universitas* (la comunità accademica) rispetto a quello di *natio* (la confraternita degli studenti). Quindi, l'idea di comunicazione accademica e condivisione del sapere nella tradizione italiana appare meno esclusiva e più condivisa al suo interno. Questa condivisione, tuttavia, si attua solamente all'interno della cittadella universitaria e non comunica con l'ambiente esterno. Questa 'esclusività' del sapere sopravvive ancora oggi, poiché il sistema universitario italiano per molti anni è stato culturalmente poco permeabile rispetto all'ambiente sociale che lo circonda e in cui è inserito.

La preponderanza degli studi teologici rispetto agli altri saperi accomuna le università medioevali italiane con quelle europee, ma durante il rinascimento quello che appare un sistema omogeneo comincia a differenziarsi e a connotarsi culturalmente: l'attenzione per l'*homo* in Italia favorisce un approccio umanistico allo studio e, in generale, si affermano la medicina e la giurisprudenza, che sono scienze al servizio dell'uomo.

Il vento della Riforma, invece, provoca un atteggiamento critico in altre parti d'Europa, provocando un ripiegamento in se stesse delle università che cominciano ad assumere carattere nazionale e confessionale.

Per passare ad epoche più recenti, la Rivoluzione Francese, imprimerà un carattere 'laico' e centrale al sistema universitario francese, mentre in Germania si coglie un fermento legato soprattutto all'ambito della filosofia. Al contrario, in Inghilterra e Scozia gli studi vengono orientati da un approccio empirico, creando aree di studio più applicative e pratiche. Questa nuova attitudine approda anche negli Stati Uniti, dove però si assiste a un maggior grado di autonomia e apertura e si recupera il perduto rapporto con la teologia.

Nel XIX secolo in Italia il sistema universitario si identifica in patrimonio dello Stato, diventa *universitas studiorum* e si identifica in un programma interdisciplinare attraverso una unità metodologica (TANZELLA NITTI, STRUMIA, 2002).

Sintetizzando, dunque, gli elementi che paiono caratterizzare il sistema linguistico e culturale universitario italiano sono:

- a. la poca permeabilità con l'ambiente esterno ed esclusività interna nella trasmissione e condivisione del sapere;

- b. la specializzazione nella tradizione degli studi umanistici;
- c. l'identificazione del sistema-università come patrimonio dello Stato.

Il progressivo e sempre più massiccio processo di internazionalizzazione che coinvolge oggi le università italiane porta a contatto migliaia di studenti 'portatori' di sistemi linguistico-culturali diversi fra loro. E', dunque, interessante riflettere sugli effetti provocati dall'interazione di questi sistemi dentro l'ambito accademico italiano e, perciò, sarà necessario procedere in un'ottica interculturale.

3.4 Elementi interculturali

I sistemi linguistico-culturali hanno una loro organizzazione e, soprattutto, perseguono specifiche finalità, poiché:

- a. portano;
- b. trasmettono;
- c. mettono a confronto

il patrimonio di lingua-cultura-civiltà a cui ciascun individuo appartiene.

Si crea, così, un vortice multisistemico che influenza e viene influenzato da altri sistemi complessi. La natura di ciascuno di essi si avvicina all'idea di 'sistema organizzativo' (DIOGUARDI, 2005), che appare come un insieme di corpi organizzati e coordinati fra loro analogamente a quanto accade in biologia, dove però questi sistemi trovano armonico funzionamento in natura, mentre nel campo della sociologia e dell'economia essi vengono gestiti dalla volontà di chi li progetta.

Secondo questo assunto, dunque, sono chiamati a convivere per un periodo limitato nel tempo –ma che si rinnova senza soluzione di continuità– in una realtà accademica di alta istruzione e formazione molte realtà linguistico-culturali caratterizzate da un diverso modo di concepire:

- a. il passaggio del sapere dall'accademia alla società, dimostrando poca o molta permeabilità e dialogicità a seconda della tradizione di studio cui si fa riferimento;

- b. un approccio che può essere, tra gli altri, umanistico, filosofico-critico, empiristico rispetto alle discipline del sapere;
- c. l'idea di università come patrimonio di Stato o come organizzazione che rappresenta un'istituzione di carattere privato e indipendente.

A queste tre idee che propongono un diverso modo di pensare, appartenere e porsi nei confronti dello studio e dell'ente universitario, si intrecciano multisistemi di lingua-cultura-civiltà propri di ogni paese, secondo i quali ci si rapporta in modo diverso rispetto alle competenze linguistiche ed extralinguistiche esaminate sopra.

Si produce, così, una serie ininterrotta di interazioni che paiono, tuttavia, seguire una traiettoria ordinata secondo i principi della 'teoria del caos': microinterazioni all'interno di ogni microsistema che, come il battito d'ali di una farfalla, producono analoghe interazioni negli altri microsistemi coesistenti e l'insieme di queste reazioni a catena genera una massiccia macroreazione globale, simile a una tempesta culturale.

3.5 Comunicazioni complesse

I principi che hanno mosso le università italiane ed europee in seguito alla 'Strategia di Lisbona' riconoscono all'istruzione e alla formazione un ruolo centrale per lo sviluppo economico dell'Unione Europea e hanno guidato tutti i sistemi formativi europei attraverso un percorso a tappe che ha uniformato strutture e strumenti e ha progressivamente spinto tutti i paesi aderenti a un processo progressivo di internazionalizzazione, in quanto solamente un'economia basata sulla conoscenza può avvalersi di una forza lavoro specializzata e qualificata (FORAY, 2006).

La 'regia' di questo macrosistema complesso di alta formazione trova i suoi principi a partire dalla 'Strategia di Lisbona' per poi proseguire in tutte le tappe che confluiscono nel programma di azione della Comunità Europea definito con il nome di '*LLP Lifelong Learning Programme*' (per un esame più puntuale e approfondito di tutto il processo si vedano, tra gli altri, DALOISO, BALBONI, 2012), fino alla ridefinizione del programma *Erasmus* che diviene *Erasmus Plus*, con una dimensione che si allarga all'orizzonte mondiale (CORRADI, 2015).

Da decenni si assiste alla convivenza di molti sistemi complessi nell'ambito formativo universitario e, quindi, anche alla ridefinizione dell'idea di cultura e civiltà nell'insegnamento delle lingue straniere (CAON, 2013-2014). In questo tipo di realtà, dunque, si rende necessario affiancare al concetto di competenza linguistica e culturale, quello di competenza plurilinguistica e interculturale.

Occorre, dunque non soltanto imparare una lingua, ma acquisire nuove competenze per comunicare in un sistema complesso. Occorre soprattutto sviluppare la capacità di osservare 'l'altro, il diverso da sé' comprendendone le emozioni, le reazioni davanti a un dato fenomeno sospendendo qualunque pratica di pregiudizio e di giudizio (BALBONI, 2015). La conseguente negoziazione dei significati costituisce la sfida per ogni individuo e rappresenta il punto di partenza per l'analisi e le proposte applicative di questa ricerca.

4. La didattica per l'italiano accademico

4.1 Oltre Cummins: B.I.C.S. e C.A.L.P.

4.1.1 L'interdipendenza delle lingue e le risorse dell'*iceberg*

4.1.2 Educare alla complessità: I+1 = I+3

4.2 Chi ha bisogno dell'itaLAcc

4.2.1 Apprendenti L1: l'esperienza dell'Università Ca' Foscari Venezia

4.2.2 Apprendenti L2 e LS: l'esperienza del Centro Linguistico di Ateneo di Venezia

L'argomento principale di questa ricerca –lo studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università per studenti in mobilità internazionale– si colloca nell'area scientifica dell'insegnamento della lingua straniera e in quest'ambito i processi di insegnamento delle lingue vanno esaminati sotto un duplice aspetto:

- a. dal punto di vista di chi apprende;
- b. dal punto di vista di chi insegna.

In questo capitolo si cercherà di esaminare i due aspetti, partendo da alcuni presupposti scientifici che caratterizzano i principi della glottodidattica dell'italiano.

Considerando inseparabile la lingua dal suo contesto socio-ambientale, l'italiano con cui si comunica in Italia è L1 e L2. Dunque, andranno prima di tutto osservate le dinamiche glottodidattiche che coinvolgono la lingua secondo questi due aspetti. L'italiano accademico riguarda, infatti, sia la comunità nativa, sia quella non nativa. Tuttavia, le due categorie sono, nel loro complesso, più composite e, come si è in parte già visto, riguardano:

- a. studenti e personale universitario stranieri in mobilità internazionale;
- b. studenti stranieri immatricolati per l'intero percorso universitario;
- c. personale docente e non, straniero, impiegato nel sistema universitario italiano e residente stabilmente in Italia;
- d. studenti di origini italiane, ma residenti da generazioni all'estero, che ritornano in Italia per un periodo di studio alla ricerca delle proprie origini;
- e. studenti di seconda generazione non cittadini italiani, ma nati in Italia, e immatricolati per l'intero *cursus studiorum*;
- f. studenti e personale docente e tecnico-amministrativo nativo;

La lingua che si sta esaminando, perciò, assume le caratteristiche di itaL1, itaL2, itaLE (BALBONI, 2014)¹¹. Sotto certi aspetti, se si considera che, in particolare, la comunità di studenti *Erasmus* tende, all'inizio, a isolarsi dal contesto socio-territoriale in cui è ospitata per fare gruppo a sé, la lingua assume anche la connotazione di itaLS.

Per osmosi, perciò, si potrà parlare di 'italiano accademico' (d'ora in poi itaLAcc) come itaL1Acc, ItaL2Acc, ItaLEAcc, ItaLSAcc, considerando, tuttavia, che nella maggior parte dei casi, si tratterà di esaminare l'italiano accademico attraverso la prospettiva della L1, L2 e, nel caso degli studenti *Erasmus*, attraverso quella della LS.

In quest'ottica, dunque, è necessario ricorrere a quanto detto per ciò che riguarda la lingua dello studio, circoscrivendolo, però, all'ambito accademico.

4.1 Oltre Cummins: B.I.C.S. e C.A.L.P.

Al fine di un corretto inserimento nel sistema formativo scolastico e di una buona progressione nel processo di apprendimento, lo studente straniero deve raggiungere le competenze che CUMMINS (1984) definisce con gli acronimi B.I.C.S. e C.A.L.P.; deve, in sintesi, avere padronanza della lingua comunicativa e della lingua accademica. Per raggiungere pienamente la competenza B.I.C.S. secondo CUMMINS sono necessari circa 2 anni di studio ed esposizione alla lingua, mentre per raggiungere la competenza C.A.L.P. è necessario un tempo più lungo, che varia dai 5 ai 7 anni¹².

Se un parlante nativo apprende una lingua non nativa nel periodo in cui si sta progressivamente alfabetizzando nella propria, è dimostrato come il processo di apprendimento delle due lingue sia facilitato e i progressi nell'apprendimento siano conseguenti, dal momento che il soggetto che

¹¹Alcuni dati interessanti sulla composizione etnica e la presenza di popolazione studentesca straniera in Italia si possono evincere consultando i materiali presenti in: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>, in cui si trovano i dati sul grado di istruzione mondiale e in cui si possono osservare anche i dati sull'Italia e gli altri paesi europei. Ultima consultazione: 14.08.2015; in *Libertà civili*, 4, 12, reperibile in <http://www.libertacivili.it/pdfdownload/Interno04-12.pdf>, in cui si trovano i dati statistici relativi all'Italia per ciò che riguarda la presenza di studenti internazionali negli atenei italiani nel 2010-11. Ultima consultazione: 14.08.2015.

¹²Un'interessante videointervista, in cui CUMMINS spiega la differenza fra B.I.C.S. e C.A.L.P. è reperibile in <https://vimeo.com/56112120>. Ultima consultazione: 14.08.2015.

apprende è unico ed è centrale il ‘processo’ che genera l’apprendimento (COLLIER, 1995). Ma affinché esso possa essere messo in moto, è necessario che il soggetto possa contare su un livello sufficiente di competenza linguistica, una sorta di ‘livello soglia’ sia nella lingua nativa, sia nella seconda lingua che si sta apprendendo.

In assenza di un’adeguata alfabetizzazione anche in una sola delle due lingue, secondo CUMMINS scatterebbe il blocco del principio di ‘interdipendenza’ secondo il quale il processo di apprendimento è condizionato dai progressi in entrambe le lingue. In chi apprende due o più lingue, infatti,

“Ai livelli più profondi del pensiero concettuale c’è una notevole sovrapposizione o interdipendenza tra le lingue. La conoscenza concettuale sviluppata in una lingua aiuta a rendere comprensibile l’*input* nell’altra” (CUMMINS, 1996: 20).

4.1.1 L’interdipendenza delle lingue e le risorse dell’*iceberg*

Cercando di riconoscere i principi stabiliti da CUMMINS nella realtà linguistica degli studenti in mobilità internazionale e confrontandoli con l’offerta didattica del sistema formativo universitario italiano, si possono riscontrare questi punti critici:

- a. uno studente può non possedere, come requisiti, le competenze C.A.L.P. e nemmeno quelle B.I.C.S. della L2/LS, ovvero della lingua parlata nell’università in cui è ospite;
- b. al momento di interagire con la comunità accademica straniera che lo accoglie, a uno studente in mobilità internazionale vengono richieste immediatamente competenze B.I.C.S. e C.A.L.P., senza che però esse siano un requisito richiesto dall’università ospitante.

Gli studenti in mobilità, dunque, hanno un problema di formazione linguistica e di tempo di studio e si trovano a dover velocemente colmare lacune senza apparentemente avere gli strumenti necessari.

Nel percorso intrapreso dal sistema universitario italiano a partire dal 'Processo di Bologna' del 1999 si prevede da un lato una forte apertura esterna, un processo di internazionalizzazione, volto ad accogliere studiosi e ricercatori provenienti da altre parti del mondo e, nel contempo, propenso a incoraggiare periodi di studio all'estero dei propri studenti e del personale docente, dall'altra un aumento della produttività degli atenei italiani nell'ambito della ricerca, sia in termini qualitativi che quantitativi.

Le università devono, perciò, affrontare un duplice problema:

- a. preparare linguisticamente gli studenti che dovranno affrontare lo studio in un'altra lingua;
- b. preparare linguisticamente gli studenti stranieri che dovranno affrontare lo studio in lingua italiana.

Secondo i dati ricavati dal sito della Conferenza dei rettori delle università italiane e relativi a un'indagine¹³ condotta nell'anno accademico 2011/2012 si evince che la tendenza comune a tutti gli atenei italiani è quella di offrire in numero crescente percorsi formativi internazionali dedicati sia agli studenti in ingresso che agli studenti in uscita.

In questi percorsi è attivo almeno un corso curricolare interamente in lingua inglese; inoltre, l'impatto della lingua inglese incide in misura minore nella laurea triennale per aumentare in maniera crescente verso il dottorato di ricerca. Con questo percorso progressivo apparentemente si soddisfano sia gli studenti in ingresso –che manifestano gradimento per la facilità di accesso alla formazione mediante una lingua che conoscono già e che è considerata lingua franca nel sistema formativo superiore di tutto il mondo– sia gli studenti in uscita, che si abituano ad avere formazione in lingua inglese già in partenza.

¹³I dati dell'inchiesta sono visibili in questa pagina del sito della C.R.U.I. <http://www.cru.it/HomePage.aspx?ref=2094#>. Ultima consultazione: 18.08.2015.

La risposta operativa che gli atenei italiani e l'Unione europea offrono alle esigenze degli studenti in mobilità in ingresso sembra, dunque, essere tripla:

- a. corsi di lingua e cultura italiana, in genere istituiti presso i Centri Linguistici;
- b. corsi curricolari in lingua inglese rivolti a studenti italiani e stranieri indistintamente;
- c. a queste due realtà si è affiancata fino al 2014 una terza offerta formativa costituita dai corsi E.I.L.C. (*Erasmus Intensive Language Courses*)¹⁴, ora sostituita dai corsi O.L.S. (*Online Linguistic Support*), offerti interamente su piattaforma informatica in rete¹⁵.

Tutte le realtà formative, tuttavia, sembrano non tener completamente conto dei principi stabiliti da CUMMINS, poiché:

- a. i corsi offerti in presenza in Italia non rispondono al problema del tempo. Se uno studente in ingresso di livello A1-A2 necessita di un livello B2 per poter acquisire competenze C.A.L.P., la lacuna linguistica è colmabile solo con un percorso di studio dilatabile nel tempo;
- b. i corsi curricolari offerti in lingua inglese sembrano risolvere il problema del tempo, ma aprono una finestra su problemi legati all'apprendimento di lingua-materia e didattica C.L.I.L., di cui si tratterà in seguito. Inoltre, non soddisfano le necessità linguistiche per i bisogni di vita quotidiana e dell'inserimento pieno nel paese ospitante, oltre che dell'interazione quotidiana con tutte le strutture dell'ateneo;
- c. i corsi E.I.L.C rispondono bene al problema del tempo e alle necessità comunicative della vita quotidiana, essendo corsi intensivi della durata di un mese circa ed essendo somministrati in presenza prima dell'ingresso degli studenti nell'università, ma

¹⁴Il programma dell'ultima sessione prevista per questi corsi è reperibile in http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=275. Ultima consultazione: 18.08.2015.

¹⁵L'offerta dei corsi O.L.S. è descritta in <http://www.erasmusplus.it/universita/mobilita-degli-studenti/> e <http://erasmusplusols.eu/it/>. Ultima consultazione: 18.08.2015.

manifestano le caratteristiche di un corso di lingua LS, più che L2, in quanto il gruppo-classe tende a rimanere chiuso in se stesso e non permeabile alla vita e alla popolazione universitaria locale proprio perché intensivo. I corsi O.L.S., anche se fruibili prima dell'arrivo e durante tutto il periodo del soggiorno all'estero, essendo *on line* non sfruttano il vantaggio dell'immersione nel binomio lingua-cultura che il progetto *Erasmus* promuove e isolano linguisticamente gli studenti dal contesto ospitante.

Prima di ipotizzare qualunque tipo di proposta operativa, è opportuno esaminare ancora ciò che CUMMINS sostiene a proposito dell'apprendimento di due lingue.

Il rapporto di interdipendenza fra le lingue che si stanno apprendendo presuppone che ciò che viene appreso attraverso una lingua sia trasferibile nell'altra lingua, se si verifica una sufficiente competenza in entrambe. Dunque, uno studente in mobilità arriva nell'università ospitante con un livello soglia di competenze B.I.C.S. e C.A.L.P. senza dubbio sufficiente in L1, auspicabile, ma non scontato, in LF (la 'lingua franca' accademica universalmente riconosciuta è oggi l'inglese), non necessariamente verificata in L2, anche se i corsi O.L.S. prevedono un monitoraggio sul livello linguistico in ingresso e in uscita, pur non esplicitando un livello minimo requisito in ingresso.

L'immagine dell'*iceberg* prospettata da CUMMINS¹⁶ rende evidente come due o più lingue –rappresentate come gli apici di un *iceberg*– parlate e apprese da una medesima persona apparentemente risultino distanti, mentre vi è un 'corpo comune' non visibile, perché sommerso come la massa di un *iceberg*.

CUMMINS colloca la competenza C.A.L.P. proprio nel 'corpo' sommerso e pone, quindi, nelle B.I.C.S. i requisiti necessari e imprescindibili per una proficua interazione con la lingua dello studio (CUMMINS, 1981 e 2000).

¹⁶È possibile visionare una resa iconica efficace della teoria di CUMMINS attraverso l'immagine reperibile in <http://ldldproject.net/languages/index.html>. Ultima consultazione: 19.08.2015.

Uno studente in mobilità internazionale dovrebbe, perciò, avere come requisiti competenze B.I.C.S. e C.A.L.P. in:

- a. L1. In questo caso le competenze, anche se attestate da studi progressi, sono in via di perfezionamento, in quanto lo studente è specializzando in area disciplinare e il grado di specializzazione aumenta a seconda del suo *cursus studiorum*: triennale, magistrale o dottorale;
- b. L2. Se uno studente non possiede un livello B2 attestato della L2, non può essere in possesso delle competenze C.A.L.P. Se arriva nell'università ospitante con un livello attestato A1 non possiede nemmeno le competenze B.I.C.S.;
- c. LF. Vale quanto stabilito sopra per la L2.

Questo tipo di realtà pone degli interrogativi in particolare sulla fattibilità dell'organizzazione di corsi intensivi propedeutici di lingua, di corsi di lingua di supporto al percorso accademico nella realtà ospitante e, infine, in quale variante di lingua offrire la formazione.

Prima di poter ipotizzare delle proposte applicative, occorre riflettere, ancora una volta, sull'opportunità di formare gli studenti sulla lingua accademica e con quali presupposti scientifici.

4.1.2 Educare alla complessità: I+1 = I+3

In accordo con la teoria di acquisizione della lingua definita da KRASHEN, chi apprende deve porre attenzione al significato dell'*input* e non alla sua forma e perché il processo di apprendimento sia possibile, occorre che l'*input* sia collocato in una zona immediatamente prossima a quanto già appreso. KRASHEN sintetizza questo concetto con la formula 'I+1', intendendo che quanto si va apprendendo risulti aumentato di un solo grado di difficoltà rispetto a quanto già si è appreso (KRASHEN, 1985). Confermando questo assunto, dunque, la formazione linguistico-accademica di uno studente in mobilità risulterebbe impraticabile, a meno che lo studente non sia già in possesso di un livello B2 in L2.

Come dimostrano le offerte formative in tutte le università italiane e anche

i recenti corsi O.L.S. predisposti dall'Unione europea, si crede, invece, che non solo la formazione linguistica possa aver luogo, ma che sia anche dovuta. Occorre distinguere, tuttavia, fra la formazione linguistica tesa al raggiungimento delle B.I.C.S. e la formazione che si propone di raggiungere e rafforzare nello studente le C.A.L.P.

Lo studente in arrivo, infatti, se non possiede competenze B2 in L2 è, comunque, chiamato a interagire con le C.A.L.P. nel momento in cui entra in un'aula universitaria. Sottoposto a una realtà linguistica al di sopra dei suoi mezzi linguistici, il suo processo di apprendimento linguistico-disciplinare si blocca, perché ostacolato da un *input* di grado troppo alto, un 'I+X²'¹⁷. Come procedere, dunque, in questa situazione che appare di difficile soluzione? Una via percorribile appare investigando nel concetto di 'cognizione situata'.

Da ricerche in ambito neurolinguistico risulta che le strutture concettuali e linguistiche sono plasmate dai canali percettivi (LAKOFF, JOHNSON, 1999): le leggi del pensiero, dunque, sarebbero metaforiche e tratte dall'esperienza corporea. Inoltre, anche le scienze cognitive propongono una teoria detta 'amalgama concettuale' (FAUCONNIER, TURNER, 2002), secondo cui gli aspetti della cognizione sarebbero plasmati dal corpo e questo coinvolgerebbe il sistema percettivo, le intuizioni che sono sottese alla capacità di movimento, le interazioni con l'ambiente, e i presupposti ontologici sul mondo integrati nel corpo e nel cervello.

L'amalgama concettuale, il cosiddetto '*blending*' o 'miscela', è, dunque, un'operazione cognitiva come l'analogia, la categorizzazione e strutturazione concettuale. Quindi, l'esistenza di insiemi di espressioni metaforiche, di cui ci si serve nel linguaggio quotidiano, rivela a sua volta l'esistenza di una struttura concettuale profonda, alla quale si fa riferimento per l'espressione verbale.

Questa teoria ha molti punti di contatto con l'idea di cognizione 'situata', secondo cui la mente è biologicamente dipendente dal corpo cui appartiene, e reagisce e interagisce in tempo reale alle e con le sollecitazioni provenienti dal mondo esperito. I processi cognitivi e le conoscenze acquisite da un

¹⁷Questa formula sta a indicare che il grado di difficoltà aumenta esponenzialmente, man mano che l'*input* risulti progressivamente al di sopra delle competenze linguistiche dello studente.

individuo si realizzano, dunque, in una situazione data e gli individui che interagiscono in tale contesto condividono queste conoscenze e gli strumenti per acquisirle. La conoscenza, dunque, non si identifica in un mero complemento mentale, ma si situa e si realizza nell'attività, che a sua volta prende forma in un contesto individuale, sociale, culturale.

Anche le ricerche che giungono dal nuovo cognitivismo sposano la tesi secondo cui ogni tipo di cognizione sarebbe incarnata e che anche le cognizioni che prevedono un maggior grado di astrazione, sarebbero l'elaborazione di esperienze corporee. Le parole, perciò, derivano la propria semantica dall'esperienza pregressa legata con tutta probabilità ad un simbolo comune. Perciò, il cosiddetto 'linguaggio incarnato' (*embodied language*) propone una visione diversa: non è più la visione classica del linguaggio amodale, cioè non legato a uno specifico ambito del funzionamento del cervello, ma è invece una visione 'incarnata', poiché gli esseri umani utilizzano le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per apprendere il materiale linguistico, che descrive quelle esperienze (BUCCINO, MEZZADRI, 2013 e 2015).

Si verifica, così, un collegamento forte fra l'etichetta che si usa e ciò che quest'etichetta viene a descrivere: l'esperienza. La consapevolezza che il cervello non possa prescindere dal corpo e che il corpo sia inserito nella realtà che lo circonda, crea delle implicazioni con la cognizione sociale. Nel momento in cui si percepisce un oggetto, questo si presenta come strumento di interazione con il corpo. Inoltre, gli oggetti possono apparire attraenti, repulsivi, insignificanti, significativi, ma queste sensazioni dipendono naturalmente dallo stato d'animo di ogni singolo individuo, dipendono dai sentimenti che ogni individuo prova in quel dato momento e in quella data situazione.

L'affettività, perciò, appare come elemento fondamentale mediante il quale ciascun individuo attribuisce significato a ciò che lo circonda. La realtà, dunque, non è percepita in modo neutrale, ma è esperita in modo differente da ciascuno e, allo stesso modo, ciascuno ha un'esperienza soggettiva e, dunque, una comprensione soggettiva della realtà stessa (GALBUSERA, FUCHS, 2013).

Il corpo e l'esperienza soggettiva, perciò, sono collegati e fondamentali alla cognizione e la mente appare, dunque, come un sistema dinamico inserito

nel mondo e non specchio della realtà esterna (FUCHS, 2011). L'*embodiment*, inteso come approccio incarnato alla cognizione, ha messo in discussione il fatto che le menti degli altri individui siano inaccessibili, che non c'è bisogno di simulare o rappresentare ciò che gli altri individui hanno nella mente, al fine di comprenderli: secondo l'*embodiment* si potrebbe accedere al pensiero altrui attraverso esperienze corporee e dirette, poiché il momento stesso della percezione ha un ruolo primario nel processo di comprensione (GALLAGHER, 2008).

Se, tuttavia, si desidera comprendere l'individuo non in quanto tale e a se stante, ma in quanto egli stesso sistema dinamico, è necessario un nuovo approccio verso la cognizione sociale, è necessario contemplare il concetto di 'co-costruzione partecipativa del significato' (DE JAEGHER, DI PAOLO, 2007), secondo cui un'intenzione iniziale a cui un individuo attribuisce un determinato valore, può cambiare di significato in seguito alle interazioni con gli altri e, quindi, il nuovo significato è co-costruito socialmente.

In ogni interazione si riscontrano, dunque, due livelli di costruzione di significati:

- a. individuale, in cui ogni individuo porta nell'interazione propri obiettivi e intenzioni;
- b. interattivo, determinato dalla casualità e imprevedibilità degli eventi.

Applicando questo assunto al processo di comprensione di un evento linguistico, dunque, si verificherebbero, parimenti, due livelli di comprensione:

- a. uno legato a ciò che ciascuno si 'aspetta', basandosi sulle proprie preconoscenze sociali e linguistiche;
- b. uno più strettamente legato alle molteplici possibilità che si possono sviluppare all'interno di un determinato contesto sociale.

In entrambi i casi, sia la cognizione incarnata che la cognizione sociale appaiono in sintonia con il concetto di *expectancy grammar* (OLLER, 1976), condizione essenziale perché il processo di apprendimento si metta in moto. Tuttavia, la cognizione incarnata e la cognizione sociale evidenziano come l'apprendimento sia un processo che non può prescindere dalla realtà che circonda l'individuo e come la comprensione della realtà avvenga tramite interazioni sociali.

L'esperienza individuale e la comprensione della realtà attraverso interazioni sociali provocano, però, alcuni interrogativi:

- a. i processi cognitivi possono essere compresi unicamente attraverso il proprio corpo e la realtà fisica con la quale il corpo interagisce (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1991)?
- b. Che tipo di rapporto si crea tra i processi cognitivi e l'esperienza vissuta in prima persona?
- c. È possibile dare una descrizione esclusivamente oggettiva e impersonale di un'esperienza sensoriale?
- d. Quale ruolo giocano le emozioni all'interno dell'esperienza umana e dei processi cognitivi?

Il modo in cui l'essere umano vive è fortemente influenzato dalla cultura, a cui si intrecciano lingua e, più in generale, comunicazione ed emozioni. Questi tre elementi costituiscono il 'luogo' umano in cui tutto succede (MATURANA, VARELA, 1993). Inoltre, tra tutti i sentimenti, l'amore è l'emozione fondante l'umanità, in quanto è l'emozione che favorisce gli incontri e l'accettazione dell'altro, e, quindi, collante della convivenza sociale, in seno alla quale si creano le possibilità per la costituzione dei linguaggi.

Il concetto stesso di cognizione, perciò, assume una definizione più ampia:

non più ‘funzione’ degli esseri viventi, ma ‘identità’ vivente. Si contrapporrebbero, dunque, il concetto di *Universum* (oggettività) e il concetto di *Multiversum* (‘oggettività tra parentesi’), in cui la realtà apparirebbe come un percorso cognitivo situato all’interno di altri percorsi cognitivi possibili (multiversi).

Questa visione della cognizione porrebbe, perciò, ‘tra parentesi’ la visione oggettiva della realtà che viene descritta da un individuo, mentre la visione soggettiva e individuale si identificherebbe, così, con il vivente stesso, quando esprime la sua esperienza del reale (MATURANA, VARELA, 1987). Le emozioni sono dentro ciascun individuo, sono indipendenti dalla sua volontà, sono espressione diretta del corpo, che generalmente le comunica in modo imperfetto e approssimativo: l’emozione sarebbe, perciò “sostanzialmente solida, impermeabile alla cultura e al sociale”, considerando “il corpo come luogo di espressione, ma più ancora come l’unico luogo affidabile che permetta di comprendere e di definire le emozioni” (DESPRET, 2002: 35).

Le emozioni, dunque, sono un fenomeno corporeo e non dipendono, in genere, dalle conoscenze acquisite o dalla volontà. Appaiono, perciò, come un fenomeno individuale, passivo, proprio perché non dipende dalla volontà, innato, poiché non si impara a provare un’emozione. Le emozioni, quindi, non dipendono nemmeno dalla cultura di appartenenza, né dalla lingua che parla ciascun individuo.

In conseguenza di questo assunto, dunque, confermato anche dall’attività dei neuroni specchio che si attivano istintivamente quando si è in presenza di uno stimolo a cui reagire, anche le emozioni sarebbero, per così dire, individuali, ma non soggettive. Tuttavia, quando si cerca di ‘riconoscere’ come vengono espresse le emozioni attraverso il linguaggio (anche corporeo), questa istintualità non si attiva. Il riconoscimento delle emozioni sembra, infatti, dipendere, questo sì, dal contesto socio-culturale di ogni individuo.

Il fatto che il riconoscimento e l’espressione delle emozioni sia fortemente legato all’ambito socio-culturale non significa, però, che non sia un fenomeno naturale e biologico. In ciascun individuo, allora, esiste l’emozione, che si manifesta all’esterno mediante segnali universali. Attraverso questi segnali si riconosce nell’altro quello che ciascuno

provverebbe nelle stesse condizioni, ma l'espressione dell'emozione veicolata attraverso una lingua si impara e questa espressione è fortemente legata al contesto socio-culturale. Così l'emozione espressa assume un significato nuovo per chi la esprime, diventa quasi un'emozione nuova, perché chi la esprime impara un nuovo modo di viverla (CIMATTI, 2008). Sintetizzando quanto finora espresso, dunque, uno studente straniero in mobilità è esposto a stimoli linguistici in genere troppo complessi per le sue competenze acquisite.

Tuttavia, secondo il principio di 'interdipendenza delle lingue' ciò che si conosce e si è appreso nella L1 dovrebbe poter essere trasferito anche nella L2, in quanto la cognizione si sviluppa in conseguenza alla realtà esperita. Ogni apprendente, però, sviluppa un modo individuale di apprendere, perché i processi cognitivi sono modellati e condizionati da fattori:

- a. sociali;
- b. culturali;
- c. emozionali.

In base a ciò, dunque, l'*input* complesso, a cui uno studente è sottoposto, può anche essere rappresentato dalla formula 'I+3', in quanto uno studente universitario ha già fatto esperienza cognitiva in L1 di contenuti accademici complessi, quindi sarebbe in grado di riconoscere significativamente almeno nella forma, se non completamente nel significato, un *input* aumentato di più di un grado di difficoltà.

L'*input* linguistico che uno studente universitario riceve nella lingua accademica ha, perciò, caratteristiche diverse e più complesse rispetto a ciò che accade nella comunicazione linguistica *standard*. L'*input* linguistico di 'normale' difficoltà che uno studente riceve, dunque, appare rappresentabile in questa formula: 'I+1 = I+3'.

Conseguentemente, l'obiettivo glottodidattico che si delinea nell'insegnamento dell'*academic discourse* appare, dunque, modellarsi verso un'educazione alla complessità, in base alla quale si vedranno più avanti alcune proposte operative.

In questo tipo di azione glottodidattica risulta, però, rilevante interrogarsi sulle caratteristiche cognitive e socioculturali degli apprendenti e sul tipo di

realtà che esperiscono quotidianamente.

4.2 Chi ha bisogno dell'ItaLAcc

La società contemporanea è stata definita dal sociologo ZYGMUNT BAUMAN con l'appellativo di 'società liquida'. Attraverso questa espressione BAUMAN (2006) ha paragonato il concetto di modernità e postmodernità rispettivamente allo stato solido e liquido della società: nella società postmoderna, infatti, attraverso il fenomeno della globalizzazione, si assiste allo smantellamento delle sicurezze, a una loro liquefazione, e si vive una vita 'liquida' sempre più frenetica e costretta ad adeguarsi alle attitudini del gruppo per non sentirsi esclusi.

L'adesione al gruppo avviene, sostanzialmente, attraverso l'acquisto indifferenziato di oggetti di consumo: non è importante che questi beni siano essenziali per il fabbisogno personale di ciascun individuo, ma è importante essere individuo in quanto consumatore di beni. L'uomo moderno, per BAUMAN, sarebbe dunque un '*homo consumens*'.

La società contemporanea percepisce un senso di declino, di scomposizione e graduale, ma veloce, scomparsa dell'organizzazione economica, sociale, e anche politica, che comunicava un senso di solidità e fiducia nel futuro. La fase di moderna liquidità coinvolge aspetti importanti della vita sociale: il lavoro, la comunità, l'individuo, il rapporto tra lo spazio ed il tempo, e, non ultime, l'idea stessa di identità e di libertà.

L'idea stessa di educazione viene, così, a cambiare. Se con questo termine tradizionalmente si indica un processo attraverso il quale si sviluppano e si formano le conoscenze, le facoltà mentali, sociali e comportamentali di un individuo, occorre considerare che questo processo è fortemente influenzato dalle culture e dai processi storici delle singole società. Oggi si assiste alla globalizzazione delle società e, in un certo senso, anche all'omogeneizzazione delle culture con una percezione di perdita delle identità culturali e locali.

Il sistema di istruzione italiano non è immune dalla globalizzazione culturale e, in un certo senso, dalla sua 'liquefazione', intesa come abbandono delle solidità culturali caratteristiche dell'epoca moderna. Infatti, si assiste al tentativo di indirizzare sia la scuola, che l'università verso un'internazionalizzazione culturale indistinta, che, se non sostenuta

da efficacia scientifica, rischia di portare l'istruzione verso un *melting pot* generico. Ai fini di questo contributo non si entrerà nel merito dei cambiamenti al sistema scolastico nazionale, ma si cercherà di esaminare piuttosto alcune caratteristiche del sistema formativo universitario.

Le università italiane si stanno indirizzando tutte verso un processo di internazionalizzazione che vede una spinta nei confronti degli studenti italiani a investire in esperienze all'estero, attraverso il programma *Erasmus Plus*, e l'accoglienza di molti studenti stranieri che giungono per un periodo di tempo in Italia, in virtù del medesimo programma.

Secondo il rapporto redatto in seguito alla V Conferenza Annuale del *British Council* (2011)¹⁸, l'Italia è uno dei paesi che attrae meno internazionalizzazione: le ragioni di questa mancanza di attrazione, secondo questo rapporto, andrebbero ricercate nello scarso riconoscimento dell'importanza della lingua italiana (se confrontata con altre lingue europee, come inglese o francese) e nella poca competitività degli atenei italiani rispetto ad altre realtà nel mondo. La risposta data al momento dalle università italiane appare in sintonia con quanto descritto da BAUMAN a proposito della modernità liquida e risulta anch'essa una risposta 'liquida', in quanto non sembra offrire risposte sostanziali, ma soluzioni che appaiono effimere, in quanto poco incisive nel percorso formativo e personale dello studente:

- a. vengono offerti corsi curricolari in lingua inglese, quando non veri e propri corsi di laurea offerti in inglese; questa soluzione ha provocato e sta provocando un ampio dibattito non solo in seno agli ambienti universitari stessi, ma più in generale, nella società italiana (MARASCHIO, DE MARTINO, 2012);
- b. non viene risolta legislativamente l'istituzionalizzazione dell'insegnamento e della figura dell'insegnante della lingua italiana per stranieri e della lingua italiana accademica. Rimane, quindi, irrisolta la necessità di riconoscere un ruolo didattico

¹⁸Il resto del rapporto è reperibile in http://www.visionwebsite.eu/UserFiles/File/filedascaricare/universita/2011/Classifica_Universita_piu_Internazionali.pdf. Ultima consultazione: 21.08.2015.

all'insegnamento dell'italiano a stranieri all'interno di ogni singolo ateneo (si rimanda ad altra sede tutto il dibattito sulla figura dei C.E.L. e sul ruolo dei Centri Linguistici);

- c. non si prevede una sensibilizzazione didattico-linguistica nei confronti dei docenti disciplinaristi che veicolano le loro materie in una lingua straniera;
- d. non si prevede una sensibilizzazione culturale nei confronti del sistema-studio che si propone agli studenti stranieri: non è sufficiente offrire un corso in lingua inglese, occorre formare gli stranieri al modello di studio caratteristico dell'università italiana. Spesso, infatti, gli studenti stranieri provano un senso di disorientamento provocato non tanto dall'impatto con una nuova lingua di studio, ma soprattutto con un nuovo ambiente e con un nuovo modello di percorso di studi.

A questo scopo, è anche significativo interrogarsi sul profilo degli studenti italiani e stranieri che frequentano le università italiane e straniere. Nella modernità liquida descritta da BAUMAN, il consumo è la priorità di ogni individuo, e questo consumo coincide con l'acquisto (anche virtuale) di identità personali attraverso un processo di identificazione. Questo 'mercato delle identità' è perfettamente coerente con l'idea della modernità liquida, perché non risponde a un bisogno o a una necessità, quanto piuttosto all'appagamento dei desideri individuali o indotti.

Il desiderio, autoreferenziale per sua stessa natura, ha per oggetto se stesso, e quindi il fenomeno del consumo diviene una continua ricerca di soddisfazione ed è infinita, perché non si esaurisce mai. I rapporti umani che si generano in questo tipo di società sono, perciò, anonimi, liquidi, mutevoli, effimeri. La società liquida ha come unico attore il 'Grande Fratello', che suscita continuamente i suoi desideri, li controlla e non li appaga mai.

In questa società, dunque, l'identità perde le sue certezze sociali e i suoi quadri di riferimento tradizionali che la rassicuravano facendole percepire un sentimento di 'solidità'. L'individuo, quindi, oggi cerca una collettività a cui appartenere, in cui è facile entrare e da cui è facile uscire: gruppi che

si costituiscono in realtà virtuali e che sono mediati elettronicamente, gruppi in cui si può acquisire una nuova identità, acquistata e ‘indossata’ secondo la necessità del momento.

L’idea stessa di identità, dunque, appare frammentata, disgregata e solubile.

“Le ‘identità’ fluttuano nell’aria, alcune per propria scelta, ma altre gonfiate e lanciate da quelli intorno, e si deve stare costantemente in allerta per difendere le prime contro le seconde; c’è maggiore probabilità di malintesi e l’esito delle trattative è sempre incerto.”

(BAUMAN, 2003: 8).

Così come i fluidi non mantengono, per loro natura, una forma, allo stesso modo gli individui contemporanei si sforzano nella costruzione della loro identità, che assume forma variabile a seconda del gruppo sociale in cui sono di volta in volta inseriti. Gli studenti in mobilità internazionale, soprattutto gli studenti *Erasmus*, vivono per un periodo del loro percorso di studi un’esperienza relativamente breve, da tre mesi a un anno, ma molto intensa: escono dalla loro comunità di appartenenza (il loro paese, la loro famiglia, la loro università, il loro gruppo di amici e di studio) ed entrano in una nuova comunità (un nuovo paese, una nuova università, un nuovo gruppo di amici e di studio). Sotto certi aspetti, il loro periodo di studi *Erasmus* si può avvicinare all’esperienza di un viaggio: durante la loro permanenza all’estero, infatti, questi giovani conoscono un nuovo mondo, si avvicinano a nuovi modelli culturali e sociali e condividono con i loro coetanei internazionali altre lingue ed altri modelli socio-culturali (LAMANNA, 2011).

La realtà *Erasmus* sembra, tuttavia, caratterizzata da:

- a. una non-lingua. Tra di loro, in genere, questi studenti parlano un inglese internazionale, caratterizzato da elementi che lo avvicinano al *Globish* (MC CRUM, 2010). Nell’università, inoltre, dovrebbero interagire con la lingua (comunicativa e accademica) del paese ospitante e l’inglese che sentono nelle aule di studio e dai docenti. Nella vita quotidiana parlano non sempre con continuità la lingua comunicativa del paese ospitante;

- b. una 'famiglia-non famiglia'. La necessità di appartenenza a un gruppo familiare con cui condividere necessità quotidiane, interessi e momenti di intimità affettiva provoca la costituzione di gruppi amicali dalle relazioni emotive molto intense, dentro i quali ciascuno si sente protetto e confortato. Tali gruppi, tuttavia, si dissolvono in genere poco dopo aver terminato il periodo all'estero.

Gli studenti internazionali, dunque, vivono un'esperienza che ha caratteristiche 'liquide'.

A questo proposito è interessante, allora, indagare anche gli aspetti di spazio e tempo nella società contemporanea e, quindi, nell'università. Anche i luoghi e il senso del tempo che gli studenti *Erasmus* vivono nel loro soggiorno all'estero hanno caratteristiche specifiche che si esplicitano in:

- a. un non-luogo. L'esperienza di mobilità, se non è confortata da un contatto immediato con la società locale, provoca la creazione anche di non-luoghi: cioè di ambienti (aule di studio, locali pubblici) dentro i quali le micro-comunità *Erasmus* si incontrano, ma dove non si verifica uno scambio con le altre comunità. Questi luoghi, dunque, assumono caratteristiche 'liquide', perché risultano contenitori privi di un contesto socio-culturale di riferimento, pronti a dissolversi e a ricostituirsi a seconda delle necessità. Infatti, per un periodo dopo il termine dell'esperienza, queste comunità tendono a ricostituirsi e a ritrovarsi in luoghi virtuali come i *social network*;
- b. un non-tempo. Il periodo di mobilità internazionale 'congela' in un certo senso le vite di questi studenti. È un'esperienza, infatti, che estrae di colpo questi giovani dalla consuetudine della loro vita e li 'ributta' di colpo in essa, una volta terminata l'esperienza. Questo fenomeno provoca la cosiddetta 'sindrome post *Erasmus*', una forma di depressione che colpisce gli studenti che rientrano a casa dopo un periodo di mobilità all'estero¹⁹.

¹⁹Un interessante contributo su questo aspetto è reperibile in

Questo senso di frammentarietà che si coglie nella vita dello studente *Erasmus* e anche nel rapporto spazio-temporale che è chiamato a vivere in questo capitolo della sua vita provoca una riflessione sullo spazio-tempo insito nel web e sulla ‘liquidità’ dell’architettura di questo mezzo, diventato ormai ‘casa comune’ per la società contemporanea. Risulta significativo in questa riflessione l’esame di alcune realtà specifiche per ciò che riguarda chi si trova a contatto con l’itaLAcc, sia egli parlante L1, L2, LS.

4.2.1 Apprendenti L1: l’esperienza dell’Università Ca’ Foscari Venezia

Chi si misura quotidianamente con l’itaLAcc è lo studente universitario madrelingua e, tra le varie particolarità che lo caratterizzano, sembra interessante considerare le seguenti:

- a. nel suo percorso di vita e di studi ha acquisito le abilità B.I.C.S. e dovrebbe poter contare su un livello sufficiente di C.A.L.P., anche se il dibattito scientifico –come si vedrà poi– evidenzia come siano in aumento le lacune da colmare in questo settore;
- b. generalmente conosce almeno una lingua straniera, anche se la richiesta di una lingua e il suo livello variano a seconda dell’ateneo in cui è iscritto;
- c. condivide con i coetanei stranieri le caratteristiche e le esperienze di ‘liquidità’ descritte da BAUMAN.

La presenza della lingua italiana nelle aule universitarie italiane è un dato di fatto sia per gli studenti italiani, sia per gli studenti stranieri, anche se, come si è visto, ormai in tutti gli atenei italiani si stanno diffondendo progressivamente offerte formative in lingua inglese. Tuttavia, la progressiva debolezza linguistica da parte dei discendenti di fronte alle forme

<http://www.cafebabel.it/societa/articolo/sindrome-post-erasmus-sos-depressione.html>.

Ultima consultazione: 21.08.2015.

del linguaggio accademico, appare sempre più evidente anche nei parlanti L1²⁰.

Se relativamente a questo fenomeno alcuni atenei hanno ritenuto opportuno dotarsi di alcuni strumenti diagnostici e didattici, tuttavia non pare di cogliere alcuna iniziativa verso l'istituzionalizzazione di corsi curricolari di italiano accademico sia come L1 sia come L2, soprattutto tenendo conto del fatto che l'itaLAcc è lingua per:

- a. comunicare;
- b. studiare.

È in sostanza lo strumento principale per vivere e per apprendere nell'ambito universitario.

Significativa ai fini di questa ricerca risulta l'analisi di un progetto condotto dall'Università Ca' Foscari Venezia nell'ambito di alcune proposte formative realizzate in collaborazione fra l'Ufficio *Placement* e Tutorato e il Centro Linguistico di Ateneo. Nel corso dell'anno accademico 2014/15 sono stati proposti alcuni seminari di lingua italiana rivolti a studenti universitari di laurea triennale e magistrale. La proposta seminariale, denominata "Non solo parole" si è posta l'obiettivo di suscitare consapevolezza linguistico-comunicativa nell'ambito accademico. Sono stati realizzati e sperimentati tre seminari in tre differenti periodi dell'anno:

- a. 1 novembre - 11 dicembre 2014. La proposta ha contemplato cinque moduli tematici suddivisi in cinque giornate diverse:
 - la lezione universitaria (il discorso espositivo, argomentativo, regolativo); come prendere appunti a lezione. Laboratorio: come creare presentazioni efficaci (simulazione di una presentazione di un progetto di ricerca);

²⁰Già nel 2006 il rapporto del ramo italiano dell'indagine internazionale ALL-OCSE *Adult Literacy and Life skills (ALL) - Competenze della popolazione adulta e abilità per la vita*, -il cui testo è reperibile in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/articolo_gallina.pdf. Ultima consultazione: 24.08.2014- si ricava che 21 laureati su cento non riescono ad andare oltre il livello elementare di decifrazione di una pagina scritta.

- l’esame e il saggio (testo argomentativo ed espositivo, le regole della retorica, la stesura di un *abstract* e la presentazione di un progetto di lavoro). Laboratorio: la comunicazione verbale e scritta con il personale docente (simulazione di un colloquio con un professore);
 - revisione di un progetto di saggio e relativo *abstract*;
 - la struttura di una tesi di laurea: architettura del testo e delle sue componenti, progettazione di un indice, come si fa una bibliografia;
 - laboratorio: revisione di un indice, di un testo e di una bibliografia;
- b. 28 aprile - 7 maggio 2015. La struttura e i contenuti del seminario riprendono quelli del punto precedente.

Oltre a queste due sessioni seminariali è stata proposta e sperimentata una settimana intensiva dall’offerta formativa più ampia e comprendente anche la lingua burocratico-formale e la lingua che si utilizza nel *web*. Questa settimana intensiva –denominata “Detto e Scritto” e realizzata dal 22 al 26 giugno e il 1 luglio 2015– ha dedicato due giornate all’italiano accademico sintetizzando i contenuti proposti dai seminari realizzati precedentemente. Poiché ogni giornata di seminario consiste in un modulo compiuto, ma collegabile agli altri, al termine di ogni giornata è stato distribuito ai partecipanti un questionario di gradimento e valutazione predisposto dall’Ufficio *Placement* e Tutorato e strutturato in sette quesiti a scelta multipla. Ai partecipanti era chiesto di esprimere il proprio gradimento su una scala da 1 (gradimento minimo) a 3 (gradimento massimo).

Nell’ambito di questa ricerca si ritiene interessante esaminare i risultati solamente di alcuni quesiti che risultano di argomento rilevante, mentre si tralasceranno i quesiti dal carattere più propriamente tecnico-organizzativo, che sono più pertinenti dal punto di vista organizzativo, ma non didattico²¹. Il questionario è stato distribuito a tutti i 163 partecipanti delle due edizioni di “Non solo parole” a cui vanno aggiunti i partecipanti –22 per giornata– di “Detto e Scritto”. Per quanto riguarda “Non solo parole”, le risposte

²¹La consultazione e analisi dei dati è stata possibile per gentile concessione dell’ufficio *Placement* e Tutorato dell’Università Ca’ Foscari Venezia.

ricevute sono state in totale 32 per l'argomento "La lezione universitaria", 27 per l'argomento "L'esame e il saggio", 28 per "La struttura di una tesi di laurea". Essendo questo campione superiore alla metà dell'intera popolazione dei partecipanti, può essere ragionevolmente considerato rappresentativo e, dunque, valido dal punto di vista scientifico.

Per quanto riguarda il profilo degli studenti che hanno frequentato i seminari, va precisato che su un totale di 207 frequentati 60 sono uomini, 147 donne, mentre l'età media si assesta al 26,47.

Il grafico qui sotto può aiutare a visualizzare l'*identikit* dello studente nei tre diversi momenti formativi.

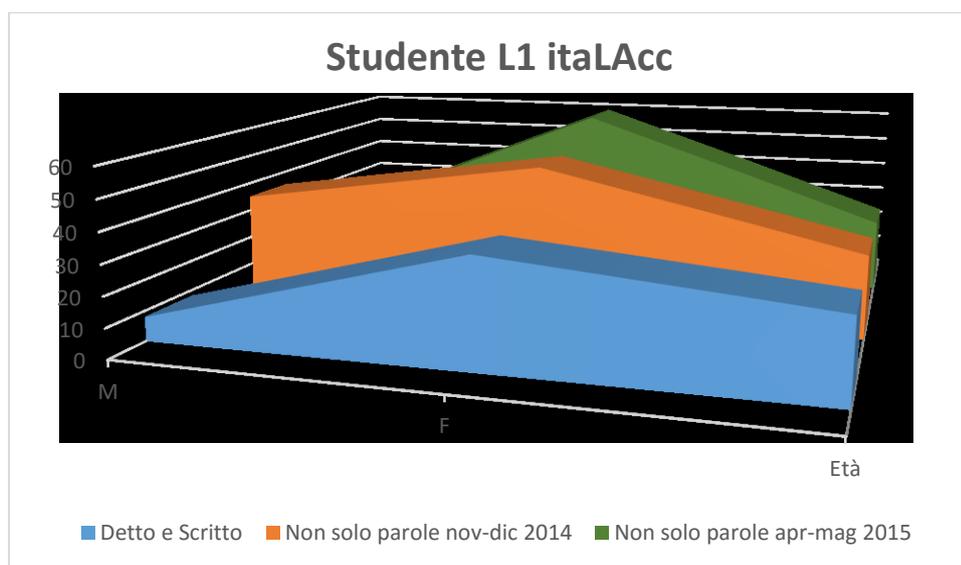


Figura 1

Questi sono i dati parziali e totali ricavati dall'analisi dei questionari in ognuno dei quali sono state poste le seguenti domande:

- "A tuo giudizio gli obiettivi del seminario hanno corrisposto alle tue aspettative?"
- "I contenuti del seminario hanno corrisposto alle tue aspettative?"
- "Ritieni che le informazioni che hai acquisito possano esserti utili per un proficuo percorso accademico?"

Si esamineranno, dunque, le risposte a questi tre quesiti in ognuno dei moduli proposti:

- a. I dati sono ricavati dai questionari sul modulo “La lezione universitaria” (11 novembre 2014, 28 aprile 2015). Su 36 questionari consegnati, 32 hanno risposto. In merito alla valutazione dei contenuti, il quesito 2 “i contenuti del seminario hanno corrisposto alle tue aspettative?”, 3 “A tuo giudizio, gli obiettivi del seminario hanno corrisposto alle tue aspettative?” e 4 “ritieni che le informazioni che hai acquisito possano esserti utili per un proficuo percorso accademico?” pongono tre possibili risposte: “pienamente”, “in parte”, “per niente” (fig. 1);

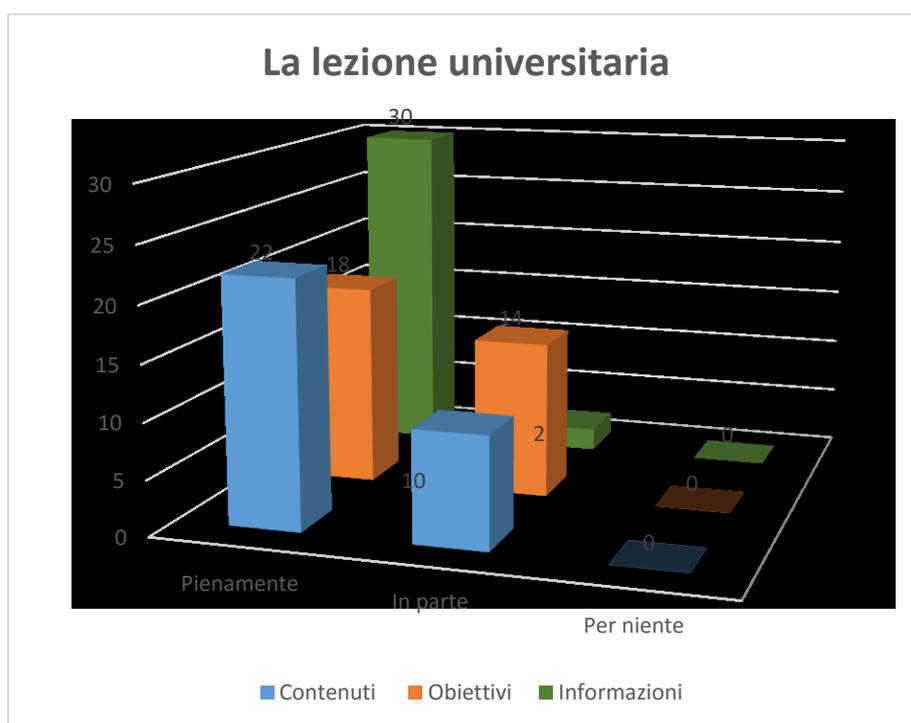


Figura 2

- b. I dati sono ricavati dai questionari sul modulo “L’esame e il saggio” (18 novembre 2014, 30 aprile 2015). In merito alla valutazione dei contenuti, su 35 questionari distribuiti, 27 hanno risposto. Gli elementi oggetto di indagine e i criteri utilizzati ai fini della valutazione sono i medesimi del punto precedente (fig. 2);

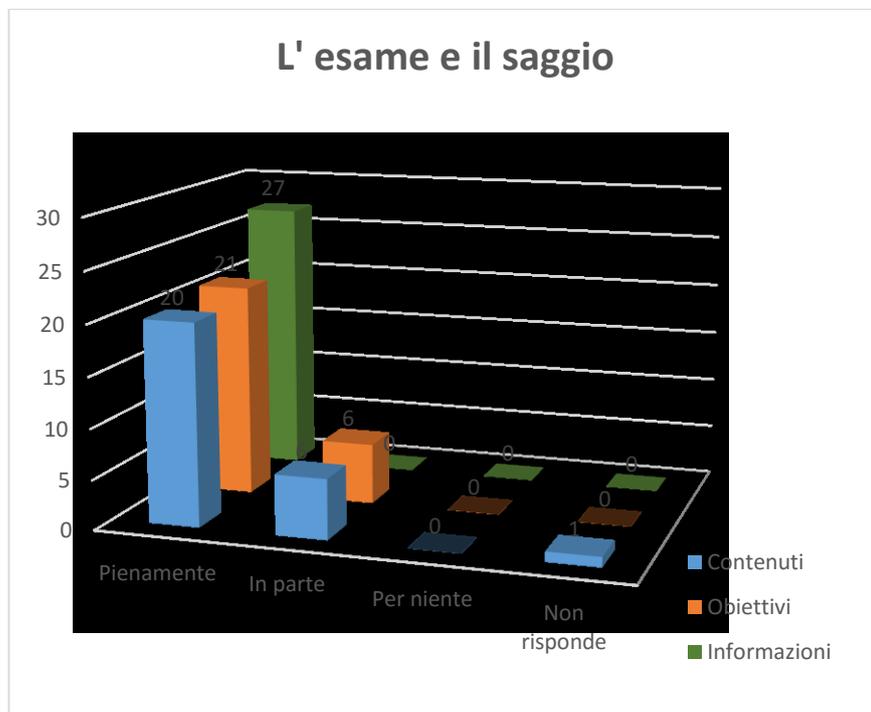


Figura 3

- c. I dati sono ricavati dai questionari sul modulo “La struttura di una tesi di laurea” (2-11 dicembre 2014, 5-7 maggio 2015). In merito alla valutazione dei contenuti, su 31 questionari consegnati, 28 hanno risposto. (fig. 3). Gli elementi oggetto di indagine e i criteri utilizzati ai fini della valutazione sono i medesimi del punto a.;

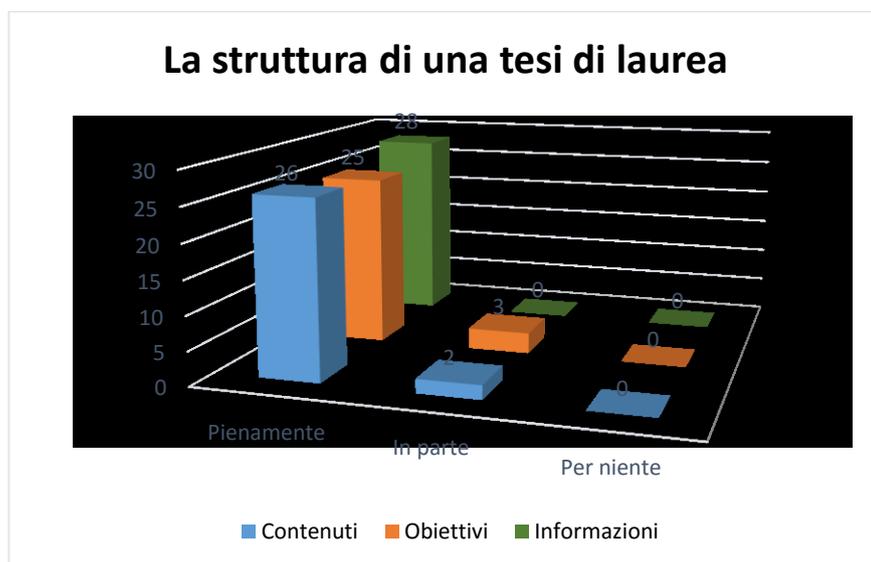


Figura 4

- d. la media dei risultati è stata calcolata sommando i valori degli indicatori dei tre quesiti per ognuno dei moduli proposti. Su un totale di 87 questionari esaminati, risulta confermato che il quoziente di gradimento effettivo supera le aspettative iniziali. Osservando tutti i

grafici, ma soprattutto il grafico riportante le medie dei risultati (fig. 4) si nota che:

- il gradimento generale per ogni indicatore è più che positivo sia nei dati parziali che nei dati delle medie;
- fra le tre voci su cui i partecipanti sono stati interrogati, quella che ha riscosso maggiore gradimento è la voce “informazioni”. Se si mettono a confronto i dati con la voce “contenuti” si può ipotizzare che le informazioni ricavate dal seminario abbiano superato le aspettative sui contenuti stessi del seminario.

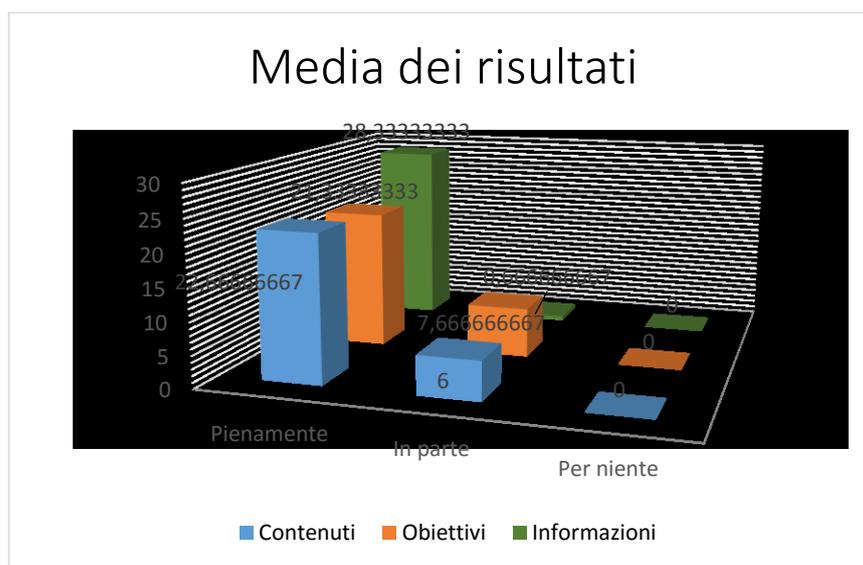


Figura 5

Questo dato confermerebbe la mancata consapevolezza, da parte degli studenti, riguardo ai loro bisogni linguistico-comunicativi nell’ambito dell’ambiente universitario e la manifesterebbe solamente dopo aver ricevuto contenuti utili per il loro progresso accademico.

Dall’analisi di questo progetto sperimentale, dunque, si può ricavare una generale, ma attestata, non conoscenza *a priori* della lingua accademica, dato confermato anche dalla letteratura scientifica. Si può, tuttavia, riscontrare il desiderio degli studenti di ottenere i mezzi necessari utili a una corretta comunicazione accademica, esaminando la voce “suggerimenti” proposta dal questionario esaminato.

Tra i vari suggerimenti proposti, infatti, emergono i seguenti:

- a. dedicare più tempo a questo tipo di formazione;
- b. proporre questi seminari più volte nel corso dell'anno accademico;
- c. assistenza personalizzata a ogni studente;
- d. necessità di fare 'pratica' con la lingua attraverso sessioni di esercitazioni.

Quanto detto sopra, viene confermato anche dai dati che si possono ricavare dal seminario "Detto e Scritto" nelle giornate dedicate all'itaLAcc (24 e 25 giugno 2015), che propongono, seppure in misura più sintetica, i contenuti offerti dai seminari precedenti. Il profilo del frequentante conferma i dati precedenti: su 22 partecipanti in ambedue le giornate, 4 sono uomini e 18 donne, con un'età media che si attesta a 26,7. Da grafico (fig. 5) si ottiene la conferma del maggiore gradimento per le informazioni ricevute rispetto ai contenuti attesi nel seminario.

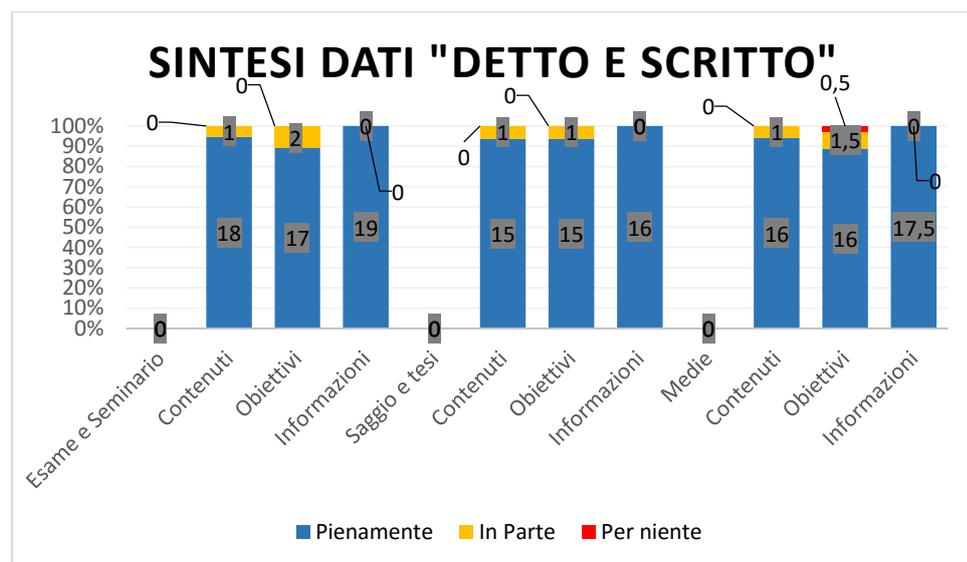


Figura 6

Esaminati i dati relativi alla sperimentazione condotta sugli studenti di madrelingua italiana, si prosegue con l'esame della situazione linguistica di un campione di studenti stranieri in mobilità internazionale.

4.2.2 Apprendenti L2 e LS: l'esperienza del Centro Linguistico di Ateneo di Venezia

Nell'anno accademico 2013/2014 il Centro Linguistico di Ateneo di Venezia ha ospitato le ultime due sessioni –estiva e invernale– di corsi

E.I.L.C. finanziati dalla Commissione Europea. Al termine di ogni sessione sono stati distribuiti dei questionari valutativi e di gradimento in lingua inglese a tutti i partecipanti. In particolare, si esamineranno le voci dei 165 questionari che si ritengono rilevanti ai fini di questa ricerca²². Il campione esaminato coincide con il totale della popolazione interrogata.

Prima di procedere con l'esame dei dati, occorre precisare che i partecipanti hanno svolto il loro programma *Erasmus* presso diverse università italiane e non esclusivamente presso l'Università Ca' Foscari Venezia, presso la quale hanno tutti frequentato il corso E.I.L.C. Questo risulta essere, dunque, l'*identikit* dello studente che ha beneficiato della formazione linguistica:

- a. età. Come si può notare il 69% degli studenti ha un'età compresa tra i 21 e i 24 anni, calcolando l'età al 2014, anno in cui hanno frequentato i corsi;

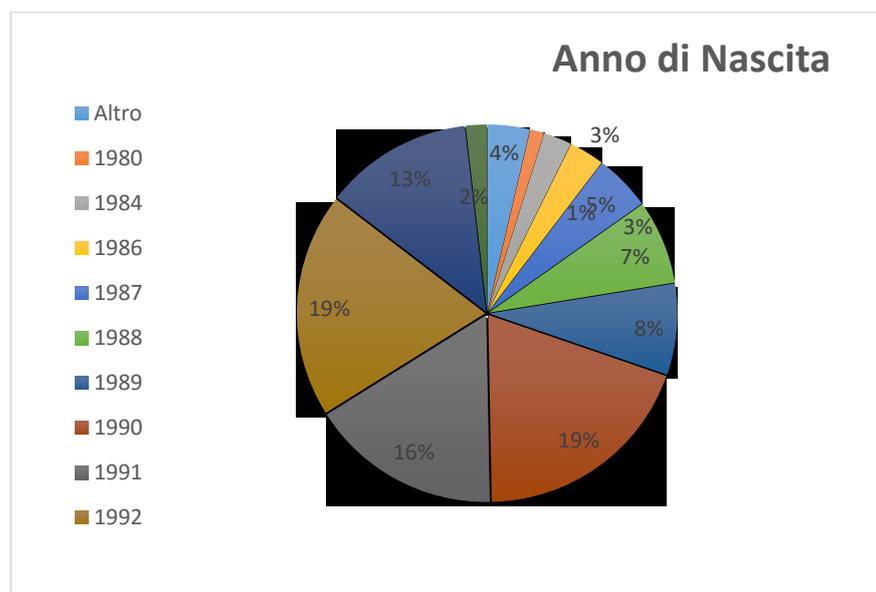


Figura 7

- b. L1. La composizione etnico-linguistica è davvero varia. Dunque, risulta difficile progettare una didattica pensata per 'famiglie linguistiche', poiché per formare le classi occorre avere un numero minimo di studenti del medesimo livello di L2 in ingresso.

²²La consultazione e analisi dei dati è stata possibile per gentile concessione del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia.

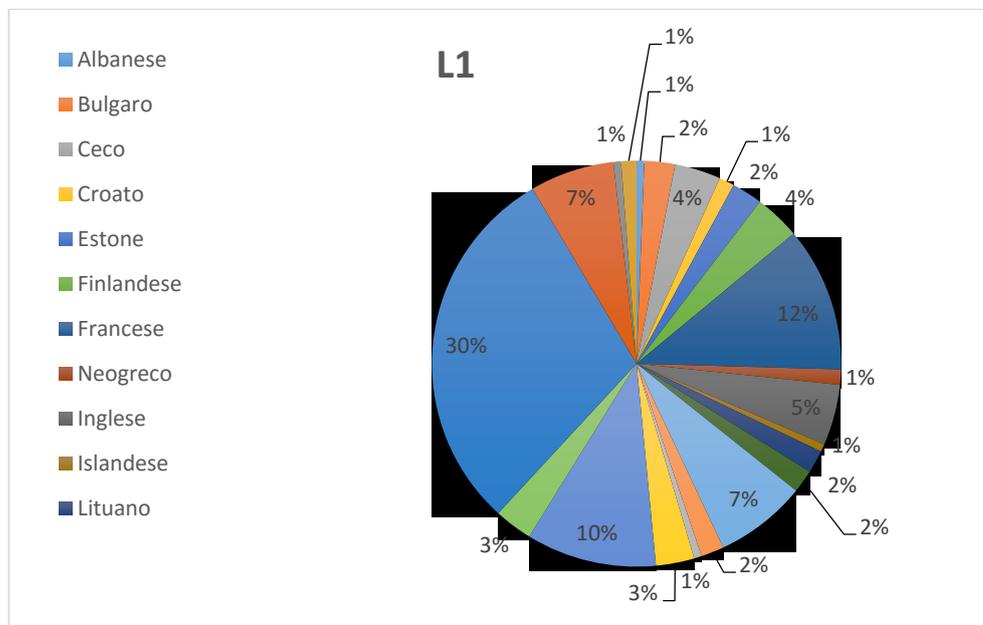


Figura 8

c. sesso. Il pubblico dei corsi E.I.L.C. è, come si può vedere, in prevalenza femminile;

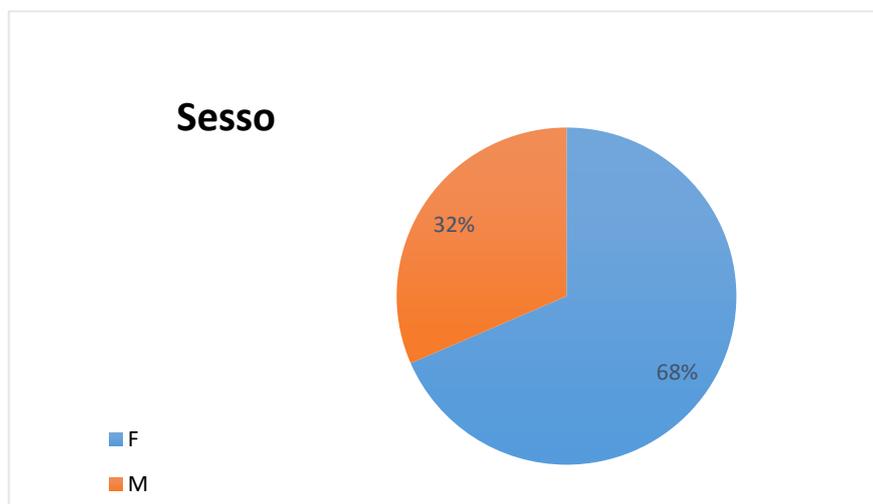


Figura 9

d. livello di ingresso nella L2²³. I dati rivelano che il 66% della popolazione non solo non possiede le C.A.L.P. in L2, ma è ancora in via di acquisizione delle B.I.C.S., mentre soltanto il 17% sarebbe già in grado di interagire con l'italiano accademico.

²³Il questionario indica il livello linguistico in L2 auto attribuito da ogni studente, secondo le tabelle di riferimento del *Common European Framework*.

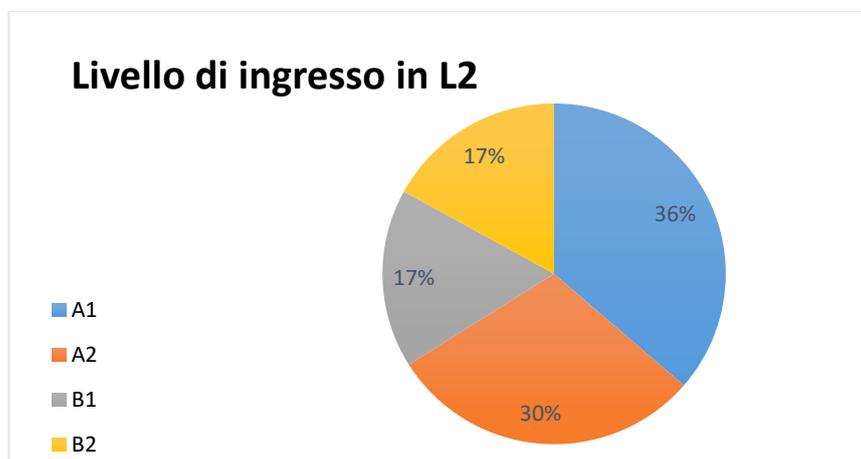


Figura 10

- e. la lingua nella quale segue i corsi disciplinari in Italia. Il quesito –il numero 1.13 del questionario– è stato posto attraverso la domanda aperta “*Language of instruction of the Course taken at the Host Institution*”. Come si può notare (fig. 9), il 53% segue corsi interamente in Italiano, ma a questa percentuale va aggiunto un altro 16% di studenti che seguono corsi in più lingue, fra cui l’Italiano. Dunque, la presenza dell’italiano come lingua veicolare nello studio è decisamente preponderante rispetto all’inglese che risulta lingua veicolare per il 10% degli studenti interrogati. Secondo i dati, perciò, lo studente in mobilità internazionale del campione esaminato, quando arriva in Italia ha bisogno dell’Italiano sia per vivere che per studiare.

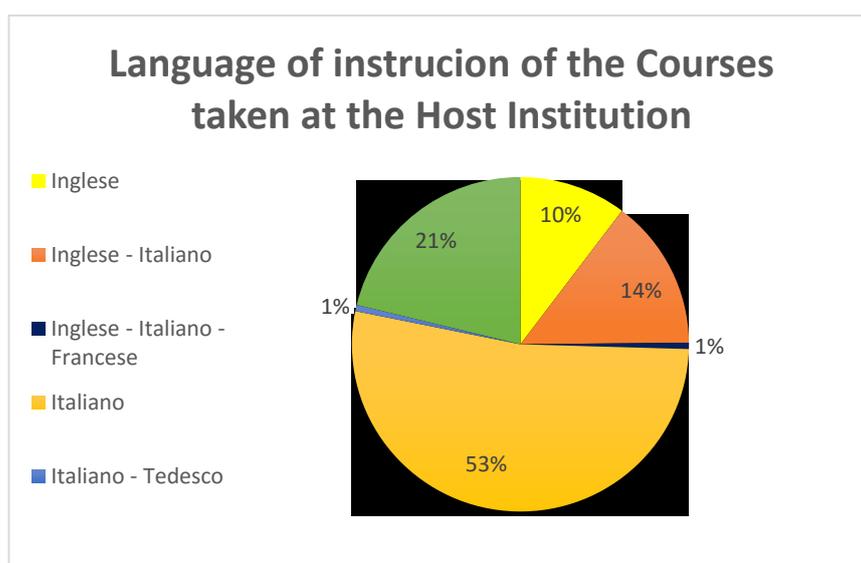


Figura 11

- f. durata del proprio programma *Erasmus*. Il quesito è il numero 1.9 del questionario ed è stato posto come domanda aperta mediante la

richiesta di indicare “*The Number of months of the Erasmus Grant*”. Quindi, i dati non rivelano l’effettivo soggiorno dei partecipanti, ma solo il periodo in cui hanno il diritto di partecipare al programma *Erasmus*. Come si può notare, il 64% ha diritto a rimanere in Italia per un periodo dai 4 ai 7 mesi, con una media generale di circa 7 mesi per studente²⁴. Se si tiene conto che la maggior parte degli studenti ha un livello di lingua che comprende i livelli A1-B1, mentre solo una piccola parte possiede abilità nel livello B2, il valore attribuito al ‘tempo’ risulta completamente in contrasto a quanto stabilito da CUMMINS.

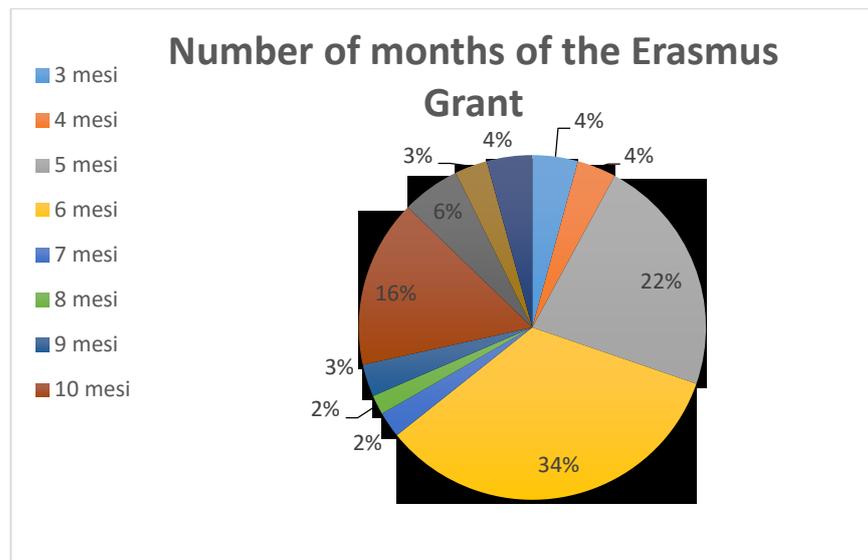


Figura 12

Stabilito quali sono le caratteristiche principali che distinguono lo studente che ha partecipato all’ultima edizione E.I.L.C., risulta interessante esaminare come questi studenti hanno valutato l’esperienza. Tra i vari quesiti proposti, ai fini di questa ricerca si rifletterà sul giudizio in merito a:

- a. periodo dei corsi. Il quesito 3.4 “*Are you satisfied with the organisational aspects of the Courses in terms of the dates of the Course?*” offre come possibilità di risposta 4 opzioni (“*Yes, very*”, “*Yes, quite*”, “*Not really*”, “*Not at all*”). Dai dati del questionario si ricava una relativa soddisfazione da parte di 156 partecipanti su 165.

²⁴Il valore esatto che indica la media è 6,848101266.

Va precisato che i corsi sono stati somministrati in due sessioni: la prima in agosto-settembre 2013, la seconda in gennaio-febbraio 2014 con un ammontare di 60 ore di insegnamento per corso;

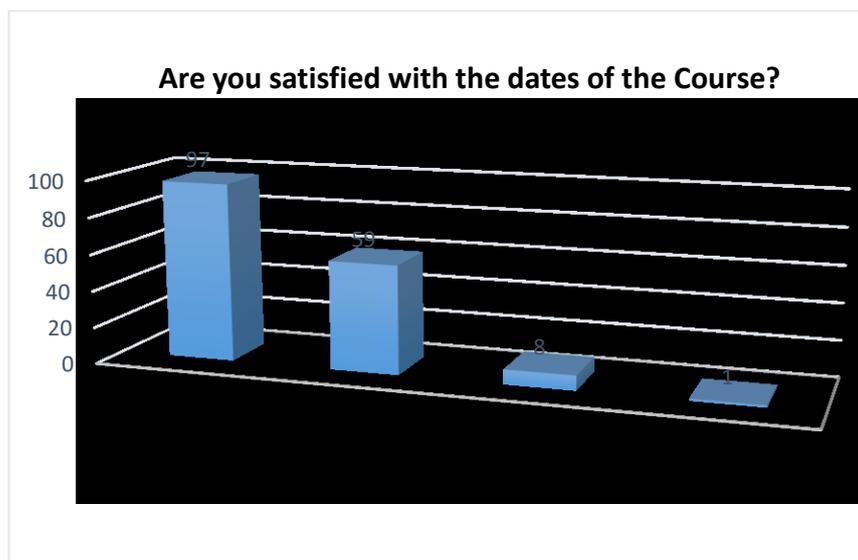


Figura 13

- b. numero di ore previste nel corso. Il quesito 4.4 “*Are you satisfied with the teaching of the Courses in terms of the number of hours taught?*” offre come possibilità di risposta 4 opzioni (“*Yes, very*”, “*Yes, quite*”, “*Not really*”, “*Not at all*”). Va precisato che il numero di ore previste ammonta a 60 suddivise in blocchi di 3 ore giornaliere per 5 giorni la settimana. Dai dati (fig. 12) si può vedere

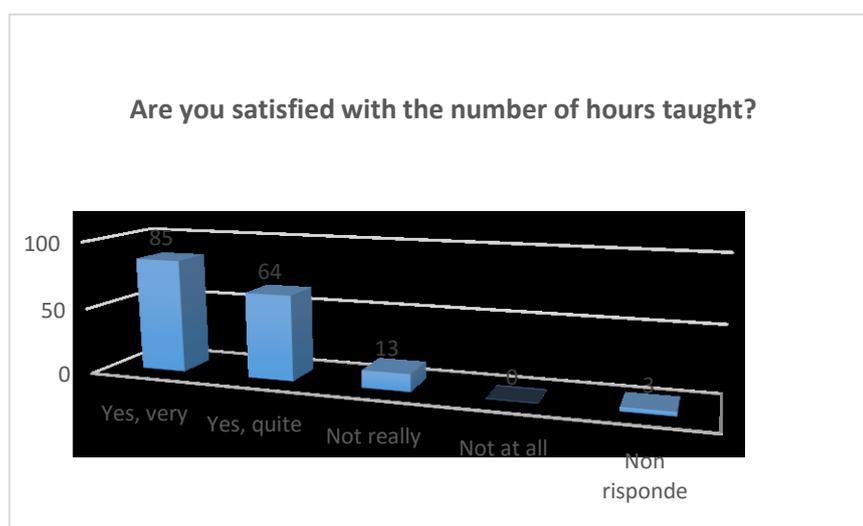


Figura 14

come 149 studenti su 165 abbiano gradito la proposta didattica a questo proposito;

c. impatto del corso sul periodo di studio in *Erasmus*. Il quesito 5.1 “*In everyday communication did the Course help you with ...*” offre 4 alternative:

- *comprehension of simple messages;*
- *communication in daily tasks;*
- *communication with other students;*
- *other (please specify).*

La totalità degli studenti ha riconosciuto l'utilità di questa proposta didattica, al fine di poter accedere alle abilità necessarie per la semplice comunicazione quotidiana.

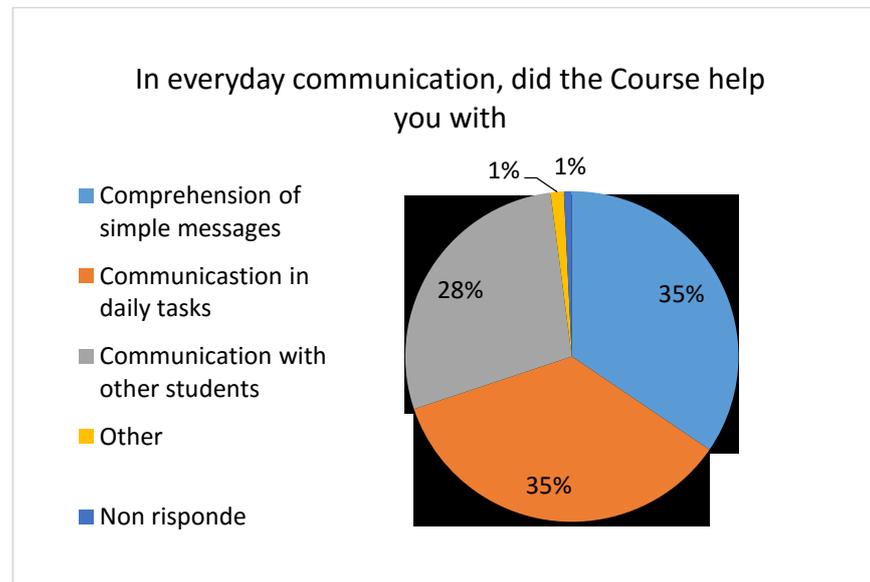


Figura 15

d. impatto del corso sul periodo di studio in *Erasmus*. Il quesito 5.2 “*In dealing with the news, did the Course help you with ...*” offre 4 alternative:

- *comprehension of newspapers headlines;*
- *comprehension of newspapers articles;*
- *comprehension of TV news;*
- *other (please specify).*

Dai dati esaminati (fig. 14) emerge come il 90% degli intervistati ritenga di aver acquisito le capacità per comprendere notizie di vita quotidiana, con una percentuale del 56% che ritiene di poter comprendere notizie più complesse come un articolo di giornale, oppure le notizie dei notiziari televisivi;

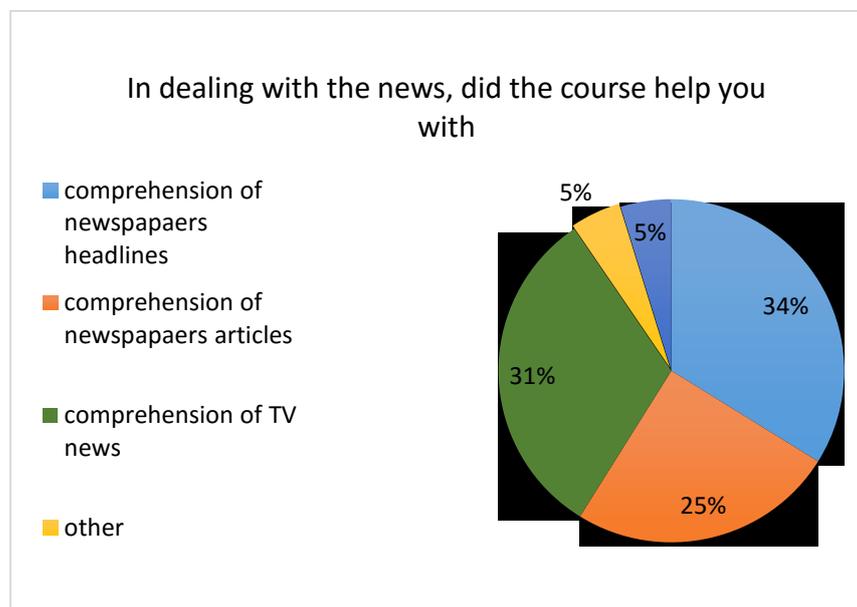


Figura 16

- e. impatto del corso sul periodo di studio in *Erasmus*. Il quesito 5.3 “*In academic activities –if held in the EILC language– did the Course help you with ...*” offre 4 alternative:

- *comprehension of lectures;*
- *participation in group discussions;*
- *writing papers;*
- *other (please specify).*

I dati raccolti (fig. 15) confermano che tutti gli studenti intervistati riconoscono nuovamente l'utilità del corso anche in un'ottica accademica. A questo proposito, tuttavia, va precisato che il questionario è stato somministrato subito dopo il termine del corso E.I.L.C, ma non al termine del periodo di mobilità di ciascun studente. Gli studenti, quindi, non hanno potuto rispondere con effettiva cognizione di causa sull'effettivo impatto del corso nelle attività accademiche previste.

È, cionondimeno, interessante notare come gli studenti di livello A1-A2 abbiano riconosciuto un impatto significativo nelle attività accademiche, mentre gli studenti di livello B1-B2 manifestino effettiva consapevolezza di quanto un corso intensivo di lingua comunicativa necessiti di preparazione integrativa al fine di un completo inserimento linguistico nella comunità accademica di accoglienza;

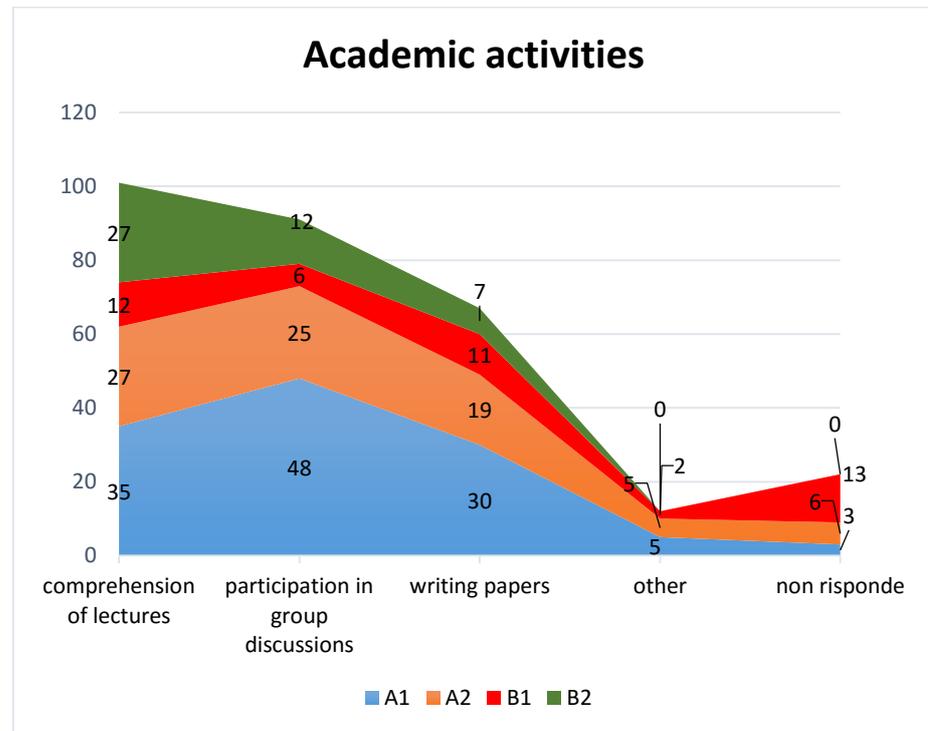


Figura 17

f. impatto del corso sul periodo di studio in *Erasmus*. Il quesito 5.4 “*In dealing with cultural issues, did the Course help you with ...*” offre 4 alternative:

- *becoming more aware of your own culture;*
- *questioning your prejudices in relation to the local culture;*
- *being open to learning and understanding any culture;*
- *other (please specify).*

I dati mostrano chiaramente come la quasi totalità dei partecipanti riconosca l'importanza del “bagno culturale” nel paese di accoglienza e come il processo di apprendimento di una lingua

avvenga imprescindibilmente con la conoscenza della cultura di quella lingua.

Gli studenti sembrano altresì riconoscere come apprendere una nuova lingua e la sua cultura favorisca il processo di consapevolezza e sensibilizzazione nei confronti del patrimonio culturale del paese ospite e di quello proprio;

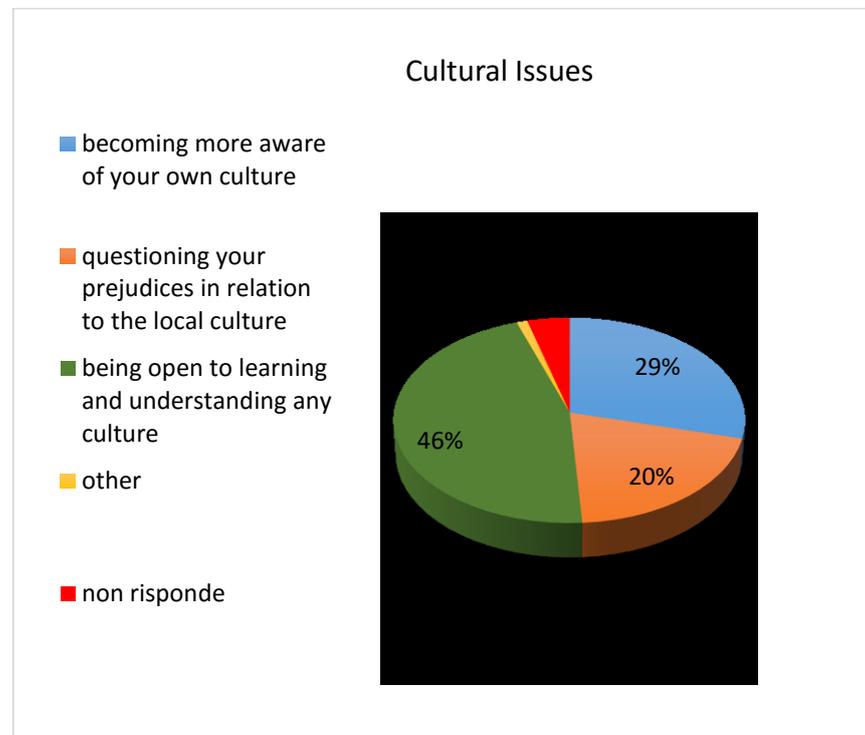


Figura 18

g. il grado di soddisfazione generale su tutti gli aspetti del corso è 'misurato' dal quesito 5.5 "Are you satisfied with the impact of the Course on your Erasmus period of study in terms of ..." mediante 4 alternative:

- *everyday communication;*
- *comprehension of the news;*
- *academic activities;*
- *cultural awareness.*

Ogni opzione, a sua volta, è valutata mediante 4 gradi di apprezzamento: "Yes, very", "Yes, quite", "Not really", "Not at all". Come già detto in precedenza, il questionario è stato somministrato

alla fine del corso E.I.L.C. non alla fine del soggiorno in Italia, dunque i dati non possono confermare un'effettiva soddisfazione sull'impatto del corso, quanto piuttosto sulle aspettative che gli studenti hanno rispetto agli aspetti linguistici esaminati.

In ogni caso, si osserva come il gradimento maggiore riguardi soprattutto la comunicazione quotidiana e la consapevolezza culturale (fig. 17).

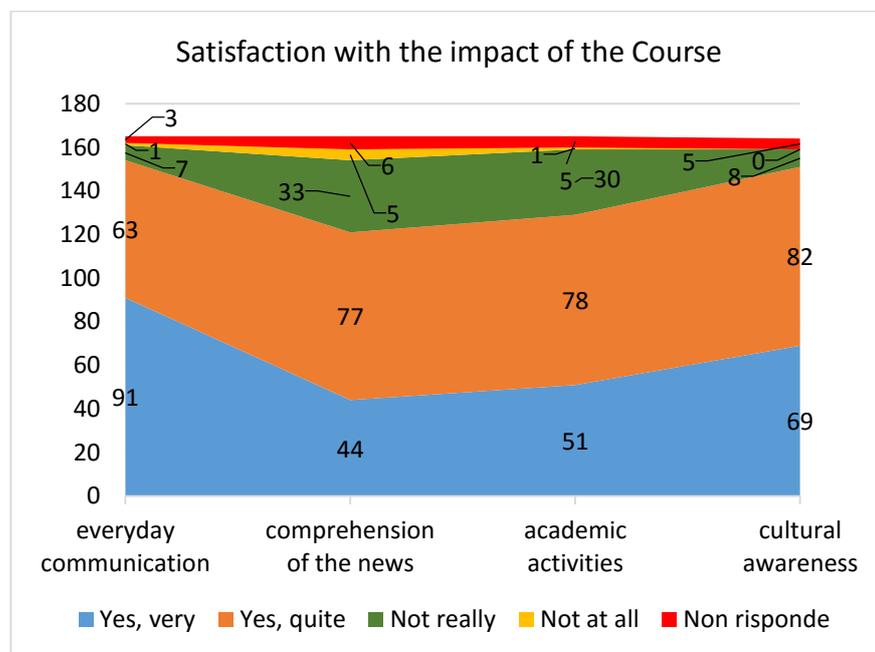


Figura 19

h. di notevole interesse ai fini di questa ricerca risultano i dati ricavati dal quesito 6.2 “Based on your experience, what advice would you give to potential Erasmus students of your Country?” che propone 4 opzioni:

- *learn only English as an international language;*
- *learn only the major languages (English, French, German, Spanish);*
- *besides the major languages (English, French, German, Spanish), learn also one of the less widely spoken languages;*
- *other (please, specify).*

Dai dati esaminati risulta chiaramente come solo il 4% degli intervistati ritiene sufficiente imparare solamente l'Inglese come

lingua internazionale, mentre il 64% ritiene importante il plurilinguismo come valore in sé e come valore spendibile per il futuro (fig. 18). Quest'ultimo dato è confortato anche dalla voce "other" in cui si chiede di specificare.

Le voci maggiormente ricorrenti in questo caso sono identificabili in 3 tipi di risposte sintetizzabili in:

- 'impara più che puoi';
- 'impara ciò che ti piace';
- 'impara la lingua e la cultura del paese ospitante'.

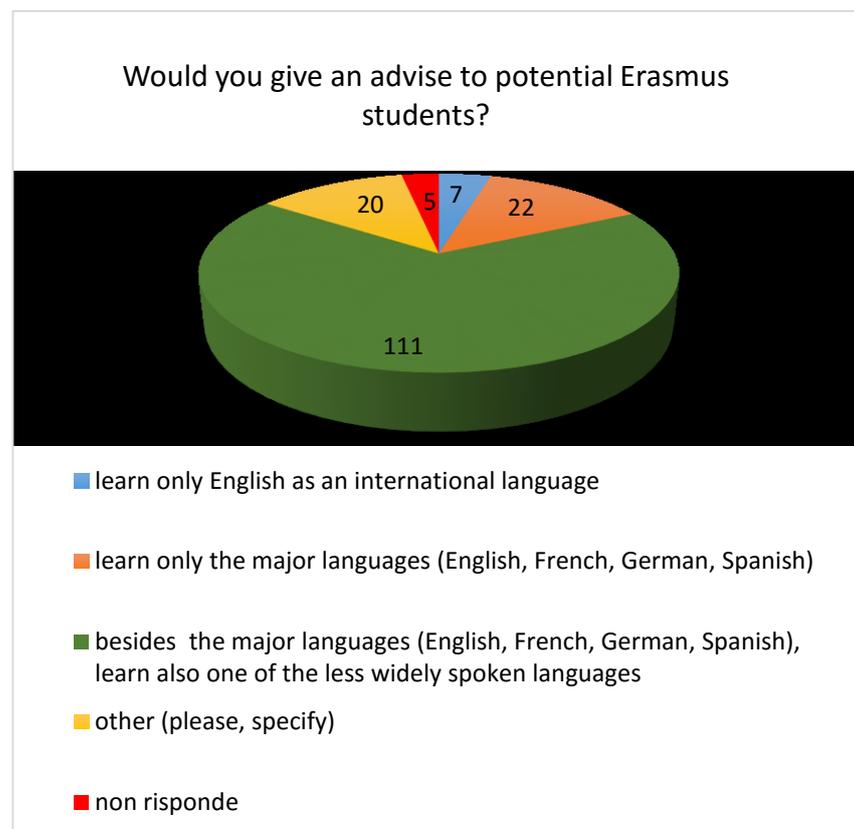


Figura 20

Quanto finora visto sembra, dunque, confermare alcuni principi:

- a. è necessario imparare la lingua del paese ospitante e non solo servirsi di una lingua internazionale;
- b. non è sufficiente imparare una lingua a scopi comunicativi, ma la lingua dello studio costituisce un bisogno altrettanto importante;

- c. il binomio lingua-cultura è inscindibile e questo bisogno costituisce un valore importante anche per la consapevolezza culturale verso sé e verso il mondo;
- d. il progetto *Erasmus* è vissuto come un'occasione unica per ampliare le proprie conoscenze di vita e di studio.

Alla luce di ciò, è dunque necessario ipotizzare delle proposte didattiche finalizzate al proficuo inserimento dello studente non solo nel paese, ma anche nella comunità accademica ospite.

5. Strumenti per la didattica

5.1 La didattica in presenza

5.1.1 moduli curricolari propedeutici

5.1.2 Proposte seminariali

5.1.3 Proposte differenziate per la didattica di itaLAcc L1, L2, LS

5.2 Gli strumenti tecnologici e multimediali

5.2.1 La didattica costruttivista

5.2.2 Le piattaforme multimediali e l'e-learning

5.2.3 Didattica a distanza: *social network* e *Skype*

5.3 Le strutture per la didattica itaLAcc

5.3.1 I Dipartimenti

5.3.2 I Centri Linguistici

La relazione tra ricerca epistemologica e il bisogno di applicare la scienza nella prassi didattica spinge all'individuazione di strumenti utili ai docenti e accessibili ai discenti. Per ciò che riguarda una didattica efficace nella classe di lingua, occorrerà tener conto dei principi teorici individuati nei capitoli precedenti. Essi dovranno essere coniugati con gli strumenti riconducibili in seno all'ente formativo di appartenenza –e, per questo, istituzionali– e gli strumenti propriamente didattici, patrimonio professionale di ogni insegnante di lingua. Occorrerà, inoltre, osservare le dinamiche e le conseguenze che avvengono quando questi strumenti interagiscono fra loro.

Qualunque sia la realtà didattica in cui lo studente è inserito, è necessario sempre monitorare in lui la percezione del suo processo di apprendimento, sia nei riguardi del suo *cursus studiorum*, sia nei confronti della realtà che lo sta ospitando. Inoltre, è opportuno orientare l'attenzione didattica di chi apprende sugli aspetti sostanziali del suo programma di studio, limitando il carico cognitivo estraneo (CALVANI, 2011).

Per quanto riguarda gli strumenti istituzionali occorrerà distinguere in:

- a. uffici deputati all'accoglienza e orientamento degli studenti stranieri;
- b. centri dedicati all'insegnamento delle lingue, come centri linguistici, dipartimenti, scuole o istituti con orientamento internazionale;
- c. personale specializzato nell'insegnamento della L2 e delle discipline mediante lingua veicolare (L2 per gli studenti stranieri) o lingua franca (inglese per tutti gli studenti, stranieri e madrelingua).

Per ciò che riguarda, invece, i mezzi squisitamente didattici sarà necessario considerare:

- a. strumenti programmatici mediante i quali organizzare l'apprendimento della lingua, come corsi di lingua pensati *ad hoc*;
- b. strumenti glottodidattici attraverso i quali favorire l'apprendimento della lingua, come moduli e unità di apprendimento;
- c. tecniche e strategie glottodidattiche, grazie alle quali veicolare e potenziare il processo di apprendimento;
- d. spazi specializzati nei quali siano favorite le interazioni fra docenti e studenti e fra studenti e studenti;
- e. momenti dedicati all'approfondimento e alla scoperta del patrimonio linguistico-culturale dell'istituzione ospite.

Tutto questo patrimonio istituzionale e professionale, tuttavia, deve essere coerente con il contesto socio-culturale a cui fa riferimento. Deve, inoltre, essere al servizio di un multisistema dinamico complesso rappresentato dalle varietà linguistico-culturali degli studenti stranieri e dai profili socio-psicologici caratteristici dei giovani adulti della società contemporanea.

A tale proposito, sembra utile ripartire dalle considerazioni di BAUMAN sulla cosiddetta 'società liquida' e tentare di individuare mezzi e strumenti che ben armonizzino con le necessità della società e con il suo modo di esprimersi.

La mobilità che riguarda le università europee, in particolare, ma che sta coinvolgendo sempre di più anche gli atenei di tutto il mondo, è un aspetto che ben risponde alle caratteristiche della 'società liquida': ogni individuo è, infatti, in movimento sia realmente che virtualmente. Questa mobilità, però, ha provocato un cambiamento nel rapporto spazio-uomo, soprattutto nella percezione che l'uomo ha dello spazio.

La libertà dai vincoli locali è, però, libertà anche dai modelli socio-culturali? La risposta a questo interrogativo si può leggere anche nelle offerte educative che vengono proposte dagli atenei italiani e che tendono a rispondere nella forma a un'esigenza di aperture verso l'esterno, ma nella

sostanza non sembrano offrire modelli di riferimento pienamente coerenti con una didattica completa ed efficace.

La strutturale ‘solidità’ di cui le istituzioni sono, per loro natura, portatrici appare, dunque, non in sintonia con la ‘liquidità’ di un sentire sociale evanescente, capace di assumere tutte le forme richieste dal momento. Anche l’università si sta adattando alle forme che la società attuale richiede: apertura verso l’esterno, internazionalizzazione, tentativo di contatto con il mondo del lavoro. Queste caratteristiche non sono di per sé ‘liquide’, poiché rispondono all’esigenza di preparare i giovani a una vita professionale che possa trovare riscontro nel mercato ormai divenuto globale e possa garantire loro un futuro²⁵.

Dunque, l’università oggi ha il difficile compito di rimanere coerente con i suoi valori di appartenenza e di coniugarli con una modernità che non ne riconosce più la solidità e la validità. La lingua è il veicolo che trasmette tali valori e, dunque, anch’essa fa riferimento ad alcuni principi ‘solidi’.

5.1 La didattica in presenza

La complessità che lingua e cultura accademica veicolano e il suo intreccio con il binomio lingua-cultura comunicativa del paese ospitante richiedono risposte operative che non possono delegare l’insegnamento della lingua e il suo apprendimento unicamente a proposte offerte dalla rete. Esse possono costituire un supporto, ma non possono certamente essere gli unici strumenti a disposizione di uno studente straniero. Per questa ragione è necessario prevedere, oltre a corsi e moduli di insegnamento dell’italiano per stranieri già presenti negli atenei italiani, anche delle formule didattiche in presenza che possano preparare adeguatamente gli studenti a una corretta comunicazione accademica.

²⁵L’università, per sua stessa natura e per tradizione storica, è “istituzione scientifico-didattica e culturale in senso ampio, pubblica o privata, che rappresenta il più alto livello di istruzione, ed è articolata in facoltà dove si svolge la didattica e in dipartimenti dove si effettua la ricerca”. Questa è la definizione proposta da F. SABATINI, V. COLETTI, *Dizionario della lingua italiana* reperibile in http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/U/universita.shtml.
Ultima consultazione: 26.10.2015.

Inoltre, si rendono necessarie alcune precisazioni in conseguenza alla complessità dei gruppi di discenti che si costituiscono nella nuova realtà accademica internazionale e in relazione alle lezioni in presenza:

- a. il concetto tradizionale di ‘lezione frontale’ va superato a vantaggio di un’idea di ‘lezione in presenza partecipata e condivisa’. Questo principio si dimostra fondamentale in un gruppo di persone che:
 - condividono il medesimo obiettivo, ovvero imparare una lingua comunicativa e accademica;
 - provengono da realtà di studio differenti e, quindi, possono avere stili, strategie e tradizioni di studio diverse;
 - appartengono ad ambiti disciplinari differenti e, quindi, possono avere priorità ed esigenze linguistiche apparentemente diverse;
- b. occorrono nuovi approcci didattici che attuino una didattica di tipo ‘cooperativo’;
- c. è necessario stabilire una strategia collaborativa fra docenti e discenti, mediante questionari conoscitivi e attraverso la stipula di un patto negoziale e formativo.

Oltre a questi principi fondamentali per definire le linee guida strategiche, occorre, inoltre, in ogni ateneo una strategia comune concertata tra gli uffici e gli istituti preposti alla didattica. Senza questa concertazione, infatti, il piano didattico viene depotenziato e la formazione linguistica è privata di parte dei mezzi necessari alla sua piena attuazione.

Come si vedrà anche più avanti, una didattica cooperativa e collaborativa è alla base dell’insegnamento dell’*academic discourse*.

5.1.1 Moduli curricolari propedeutici

Il punto di partenza per ogni tipo di programmazione didattica è, in genere, sempre costituito dall’analisi dei bisogni degli attori del processo. In questo caso, dei docenti, dei discenti, delle strutture di riferimento e della lingua di

insegnamento in tutte le sue varietà. Questo tipo di analisi evidenzia, in genere, anche il tempo-spazio da destinare all'insegnamento e apprendimento di una lingua.

Nel caso degli studenti in mobilità internazionale si è visto come il fattore 'tempo' costituisca un elemento prioritario in tutta l'azione di programmazione:

- a. gli studenti hanno fretta di acquisire le competenze B.I.C.S. e, immediatamente dopo, C.A.L.P.;
- b. chi arriva in mobilità internazionale entra immediatamente nell'aula di disciplina senza essersi prima necessariamente 'alfabetizzato' nella lingua e nella lingua accademica;
- c. l'offerta dei corsi di lingua avviene contemporaneamente alle lezioni di disciplina sovrapponendosi a esse.

La struttura dei corsi E.I.L.C. offriva una risposta efficace a questo problema, poiché era strutturata in moduli intensivi di 50-60 ore per livello, avveniva nel mese immediatamente precedente all'inizio delle attività accademiche (agosto-gennaio) e consentiva in un periodo relativamente breve il raggiungimento di un livello linguistico.

Questa struttura interpreta coerentemente il modello operativo del 'modulo'. Esso costituisce, infatti, una sezione del *corpus* dei contenuti di un curriculum. Deve, inoltre, essere autosufficiente, perfetto in se stesso, basato su ambiti comunicativi complessi –come sono gli ambiti accademici– valutabile e spendibile, così da poter essere accreditato nel *cursus studiorum* del discente. Anche se compiuto e completo in se stesso, un modulo, deve, inoltre, essere raccordabile con altri moduli (BALBONI, 2000 e 2014).

Lo studente in mobilità dovrebbe, dunque, poter avere accesso a:

- a. moduli intensivi che gli consentono di ottenere le abilità B.I.C.S. prima dell'ingresso nei corsi disciplinari;

- b. moduli di italiano accademico che gli permettono di interagire correttamente con l'università ospite e che dovrebbero svolgersi nel corso dell'anno accademico.

Molto spesso, invece, le università offrono dei corsi di lingua comunicativa durante tutto l'arco dell'anno accademico. Lo spazio-tempo è gestito in modo tale che uno studente possa frequentare al massimo due corsi e possa, quindi, progredire al massimo in due livelli. Uno studente in mobilità che arriva nell'università ospite senza conoscenze pregresse della lingua, potrà al massimo raggiungere un livello B1, cioè potrà padroneggiare le abilità B.I.C.S., ma non la competenza di tipo C.A.L.P.

Un altro problema dei corsi erogati in genere dai centri linguistici è costituito dalla spendibilità. Infatti, i centri linguistici generalmente erogano servizi e non possono offrire propriamente didattica. Gli utenti di un corso di lingue erogato da un centro linguistico, studiano a tutti gli effetti una lingua, ma non ottengono crediti universitari. Gli insegnanti di lingua, inoltre, sono i C.E.L. di madrelingua, che non godono dello *status* di 'docente' (MELERO, 2010).

Emerge, dunque, una contraddizione interna attraverso:

- a. la necessità di poter accreditare il corso di lingua come corso disciplinare;
- b. l'impossibilità di farlo a causa della normativa vigente.

Una struttura di tipo modulare consente anche di graduare i contenuti e di adattarli alle esigenze dei gruppi di studenti. La scelta dei contenuti, proprio per le caratteristiche dei bisogni sia dei discenti, che della lingua in sé, può avvenire unicamente nell'ottica di una didattica collaborativa. Secondo questa didattica, infatti, i docenti e la struttura ospitante mettono a disposizione le attrezzature e la competenza linguistica, mentre i discenti offrono le loro competenze di specializzandi e manifestano le loro esigenze. Questo procedimento, analogamente a quanto avviene nell'ambito della didattica delle microlingue, si esplica in uno spazio-tempo propedeutico al

modulo, in cui avviene la negoziazione dei contenuti e la consapevolizzazione nei discenti dei loro bisogni effettivi.

Questa negoziazione è realizzabile mediante l'utilizzo di alcuni strumenti quali:

- a. un questionario conoscitivo e diagnostico da sottoporre agli studenti in mobilità prima del loro arrivo nell'università ospite;
- b. una piattaforma informatica in cui la struttura ospite propone l'offerta formativa e la negozia preventivamente con i discenti mediante *forum on-line*.

All'interno del modulo, i cui contenuti sono negoziati, quindi condivisi e co-costruiti, il processo di insegnamento e apprendimento si esplica in segmenti, in cellule matetiche identificabili nel modello dell'unità di acquisizione (BALBONI, 2000), le cui dinamiche e strategie verranno evidenziate più avanti.

5.1.2 Proposte seminariali

Quanto sperimentato nell'ambito dell'italiano accademico a madrelingua dall'Università Ca' Foscari Venezia, ha rivelato la necessità di proposte formative elastiche e duttili, che possano rispondere al bisogno formativo dei discenti, senza tuttavia aggiungere eccessivo carico formativo e senza intralciare le normali attività della vita accademica e di studio.

La struttura di un seminario bene interpreta la necessità della co-costruzione dei contenuti, poiché la sua formula offre ampio spazio alla discussione e potenzia una formazione di tipo partecipativo. All'interno di questa cornice formativa trovano naturale applicazione i principi dell'apprendimento cooperativo, in quanto i discenti collaborano tra loro, al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Inoltre, le teorie del costruttivismo sociale evidenziano come si possa costruire nuova conoscenza e si possa apprendere in modo sociale senza prescindere dalle conoscenze pregresse in ogni apprendente, mediante

l'osservazione ragionata di eventi e la rielaborazione comune. La condivisione e, quindi, la costruzione di nuova conoscenza avvengono attraverso un processo dinamico, che favorisce l'individuazione degli obiettivi comuni. Il motore di questo processo dinamico si alimenta con la consapevolezza nell'individuo –sia esso discente o docente– di essere collegato con gli altri membri del gruppo, cosicché il raggiungimento dell'obiettivo da parte di un singolo coincida con il successo dell'intero gruppo, senza l'ausilio del quale l'obiettivo stesso non è pienamente raggiungibile (POLITO, 2003 e VENZA, 2007).

Il progetto formativo, dunque, poggia su due principi irrinunciabili:

- a. la condivisione degli obiettivi. La lingua accademica è trasversale alle discipline, che condividono, nella loro fenomenologia, strutture linguistiche comuni. Gli obiettivi, dunque, vanno proprio identificati nella trasversalità e nelle comunanze fenomenologiche;
- b. l'indispensabilità l'uno nei confronti dell'altro. L'appartenenza ad aree disciplinari differenti da parte dei discenti –ma anche del docente di lingua– consente di mettere in comune e di individuare nell'altro una risorsa preziosa, ma consente anche di considerarsi risorsa per gli altri, potenziando così la propria motivazione nel processo di apprendimento e di insegnamento.

Il rapporto di interdipendenza positiva che si verifica si realizza, inoltre, in queste categorie:

- a. scopo. Il docente deve individuarlo e definirlo cosicché gli studenti possano comprenderlo e dividerlo per il raggiungimento del loro fine;
- b. compito. Lo scopo condiviso, viene suddiviso in compiti che ciascuno svolge individualmente, ma che sono finalizzati all'obiettivo comune;
- c. ruolo. Ogni studente assume un ruolo complementare al gruppo e contribuisce alla costruzione di una relazione reciproca;
- d. informazioni e risorse. Le informazioni e i materiali in possesso di uno solo dei membri del gruppo vanno messe in comune, in modo

che diventino patrimonio e risorsa di tutto il gruppo, nel quale tutti sono chiamati a contribuire in egual misura e secondo le proprie capacità;

- e. identità. Creare un'identità comune, rappresentabile dal nome del gruppo, da un'immagine e, non ultimo, da un'istituzione, contribuisce ad aumentare il senso di appartenenza e di coesione sociale;
- f. fantasia. L'elemento creativo conferisce agli studenti la capacità di sviluppare situazioni ipotetiche, di chiarire i propri valori e di condividere il proprio patrimonio culturale, comprendendo quello altrui;
- g. sequenza. La graduazione dei contenuti e delle attività dev'essere anch'essa finalizzata al raggiungimento dell'obiettivo e ogni attore del processo dev'essere responsabile di almeno un segmento di questa sequenza;
- h. contesto. Il *setting* deve, come già visto in precedenza, essere tenuto in considerazione e la logistica deve prevedere uno spazio fisico che favorisca la socializzazione;
- i. valutazione. Nel processo valutativo si deve sempre tener conto del lavoro individuale, del contributo che il singolo ha portato al gruppo e del lavoro di tutto il gruppo;
- j. celebrazione. Quando il gruppo riceve un riconoscimento per il raggiungimento dell'obiettivo comune, va separato il momento di condivisione del riconoscimento dal raggiungimento dell'obiettivo prefissato. La celebrazione interna del successo, infatti, potenzia l'appartenenza al gruppo e consapevolizza ogni individuo relativamente alla propria efficacia dentro il gruppo.

Questa classificazione (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1996; COMOGLIO, 1998, ELLERANI, PAVAN, 2000) contribuisce alla definizione di una proposta formativa, identificabile in una struttura seminariale che ben risponde alle esigenze dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano accademico.

Le proposte didattiche finora delineate, dunque, trovano la loro forma in due strutture diverse:

- a. modulare;
- b. seminariale.

Occorrerà, perciò, distinguere gli ambiti didattici e i destinatari di ogni proposta.

5.1.3 Proposte differenziate per la didattica di itALacc L1, L2, LS

I fruitori privilegiati di un corso di lingua italiana e di italiano accademico, sono classificabili sostanzialmente in tre categorie:

- a. parlanti L1. Sono gli studenti madrelingua, regolarmente immatricolati presso un'università in Italia, dove hanno compiuto tutto il loro *cursus studiorum*. Questi soggetti hanno acquisito il sistema lingua-cultura italiana e lo riconoscono come patrimonio personale;
- b. parlanti L2. Sono gli studenti stranieri non madrelingua italiana che hanno compiuto altrove il loro *cursus studiorum*, ma decidono di immatricolarsi nel sistema universitario italiano e, quindi, di soggiornare in Italia per tutto il tempo necessario a completare gli studi. Questi soggetti stanno apprendendo il sistema lingua-cultura e si trovano in forte contatto con la comunità locale, alla quale manifesteranno forte affezione e nella quale si identificheranno alla fine del loro percorso di studi;
- c. parlanti 'LS'. In questa categoria confluiscono parlanti *sui generis*, in quanto sono riconoscibili tutti gli studenti in mobilità internazionale 'corta', ovvero tutti gli studenti che aderiscono al programma *Erasmus plus*. Questi soggetti stanno apprendendo velocemente il sistema lingua-cultura, ma rimangono a stretto contatto fra di loro, comunicando molto spesso in lingua inglese durante tutto il loro soggiorno in Italia. Manifestano una necessità minore di identificazione e integrazione nella comunità locale, cosicché le caratteristiche del loro processo di apprendimento li avvicinano di più ai parlanti LS, come se osservassero e

apprendessero l'Italia da una posizione certamente privilegiata, ma comunque isolata rispetto alla comunità di accoglienza.

Tre gruppi distinti di apprendenti manifestano esigenze formative differenti raggruppabili in questo schema:

L1

LINGUA = DISCIPLINA: manifesta la necessità di ottenere attenzione e studio, poiché consente di partecipare a pieno titolo alla vita delle comunità accademiche di riferimento. Costituisce progressivamente un elemento di riconoscimento a quella determinata comunità epistemologico-disciplinare di appartenenza.

ABILITA' LINGUISTICHE: necessitano di studio e riflessione soprattutto le abilità produttive. Sia in ambito orale (l'esame) che scritto (la tesi) la conoscenza della lingua come disciplina diventa fondamentale.

L2

LINGUA = STRUMENTO: permette di accedere alla comprensione dell'ambito di vita, cultura e di studi della comunità ospite. Diventa progressivamente disciplina.

ABILITA' LINGUISTICHE: necessitano di potenziamento prioritario la comprensione orale e scritta, ma vanno immediatamente dopo potenziate anche le abilità di produzione e interazione, dal momento che gli studenti sono chiamati a sostenere le medesime prove dei parlanti L1.

LS

LINGUA = STRUMENTO: permette di accedere alla comprensione dell'ambito di vita e di studi della comunità ospite. È destinata a non essere approfondita, se non nella misura in cui è funzionale allo studio. La competenza in questa lingua è destinata a diminuire progressivamente con il rientro nel paese natale.

ABILITA' LINGUISTICHE: necessitano di potenziamento prioritario la comprensione orale e scritta, poiché gli studenti hanno l'immediata necessità di comprendere il mondo accademico e sociale che li sta ospitando. Solo successivamente emerge il bisogno di potenziare la produzione in ambito comunicativo e, ancora successivamente, in ambito accademico.

La necessità di intervenire separatamente e differentemente per i parlanti L1 e LS è naturale, ma tale bisogno perde i suoi caratteri definitivi per quanto riguarda l'ambito L2. Infatti, questa categoria si colloca trasversalmente rispetto alle altre due:

- a. ha le stesse necessità di apprendimento di qualunque parlante non nativo;
- b. progressivamente sviluppa il bisogno di interagire proficuamente con il binomio lingua-cultura locale;
- c. è sottoposta al medesimo sistema formativo e immersa nel medesimo contesto linguistico-disciplinare dei parlanti L1, senza, tuttavia, poter contare su alcuna preparazione specifica.

Il *format* didattico più consono a ogni categoria sembra identificabile, dunque, in questi modelli:

- a. modulare, per quanto riguarda i parlanti L2 e LS. Da quanto osservato in merito ai dati dei corsi E.I.L.C. effettuati a Venezia, i moduli di lingua propedeutici all'inserimento nel sistema universitario italiano servono ottimamente allo scopo, poiché:
 - sono intensivi e in breve tempo –circa un mese in pacchetti di 50-60 ore– riescono a conferire competenze di tipo B.I.C.S. nei partecipanti;
 - vengono erogati preventivamente all'inizio delle attività accademiche, quindi risultano molto efficaci per gli apprendenti di livello A1-A2-B1;
 - costituiscono una prima occasione di contatto con il paese ospite, se il programma dei corsi prevede elementi di civiltà e cultura e se l'ente ospite favorisce il contatto fra studenti stranieri e studenti italiani, mediante un servizio di tutorato attivo;

La modalità di insegnamento modulare è, tuttavia, auspicabile anche nel corso di tutta la durata dell'anno accademico, in quanto garantirebbe la progressione nell'apprendimento linguistico dal livello A1 ai livelli successivi: contemplando la possibilità per

uno studente straniero di poter essere formato linguisticamente mediante un modulo propedeutico e poi da tre successivi, si potrebbe assistere a una progressione potenziale da A1 a B2;

b. seminariale, per quanto riguarda parlanti L1, L2, LS. La necessità di avere una formazione non soltanto in italiano comunicativo, ma anche in italiano accademico è coerente con il bisogno di potenziare la cosiddetta competenza C.A.L.P sia nella lingua madre, che nella lingua straniera o seconda. La struttura seminariale sembra rispondere efficacemente, poiché:

- prevede un'interazione continua tra docente-discente e tra discente-discente, grazie all'apprendimento di tipo cooperativo e alle sue strategie che trovano la loro naturale collocazione in questo tipo di proposta;
- favorisce la co-costruzione partecipata e negoziata del sapere. Questo particolare aspetto si rivela di particolare interesse in un ambito in cui studenti appartenenti a culture, lingue, aree disciplinari differenti sono chiamati a interagire con la comunicazione accademica italiana in tutta la sua complessità;
- può essere gestita in tempi circoscritti –una settimana, due tre giorni, con struttura verticale prevedendo per un periodo limitato la formazione nell'intera giornata– e non gravare sulla frequenza delle attività accademiche.

La struttura seminariale, proprio per la sua forte connotazione a vantaggio di una didattica partecipata, si presta, inoltre, ad accogliere non solo studenti di livello B2 –il livello che vede per sua stessa natura potenziare la competenza C.A.L.P. –, ma anche di livello B1, per i quali si rende necessario ‘forzare’ la difficoltà di progressione. La didattica cooperativa e partecipata, dunque collaborativa, tra docente, studente di livello B1 e studente di livello B2 consente di superare l'idea di *input* come ‘I + 1’ a vantaggio di un *input* co-costruito di tipo ‘I + 3’.

Queste due strutture diverse, ma convergenti nelle azioni strategiche e operative, possono essere realizzabili solo grazie all'ausilio di strumenti

multimediali e a un'azione concertata e corale fra più strutture di un medesimo ateneo.

5.2. Gli strumenti tecnologici e multimediali: le architetture liquide

Grazie alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il concetto di spazio si è trasformato, rimodellando, però, anche la forma del collegamento con la società. La nuova concezione di spazio-tempo, ha completamente cambiato il rapporto tra le persone e i luoghi.

È, parimenti, cambiato il modo di approcciarsi ai contenuti: l'interazione sociale ha dissolto i vincoli tradizionali che legavano le persone a contesti condivisi, dove avveniva lo scambio dei saperi, spostando le possibilità di costruzione e condivisione della conoscenza da luoghi circoscritti ad ambienti virtuali. In questo spazio, che si continuerà a definire 'liquido' seguendo il pensiero di BAUMAN, dove le relazioni tra i singoli perdono ogni senso di appartenenza e ogni forma di distanza, dove il pensiero trova un luogo di riproduzione fedele alla sua stessa natura reticolare, nascono nuove forme architettoniche.

Architetture liquide, che si propongono come canale di confronto, scambio e collegamento, ma dove l'informazione perde strutturazione organica e si identifica in una forma partecipata e condivisa di costruzione del sapere stesso (CIASTELLARDI, 2009). Nella società liquida, inoltre, il cyberspazio assume un ruolo decisivo (COLONNA, 2014) e in esso forma e materia hanno la possibilità di modificarsi e di assumere essi stessi architetture liquide:

“La differenza tra la fantasia incarnata e la Verità è che noi siamo autori di fantasia. La fantasia deve servire ai nostri scopi, seri o meno, e nella misura in cui i nostri obiettivi cambiano con noi, anche la sua incarnazione cambia. Quindi, mentre riaffermiamo il corpo, gli garantiamo la libertà di cambiare a capriccio, di diventare liquido. Il termine *architettura liquida* è usato in questo spirito”. (NOVAK, 1993: 235).

Dunque, se tutto è liquido nella società contemporanea, perché una cognizione incarnata e, quindi, anche un linguaggio incarnato, possano verificarsi, è necessario recuperare alcuni elementi di 'solidità' nelle strategie didattiche e nella progettazione di percorsi formativi

(MARAGLIANO, 2007). Il concetto espresso dal termine ‘multimedialità’, infatti, evoca uno spazio in cui si verifica un incrocio e un’interazione fra diversi linguaggi, diversi temi, diversi *media*.

Nel passato la didattica era coadiuvata da materiali audiovisivi integrativi, ma mai sostitutivi rispetto ai libri di testo o a materiale cartaceo, che rappresentava un aspetto di solidità e di certezza nel *vademecum* di qualunque docente. Da un esame superficiale rispetto a questi due approcci didattici sembra verificarsi quasi una contrapposizione fra una didattica per così dire ‘oggettiva’ –in cui un testo eroga il sapere che appare solido, oggettivo– e una didattica ‘co-costruttiva’ –in cui il sapere viene costruito da tutti gli attori che partecipano al processo di apprendimento e insegnamento mediante una serie di strumenti per lo più tecnologici (MARAGLIANO, 2007).

La dimensione incarnata dalle architetture liquide riflette coerentemente la società contemporanea nelle sue costruzioni sociali, culturali e scientifiche, e testimonia l’apertura delle coscienze nei riguardi del fenomeno della globalizzazione in rapporto alle conoscenze, alle relazioni e alle interazioni fra gli individui. Si assiste, dunque, a una proliferazione crescente di tecniche e di strumenti d’informazione digitale, che provoca un mutamento nelle pratiche di vita quotidiana e coinvolge l’ambito cognitivo, perché muta il modo di percepire oggetti, ambienti, persone, concetti e idee.

“Questa transarchitettura mira al superamento della dicotomia tra mondo fisico e mondo virtuale, fondendo materia e informazione in un’unica struttura ibrida e cercando di costruire, oltre a strutture *software* rappresentative del mondo reale, esperienze” (CIASTELLARDI, 2009: 28).

Quest’idea pare avere una naturale premessa anche in altri ambiti disciplinari quali la musica, la matematica e l’architettura stessa²⁶ e in ogni

²⁶Già IANNIS XENAKIS, compositore, direttore d’orchestra, ingegnere e architetto cerca di fondere queste tre aree disciplinari in un’unica rappresentazione artistica che passa fluidamente dalla musica alla matematica all’architettura, servendosi di algoritmi matematici. Riferimenti a questi principi sono reperibili anche in <http://matematica.unibocconi.it/articoli/iannis-xenakis-la-matematica-nella-musica-del-novecento>, sito del Centro PRISTEM dell’Università Bocconi di Milano. Ultima

esperienza disciplinare tutto sembra convergere attorno ai principi del costruttivismo.

5.2.1 La didattica costruttivista

Il costruttivismo affonda le sue radici nell'affermazione che la conoscenza non può essere oggettivamente appresa, ma si situa in un contesto preciso ed è il prodotto di una costruzione attiva e partecipativa, che si manifesta in forme di collaborazione e negoziazione sociale. L'individuo si forma e apprende, poiché, spinto dai propri interessi, contribuisce attivamente nell'atto di concepire la realtà, attraverso la mediazione e l'integrazione di *input* diversi provenienti da ambiti e soggetti diversi.

Dunque, il processo di apprendimento non sarebbe il frutto di un'attività personale e isolata, ma la realizzazione di un'azione più ampia, collettiva, di interpretazione della realtà. Sulla base di queste conclusioni, perciò, non esisterebbe un unico modo di svolgere un compito o di imparare una determinata disciplina. Allo stesso modo, il processo di insegnamento potrebbe procedere seguendo percorsi diversificati e mai standardizzati.

Ciò che sembra emergere dall'approccio costruttivista è un impianto teorico che pone l'attenzione più sul significato di apprendere che sull'apprendimento stesso. Quindi, ogni figura coinvolta nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento e i materiali utilizzati appaiono come risorsa che, di volta in volta, si manifesta in modo diverso e complesso nel contesto didattico (VARISCO, 2002).

La lezione tradizionale, frontale e unidirezionale dal docente al discente appare, perciò, non coerente con questo tipo di approccio. Al contrario, un modello di insegnamento che proceda per esperienze dirette e attraverso contatto e interazione con materiali e testi differenti sembra più in sintonia con una visione di cognizione incarnata, che proviene da molteplici ambiti disciplinari. Il contatto con linguaggi e discipline diverse e l'interazione che si verifica fra il soggetto e l'oggetto sono, così, occasione e non causa di apprendimento.

consultazione: 26.10.2015. La medesima operazione è compiuta nell'architettura da Zaha Adid. Si veda, a questo proposito, il contributo di A. TEDESCHI, 2014, *AAD Algorithms-Aided Design. Parametric Strategies using Grasshopper*, Leenseur, Brienza.

L'insegnamento dell'italiano accademico, perciò, va collocato coerentemente in questa dimensione e va 'incarnato' nelle esperienze didattico-disciplinari, culturali e sociali pregresse di ogni studente e in quelle proprie del complesso linguistico-culturale della comunità che lo ospita. Questo recupero delle esperienze, per prepararsi ad acquisirne di nuove, va collocato in momenti diversi e strutture diverse:

- a. una prima negoziazione linguistico-culturale è opportuna, in un contesto multimediale, un *forum on-line* in cui ogni studente, prima di giungere nell'università ospite espliciti –su invito e sollecitazione di un *tutor*– non solo il suo livello di lingua, ma anche il suo stile di studio, il contesto di apprendimento in cui avviene la sua formazione e, naturalmente, l'area disciplinare in cui si sta formando, le sue conoscenze ed esperienze pregresse;
- b. una successiva diagnosi mediante *test* che verifichi le reali –e non auto percepite– conoscenze linguistiche;
- c. una guida ai servizi didattici, ma soprattutto una guida allo stile e cultura di studio proprio della comunità ospite;
- d. un servizio di tutorato in presenza che permetta una prima mediazione e occasione di incontro tra lo studente straniero e la comunità studentesca locale.

Affinché la formazione linguistico-culturale possa essere proficua, occorre un'intensa coordinazione e interazione fra uffici, strutture, personale docente e studenti. È necessario, inoltre, che si verifichino contatti, per così dire, intra- e inter-*moenia*. La natura di questa strategia verrà descritta più avanti, ma già appare evidente che le singole strutture non possono procedere autonomamente rispetto alla complessità della comunità accademica.

Una didattica costruttivista completa, perciò, necessita di un'azione globale sia tra i soggetti che tradizionalmente apprendono, sia tra tutti i soggetti che agiscono nella realizzazione del progetto. Il processo di apprendimento,

dunque, coinvolge tutta la comunità accademica, che matura così acquisizione di nuove esperienze.

5.2.2 Le piattaforme multimediali e l'*e-learning*

In questa sede non si procederà a una disamina puntuale di tutte le realtà didattiche multimediali e delle T.I.C. (a tale proposito si vedano, tra gli altri, FRATTER, JAFRANCESCO, 2014). Si procederà, piuttosto, all'esame della natura dello strumento, al fine di individuarne le potenzialità ed efficacia in armonia con la didattica dell'*academic discourse*.

In genere l'*e-learning* viene proposto da molte istituzioni con tre obiettivi:

- a. offrire un'integrazione alla formazione in presenza, un complemento che possa potenziare la formazione del singolo studente;
- b. prevedere percorsi specifici di studio per quanti sono impossibilitati o presentino difficoltà alla frequenza in presenza;
- c. garantire formazione continua sia in ambito formativo –sono un esempio relativamente recente i corsi M.O.O.C. (*Massive Open Online Courses*) offerti dalle Università– sia in ambito aziendale.

Questo mezzo –declinato in molteplici ambienti di apprendimento– viene scelto per valorizzare l'aspetto multimediale degli strumenti a disposizione e l'integrazione tra diversi *media* a vantaggio di una maggiore accessibilità ai contenuti. Inoltre, l'interattività con i materiali favorisce una maggiore autonomia dello studente e avvantaggia soluzioni personalizzate nei percorsi di studio.

Si ritiene, dunque, l'offerta *e-learning* non sufficiente a garantire –essa sola– un proficuo progresso e apprendimento dell'italiano accademico. Tuttavia, essa costituisce un potente mezzo integrativo poiché:

- a. consente il confronto e l'approfondimento tra lingua e disciplina, ovvero tra lingua e più discipline, mediante il contributo simultaneo

- di docente di lingua, discente, eventuale docente di disciplina coinvolto nel programma di studio;
- b. permette il contributo fattivo da parte dei discenti nell'offrire indicazioni al docente di lingua in materia di uno specifico ambito disciplinare;
 - c. favorisce la creazione di materiali negoziati e co-costruiti da docenti e discenti;
 - d. crea collaborazioni anche fra ambiti disciplinari diversi e consente l'interrelazione del docente di lingua con il docente di disciplina eventualmente coinvolto.

Queste interrelazioni e i conseguenti sviluppi dell'apprendimento sono descritti anche dai principi del 'Connettivismo', secondo il quale

"We do not consume knowledge as a passive entity that remains unchanged as it moves through our world and our work. We dance and court the knowledge of others –in ways the original creators did not intend. We make it ours, and in so doing, diminish the prominence of the originator."
(SIEMENS, 2006: 7)

La conoscenza generata in questi ambienti appare, dunque, fluida. Essa è in grado di mutare forma e di assumere contenuti nuovi in base al profilo degli attori in gioco. Essi assumono un ruolo diverso rispetto a quello tradizionale riconoscibile in 'docente' e 'discente' e definito da un'asimmetria generata dal tradizionale concetto di 'sapere', secondo il quale in presenza di un soggetto che lo apprende, ve ne debba essere uno che lo trasmetta frontalmente. L'asimmetria si riduce e muta forma in conseguenza all'apporto di conoscenza cui ciascun soggetto concorre. E assume forma circolare, secondo una spirale in cui ogni soggetto coinvolto diviene motore del processo in atto.

5.2.3 Dalle architetture liquide verso una glottodidattica ‘solida’

Perché si possa verificare una sensibilizzazione e una presa di coscienza della realtà da parte di tutti gli attori in gioco (docente di lingua, docente di disciplina, discente), è necessario progettare una strategia didattica mediante cui costruire, poi, un processo formativo.

Così come in architettura si organizza lo spazio in cui vive l’individuo, allo stesso modo la ‘didattica glottodisciplinare’ deve prevedere l’organizzazione e la gestione degli spazi in cui si manifestano i reticoli comunicativi. Attraverso essi docente di lingua, docente di disciplina e discente co-costruiscono il ‘luogo’ in cui si verifica la formazione, si esprimono le relazioni e si percepiscono e comunicano le emozioni. L’insieme di questi reticoli e il luogo dove si verificano contribuiscono al verificarsi della cognizione incarnata, che ciascun soggetto sviluppa in relazione alla realtà esperita. Tale realtà deve poggiare le sue fondamenta su alcuni principi ‘solidi’, originati da valori condivisi e riconosciuti all’interno della società in cui si manifesta.

Tentando di definire il disegno che la didattica imprime alla formazione glottodisciplinare, è possibile individuare alcuni parametri, che contribuiscono a creare l’ambiente in cui si sviluppa la cognizione del soggetto che apprende:

- a. spazio. È necessario dedicare uno spazio *ad hoc* che preveda la compresenza di lingua e disciplina e l’interazione fra tutti i soggetti partecipanti. Nell’architettura scolastica si sta affermando il concetto di classe ‘liquida’, nella quale lo spazio è completamente ridefinito: i banchi degli studenti non hanno più la forma tradizionalmente rettangolare e non sono più fissi e ancorati al suolo. Ogni banco ha la forma di poligono o circolare, ha le ruote alle gambe ed è studiato per essere raccordato al banco di altri discenti o docenti nella forma più consona al lavoro da compiere. E’, inoltre, attrezzato per ospitare strumenti multimediali collegabili alla rete²⁷,

²⁷Si veda, a tale proposito, l’articolo sulla ‘classe liquida’ reperibile in:

è un tavolo di lavoro e di studio e non più un tradizionale ‘banco di scuola’. Ciò che va progettato, tuttavia, non è soltanto uno spazio fisico, come un’aula attrezzata per l’insegnamento dell’italiano accademico e, più in generale delle lingue, ma anche uno ‘spazio’ programmatico all’interno del percorso di ogni studente. Tale spazio può essere ipotizzato nell’istituzione di moduli e seminari indirizzati sia a studenti italiani madrelingua, sia a studenti stranieri;

- b. colore. La cognizione incarnata non prescinde dalle emozioni, cioè da ciò che ‘colora’ la vita. Anche nella strategia didattica, dunque, occorre attribuire un valore significativo alle emozioni che si sviluppano in seno alle interazioni: la frustrazione quando ci si sente esclusi dal processo di apprendimento, il piacere quando si sente di appartenere a una comunità e di padroneggiarne gli strumenti comunicativi (BALBONI, 2013). Inoltre, occorre essere consapevoli che la sola educazione alle discipline di studio non è più sufficiente. Parallelamente ad essa, è necessario sensibilizzare i discenti all’educazione allo studio e alle sue strategie e ciò può avvenire solamente mediante il loro coinvolgimento attraverso pre-conoscenze e l’emotività che esse suscitano;
- c. materiali. Strumenti didattici pensati per far interagire lingua e disciplina sono indispensabili in questa relazione fra più soggetti e più discipline. Senza di essi non può verificarsi tale interazione. Nelle classi di disciplina non è previsto l’utilizzo di materiali progettati *ad hoc* per lo studente straniero, il quale si trova di fronte a due difficoltà:
 - comprendere una disciplina in L2/LS dovendo sostenere verifiche al pari di chi comprende la medesima disciplina in L1;

<http://www.lastampa.it/2015/10/02/societa/banchi-tradizionali-addio-la-classe-diventa-liquida-87ZjlYOgTaKWxKtwTJ7JxN/pagina.html>.

Ultima consultazione: 26.10.2015. Si veda anche il video sulla ‘classe del futuro’ realizzato dall’istituto tecnico E. Majorana di Brindisi e reperibile in:

http://www.majoranabrindisi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=284:classe-del-futuro&catid=186&Itemid=1426.

Ultima consultazione: 26.10.2015.

- non avere strumenti adeguati per facilitare e rendere, quindi, possibile il proprio processo di comprensione;
- d. forma. Ciò che si sviluppa in questo tipo di progettazione e interazione didattica deve adottare una forma coerente. Non può più essere solo didattica delle microlingue, indirizzata al docente di lingua che tenta di formare solo linguisticamente il proprio discente alla lingua disciplinare. Non può essere nemmeno più soltanto didattica C.L.I.L., mediante la quale si tenta di sensibilizzare al problema 'lingua' il docente disciplinarista. E' necessario ipotizzare una forma diversa di didattica, che si tenterà di chiamare 'didattica glottodisciplinare', perché mette sullo stesso piano i tre attori: linguista, disciplinarista, discente, e cerca di osservarne 'dall'alto' le dinamiche interazionali. L'insegnamento dell'italiano accademico si inserisce pienamente all'interno della didattica glottodisciplinare. Da essa trae l'unica via possibile al fine di far progredire i discenti nel processo di apprendimento e di rendere consapevoli i docenti delle difficoltà e dei bisogni propri e dei propri discenti.

La didattica glottodisciplinare tradurrebbe, dunque, in didassi quotidiana obiettivi, strategie, necessità di ognuno dei tre soggetti contemporaneamente. Non prevede una figura *super partes* che ne coordina le azioni, ma sempre e costantemente un'azione corale concordata preventivamente dai tre soggetti assieme.

Tuttavia, questa azione corale non va colta solamente nel reticolo di relazioni che si sviluppano fra docenti e discenti, va piuttosto immaginata come un'azione più ampia che coinvolge uffici, strutture. È in quest'azione corale più vasta che la didattica glottodisciplinare trova il suo contesto completo.

5.3 Le strutture per la didattica itaLAcc

Finora sono stati presi in esame gli attori principali nelle dinamiche che

coinvolgono l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano accademico: discenti, docenti. Tuttavia, è necessario tener presente che lo scenario accademico si allarga anche a tutti i soggetti che contribuiscono alla realizzazione del processo e che si identificano in personale tecnico e uffici deputati alle relazioni internazionali e all'inserimento degli studenti madrelingua nel mondo del lavoro. Occorre, perciò, un'ulteriore riflessione sulle strutture di appartenenza dei soggetti coinvolti e che si identificano in: centri linguistici, dipartimenti, centri riservati agli studenti internazionali, uffici tecnici dedicati agli studenti e agli studenti internazionali.

Il modello teorico di riferimento si rifà ai principi del costruttivismo sociale e questo modello si traduce in classe in didattica cooperativa e collaborativa. Questi stessi principi devono stare alla base di quell'azione corale auspicata fra tutti i soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto. Prima ancora di permettere a docenti e discenti di 'recitare' il loro ruolo, è necessario preparare il 'copione', la 'sceneggiatura', il 'teatro', la 'scenografia'. È, altresì, necessario che siano individuati gli 'attori' e il 'regista'. Un'interazione così complessa deve poter compiere le proprie transazioni secondo strategie che poggino le loro fondamenta su principi scientifici ampiamente sperimentati. Solo questi presupposti garantiscono alte probabilità di successo.

La microeconomia risponde in maniera efficace a questa esigenza: la 'teoria dei giochi' (VON NEUMANN, MORGENSTERN, 1944) si propone di tracciare un modello ideale di comportamento da parte di soggetti coinvolti in qualche interazione con altri soggetti. Essa è compresa nelle linee scientifiche della teoria della scelta razionale (HARGREAVES ET AL., 1996), che presenta caratteristiche normative nel determinare le scelte di un individuo razionale con fini e scopi in differenti contesti e situazioni.

Le scelte possibili possono essere:

- a. individuali, quando un individuo si confronta con un ambiente di cui non conosce le caratteristiche;

- b. collettive, quando un individuo è sottoposto a interazioni con altri soggetti, e deve agire in base alle proprie aspettative relativamente alle azioni degli altri.

Nel secondo caso trova spazio la teoria dei giochi, che prende il suo nome dal fatto che è applicata in giochi come gli scacchi, ma viene estesa anche a molti altri tipi di interazioni strategiche quali accordi commerciali, trattative politiche, strategie belliche, conferenze e simposi internazionali, in cui i principali ‘giocatori’ non sono solamente persone, ma anche enti, organizzazioni, governi.

Lo scopo di questa teoria consiste nell’individuare la strategia più efficace che ogni giocatore dovrebbe adottare al fine di vincere il gioco. Le applicazioni di questa teoria sembrano possibili anche in ambito glottodidattico, relativamente al contesto accademico. In questo contesto, infatti, i ruoli dei giocatori sono definiti da posizioni di asimmetria, nelle quali ogni giocatore deve identificare la strategia ottimale in ogni tipo di gioco e la combinazione delle strategie ottimali di tutti i giocatori costituisce la ‘soluzione’ del gioco (per un esame più dettagliato di ogni tipo di gioco in ambito accademico si veda BALLARIN, 2014).

In questa sede risulterà di particolare interesse esaminare il principio di dominanza nella classe di italiano accademico. Secondo questo principio un giocatore (un docente, un discente, un ente o un’organizzazione) è dominante rispetto agli altri se la sua strategia, tra le scelte possibili che ha a disposizione, gli fa ottenere il *payoff* migliore²⁸. La strategia collaborativa e cooperativa è fondamentale per quanto riguarda l’italiano accademico, data la sua natura. Anche secondo i principi della teoria dei giochi, dunque, a nessun giocatore conviene agire isolatamente senza la collaborazione altrui. Nessun giocatore può vincere se gli altri non collaborano. Sembrerebbe, perciò, verificarsi un’assenza di strategia dominante, data la quale, una soluzione possibile è identificabile nel concetto di ‘equilibrio di Nash’ (NASH, 1950).

²⁸Il *payoff* per un giocatore è il valore che esprime la valutazione del risultato ottenuto, in conseguenza alle scelte operate da tutti i giocatori coinvolti, da parte di quel giocatore.

Secondo questo concetto in un gioco a due giocatori le rispettive strategie adottate dai due sono in equilibrio, quando l'una rappresenta la risposta ottimale dell'altra. Quando, però, i giocatori sono più di due, avviene la compresenza di più strategie fra i giocatori. Sarà, dunque, necessaria la ricerca di più equilibri nei quali nessuno domini l'altro.

Per comprendere la natura delle strategie possibili è necessario identificare i diversi giocatori. Si ometterà di definire il profilo del discente, poiché l'argomento è stato ampiamente trattato in precedenza, mentre si tratterà più avanti il profilo del docente. Di seguito verranno, invece, definiti i profili degli istituti e uffici che concorrono all'organizzazione del progetto.

5.3.1 I Centri Linguistici

Un centro linguistico è a disposizione delle strutture dell'Ateneo e aperto al territorio, eroga servizi linguistici e sviluppa studi e ricerche nell'ambito delle lingue e della valutazione. Un centro linguistico ha come compito principale l'insegnamento delle lingue mediante corsi basati sullo sviluppo delle competenze essenziali per l'apprendimento delle lingue straniere (tra cui l'italiano a stranieri) in un contesto universitario. A volte, un centro linguistico offre certificazioni internazionali e spesso si caratterizza per la presenza di tecnologia al servizio del *testing* e dell'insegnamento delle lingue.

Nei centri linguistici lavorano a stretto contatto collaboratori esperti linguistici (C.E.L.) –ai quali è affidato l'insegnamento delle lingue–, personale tecnico –che cura l'aspetto tecnologico e del *testing*– e a volte collaborano docenti e ricercatori per la realizzazione di progetti speciali (ARGONDISSO, 2012). Ai centri linguistici accedono studenti dell'ateneo di riferimento che intendano formarsi linguisticamente, ma ha accesso anche la popolazione non universitaria che persegue i medesimi scopi.

In un ateneo, in genere, sono i centri linguistici a offrire l'insegnamento dell'italiano a stranieri e questa caratteristica evidenzia alcuni punti di forza e alcuni punti di criticità:

- a. un centro linguistico è slegato dalle linee programmatiche dei dipartimenti, è piuttosto indipendente nella sua programmazione e

nella sua azione didattica. Eroga numerosi corsi nell'arco di un anno accademico e non è condizionato dal calendario a cui sottostanno i dipartimenti. Questo aspetto può essere interpretato sia come punto di forza –per la capacità programmatica– sia come punto di debolezza, poiché gli studenti devono far coincidere nella loro agenda attività accademiche che seguono scadenze differenti;

- b. un centro linguistico è aperto al territorio. La popolazione anche non universitaria può frequentare i corsi erogati. Questo aspetto favorisce l'incontro in classe di stili di studio diversi e di problematiche socio-culturali diverse da quelle che intercorrono di consueto in un'aula universitaria. Per quanto riguarda l'italiano a stranieri, questa apertura verso la comunità locale va interpretata come elemento di positività, poiché aiuta lo studente straniero a non avere una visione parziale della lingua-cultura locale. Naturalmente, la presenza in classe di pubblico eterogeneo può contemporaneamente costituire un elemento di criticità, se non si sviluppa un clima di adattamento e apertura verso l'altro;
- c. un centro linguistico, per sua natura e per tradizione storica, è fortemente dedicato al monitoraggio linguistico, inteso come *testing*. È, dunque, la sede ideale a ospitare le certificazioni linguistiche internazionali spendibili, sia dal punto di vista accademico, che professionale;
- d. un centro linguistico eroga servizi, ma non promuove didattica. A causa della legislazione vigente in Italia, i corsi di lingua –denominati esercitazioni linguistiche– sono affidati ai C.E.L., che non godono dello *status* di docente. In virtù di questo, i corsi non concedono crediti, in quanto sono considerati un servizio accessorio e non un insegnamento funzionale al percorso di qualunque studente.

Queste caratteristiche evidenziano l'asimmetria di ruolo di un centro linguistico rispetto a un dipartimento. Esso fornisce servizi indispensabili all'ateneo, ma questi servizi non godono di 'dignità' accademica, non

essendo riconosciuti come curricolari rispetto al *cursus studiorum*. La funzione di un centro linguistico risulta, dunque, incompleta, ma integrabile con le azioni di altre componenti della comunità accademica.

5.3.2 I Dipartimenti

Un dipartimento è una struttura che promuove e coordina le attività di ricerca e i relativi insegnamenti. Riunisce tutti i docenti che insegnano e svolgono ricerche nella medesima area disciplinare e utilizzano risorse, laboratori e strumenti comuni. Un dipartimento in genere:

- a. promuove, coordina, verifica e pubblicizza le attività di ricerca. In questo ambito l'italiano a stranieri è senza dubbio disciplina, ma non veicolo. È oggetto di studio e, come tale, rivolto a studenti madrelingua o stranieri che lo studino non per la comunicazione, ma come disciplina. In quest'ambito l'italiano accademico e l'italiano a stranieri possono trovare sede come attività di ricerca, ma non possono coniugarsi in corsi di lingua;
- b. svolge attività consultiva al Consiglio di Facoltà per quanto riguarda la stipula di convenzioni con enti pubblici e privati, e all'ambito didattico per le discipline di propria pertinenza. Quest'ultima attività può sensibilizzare il Consiglio di Facoltà relativamente alla necessità di porre in essere attività di ricerca che, conseguentemente, richiedano servizi coerenti. Nell'ambito dell'italiano accademico può richiedere che vengano attivate attività di ricerca e farsi carico, nella sede più opportuna, dell'attivazione di corsi di lingua funzionali alle attività dell'ateneo e alla ricerca stessa;
- c. concorre allo svolgimento dell'attività didattica. Quest'aspetto della sua natura lo rende complementare ad altre istituzioni accademiche nell'istituzione di particolari attività didattiche inerenti a una specifica area disciplinare;
- d. svolge le attività di consulenza e di ricerca su contratto o convenzione eseguibili all'interno dell'Università. Anche quest'ultimo aspetto rende i dipartimenti complementari

nell'attribuzione di dignità scientifica a una determinata area disciplinare.

L'italiano a stranieri e l'italiano accademico, dunque, non possono che essere considerate altro che disciplina di studio e ricerca presso un dipartimento. In quanto tali, tuttavia, permettono alle componenti operative degli atenei –i centri linguistici, tra gli altri– di farsi carico dei servizi che tali discipline richiedono e che, proprio perché sostenuti dall'iniziativa dei dipartimenti, assumono esse stesse 'dignità scientifica'.

5.3.3 Uffici e strutture

Gli uffici tecnici di un ateneo sono istituiti per l'organizzazione e l'esercizio tecnico-amministrativo delle sue attività. Di particolare interesse in questa sede risultano le attività promosse dagli uffici che si occupano di relazioni internazionali, di tutorato e sostegno agli studenti, di attività culturali e interculturali. Questi uffici forniscono servizi informativi e organizzativi a tutti gli studenti di scambio in ingresso e in uscita. Gestiscono, inoltre, le attività di mobilità internazionale anche del personale docente e tecnico-amministrativo. Si coordinano tra loro per le attività che possono incoraggiare i contatti fra studenti e personale docente e tecnico-amministrativo locale e straniero. Promuovono iniziative formative e culturali permeabili a scambi fra ateneo e territorio. Favoriscono sostegno alla vita accademica di tutta la sua popolazione.

Relative all'interesse dell'area disciplinare dell'italiano accademico risultano queste attività:

- a. organizzazione e gestione delle pratiche riguardanti gli studenti in ingresso con riguardo:
 - alla burocrazia, come la compilazione di moduli, la richiesta del codice fiscale, le informazioni riguardanti l'assistenza sanitaria e quanto risulti utile alle necessità della vita quotidiana;

- all'alloggio, mediante servizio che aiuti gli studenti alla loro sistemazione presso studentati, o mediante il sostegno nella ricerca di una sistemazione di tipo diverso;
 - all'orientamento del sistema-ateneo, mediante l'iscrizione ai singoli insegnamenti e al piano di studi presso l'ateneo ospite, nonché le pratiche finalizzate al riconoscimento dei crediti;
- b. sostegno e tutorato che faciliti le relazioni fra gli studenti in ingresso e la comunità locale con riguardo al contatto:
- da pari a pari, mediante servizio di tutorato attivo che guidi lo studente, il docente, o il tecnico-amministrativo straniero alla scoperta dell'ateneo che lo accoglie;
 - con l'ambiente accademico, mediante incontri di orientamento che si propongano lo scopo di illustrare le caratteristiche socio-culturali della comunità accademica di accoglienza e delle sue strutture;
 - con la comunità locale, mediante la partecipazione, se possibile attiva, alle iniziative promosse con l'intento di mettere in comunicazione l'ateneo col territorio.

Anche gli uffici o le strutture dedicate alla gestione della popolazione ospite risultano, perciò, inefficaci senza l'esistenza e l'attività di centri, dipartimenti e complementari a esse.

La diversa natura di ognuna delle componenti esaminata rende centri, uffici e dipartimenti i 'giocatori' ideali alla ricerca di un equilibrio strategico: nessuna struttura è in reale competizione con le altre, poiché incompleta rispetto alle altre e poiché diversi sono i suoi scopi primari. Tuttavia, nessuna delle strutture esaminate può raggiungere il *payoff* migliore senza l'apporto delle altre. Nessuno dei 'giocatori' dell'italiano accademico può condurre un gioco individuale, ma tutti sono costretti a un gioco collettivo. La strategia collettiva e la collaborazione sono, dunque, aspetti imprescindibili. Essi ritorneranno anche per ciò che riguarda l'aspetto più squisitamente didattico, relativamente alla figura del docente e alle sue caratteristiche.

6. La formazione dei docenti di itaLAcc

6.1 Quale glottodidattica per L1

6.1.1 Complessità linguistico-disciplinari

6.1.2 Glottodidattica complessa per pluralità di contenuti

6.2 Quale glottodidattica per L2 e LS

6.2.1 Il modulo

6.2.2 L'unità di acquisizione 'accademica' e la formazione 'puntinista'

6.3 Quali sedi e strumenti formativi

6.3.1 'Luoghi' per la formazione del personale

6.3.2 Sedi di formazione accademica

L'auspicabile processo di collaborazione fra docenti di disciplina, docenti di lingua e discenti provoca alcune riflessioni. In particolare, risulta interessante interrogarsi su quali competenze didattico-linguistiche possano e debbano possedere nel proprio *curriculum* professionale il:

a. docente di disciplina. Senza dubbio un docente che decide di trasmettere il suo sapere disciplinare nella propria lingua deve necessariamente avere una consapevolezza accademica delle strutture che organizzano la comunicazione. Deve, in sintesi, conoscere le regole morfosintattiche, lessicali, i tipi testuali e le loro caratteristiche, le caratteristiche fonologiche. Deve, inoltre, conoscere tutto il patrimonio culturale e comunicativo che regola la lingua in un determinato tipo di gruppo sociale. Tale docente deve essere conscio che, qualora nella sua classe siano presenti studenti stranieri, una comunicazione non consapevole è fattore discriminante nella comprensione. Ambedue le consapevolezze dovrebbero derivare attraverso:

- un percorso di studi personale per quanto riguarda la lingua madre. Le istituzioni scolastico-formative, infatti, hanno il dovere di formare ciascun individuo e ogni individuo ha il diritto di ricevere istruzione e formazione adeguata nella e relativamente alla propria lingua;
- un percorso formativo-istituzionale per ciò che riguarda la sensibilità e la capacità formativa nei riguardi dei parlanti non nativi che partecipano alle lezioni, non godendo del percorso formativo-linguistico dei parlanti nativi;

Inoltre, occorre precisare che il docente di discipline non linguistiche ha conoscenza specialistica e didattica della disciplina, ma non della lingua e della lingua accademica;

b. docente di lingua. Il ‘docente’ di lingua generalmente è identificabile in due figure professionali:

- il titolare di una cattedra di lingua italiana o storia della lingua italiana presso un dipartimento di studi umanistici; la disciplina di studio non è identificabile nella lingua comunicativa o nella lingua dello studio, ma nella linguistica o nella storia della lingua. Il sapere è finalizzato alla formazione di futuri specialisti in italianistica e gli obiettivi epistemologici esulano dall’insegnamento della lingua come strumento di comunicazione;
- il C.E.L. Questa figura non gode dello *status* di ‘docente’, ha un profilo accademico differente rispetto a un docente di disciplina, ma al C.E.L. è affidato l’incarico di insegnare lingua comunicativa a studenti stranieri. La mancanza di riconoscimento di ‘dignità’ accademica non consente alle ‘esercitazioni linguistiche’ effettuate da un C.E.L. di erogare crediti e, quindi, l’insegnamento della lingua come strumento di comunicazione non è spendibile nel *cursus studiorum* di uno studente.

A nessuna di queste due figure è affidato l’incarico della formazione relativa all’italiano accademico sia nell’ambito della L1, come pure in quello della L2 e della LS. Inoltre, nessuna di queste due figure ha necessariamente ricevuto formazione epistemologica al riguardo, se non per interessi di ricerca personale;

c. discente. Il percorso di studi pre-universitario dovrebbe aver garantito a qualunque studente L1 una sufficiente ‘alfabetizzazione’ e conseguente capacità comunicativa nella lingua madre. Il sistema scolastico non gli garantisce, tuttavia, una specifica formazione nell’ambito della comunicazione accademica nel suo complesso, formazione che è costretto a ottenere ‘sul campo’ spesso da autodidatta. Per quanto riguarda uno studente straniero, al momento non è prevista alcuna formazione specifica garantita dall’istituzione con tutte le caratteristiche di spendibilità auspiccate.

Le tre figure esaminate risultano tutte ‘imperfette’ nell’ottica della didattica collaborativa, in quanto:

- a. le loro caratteristiche non dialogano fra loro. A ognuna di queste figure manca qualcosa e questo ‘qualcosa’ non è raggiungibile solamente mediante la collaborazione con gli altri;
- b. il rapporto deficitario appare sanabile solo mediante azione istituzionale, la quale dovrebbe ‘costringere’ i principali attori a un reciproco confronto e offrire loro adeguato sostegno;
- c. il reciproco confronto è attuabile solamente se le tre figure assumono consapevolezza della loro imperfezione didattico-formativa e si preveda un ‘luogo-tempo’ dedicato allo scopo.

Questo auspicabile confronto prevede l’organizzazione di un’azione specifica nella didattica linguistico-disciplinare in L1, L2/LS e anche in lingua veicolare.

6.1 Quale glottodidattica per L1

Ogni disciplina veicola il sapere attraverso la corrispondente microlingua e ogni microlingua è caratterizzata da un proprio repertorio morfo-sintattico, lessicale, da specifici tipi testuali e ha una sua contestualizzazione in ambito socio-culturale. Un docente disciplinare fa uso della microlingua per necessità di comunicazione specialistica e univoca, ma potrebbe non dimostrarsi consapevole del fatto che i suoi studenti non hanno ancora piena conoscenza del binomio lingua-disciplina nel suo complesso²⁹.

²⁹Questa possibile mancanza di consapevolezza, qualora si verificasse, può derivare dal fatto che un disciplinarista (per quanto riguarda soprattutto le discipline afferenti all’area tecnico-scientifica) non annovera nel suo *cursus studiorum* una specifica preparazione in didattica e in didattica della lingua.

Chiunque desideri un approccio scientifico alla disciplina oggetto del suo studio deve poter avere accesso diretto alle fonti di trasmissione del sapere. Se queste agiscono attraverso una lingua, deve poterne possedere le chiavi in primo luogo per poterla comprendere, successivamente per poterla veicolare all'interno della comunità accademica. Una siffatta formazione linguistica non può certamente giungere dal docente di disciplina, ma deve essere garantita dalla comunità accademica di riferimento attraverso momenti di studio e riflessione, concepiti con lo scopo di sviluppare nei discenti le abilità necessarie al riconoscimento delle forme accademiche. L'arbitrarietà con cui una comunità decide di esprimersi caratterizza tutta la comunicazione che in essa viene espressa e la padronanza delle sue forme linguistiche determina il grado di appartenenza dei suoi singoli membri³⁰. Esporre i discenti alle forme linguistiche senza educarli al loro riconoscimento significa predisporre ostacoli nel loro percorso di formazione universitaria.

Il fenomeno del crescente 'analfabetismo funzionale'³¹ rivela come la capacità di riconoscere forme complesse nella lingua italiana non sia scontata nella popolazione in generale e in particolare nella popolazione giovanile (ARCANGELI, 2005; DE MAURO, 2008 e 2014^a). Tale realtà evidenzia, dunque, come i discenti non soltanto non abbiano familiarità con le forme della comunicazione accademica, ma non siano nemmeno abituati alla comprensione e all'utilizzo di forme linguistiche complesse.

Occorrerà, perciò, riflettere su quali strategie siano più opportune, al fine di poter garantire uno sviluppo consapevole della comunicazione accademica nei discenti universitari di madrelingua.

³⁰Il concetto espresso da 'mi parli di ...' dal punto di vista comunicativo equivale al concetto espresso da 'spiegami ...', ma la prima forma costituisce il classico *incipit* di un esame universitario ed è caratterizzata dal registro formale e dall'uso del congiuntivo esortativo. Il parlante madrelingua apprende 'sul campo' l'utilizzo di tale enunciato, ma non ha necessariamente consapevolezza epistemologica sulla ragione dell'utilizzo di tale forma.

³¹Nel sito <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> è pubblicato il rapporto O.C.S.E. *Education at a Glance* – ottobre 2014 in cui si trovano i dati sul grado di istruzione mondiale e in cui si possono osservare anche i dati sull'Italia e gli altri paesi europei. Ultima consultazione: 22.05.2016.

6.1.1 Complessità linguistico-disciplinari

Diversamente da chi impara una lingua non materna, un parlante nativo non ha necessità di apprendere la sua lingua, in quanto il processo di acquisizione è attivo dalla nascita. Ha bisogno, però, di un percorso che lo porti all'apprendimento e all'interazione con strutture –che risultano in lui acquisite– e che diventano via via più articolate, dovendo rispondere a contesti comunicativi complessi. Questo discente, dunque, è chiamato a riorganizzare strutture semplici in strutture complesse, nelle quali interagiscono fra loro contenuti disciplinari e contenuti linguistici.

Tale percorso si può anche ridefinire come percorso di apprendimento, nel momento in cui nel discente vengono sviluppate le abilità che lo guidino al riconoscimento e all'interazione di e con forme complesse, siano esse linguistiche o disciplinari. Il processo di apprendimento della complessità richiede strategie adeguate:

- a. da parte del docente di lingua. Se l'università prevede dei momenti e degli spazi di riflessione sulla comunicazione accademica, il docente di lingua avrà il compito di consapevolizzare il discente relativamente a:
 - contesto socio-formativo e regole comunicative implicite normate dai codici gestemico, cronemico, vestemico, prossemico, prosodico;
 - contesto linguistico organizzato in canali comunicativi, tipi testuali, fenomeni morfo-sintattici e lessicali.

Inoltre, sarà cura del docente di lingua fornire ai discenti strumenti di studio con cui esercitarsi sulle forme linguistiche complesse e mediante cui prendere visione dei fenomeni tipici della comunicazione accademica;

- b. nel docente di disciplina. Per definizione questo tipo di docente trasmette il sapere attraverso contenuti disciplinari. Il discente

madrelingua, perciò, dovrebbe indirizzare il suo processo di apprendimento solo su questi contenuti. Se tuttavia, quest'ultimo non viene educato alla complessità e specificità linguistica che il contesto accademico comporta, il suo processo di apprendimento risulta ostacolato in partenza. Accertarsi che i discenti padroneggino le chiavi linguistiche di accesso alla disciplina, garantisce al docente la sicurezza di fornire un percorso che i propri studenti sono in grado di percorrere senza ostacoli (FERRARI, PALLOTTI, 2004).

Una didattica linguistico-disciplinare consapevole deve, dunque, monitorare costantemente la comprensibilità e la processabilità dei contenuti proposti.

Nella realtà specifica delle discipline, le microlingue costituiscono per un discente madrelingua appena inserito nel mondo accademico quasi una seconda lingua. Al pari di ciò che avviene per una seconda lingua, perciò, le procedure di apprendimento si manifestano mediante un ordine gerarchico e, dunque, la procedura di un livello più basso è un requisito irrinunciabile, affinché la procedura del livello successivo si possa attivare (PIENEMANN, 1998).

Questo principio appare in armonia con l'ipotesi dell'*input* comprensibile ('I + 1'), che può presentarsi anche nella forma di un *input* complesso ('I + 3'). Tuttavia, diversamente da quanto accade in un apprendente L2 in fase iniziale, tali procedure risultano tutte operative, ma sono attivabili contemporaneamente all'ordine previsto nel processo di apprendimento di contenuti disciplinari secondo questa gerarchia:

- a. fase comunicativa *standard*: 'io e il mondo'. Si realizza quando un parlante nativo si dimostra in grado di interagire correttamente e senza ambiguità con le normali situazioni –semplici e complesse– della vita quotidiana;
- b. fase comunicativa accademica: 'io e la comunità accademica'. Si attiva se il parlante nativo si dimostra in grado di interagire correttamente e senza difficoltà nel mondo accademico in tutta la sua complessità: dai rapporti amministrativo-burocratici con gli

uffici, alle relazioni linguistiche connesse con il mondo epistemologico;

- c. fase comunicativa microlinguistica: ‘io e la scienza’. Si attiva solo se il parlante nativo è in grado di padroneggiare la lingua nelle precedenti due fasi e si manifesta in relazione allo specifico ambito di studi dell’apprendente.

A chi compete, dunque, la formazione linguistica dei discenti madrelingua? Per tentare di rispondere a tale quesito, è opportuna una riflessione su alcuni strumenti e tecniche glottodidattiche.

6.1.2 Glottodidattica complessa per pluralità di contenuti

Per quanto riguarda le competenze in lingua comunicativa *standard*, un parlante nativo dovrebbe poter contare sul percorso formativo che ha effettuato in seno alla famiglia, al contesto sociale in cui è stato immerso nella sua vita e, soprattutto nell’ambito del sistema scolastico. Quest’ultimo dovrebbe averlo educato e formato anche per ciò che riguarda le abilità connesse alla lingua dello studio sia nell’ambito della scuola dell’obbligo, sia in seno alle istituzioni preposte all’istruzione di tipo secondario³².

Questa educazione si rende necessaria poiché “la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico” (BALBONI, MEZZADRI, 2014: 7). Perciò, al loro ingresso nel mondo accademico, i discenti dovrebbero poter contare su una formazione linguistica di base e anche su un’adeguata formazione anche per ciò che concerne la lingua dello studio. Questi requisiti sono necessari, affinché possano attivarsi le fasi comunicative accademica e microlinguistica.

³²Si trovano in commercio molti materiali didattici progettati *ad hoc* proprio con finalità di sviluppo di abilità linguistiche adeguate ad affrontare la lingua dello studio. Si veda, fra gli altri, la collana dedicata all’italiano dello studio, che costituisce la lingua veicolare della scuola: è la lingua che gli insegnanti utilizzano per formare i loro studenti in discipline quali storia, geometria, scienze, arte. Cfr. PAOLO E. BALBONI, (a cura di), 2015, *Percorsi*, Torino, Loescher. Questa collana consta di una serie di materiali per studenti e risorse didattiche per gli insegnanti integrativi a manuali scolastici utilizzati nell’ambito dell’istruzione secondaria di primo grado e dedicati alla lingua dello studio delle scienze, della matematica, della storia, dell’arte.

Sarebbe, dunque, auspicabile la progettazione e l'attivazione di seminari di preparazione in lingua dello studio con test diagnostici in ingresso e in uscita attivabili prima dell'inizio dell'anno accademico e dedicati agli studenti madrelingua, qualora i discenti non rispondessero ai requisiti linguistici minimi necessari al loro ingresso in università. Solo successivamente un discente è pronto ad affrontare seminari specialistici in lingua accademica e microlingua.

Uno dei punti critici che può ostacolare il percorso linguistico di un madrelingua è costituito dal fatto che il docente di lingua e il docente di disciplina non necessariamente sono posti nella condizione di dialogare e collaborare fra loro. Questa realtà è determinata dal fatto che solitamente gli ambiti disciplinari sono ben distinti e separati e ogni docente è teso a occuparsi della propria area disciplinare. Tuttavia, una collaborazione fattiva può verificarsi se un terzo soggetto interviene e 'costringe' gli altri due a lavorare assieme.

Strutture dedicate al sostegno degli studenti e al tutorato attivo possono esercitare questo ruolo e possono proporre:

- a. momenti di studio e riflessione linguistico-disciplinare prima dell'inizio dell'anno accademico per chi si immatricola alla laurea triennale. Questi momenti di riflessione possono avere carattere modulare e possono presentarsi nella forma di seminari partecipativi, in modo da garantire interventi da parte di docenti linguisti e disciplinari che vadano a sanare eventuali *deficit* formativi nei due ambiti e che possano garantire dei benefici spendibili nel *cursus studiorum* di chi partecipa;
- b. momenti di rinforzo e di approfondimento della lingua accademica nel corso dell'anno accademico. Anche questi spazi formativi devono presentarsi con struttura modulare, in cui ogni modulo possa soddisfare i vari ambiti e aspetti della lingua accademica: uno spazio dedicato all'oralità, alla scrittura, alla comunicazione intra e interculturale. Dovrebbero, inoltre, presentarsi sotto la forma di seminari partecipativi, in modo da incoraggiare la co-costruzione del sapere e poter attivare le conoscenze pregresse di ogni

partecipante. Dovrebbero, infine, essere concentrati nel tempo, in modo da non gravare nel carico formativo dei discenti;

- c. momenti di approfondimento microlinguistico. Dovrebbero essere indirizzati a studenti che si immatricolano alla laurea magistrale e dovrebbero essere previsti prima dell'inizio dell'anno accademico. La loro struttura dovrebbe essere di tipo modulare e seminariale, in modo da preparare i discenti ad affrontare insegnamenti linguistico-disciplinari di tipo specialistico.

Ognuna di queste proposte può anche essere coadiuvata da strumenti multimediali e può essere anche supportata dalla rete, in modo che venga anche sollecitata e rispettata l'autonomia dello studente, in relazione al carico cognitivo e ai tempi di studio. Inoltre, dovrebbero essere previsti materiali linguistici di supporto ai manuali di studio utilizzati in ambito disciplinare che possano svolgere da facilitazione ai discenti e da guida operativa ai docenti disciplinaristi³³.

L'attenzione che si deve dedicare ai parlanti madrelingua deve, naturalmente, essere costante e rafforzata, qualora nell'aula di disciplina siano presenti parlanti non nativi.

6. 2 Quale glottodidattica per L2 e LS

Le necessità linguistiche manifestate da un discente universitario non nativo sono, ovviamente, differenti rispetto a un discente madrelingua e si scontrano subito con una contraddizione in termini di requisiti linguistici. Il mondo accademico, infatti, pone come requisito minimo per l'ingresso all'università di uno studente non nativo il livello B2 della lingua con questa distinzione:

³³Analogamente a quanto realizzato per le scuole di istruzione secondaria di primo e secondo grado, sarebbe auspicabile la progettazione di materiali indirizzati anche alla formazione di tipo accademico.

- a. agli studenti di scambio in mobilità internazionale –quanti partecipano al progetto *Erasmus plus*– viene auspicato il livello B1, ma non è rifiutato loro l’ingresso, se arrivano nell’università ospitante con un livello inferiore di lingua, o se il livello di lingua dichiarato non corrisponde a quanto attestato da un test linguistico d’ingresso nell’università di arrivo (CELENTIN, 2013);
- b. agli studenti stranieri, che si immatricolano e proseguono la frequenza per tutta la durata degli studi fino al conseguimento della laurea, viene richiesto il livello B2 della lingua³⁴.

Il livello B2 costituisce il requisito necessario all’apprendimento delle microlingue e anche della lingua accademica, con qualche deroga al livello B1, come già visto nei capitoli precedenti. Lo *status* linguistico degli studenti di scambio –qualora non in possesso del livello B2– perciò, non corrisponde a quanto il *Common European Framework* indica per l’interazione con contenuti linguistici di tipo specialistico (CONSIGLIO D’EUROPA, 2002: 32).

L’insegnamento della lingua accademica, perciò, ha bisogno di un livello di ingresso non inferiore al livello B1. Non deve, inoltre, prescindere dalla considerazione che le due categorie di parlanti –studenti di scambio e studenti regolarmente immatricolati– presentano priorità diverse nei confronti della lingua.

Se si parte dall’assunto che gli studenti di scambio vanno avvicinati alla categoria di parlanti LS, mentre gli studenti regolarmente immatricolati risultano pienamente parlanti L2, si dovrà porre questa distinzione:

- a. studenti di scambio. La loro priorità immediata è la comprensione linguistico-culturale di tipo accademico. Solo successivamente può essere richiesta loro l’abilità di produzione linguistica;

³⁴Gli specifici requisiti richiesti sono consultabili nel sito del M.I.U.R. <http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/index.html>. Ultima consultazione: 21.12.2015.

- b. studenti regolarmente immatricolati. Al pari dei loro omologhi nativi, vengono sottoposti alle medesime prove di verifica: esame orale e scritto. Quindi, hanno bisogno di attivare e potenziare contemporaneamente comprensione e produzione accademica al pari di un parlante nativo.

Dato l'obiettivo di questa ricerca, la prima categoria sarà oggetto di un'attenzione particolare in questa sede. Tuttavia, risulta degna di attenzione anche la seconda, qualora venga coinvolta dalla strategia didattica dell'italiano a stranieri.

6.2.1 Il modulo

Si rimanda alla letteratura scientifica ogni specifica riflessione operativa per ciò che riguarda l'insegnamento delle microlingue e del C.L.I.L. (tra gli altri, BALBONI, 2000; si veda, inoltre, il contributo di DI SABATO, 2009, per una programmazione modulare in ambiente C.L.I.L.). Si affronteranno in questa sede, invece, gli elementi operativi che –tratti dalla didattica delle microlingue e C.L.I.L.– possono essere spendibili efficacemente anche nella didattica dell'italiano accademico. La distribuzione modulare dei contenuti appare ormai consolidata nella didattica delle microlingue e C.L.I.L. poiché:

- a. permette di distribuire i contenuti in base ai bisogni degli apprendenti e alle necessità dei committenti;
- b. consente di ottimizzare le risorse in un periodo circoscritto di tempo;
- c. offre la possibilità di testare il processo di apprendimento più volte e *in itinere*;
- d. il percorso di apprendimento è in sé concluso, ma collegabile ad eventuali ulteriori sezioni modulari.

Anche nella didattica dell'italiano accademico la struttura del modulo ben si presta a fornire risposte operative facilmente applicabili poiché:

- a. è possibile progettare moduli per abilità linguistiche. Questa caratteristica risponde pienamente alle diverse esigenze di apprendenti LS e L2, rispondendo in tempi diversi alla necessità di potenziare le abilità di ricezione e di produzione scritta e orale;
- b. è concentrato nel tempo e raccordabile ad altri moduli. Questo aspetto incoraggia l'autonomia del discente che è invitato a costruirsi il proprio percorso di apprendimento. Inoltre, un impegno limitato nel tempo grava limitatamente sul carico di studio di ogni singolo studente;
- c. ogni modulo è in sé ulteriormente scomponibile e l'ordine di progressione dei contenuti linguistici è modificabile in rapporto ai bisogni dei discenti, dei docenti e del contesto di apprendimento;
- d. una struttura elastica e flessibile appare in sintonia con la 'liquidità' che caratterizza la società e la cultura contemporanea. I gruppi di apprendimento che si creano in un simile contesto sono scomponibili e ricomponibili dentro ogni sezione in relazione con i bisogni di chi apprende, a condizione di una costante azione di monitoraggio in ogni segmento.

La struttura di ogni modulo deve, dunque, prevedere una sezione iniziale nella quale deve poter essere attuato il 'patto formativo' tra docenti, discenti, enti committenti. Tale patto, però, deve poter essere sottoscritto ancora ogni volta che si apre una nuova sezione del modulo e si ricompone il gruppo di studio, secondo lo schema sottostante.

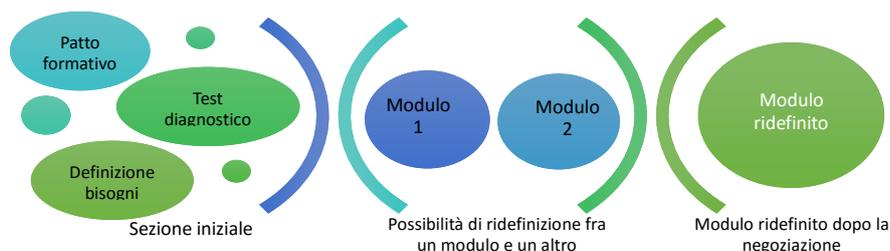


Figura 21: esempio di modulo rinegoziato con sezione introduttiva

Infine, un percorso modulare deve aver luogo solamente in presenza di un test linguistico diagnostico d'ingresso –ripetibile tutte le volte che un discente chiede di inserirsi nel gruppo di apprendimento– e deve concludersi con test di profitto in uscita, di tipo *pass or fail*, al termine di tutto il percorso modulare.

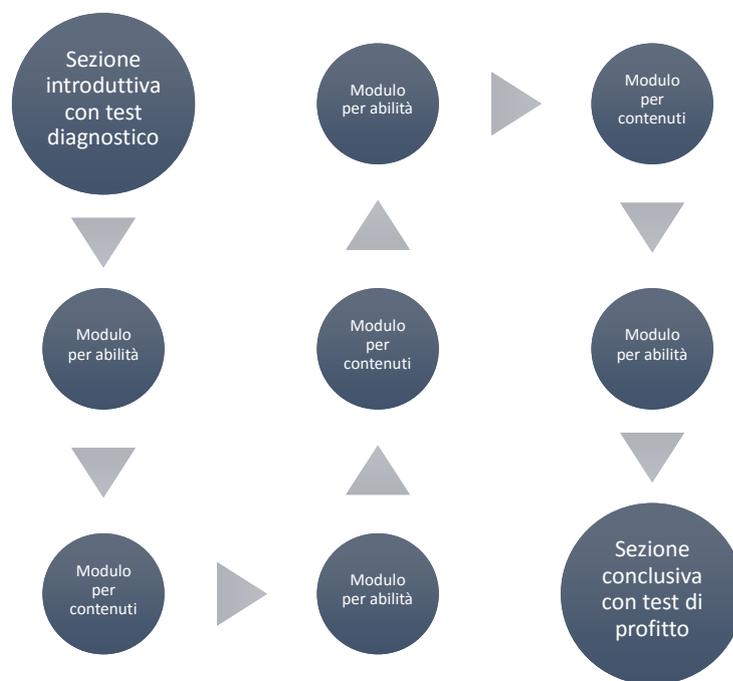


Figura 22: Esempio di percorso modulare all'interno del quale è possibile rinegoziare ogni sezione

Ogni sezione di percorso va interpretata come un nucleo autonomo, ma raccordabile con altri nuclei, al cui interno trovano spazio una o più unità di apprendimento. La struttura dell'unità di apprendimento è stata ampiamente descritta dalla letteratura scientifica. In questa sede, perciò, ci si soffermerà solamente sulle caratteristiche significative per l'insegnamento della lingua accademica.

6.2.2 L'unità di acquisizione 'accademica' e la formazione 'puntinista'

Il modello didattico a cui qui si intende fare riferimento si richiama esplicitamente alle teorie espresse dalla psicologia della Gestalt a proposito dell'unità didattica e della percezione dell'*input* linguistico mediante

globalità, analisi e sintesi. Tuttavia, se si considera il medesimo modello applicato alla didattica delle microlingue e definito come ‘unità di acquisizione’ (BALBONI, 2000), si nota come esso assuma una struttura molto più snella e duttile e come anche i tempi di gestione dei contenuti siano molto più ‘corti’ rispetto a quelli previsti da un’unità didattica.

Su quest’ultimo modello didattico appare opportuno progettare la strategia operativa, evidenziando le specificità dell’*input* di tipo accademico. Infatti, rispetto a un *input* riscontrabile nel percorso di apprendimento della lingua di comunicazione *standard*, l’*input* accademico risulta:

- a. complesso nella forma e nei contenuti (I + 3);
- b. graduabile non nei contenuti, ma nella forma;
- c. presente in una didattica pensata per compiti da risolvere.

Inoltre, se si estende il principio del *focus on form* (LONG, 1991) –che tradizionalmente viene applicato all’insegnamento esplicito della grammatica, mediante l’osservazione delle sue forme– a tutte le ‘grammatiche’ che interessano la lingua accademica, si può essere in presenza di un *input* dalle caratteristiche:

- a. testuali;
- b. socio-culturali;
- c. lessicali;
- d. grammaticali;
- e. prosodiche.

Un *input* multiforme è difficilmente classificabile secondo criteri applicabili alla lingua di comunicazione. Non può, tuttavia, prescindere da essi per necessità di comprensibilità e processabilità e dev’essere veicolato mediante una struttura didattica elastica e raccordabile ad altre.

Il modello dell'unità di acquisizione proposto nella didattica delle microlingue sembra, perciò, ben adattarsi a queste caratteristiche. Tuttavia, rispetto alla didattica delle microlingue, in cui i discenti sono specialisti nella disciplina e hanno piena competenza della microlingua in L1, nella didattica della lingua accademica è necessario ricordare che:

- a. i discenti sono specializzandi nella disciplina anche in L1;
- b. essi sono immersi nel complesso linguistico-culturale della L2.

Al fine di mettere a fuoco le caratteristiche che l'unità di acquisizione di lingua accademica deve avere, occorre richiamare l'immagine dell'*iceberg* proposta da CUMMINS (1979) e individuare le condizioni in cui l'*input* accademico divenga processabile

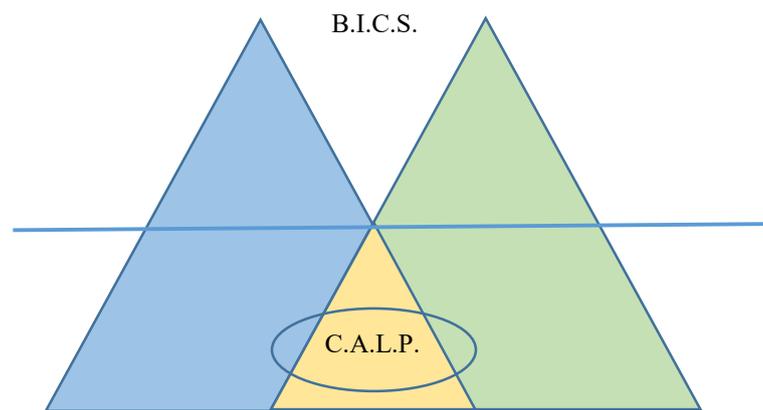


Figura 23: Iceberg di Cummins su interazione fra L1 e L2. Area in cui è identificabile la zona di comprensibilità e processabilità dell'input accademico

Come si può notare, la *Cognitive Academic Language Proficiency* si sviluppa solamente a condizione che i medesimi contenuti vengano appresi nella L1 e nella L2 e che il processo di comprensione avvenga armonicamente in concomitanza all'intersezione delle competenze nelle due lingue. Questo principio è perfettamente condiviso anche da quanto teorizzato a proposito dell'*embodied language*, in base al quale l'apprendimento linguistico si verificherebbe in presenza di esperienza acquisita.

Dunque, l'unità di acquisizione di tipo accademico deve dare spazio all'incontro delle conoscenze e delle esperienze acquisite in L1 e farle convergere con le nuove conoscenze ed esperienze acquisibili in L2.

Questo incontro può essere favorito da una fase immediatamente precedente alla globalità. In genere, tale fase viene fatta coincidere con il momento in cui si motiva il discente ad apprendere. Se in tale fase si richiamano conoscenze su esperienze e contenuti pregressi in L1, l'*input* complesso in L2 può assumere le caratteristiche di comprensibilità e processabilità mediante l'utilizzo di parole chiave che richiamino tali concetti. Oltre a ciò, non va dimenticato che il discente è continuamente sottoposto a una ridondanza di contenuti sia nell'ambiente accademico che lo circonda in generale, sia anche nell'aula di disciplina.

Rispetto all'unità di acquisizione di microlingua, perciò, è presente una fase precedente alla globalità che si definirà di 'recupero esperienze in L1 e acquisizione parole chiave in L2', mentre le fasi di analisi e anche di sintesi devono essere permeabili rispetto ad altri elementi ridondanti, in relazione all'*input*, che giungono al discente attraverso la L2.

La cellula linguistico-matematica accademica potrebbe essere rappresentata da questa immagine³⁵.

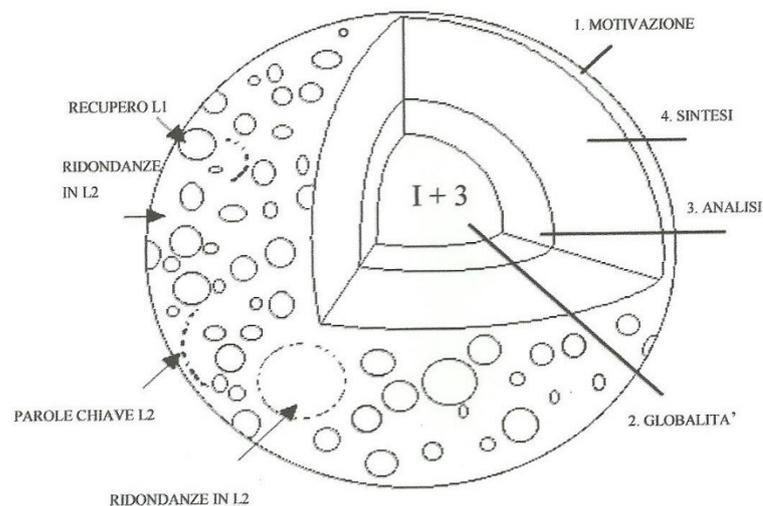


Figura 24: Esempio di cellula linguistico-matematica accademica

³⁵ La figura è adattata dall'immagine reperibile in:
<http://leotardi.ddns.info/html/sistemasolare/pianeti.htm>.
Ultima consultazione: 31.12.2015.

Sebbene un percorso di apprendimento linguistico di tipo accademico possa apparire frammentato e scoordinato, tuttavia esso risponde ottimamente ad alcune caratteristiche insite in questa lingua:

- a. soddisfa rapidamente bisogni diversi, dati da differente appartenenza disciplinare, in discenti diversi provenienti da differenti aree culturali e geografiche;
- b. risponde ottimamente alla necessità di potenziare diverse abilità linguistiche nei discenti LS (abilità ricettive) e L2 (abilità produttive e interattive);
- c. si pone in sintonia con la necessità di comporre gruppi multiformi e caratterizzati da un livello linguistico di partenza non sempre omogeneo.

Inoltre, per quanto riguarda la formazione linguistica accademica degli studenti stranieri, il problema più evidente è cronologico: in una sezione limitata di tempo si richiede a un discente di raggiungere obiettivi linguistici che non sempre appaiono alla sua portata. Ciò appare in sintonia con l'idea di tempo caratteristica della società contemporanea che non ha più una visione lineare, né tantomeno ciclica.

La concezione del tempo è immaginabile come una serie di punti frammentati che producono un'idea di non dimensionalità. Ogni punto conterrebbe un infinito potenziale di espansione: ogni attimo basta a se stesso a prescindere da quanto è già accaduto prima e da quanto potrà accadere poi, la vita va vissuta subito e va accelerata. Ogni punto di tempo rappresenta, perciò, un nuovo inizio e una nuova fine e così appaiono anche le esperienze che si fanno (BAUMAN, 2011).

Questo tipo di contesto può trasferire le sue caratteristiche alla formazione linguistica. Questa si può, pertanto, definire 'puntinista' in quanto costituita di micro-unità in sé complete e definite e raccordabili ad altre unità compiute secondo innumerevoli percorsi che variano con il variare dei bisogni nelle diverse occasioni di formazione.

Una didattica che vede contenuti linguistici e disciplinari veicolati in LS/L2

richiede una sensibilità specialistica sia nel docente di lingua, come pure nel docente di disciplina. È opportuno interrogarsi, dunque, su quali siano i bisogni dei docenti e quali siano le risorse a cui possono ricorrere per la didattica quotidiana.

6.3 Quali sedi e strumenti formativi

Chi insegna in un'aula universitaria, sia costui docente o C.E.L., persegue degli obiettivi didattici in relazione alla disciplina che insegna. Il raggiungimento di tali obiettivi è palese anche mediante la verifica del progresso didattico degli studenti, ma tale progresso può essere ostacolato se i discenti non godono di pari condizioni nell'apprendimento rispetto ai loro colleghi di studio.

La lingua costituisce una delle chiavi principali di accesso alla comprensione del sapere e il docente diviene il co-protagonista di questo processo e l'artefice degli strumenti che ne facilitano un approccio facilitato. Qualunque siano i contenuti disciplinari proposti, siano essi linguistici o non linguistici, ogni docente dovrebbe sempre monitorare:

- a. il grado di comprensione dei discenti madrelingua;
- b. la presenza di studenti non madrelingua;
- c. la consapevolezza culturale e interculturale da parte di tutti i discenti rispetto ai codici accademici di riferimento;
- d. la fruibilità dei materiali didattici da parte di tutti i discenti.

Ogni docente, infatti, ha almeno due doveri:

- a. trasporre didatticamente ai discenti la disciplina appresa nel suo percorso di specializzazione;
- b. comunicare la disciplina in modo chiaro e univoco (D'AMORE, 2004).

Se questi due presupposti sono veri, dunque, le parole chiave che emergono dalla didattica epistemologica sono 'sapere' e 'comunicare'. In base a ciò, si può, dunque, affermare che ogni docente dovrebbe potersi avvalere della

competenza ‘glotto-epistemologica’ e dovrebbe altresì essere sensibile a tutte le variabili che favoriscono o minano il processo comunicativo e trasmissivo della disciplina.

Ogni insegnante deve, dunque, “far sì che ciascuno dei suoi allievi sia messo in grado di costruire la propria conoscenza e la propria competenza, nel modo più congeniale e adatto” (D’AMORE, FRABBONI, 2005: 72). Al fine di ottemperare a questo scopo, ogni insegnante, data per acquisita la competenza disciplinare, dovrebbe contare su:

- a. competenza specialistica in ambito didattico. Tuttavia, in nessun curriculum universitario, eccezione fatta per l’ambito umanistico-linguistico, è prevista una preparazione specifica in didattica. Così, potenziali insegnanti e docenti non ricevono dall’ente formativo una preparazione in questo ambito;
- b. consapevolezza che in presenza di discenti stranieri il docente dovrebbe far ricorso al ‘*teacher talk*’ (DIADORI, TRONCARELLI, PALERMO, 2000) e che, talvolta, questa variante di lingua si rende necessaria anche con gli apprendenti che godono dello *status* di madrelinguismo;
- c. materiali didattici che veicolano contenuti epistemologici strutturati linguisticamente in modo da essere comprensibili a tutti i destinatari della didattica disciplinare.

Le dinamiche che possono portare alla realizzazione di una didattica veramente accessibile necessitano di sedi e di azioni dove si possa verificare una reale collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti.

6.3.1 ‘Luoghi’ per la formazione del personale

L’insieme di soggetti coinvolti nell’ambito formativo accademico porta con sé anche tutte le caratteristiche che ciascun individuo mette a disposizione nello specifico ambito professionale. Ciascun soggetto, dunque, è in grado di generare valore e un processo collettivo e collaborativo ne può aumentare esponenzialmente il grado.

La valorizzazione di ciascuna professionalità mediante un processo formativo continuo conferisce a ciascuna azione caratteristiche di longevità

e scientificità accademica. Ciascun processo, inoltre, assume garanzie di efficienza e si trova naturalmente inserito in un percorso che tende all'eccellenza³⁶.

Nello specifico della didattica dell'italiano accademico, dunque, si rende necessaria un'azione strategico-formativa 'a cascata', che coinvolga in primo luogo la struttura ove tale didattica si realizza e conseguentemente anche tutte le persone coinvolte. Questi momenti formativi possono costituire i 'luoghi' dove il personale docente e non docente può svolgere appieno un'azione collaborativa volta a risolvere gli elementi di criticità emersi dalla lingua accademica e dal suo insegnamento:

- a. seminari e giornate di studio. Vengono normalmente organizzate in più ambiti e con differenti obiettivi nello svolgersi delle consuete attività annuali di un ateneo. In queste occasioni possono lavorare a stretto contatto profili professionali differenti: personale docente costituito da disciplinari e linguisti, C.E.L., personale tecnico-amministrativo operante in uffici strategici per gli obiettivi formativi, studenti coinvolti nelle diverse specificità dell'azione formativa. Affinché la formazione sia proficua e partecipata e perché la collaborazione fra tutti i soggetti possa verificarsi, è necessario che ciascuno sia coinvolto attivamente e possa partecipare da co-protagonista portando attivamente il suo sapere, ma anche le proprie necessità. È, altresì, necessario che i contenuti della formazione siano 'ibridi': non squisitamente epistemologici, né amministrativi, in modo che possa essere sempre attivo l'interesse di tutti i partecipanti. Anche il profilo dei 'formatori' deve essere specialistico, ma multiforme, e deve rispondere a criteri di coerenza rispetto a un pubblico che non è identificabile in un'unica categoria professionale;
- b. conferenze e convegni. Sono anch'esse attività che vengono normalmente svolte nelle consuete attività di ogni ateneo. Rispondono, però, a necessità di natura più squisitamente strategica:

³⁶Si veda, a tale proposito, il rapporto annuale sulla formazione nella Pubblica Amministrazione del 2007. Reperibile in <http://portaledellaformazione.sspa.it/?cat=25>. Ultima consultazione: 02.01.2016.

generalmente un convegno o una conferenza vengono organizzati se il tema da dibattere è di natura più ampia e scientifica. Può, tuttavia, coinvolgere un pubblico più ampio e aprirsi all'esperienza di altre realtà che hanno affrontato la medesima tematica. La condizione perché il confronto fattivo sia collaborativo è costituita dal fatto che i partecipanti rispondano alle medesime caratteristiche del punto precedente;

- c. realizzazione di progetti. Un progetto di tipo accademico, come l'istituzione di una struttura, l'organizzazione di un corso, la realizzazione di strumenti e materiali didattici, costituisce il terreno ideale perché più soggetti diversi possano offrire alla comunità accademica la propria professionalità. Nella specificità dei casi si noti quali figure e quali competenze possono venire coinvolte in:
- istituzione di una struttura, come un centro dedicato allo studio delle discipline linguistiche e non linguistiche, in cui trovi spazio la didattica della lingua accademica. Per questo tipo di progetto occorrono figure di tipo:
 - i. dirigenziale. Questo ruolo può essere ricoperto sia da personale docente, che da personale amministrativo;
 - ii. docente. In questo caso possono lavorare fianco a fianco linguisti e disciplinari. In questa categoria possono essere inclusi anche i C.E.L. che, pur non godendo dello *status* di docente, a tutti gli effetti sono chiamati a insegnare una lingua;
 - iii. tecnico. Contribuisce al funzionamento gli uffici e laboratori che fanno capo alla struttura e può essere personale addetto alla segreteria, come pure tecnici di laboratorio;
 - organizzazione di un corso. Può essere gestito all'interno di un dipartimento o di un ufficio preposto al sostegno di studio per gli studenti. La specificità del *format* di un corso può essere diversificata in:
 - i. corso in presenza. In questo caso il personale coinvolto sarà di tipo docente (tra i docenti possono rientrare docenti incardinati nel sistema accademico, ma anche figure di formatore di profilo differente); amministrativo, per ciò che

- riguarda tutte le pratiche burocratiche finalizzate all'istituzione e realizzazione del corso; discende, se per discendente si intendono studenti con il ruolo di *tutor* rispetto a chi frequenta il corso;
- ii. corso su piattaforma informatica e multimediale. Nel caso specifico di un corso di lingua accademica rivolto a parlanti L1, oppure L2/LS possono venir coinvolti docenti (linguisti e disciplinari), C.E.L., tecnici informatici, personale amministrativo e studenti con il ruolo di *tutor* facilitatore rispetto al mezzo utilizzato;
 - realizzazione di materiali didattici. Siano essi costituiti da materiali cartacei oppure dispense scaricabili da piattaforma, oppure materiale realizzato su supporto multimediale costituiscono un'occasione straordinaria per specialisti di disciplina e lingua di poter collaborare proficuamente.

Da tutti i casi elencati emergono chiaramente alcuni elementi di riflessione:

- a. laddove si operi con personale incardinato a titolo diverso in ateneo, non si può mettere in discussione la specializzazione conseguita da ciascun profilo, in quanto per l'appunto già acquisita e non rinegoziabile;
- b. in presenza di personale già formato specialisticamente, una via percorribile sembra costituita da un percorso operativo di *problem solving*, ispirato dai medesimi principi ricorrenti nell'approccio *Task-based Language Teaching* (T.B.L.T.). Se chi insegna –al pari di chi apprende la lingua– deve realizzare dei compiti o raggiungere degli obiettivi, la competenza specialistica di ciascuno può costituire il 'veicolo' attraverso il quale costituire il rapporto di collaborazione necessario al raggiungimento dello scopo e del sapere condiviso (PICA, KANG, SHANNON, 2006).

Tutti i casi esaminati costituiscono 'luoghi' ove al centro del processo viene posto l'obiettivo da raggiungere e tutti i partecipanti, siano essi docenti, amministrativi o discenti, concorrono alla sua realizzazione.

Resta da stabilire in quali sedi accademiche tale collaborazione possa fattivamente verificarsi.

6.3.2 Sedi di formazione accademica

Partendo dall'assunto che le occasioni di progettazione divengono anche occasione di co-formazione, ci si interroga su quale sia la sede più opportuna che possa ospitare e gestire questo tipo di interazioni progettuali e formative.

Le strutture interessate all'organizzazione di momenti di studio dedicati alla lingua accademica potrebbero essere:

- a. un dipartimento di area umanistica, ove vi sia l'interesse alla lingua veicolo di contenuti disciplinari. Questo tipo di dipartimento, tuttavia, potrebbe rivolgere la sua attenzione soprattutto verso studenti di linguistica o di didattica delle lingue. L'asse collaborativo, dunque, potrebbe essere sbilanciato verso i docenti linguisti e difficilmente potrebbe ottenere l'attenzione di docenti di discipline non linguistiche;
- b. un dipartimento di area disciplinare non linguistica, che potrebbe avere la necessità di soddisfare esigenze linguistiche da parte di studenti non nativi. In genere, in presenza di una carenza linguistica da parte di studenti L2/LS si indirizzano gli studenti a corsi di lingua standard presso i centri linguistici universitari, oppure si organizzano corsi di microlingue tenuti dai C.E.L. e supportati da docenti di lingue. In nessun caso avviene un contatto diretto fra disciplinarista e linguista e le due figure non lavorano mai assieme; un centro linguistico potrebbe essere il luogo ideale dove poter organizzare un corso di lingua accademica. Tuttavia, la natura dei centri linguistici prevede che questi erogino servizi e non offrano didattica. Dunque, i corsi sono tenuti dai C.E.L. e non vi è mai la presenza e il lavoro dei docenti;
- c. un ufficio o un centro dedicato al sostegno degli studenti, siano essi madrelingua o stranieri, potrebbe costituire la sede ottimale dove i

‘luoghi’ di formazione e le occasioni di collaborazione potrebbero essere realizzati. Questo tipo di struttura ha il vantaggio di essere esterna ai dipartimenti e, dunque, di essere soggetto ‘terzo’ rispetto a chi si occupa di discipline linguistiche e non linguistiche. Un’istituzione neutra costituisce la sede più opportuna ove docenti, discenti, personale amministrativo e tecnico possono interagire con ruoli simmetrici e senza subalternità alcuna l’uno rispetto all’altro. Si realizzano, perciò, le condizioni perché si verifichi anche un’azione simmetrica sana e stabile in cui si affermi il principio di uguaglianza, poiché tutti i partecipanti si posizionano sullo stesso livello gerarchico, possono considerarsi pari e confermarsi reciprocamente (WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, 1971).

Il processo di collaborazione fattiva auspicabile nella didattica della lingua accademica, si realizza pienamente quando nessun soggetto è dominante rispetto all’altro, ma ciascun soggetto ha bisogno dell’apporto dell’altro per la realizzazione del bene comune.

L’attenzione alla lingua accademica si fa urgente in seguito alla forte spinta verso l’internazionalizzazione a cui tutti gli atenei italiani sono chiamati a rispondere e si impongono scelte formative e didattiche nei riguardi di discenti che realizzano il loro *cursus studiorum* in un panorama sempre più internazionale.

7. Italiano accademico o *Academic English?*

7.1 Corpus e Status dell'italiano accademico

*7.2 L'inglese veicolare negli atenei italiani: vantaggi e
criticità*

7.3 Plurilinguismo e molteplicità di linguaggi

7.4 Il laboratorio glotto-disciplinare

7.5 L'importanza della difesa della lingua nazionale

Un'economia fondata sulla conoscenza promuove la ricerca ed evidenzia la funzione delle università come uno dei motori dello sviluppo economico. Tale sviluppo si raggiunge, tuttavia, solo se esso viene perseguito in un sistema aperto, globale, in cui le società dialogano e trasmettono l'una all'altra saperi e conoscenze, promuovendo il reciproco sviluppo, al fine di agire collettivamente e concordemente.

Un'economia basata sulla conoscenza prevede, infatti, una crescita in base al progresso scientifico di tutta la comunità che ha adottato questa filosofia di fondo. Dunque, vi è la convinzione che anche il fenomeno di mobilità degli studenti e del personale universitario incida significativamente sulle economie universitarie e locali in relazione al numero di persone che si spostano (GAZZOLA, 2010). Tale impatto va ricercato sia in termini di *soft power*, ovvero nella capacità attrattiva mediante risorse come cultura e valori (NYE, 2004), sia nelle conseguenze che ricadono nella vita pratica di un ateneo e della città che lo ospita, quando aumenta il numero dei suoi iscritti.

Gli atenei italiani, in rapporto agli altri paesi europei sembrano essere attrattivi, se si confrontano i dati offerti dal programma *Erasmus plus* relativamente all'anno accademico 2012/2013³⁷. Dalla pagina del programma non si evince, tuttavia, se il quinto posto occupato dall'Italia in termine di attrazione di studenti riguarda l'appetibilità verso gli atenei italiani o piuttosto verso l'Italia stessa. Non è obiettivo di questa ricerca valutare la capacità attrattive e le qualità formative delle università italiane. Risulta interessante interrogarsi, piuttosto, su come il sistema universitario italiano provi ad affrontare l'impatto linguistico che questo fenomeno produce.

I dati relativi al programma *Erasmus plus* riguardano, infatti, studenti che studiano in condizione di 'mobilità corta', cioè che per un periodo limitato di tempo, da tre a dodici mesi, adempiono al loro *cursus studiorum* in Italia, in questo caso. Dunque, le ragioni che incidono sulla scelta di un ateneo

³⁷Nella pagina *web* che ospita l'archivio del sito italiano dedicato al programma *Erasmus plus* per il 2014 si trovano anche i dati relativi all'anno accademico 2012/2013.
Cfr.

<http://archivio2014.erasmusplus.it/erasmus-record-di-mobilita-nella-a-20122013/>.

Ultima consultazione: 18.01.2016.

italiano possono essere varie e rappresentate dal patrimonio artistico e storico, dalla qualità della vita intesa come capacità di goderne i piaceri, il cosiddetto *italian style*, inteso come stile di vita improntato all'eleganza. Diverso può essere il caso di studenti che scelgono l'Italia per un periodo di 'mobilità lunga' e si immatricolano negli atenei italiani per tutto il corso di studi, oppure scelgono l'Italia per ragioni scientifiche precise quali il completamento di una ricerca in corso di dottorato, o per un programma *post-doc*. Secondo i dati ricavati dal sito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (C.R.U.I.) e relativi a un'indagine³⁸ condotta nell'anno accademico 2011/2012 si vede che la tendenza comune a tutti gli atenei italiani è quella di offrire in numero crescente percorsi formativi internazionali dedicati sia agli studenti in ingresso che agli studenti in uscita.

In questi percorsi è attivo almeno un corso curricolare interamente in lingua inglese; inoltre, l'impatto della lingua inglese incide in misura minore nella laurea triennale, per aumentare in maniera crescente verso il dottorato di ricerca. Con questo percorso progressivo, apparentemente, si soddisfano le esigenze degli studenti in ingresso, che manifestano gradimento per la facilità di accesso alla formazione mediante una lingua che conoscono già e che è considerata lingua franca nel sistema formativo superiore di tutto il mondo. Anche gli studenti in uscita, tuttavia, ne trarrebbero giovamento, perché si abituano ad avere formazione in lingua inglese già in partenza. Allo scopo di favorire l'internazionalizzazione, nel 2012 il Politecnico di Milano ha proposto di tenere corsi di laurea magistrale interamente in lingua inglese, proposta che è stata bloccata nel 2013 dal Tribunale Amministrativo Regionale della Lombardia, ritenendola in contrasto con l'articolo 271 del regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, che prevede che "la lingua italiana è la lingua ufficiale dell'insegnamento e degli esami in tutti gli stabilimenti universitari"³⁹.

³⁸I dati dell'inchiesta sono consultabili in questa pagina del sito della C.R.U.I. <http://www.cruai.it/HomePage.aspx?ref=2094#>.

Ultima consultazione: 18.01.2016.

³⁹Il testo completo della sentenza è leggibile nel sito della Camera dei Deputati all'indirizzo http://www.camera.it/leg17/410?idSeduta=0264&tipo=atti_indirizzo_controllo.

Ultima consultazione: 05.01.2016.

A questa proposta segue anche un confronto scientifico promosso dall'Accademia della Crusca, in cui novantuno esperti provenienti da differenti aree disciplinari si confrontano sul fenomeno di progressiva esclusione della lingua italiana dalle università (MARASCHIO, DE MARTINO, 2012). Da questo confronto appare uniformità non tanto nel contrapporre fautori e oppositori della diffusione dell'*Academic English*, quanto piuttosto nell'assumere un atteggiamento critico verso un fenomeno di anglicizzazione forzata e indistinta nei percorsi di studio superiori.

E' indubbio che l'*Academic English* ormai costituisca la lingua adottata dalla comunità accademica, per comunicare in ambito internazionale e si auspica, perciò, un'attenzione didattica-formativa verso questa variante di lingua da parte degli atenei italiani. Tuttavia, resta da chiarire il ruolo dell'italiano accademico, rivolto a parlanti nativi e non nativi, nel piano strategico degli studi universitari e alcune problematiche legate al suo insegnamento.

7.1 Corpus e status dell'italiano accademico

La 'teoria delle relazioni internazionali' (PARSI ET ALII, 2012) descrive la capacità da parte di un potere politico di convincere e attrarre mediante un patrimonio intangibile rappresentato dalla sua cultura, dai valori in cui si riconosce e dalle istituzioni della politica. Secondo questo concetto, la posizione di rilievo di una nazione sulla scena internazionale non dev'essere raggiunta attraverso uno scontro di civiltà –realizzato attraverso l'esercizio delle armi e dell'*hard power*– ma piuttosto da un complesso di interdipendenze –il *soft power*– grazie al quale essa possa migliorare la propria immagine internazionale e rendersi più forte. Seguendo questo pensiero, attraverso la lettura dell'approccio costruttivista (KRATOCHWIL, 2008) rispetto al sistema internazionale, la realtà, dunque, non sarebbe qualcosa di preconstituito, ma il prodotto di una costruzione sociale.

Alla luce del fatto che l'Italia e le sue istituzioni, compreso il suo sistema di istruzione, si trovano inserite in un complesso comunitario, essa dovrebbe contribuire al progresso di questa comunità, ricevendo dagli altri membri, ma anche offrendo ad essi i frutti del patrimonio culturale e, affinché la contaminazione culturale e valoriale sia completa, questo processo deve

avvenire in un sistema multilingue, in cui ogni paese contribuisce con il proprio codice di 'lingua-cultura' (MATERA, IANNACCARO, 2009).

Senza negare il fatto che l'inglese sia ormai riconosciuto come lingua franca in tutto il panorama mondiale e che venga parimenti utilizzato da tutta la comunità accademica per comunicare, resta da chiarire se sia opportuno ed efficace declinare indistintamente la disciplina in una lingua che non la rappresenta o che non è il veicolo ottimale per diffonderla.

Per ciò che riguarda in generale il *corpus* della lingua accademica, se è possibile asserire che ogni disciplina parla la sua lingua –intendendo dire che ogni disciplina è veicolata tra specialisti attraverso una sua propria microlingua– si può forse anche affermare che ogni disciplina o gruppo di discipline si esprime 'attraverso' una lingua.

Le discipline economiche, infatti, si esprimono per lo più attraverso l'inglese, mentre la lingua in cui vi è molta bibliografia scientifica nell'ambito dell'architettura è la lingua italiana. Allo stesso modo, quando si parla di filosofia, molta letteratura è in tedesco e quando si parla di linguistica e di glottodidattica, molti contributi sono scritti in francese e spagnolo. Uno specialista di una determinata disciplina, perciò, è chiamato a conoscere almeno due, se non tre lingue straniere: quella o quelle in cui si esprime la maggior parte della letteratura scientifica di una data disciplina e la lingua della comunità accademica internazionale, ovvero l'inglese.

Il plurilinguismo, perciò, è un elemento che può offrire una garanzia di scientificità ai paesi dell'Unione Europea e costituisce una risorsa rispetto ad altre aree del mondo (DE MAURO, 2014^b). Perciò, in ottemperanza ai principi educativi che l'Europa cerca di perseguire –e che si basano sulla conoscenza– il principio di attrattività non va basato sulla diffusione del sapere su una sola lingua, ma su altri fattori come la qualità dell'insegnamento e la capacità di offrire innovazione scientifica.

Le lingue, quando non siano esse stesse discipline, inoltre, possono fornire la chiave di accesso al sapere e il loro insegnamento va affrontato con criteri di qualità. Sembra, dunque, di poter affermare che nei curricula di studio universitari in ogni specifico indirizzo disciplinare vada prevista una formazione che:

- a. prepari i discenti a dialogare con la comunità scientifica internazionale;
- b. fornisca le risorse linguistiche per risalire alle fonti della scienza;
- c. offra formazione plurilinguistica per potersi relazionare con specialisti di tutto il mondo.

Resta, tuttavia, da stabilire di quale *status* goda la lingua italiana nel panorama universitario nazionale e internazionale e quali aspetti linguistici vadano tenuti presenti in termini di diffusione scientifica.

Nel processo di internazionalizzazione di tutti gli atenei italiani, si cerca di agire sull'immersione linguistica degli studenti in inglese, ma restano aperte, tra le altre, alcune questioni di fondo:

- a. la necessità di ricorrere a più lingue;
- b. il riconoscimento che occorre sostenere l'insegnamento dell'italiano accademico non solo per gli studenti stranieri, ma anche per gli studenti nativi;
- c. la consapevolezza che un vero processo di internazionalizzazione partecipato deve porsi la questione del multilinguismo, inteso come necessità di comunicare in più di una lingua e anche attraverso più linguaggi;
- d. il bisogno di riconoscere che la lingua del paese ospitante non serve solamente per la comunicazione *standard* della vita quotidiana, ma è necessaria per una comunicazione accademica efficace.

La lingua italiana, insegnata negli atenei italiani agli studenti stranieri, ha, dunque, un *corpus* –costituito dalle molte varianti implicite nella lingua accademica– e uno *status*, poiché non è concepibile una piena partecipazione di qualsivoglia studente –nativo o non nativo– alla

divulgazione del sapere e alla sua condivisione all'interno della comunità scientifica ospitante senza la padronanza della lingua.

7. 2 *L'inglese veicolare negli atenei italiani: vantaggi e criticità*

Riflettendo sull'uso dell'inglese come lingua veicolare nell'ambito degli studi universitari in Italia, ci si interroga sul modello linguistico che si sceglie, di volta in volta, di trasmettere: l'inglese britannico, l'anglo-americano, l'inglese europeo (cioè usato in seno agli organi della Comunità Europea), l'inglese asiatico (utilizzato in seno alle nuove economie emergenti come Cina e India)? La scelta di uno di questi modelli rispetto a un altro regola varianti importanti all'interno della lingua (SANTIPOLO, 2006).

La convenzione stipulata tra il M.I.U.R. e l'Università di Cambridge per i test di ammissione ai corsi in lingua inglese negli atenei italiani⁴⁰ fa pensare alla propensione a una scelta orientata all'inglese britannico. In spirito di coerenza con tale decisione, dunque, dovrebbe essere richiesto al personale docente, impegnato nell'insegnamento dei corsi disciplinari in lingua inglese, la medesima certificazione, qualora non sussistano i requisiti del madrelinguismo in inglese. Non risulta, invece, che venga richiesto alcun titolo particolare, né alcuna formazione linguistico-didattica ai docenti che decidono di intraprendere le loro lezioni in lingua inglese.

In un'aula universitaria, in cui viene utilizzato l'inglese veicolare per diffondere contenuti non linguistici, si delinea questo panorama:

- a. al docente, se non madrelingua, non viene richiesta alcuna certificazione linguistico-didattica, ma ci si affida al suo *curriculum vitae* in cui vengono attestate –ma non requisite– eventuali conoscenze linguistiche;
- b. gli studenti non anglofoni per madrelinguismo possono essere di due tipi:

⁴⁰Le linee di indirizzo dell'accordo stipulato il 28 febbraio 2012 sono reperibili in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs290212>.
Ultima consultazione: 08.01.2016.

- nativi del paese dell'ateneo ospitante;
 - non nativi, ma ospiti dell'ateneo per un periodo limitato, oppure regolarmente immatricolati;
- c. possono essere presenti in aula studenti anglofoni madrelingua in presenza di un docente non anglofono per madrelinguismo;
 - d. il livello di conoscenza della lingua e del modello culturale a cui tale lingua fa riferimento è disomogeneo nel gruppo-classe;
 - e. non vi è consapevolezza garantita nei docenti e nei discenti della distinzione tra l'inglese comunicativo e l'*Academic English*;
 - f. il personale docente, che non afferisca all'area strettamente linguistica, non ha alcuna preparazione in ambito C.L.I.L.

Ciò che emerge da questa riflessione è, dunque, il tentativo di attrarre studenti stranieri, cercando di facilitare la comunicazione accademica e di preparare in partenza gli studenti locali immergendoli già in un ambito comunicativo internazionale. A tale proposito, in alcuni atenei i docenti locali intraprendono l'insegnamento in inglese, in altri vengono assunti docenti stranieri non necessariamente madrelingua (GOTTI, 2014).

Da questo tentativo emergono certamente aspetti positivi, poiché in classi composite per provenienza nazionale e culturale è più naturale predisporre all'ascolto dell'altro da sé e poiché si può attingere all'esperienza e alla preparazione pregressa altrui relativamente al medesimo ambito disciplinare. Si incontrano, tuttavia, anche elementi di criticità, se si considera che:

- a. il docente deve possedere un grado adeguato di conoscenza accademica (comprensiva anche di tutti gli elementi comunicativo-culturali) della lingua veicolare;
- b. la lingua veicolare adottata può omogeneizzare un gruppo di studenti nativi e non dal punto di vista linguistico, a patto che tutti

gli studenti possiedano a loro volta una conoscenza accademica della lingua veicolare adottata;

- c. alcune discipline possono ‘parlare’ lingue diverse dalla lingua adottata e la loro letteratura scientifica può essere scritta in una o più lingue differenti;
- d. gli studenti sono esposti a un doppio apprendimento: la disciplina e, inevitabilmente, la lingua veicolare;
- e. nel processo di doppio apprendimento il docente ha conoscenza specialistica e didattica della disciplina, ma non della lingua e della lingua accademica;
- f. attraverso questa scelta sussiste il rischio che gli studenti non abbiano competenze linguistiche in due lingue, ma in una sola lingua, cioè sappiano veicolare quella data disciplina solamente nella lingua a cui sono stati esposti e manchino di tutti gli elementi linguistici e culturali propri della propria lingua madre o delle lingue in cui quella data disciplina ‘parla’.

Le problematiche che l’*English-Medium Instruction* (E.M.I.) pone sono più che mai attuali nell’ambito della didattica accademica, sia perché l’inglese come mezzo per diffondere istruzione sta assumendo dimensioni globali (DOIZ, LASAGABASTER, SIERRA, 2013), sia perché è necessario che gli atenei italiani siano consapevoli che insegnare e imparare attraverso una lingua comporta l’adozione di strumenti e risorse efficaci (DEARDEN, 2014). Ai quesiti se sia sufficiente conoscere bene una lingua per essere in grado di diffondere efficacemente il sapere, o se sia sufficiente conoscere la disciplina senza avere una specifica preparazione didattica, il sistema formativo italiano non risponde. Esso, infatti, non garantisce al proprio personale docente una preparazione didattica e non fissa dei requisiti linguistici tra le competenze di un docente.

La mancanza di attenzione verso la preparazione dei docenti sembra essere uno dei fattori che pongono l’Italia in ritardo rispetto al processo di

internazionalizzazione europeo⁴¹ e l'istituzione di corsi curricolari in lingua inglese, senza che vi siano dei presupposti formativi, pare non costituire una risposta adeguata a quanto stabilito dalle linee del Processo di Bologna.

7.3 Plurilinguismo e molteplicità di linguaggi

Uno dei principi cardine di tutto il processo di internazionalizzazione intrapreso dalla comunità europea a partire del Processo di Bologna si basa sulla valorizzazione, sulla salvaguardia e sul riconoscimento del patrimonio linguistico-culturale degli stati membri.

Oltre a questo principio, l'Obiettivo di Barcellona ha inteso promuovere la comunicazione fra i cittadini europei favorendo l'insegnamento dell'inglese –riconosciuto come lingua franca– e di un'altra lingua comunitaria (LUISE, 2013). In questa direzione, dunque, va interpretato il crescente aumento di corsi curricolari in lingua inglese nel sistema universitario.

Tuttavia, l'omologazione linguistico-veicolare degli atenei europei a una variante di lingua che corrisponde all'*Academic English*, di cui il personale docente coinvolto –che non sia specializzato in lingue– ha una conoscenza non necessariamente certificata e non necessariamente specialistica, apre a considerazioni che evidenziano alcuni vantaggi e alcuni aspetti critici:

- a. chi intraprende un percorso di studi in mobilità internazionale potrebbe orientare le proprie scelte in base alla lingua offerta dall'ateneo ospitante e non in base alla qualità degli insegnamenti offerti dal medesimo ateneo;
- b. la ricerca, se non viene divulgata in inglese, potrebbe veder depotenziato il proprio apporto comunicativo e il paese che la offre potrebbe non esercitare, così, il *soft power* a sua disposizione;

⁴¹Questo aspetto viene specificamente evidenziato nel rapporto del 2015 *Internationalisation of Higher Education* del Parlamento Europeo. Reperibile in: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf.

Ultima consultazione: 18.01.2016.

- c. il sistema di istruzione e formazione tende a offrire insegnamenti sempre più specialistici provocando in chi apprende –ma anche in chi insegna– talvolta:
- un senso di inadeguatezza, dovendo comprendere un contenuto molto specialistico in una lingua che può non rispecchiare quel determinato contenuto, o il livello linguistico di chi parla e di chi ascolta;
 - un sentimento di frammentazione del sapere, che predomina sull’aspetto globale della formazione di tipo superiore.

L’insegnamento delle lingue straniere nelle scuole e nelle università rappresenta un investimento strategico. In quanto tale, un’offerta linguistico-disciplinare plurale nella forma e nei contenuti va considerata come un punto di forza e non di debolezza o di inadeguatezza dal punto di vista del processo di internazionalizzazione.

Un’offerta plurale per contenuti e risorse combatte “la parcellizzazione delle conoscenze in discipline e sotto-discipline” (MORIN, 2015: 41) veicolate in lingua unica, le cui qualità e accessibilità non sono automaticamente garantite dal sistema. Oltre a questo aspetto, va considerata anche la molteplicità di linguaggi disciplinari, che, interagendo tra loro, creano una linea continua che semplifica i compiti sia di chi apprende, sia di chi insegna.

Una realtà come quella presente nelle università, che offrono formazione e interagiscono con altri sistemi formativi del mondo, si può definire ‘complessa’. Al pari delle discipline scientifiche, anche nelle discipline umanistiche sono contemplati ‘sistemi dinamici complessi’

“nei quali esistono diversi livelli di organizzazione non riducibili a una struttura unica fatta di componenti elementari e dentro questa realtà coesistono linguaggi differenti [...] che ne descrivono le rispettive proprietà mediante relazioni fra un piccolo numero di concetti semplici (grandezze variabili) mentre l’irriducibilità dei livelli nasce dall’intraducibilità dei rispettivi linguaggi” (Cini, 2011: 9).

In questi linguaggi è, dunque, possibile ricercare e ricreare il ‘filo rosso’ che li unisce e richiamare alla mente di chi apprende esperienze e conoscenze pregresse. È, perciò, necessario far dialogare fra loro in percorsi interdisciplinari le cognizioni esperite da ciascun apprendente e ‘incarnarle’ nel linguaggio glotto-disciplinare della comunità scientifica. Percorsi simili sono già stati tentati mettendo in connessione il linguaggio della musica e quello della matematica, spiegando una disciplina (la matematica) attraverso il linguaggio dell’altra (la musica)⁴²,

“dove non si dicono chiacchiere, le solite chiacchiere, ma dove queste due sublimi creazioni umane si confondono e si confortano, dove non ci si vergogna di dare del somaro a chi, rinunciando alla matematica, dice di amare la musica, o viceversa” (D’AMORE, 2015).

Un tale approccio, tuttavia, non deve indurre alla concezione che chiunque, nel nome dell’interdisciplinarietà, possa affrontare lo studio di qualunque disciplina. Piuttosto, ciascun individuo –sia egli docente o discente– che desideri un approccio scientifico tra le discipline, può ricorrere all’apporto di diversi linguaggi e interagire con essi.

Tale interazione complessa fra diversi individui, diverse discipline e diversi linguaggi deve trovare uno spazio-tempo reale in cui sviluppare conoscenza e tale spazio-tempo deve trovare la sua forma secondo criteri specifici.

7.4 Il laboratorio glotto-disciplinare

Il *format* glottodidattico, che meglio sembra incarnare la necessità di mescolare linguaggi, discipline e competenze, pare identificarsi nel ‘laboratorio di lingua e disciplina’. La metodologia che più si adatta all’insegnamento/apprendimento di tipo laboratoriale dedica ampio spazio alla progettazione e all’azione e, al pari della didattica C.L.I.L., ‘immerge’ docenti e discenti nel compito da svolgere e nel problema da risolvere (BERTOCCHI, 2005).

⁴²Si veda, tra gli altri, il progetto ‘Do.Re.Mat’ che affronta il problema dell’insegnamento interdisciplinare mediante un metodo che abbina l’insegnamento della matematica e della musica. Dettagli più specifici sono presenti nel sito del progetto:

<http://doremateleonardo.eu/index.php/it/>.

Ultima consultazione: 18.01.2016.

Un laboratorio generalmente presenta queste caratteristiche:

- a. presenza di tecnologia. Le attività che vi si svolgono o sono realizzabili mediante mezzi multimediali, oppure presentano possibilità di ulteriori applicazioni tecnologiche;
- b. aspetto creativo sia nel processo didattico che nel risultato finale. Laddove interagiscono saperi e abilità differenti, il compito da risolvere richiede largo impiego di creatività e di soluzioni imprevedute nei singoli campi disciplinari;
- c. tendenza a lavorare in squadra. L'aspetto cooperativo e collaborativo, che si instaura fra docenti dei diversi ambiti disciplinari con i discenti e fra discenti stessi, è il 'collante' di tutto il processo didattico e costituisce il motore che permette ad abilità e competenze di svilupparsi e potenziarsi;
- d. carattere di interdisciplinarietà. Il *focus* dell'azione didattica è puntato sul discente e sulle sue capacità. Questo aspetto favorisce non solo l'impiego di abilità differenti, ma anche l'utilizzo e l'interazione di competenze che agiscono mediante discipline diverse. Tutte le discipline coinvolte assumono, così, pari grado nella gerarchia delle risorse necessarie alla realizzazione del compito e ciascun soggetto coinvolto è esso stesso risorsa per il progetto.

Nel laboratorio, che, grazie alla compresenza di più linguaggi e più aree disciplinari, si può, quindi, denominare 'glotto-disciplinare', la lingua –L1, L2, LS– è solo uno dei linguaggi possibili. Ciascun soggetto può veicolare il suo sapere grazie al linguaggio –verbale e non verbale– che gli è proprio e 'situare' la propria conoscenza trasversalmente a diverse aree disciplinari. Nel laboratorio glotto-disciplinare, dunque si realizzano tre obiettivi:

- a. educare al linguaggio. La lingua è solo uno dei veicoli possibili per trasmettere il sapere, che può essere veicolato anche attraverso altri codici;

- b. formare alla collaborazione. La presenza dello stesso messaggio attraverso più codici ‘costringe’ tutti i partecipanti all’appropriazione dei codici altrui e ciascun membro del gruppo è risorsa per l’altro;
- c. umanizzare la scienza. Se lo scopo è risolvere un compito attraverso uno o più linguaggi, l’attenzione didattica non viene posta solo su ‘cosa’ si apprende, ma soprattutto su ‘come’ e su ‘chi’ apprende. Scienze umane e tecniche divengono, dunque, una sola cosa e chiunque partecipi alla costruzione della conoscenza è soggetto protagonista del processo.

La realizzazione del laboratorio glotto-disciplinare sembra trarre ottimi spunti anche dal ‘modello motivazionale’ (BERNE, 2000). Questo modello individua alcuni fattori che costituiscono i motori dei bisogni degli apprendenti. Tra questi, il bisogno di ‘fare’, ovvero di sperimentare e scoprire con e attraverso gli altri. Questo bisogno può essere soddisfatto attraverso attività di *scaffolding* predisposte non solo dai docenti disciplinaristi e linguisti, ma anche da altri apprendenti che hanno competenze in linguaggi diversi.

Tali attività sono realizzabili, se corredate da adeguate tecniche didattiche che:

- a. richiamino esperienze personali e conoscenze requisite;
- b. favoriscano lo scambio di conoscenze;
- c. siano coerenti con la necessità di rendere accessibili *input* complessi.

Queste tecniche (per un esame di tecniche che corrispondano a questi requisiti, si veda, tra gli altri, TORRESAN, 2008) trovano la loro naturale collocazione in un modello che si ispira alla ‘lezione circolare’, ma che, sostanzialmente, sembra ribaltarla (TORRESAN, 2014).

Esso, infatti, pone come prima tappa del percorso di apprendimento la produzione libera dell’apprendente, tesa al recupero delle sue conoscenze

pre-requisite ed esperite. Successivamente interviene il docente che presenta le strutture chiavi dell'*input* linguistico o disciplinare. In questa fase si assiste alla possibilità di collaborazione di docente linguista e disciplinarista, che condividono i medesimi concetti chiave attraverso linguaggi differenti. Nel reimpiego delle strutture apprese si assiste alla condivisione dei saperi da parte dei discenti che condividono il bisogno di risolvere il compito attraverso linguaggi differenti e che divengono, così, l'uno risorsa per l'altro.

Questo percorso non appare troppo dissimile dal modello di unità di acquisizione microlinguistica descritto precedentemente, ma sembra enfatizzare particolarmente la fase di richiamo delle pre-conoscenze in L1 e sembra garantire ampio spazio a una didattica cooperativa e collaborativa. Nell'unità di acquisizione di microlingua, invece, la fase motivazionale può essere omessa, in quanto gli apprendenti sono già specialisti della disciplina. Questo tipo di percorso didattico consente di affrontare l'insegnamento/apprendimento di diversi linguaggi.

Trasponendo, quindi, questi concetti alla didattica glotto-disciplinare in ambito accademico, il dibattito se sia più opportuno creare curricula interamente in inglese, o se, invece, la lingua nazionale debba comunque recitare un ruolo importante, passa in secondo piano. Ciò che in ambito accademico appare rilevante risulta, invece, la costruzione del sapere e la valorizzazione della ricerca, in qualunque lingua questi obiettivi possano essere perseguiti.

Si auspica, dunque, che il sistema di formazione universitaria offra non soltanto e non esclusivamente insegnamenti o interi curricula in lingua inglese, ma risorse utili al potenziamento di un'educazione plurilingue, come auspicato dai principi costitutivi della Comunità Europea.

Tali risorse possono essere rese disponibili solo se divengono patrimonio imprescindibile delle strutture e dei soggetti coinvolti e si concretizzano in quattro passaggi:

- a. istituzione di moduli di *Academic English*. Hanno la funzione di preparare tutto il complesso dei discenti a divenire linguisticamente parte attiva della comunità accademica internazionale e a interagire con i colleghi stranieri. Hanno, altresì, lo scopo di divulgare a un

- pubblico internazionale la ricerca promossa in ambito nazionale e permettono alla comunità accademica di esercitare il *soft power*;
- b. istituzione di moduli di microlingua nella lingua che più produce letteratura scientifica per ogni ambito disciplinare. Hanno lo scopo di permettere ai discenti di accedere alle fonti primarie del sapere e di educarli parimenti al rigore scientifico e alla compresenza di più linguaggi;
 - c. istituzione di moduli di italiano accademico. Hanno lo scopo di consapevolizzare i parlanti L1 degli strumenti linguistici propri del proprio ambito scientifico e trasversali all'ambiente accademico e di fornire ai parlanti LS e L2 gli strumenti per integrarsi con la comunità accademica locale;
 - d. istituzione di laboratori glotto-disciplinari, in cui docenti linguisti e disciplinaristi e discenti concorrano, mediante i reciproci linguaggi e saperi, alla costruzione di una conoscenza situata per ambito glotto-disciplinare. In questi laboratori il compito da svolgere è prioritario rispetto alla lingua da prediligere e questa è conseguente al processo didattico che viene messo in atto.

I centri linguistici, generalmente, offrono corsi di *Academic English* e, laddove presente, italiano accademico. Tuttavia, questi corsi risultano attività accessorie e non annoverabili alla formazione curricolare. Nei curricula universitari sono, invece, presenti corsi di microlingua, che godono del diritto di ricevere crediti e sono, quindi, annoverabili nel *cursus studiorum* degli studenti. Non sembrano essere sperimentati ancora istituzionalmente laboratori glotto-disciplinari né in centri di sostegno agli studenti, né nei dipartimenti. In quest'ottica appare, dunque, utile una riflessione sullo spazio che l'italiano accademico ricopre nel novero dei linguaggi glotto-disciplinari del contesto universitario.

7.5 L'importanza della difesa della lingua nazionale

La lingua veicolare è utilizzata tra persone parlanti lingue diverse per la comunicazione, in particolare nell'ambito di attività tecnico-scientifiche o nell'ambito dell'insegnamento. In questo caso l'oggetto

dell'apprendimento non è costituito dalla lingua, ma dalla disciplina e la lingua è solamente il 'veicolo', il 'trasmettitore' per la diffusione della disciplina (COONAN, 2002).

La lingua italiana, in questo caso, sarebbe veicolare solo nei confronti di studenti stranieri, in quanto gli studenti italiani dovrebbero aver acquisito pienamente la loro lingua madre in tutti i suoi aspetti. Tuttavia, secondo lo studio condotto dall'indagine nazionale nell'ambito del progetto O.C.S.E. nel 2013⁴³ anche tutta la popolazione nazionale manifesta carenze nella comprensione di testi, tanto da far evocare un incipiente 'analfabetismo funzionale'. Generalizzando, perciò, i dati emersi dall'inchiesta, la lingua veicolare in questo caso apparirebbe tale verso studenti non nativi e nativi. L'urgenza di formare linguisticamente i discenti appare, perciò, doppia. In entrambi i casi, infatti, le due comunità studentesche non godono degli strumenti necessari per accedere alle fonti della ricerca italiana e per interagire in seno a essa.

Le discipline 'parlano' una lingua, ovvero usano un loro codice linguistico. Esistono alcune discipline, che si esprimono in una loro lingua universale e globale:

"La filosofia naturale è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi, io dico l'universo, ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua e conoscer i caratteri nei quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto." (GALILEO GALILEI, *Il Saggiatore*, 1623)⁴⁴.

Tuttavia, ogni disciplina usa la sua lingua, ovvero l'eccellenza della ricerca scientifica esprime i suoi risultati in una lingua precisa (SUOMELA-SALMI, DERVIN, 2007). Dunque, l'inglese non sempre rappresenta la lingua franca all'interno di micro-comunità accademiche. Inoltre, molti progetti bilaterali

⁴³Cfr. G. DI FRANCESCO, 2013, (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Roma, Isfol Research Paper,, 9. Reperibile in: <http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi>. Ultima consultazione: 15.01.2016.

⁴⁴Il testo completo de *Il Saggiatore* di Galileo Galilei è reperibile in: http://www.icmc.usp.br/~andcarva/II_Saggiatore.pdf. Ultima consultazione: 15.01.2016.

prevedono l'utilizzo nello studio delle due lingue utilizzate dai soggetti *partner*.

Tuttavia, nella comunicazione in ambito internazionale si ricorre all'*Academic English* (HYLAND, 2009) come lingua franca per comunicare fra scienziati del settore. Lo studente e il docente che appartengono a una micro-comunità accademica e, più in generale, si relazionano con l'accademia internazionale, perciò, dovranno potenziare le seguenti abilità linguistiche:

- a. comprensione scritta e orale per accedere direttamente alle fonti;
- b. produzione scritta e orale per interrelarsi in ambito internazionale.

Va precisato, però, che questo binomio non è sempre esaustivo della realtà accademica, poiché:

- a. chi fa ricerca si relaziona nella lingua e con la lingua delle fonti e della micro-comunità scientifica, dunque ha bisogno di tutte e quattro le abilità linguistiche;
- b. nel momento in cui ogni studioso si relaziona in ambito internazionale, deve poter comprendere ciò che dicono o scrivono i colleghi. Dunque, anche in questo caso vanno previste le quattro abilità linguistiche di base;
- c. una lingua è anche patrimonio culturale e ogni comunità accademica ha le sue regole culturali e sociali. Chiunque debba relazionarsi con tali comunità deve necessariamente conoscerne le regole.

Chi si forma e chi è inserito nell'ambito della ricerca internazionale ha, dunque, necessità di essere consapevole che la lingua è parte degli strumenti scientifici irrinunciabili in ambito accademico. Tuttavia, nel caso della lingua nazionale dell'università ospite –in questo caso l'Italia– la lingua non

può definirsi solamente il ‘veicolo’ che trasmette le discipline e neppure solamente disciplina essa stessa.

Nel caso specifico della lingua italiana utilizzata in ambito scientifico-accademico, essa è stata utilizzata nel corso della storia come il ‘collante’ della produzione scientifica. Il patrimonio linguistico-letterario preesistente alla costituzione della nazione italiana esprime il veicolo naturale delle comunità accademiche e costituisce la ‘banca’ di termini-chiave in ambito scientifico. Questo patrimonio testimonia, dunque, la ‘storia intellettuale’ di tutti coloro che hanno contribuito e ancora contribuiscono a produrre scienza in Italia (BECCARIA, 2014 e BECCARIA, GRAZIOSI, 2015)⁴⁵. Si deve a Galileo Galilei, infatti, la creazione di una ‘lingua scientifica’ italiana, in cui l’intreccio di scienza, lingua e letteratura costituisce un esempio di interdisciplinarietà del sapere.

Qualunque studente o ricercatore straniero decida, perciò, di trascorrere una parte della sua formazione in Italia, deve poter essere messo nelle condizioni di interagire con una comunità accademica dalle tradizioni storiche, scientifiche e linguistiche complesse e stratificate nel tempo. Allo stesso modo, gli studenti italiani, se impegnati in tutto il periodo formativo esclusivamente attraverso codici linguistici diversi da quello nazionale, vengono privati di tale tradizione e patrimonio.

La consapevolezza accademica che la lingua è disciplina, attraverso la quale i sistemi universitari possono mettersi in comunicazione tra loro e possono partecipare alla costruzione del sapere, è uno degli aspetti portanti del processo avviato dopo Bologna nel 1999. In base a questa consapevolezza, dunque, l’atteggiamento auspicabile verso una politica linguistica degli atenei italiani muove verso un plurilinguismo di tipo accademico che contempra la valorizzazione della lingua italiana come lingua non solo di comunicazione, ma anche di scienza e di trasmissione del patrimonio sociale, culturale e scientifico dell’Italia.

Questo atteggiamento e la politica attuativa che ne consegue possono, altresì, contribuire alla valorizzazione di tutto il complesso accademico, politico ed economico italiano, in quanto contribuiscono a fortificare il *soft*

⁴⁵Uno dei documenti con il quale la tradizione storico-letteraria pone gli inizi della lingua italiana è costituito dal *Placito di Capua*. Questo documento testimonia già nel X° secolo l’esistenza di ‘volgare’ di tipo giuridico-burocratico.

power del paese Italia e delle sue istituzioni. La rinuncia alla propria lingua e la delega ad altre, sia pure a lingue franche unanimemente riconosciute tali, nella trasmissione del sapere e nei processi formativi può rendere l'Italia poco competitiva dal punto di vista scientifico e, di conseguenza, poco attrattiva nel panorama internazionale.

Il processo di valorizzazione e di attrattività può essere fortificato da un'azione ministeriale e governativa nel riconoscimento della figura dell'insegnante universitario di lingua e nella certificazione glotto-didattica dei docenti disciplinaristi. Può essere confortato dall'istituzione di alcuni corsi curricolari di lingua comunicativa, microlingua, lingua accademica (italiana e inglese). Può, infine, essere potenziato anche dall'istituzione di corsi disciplinari in lingua straniera, qualora la scelta della lingua corrisponda alla lingua utilizzata maggiormente in ambito scientifico per quella data disciplina.

Nell'adozione di questa politica e di questi strumenti, oltre ai mezzi già messi a disposizione dal panorama universitario nazionale, si può intravedere una via verso un vero e condiviso processo di internazionalizzazione.

Conclusioni

Il processo di internazionalizzazione che ha coinvolto tutti gli atenei negli ultimi venti anni ha rappresentato e rappresenta una sfida non solo per le istituzioni di alta formazione, ma anche per il suo popolo: gli studenti, i docenti, il personale coinvolto a vario titolo. La sfida più grande è costituita dal fatto che si assiste a un'enorme onda di conoscenza che liberamente circola grazie a opportunità concesse dai governi e dalle tecnologie.

La punta di diamante di questo imponente fenomeno è rappresentata dal progetto *Erasmus*, ora *Erasmus plus*, il quale ha oltrepassato i confini della Comunità Europea e ha assunto dimensioni globali, tanto da parlare di persone in 'mobilità internazionale'. Un popolo in formazione che si muove, dunque, e che comunica mediante una lingua accademica universalmente riconosciuta come internazionale, l'inglese.

Tuttavia, la comunicazione assume anche forme diverse e si attua attraverso linguaggi differenti rappresentati da diversi ambiti disciplinari, ma anche dall'incrocio di molteplici complessi linguistico-culturali e valoriali portati da ciascun membro di questo popolo multiforme e multiculturale e dal paese che rappresenta.

La lingua è il veicolo principale della trasmissione della conoscenza e lo studio e la formazione linguistica sono strumenti dovuti da parte delle università a tutto il suo popolo, nazionale e internazionale. Ciò che questa ricerca si è proposta di investigare, ha forse trovato le sue risposte proprio in questo ambiente composito e complesso:

- a. la lingua che è parlata in un ateneo tra tutti i suoi componenti ha caratteristiche differenti dalla lingua che si utilizza quotidianamente in un contesto comunicativo; è trasversale alle discipline e, tuttavia, le contempla conservando elementi comuni con le microlingue scientifico-disciplinari;
- b. la lingua accademica è caratterizzata da suoi propri generi e tipi testuali, da una precisa morfo-sintassi e da uno specifico repertorio lessicale, che si amplia rispetto al patrimonio microlinguistico, perché abbraccia anche l'ambito formale-burocratico. È caratterizzata da un proprio patrimonio culturale e interculturale, che ne contraddistingue l'ambito extralinguistico. Per questa

ragione risulta più appropriato utilizzare la definizione di ‘comunicazione accademica’;

- c. molte relazioni di tipo accademico sono contraddistinte da un carattere di ‘asimmetricità’ dal punto di vista gerarchico e, quindi, anche dal punto di vista comunicativo. Presenta questa caratteristica la comunicazione docente-studente, docente-docente (se uno dei due ricopre un ruolo differente nella scala gerarchica accademica), sottoposto-dirigente. Il carattere asimmetrico della comunicazione accademica e della gestione delle interazioni che in essa si verificano, inoltre, costringe tutti i settori della comunità accademica a una reciproca collaborazione, senza la quale nessun soggetto ottiene una comunicazione efficace;
- d. le abilità linguistiche coinvolte nell’apprendimento della comunicazione accademica sono multiple, ovvero da un lato appaiono le medesime rispetto alla lingua comunicativa, ma risultano specializzate nel cogliere aspetti della lingua propri del contesto accademico nazionale e internazionale;
- e. l’insegnamento della comunicazione accademica prevede strategie specifiche e adeguate al contesto specialistico; richiede strutture adeguate, ove possano lavorare fianco a fianco il docente linguista, il docente disciplinarista e il discente. Tra i tre soggetti va instaurato un rapporto di stretta collaborazione, senza il quale non può verificarsi una didattica adeguata allo scopo;
- f. ciascun docente deve essere consapevole che l’esposizione dei propri discenti a un doppio contenuto –linguistico e disciplinare– comporta una didattica specifica. Tale consapevolezza può essere favorita dalla partecipazione congiunta a progetti, momenti di studio e formazione, realizzazione di progetti e materiali.

La sintesi delle risposte ottenute da questa ricerca apre a una riflessione sull’opportunità di costruire strumenti e occasioni di formazione dedicati all’italiano accademico sia verso gli studenti L1, sia verso gli studenti

stranieri.

La lingua utilizzata dalla comunità accademica internazionale è l'inglese, tuttavia risulta difficilmente ipotizzabile delegare unicamente a una lingua, qualunque essa sia, la trasmissione del sapere e, con esso, del patrimonio linguistico e culturale di ogni paese.

Così come la lingua utilizzata da Galileo Galilei ha contribuito a creare una componente importante della lingua italiana e della sua letteratura, anche il patrimonio scientifico in lingua italiana, assieme a quello espresso nelle altre lingue, può contribuire alla formazione linguistico-scientifica della comunità accademica internazionale.

L'espressione metaforica per cui il battito d'ali di una farfalla a Pechino può generare una tempesta a New York, fa sì che la tempesta multiculturale in cui la comunità scientifica contemporanea si trova coinvolta, non sarebbe la stessa senza gli effetti prodotti dalle ali di una farfalla italiana.

Bibliografia

- AKERLOF GEORGE A.,
2003, *Racconti di un Nobel dell'economia: asimmetria informativa e vita quotidiana*, Milano, Università Bocconi.
- ARCANGELI M.,
2005, "Analfabetismo di ritorno", in *Italianistica Online*. Reperibile in <http://www.italianisticaonline.it/2005/analfabetismo-di-ritorno/>.
Ultima consultazione: 15.12.2015.
- ARGONDISSO C.,
2012, "Un viaggio nei Centri Linguistici universitari tra culture, linguaggi e curiosità", in *Educazione Linguistica Language Education*, 1. Reperibile in <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/22/ELLE/1/270>
Ultima consultazione: 19.10.2015.
- BALBONI PAOLO E.,
2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, Torino, UTET Libreria.
2003, "Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati", in LUISE C., (a cura di), 2003, *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, voll. 1-3, Perugia, Guerra.
2006, *Italiano lingua materna*, Torino, UTET Università.
2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
2011, "Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura", in DESIDERI P., TESSUTO G., (a cura di), 2011, *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattro Venti.
2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", in *Educazione Linguistica Language Education*, 1. Reperibile in <http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/46/304/ELLE/4>
Ultima consultazione: 12.10.2015.
2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci-Loescher.
2015, "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", in *Educazione Linguistica Language Education*, 1. Reperibile in <http://www.edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/32/ELLE/10>.
Ultima consultazione: 07.07.2015.

- BALBONI PAOLO E., CAON F.,
2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI PAOLO E., MEZZADRI M.,
(a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino,
Loescher. Reperibile in
<http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-15.html>.
Ultima consultazione: 18.12.2015.
- BALLARIN E.,
2014, "Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa
alla luce della teorica dei giochi", in *Rassegna Italiana di Linguistica
Applicata*, 2.
- BASILE G., GUERRIERO ANNA R., LUBELLO S.,
2012, *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma,
Carocci.
- BAUMAN Z.,
2003, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza.

2005, *Liquid Life*, Cambridge, Polity. Traduzione italiana, 2006, *Vita
liquida*, Roma-Bari, Laterza.

2011, *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida*, Padova University
Press, Padova. Reperibile in:
[http://www.padovauniversitypress.it/system/files/field/ebook/Le-sfide-
all-istruzione-nella-modernita-liquida_Bauman_0.pdf](http://www.padovauniversitypress.it/system/files/field/ebook/Le-sfide-all-istruzione-nella-modernita-liquida_Bauman_0.pdf).
Ultima consultazione: 29.12.2015.
- BAVIERI L., POLSELLI P., DUGUID A.,
2005, "La progettazione di prove di produzione e interazione orale in
ambito di certificazione linguistica per scopi accademici", in
AMSActa, 2057. Reperibile in:
<http://amsacta.unibo.it/2057/>
Ultima consultazione: 02.05.2016.
- BECCARIA G.,
2014, *L'italiano in 100 parole*, Milano, Rizzoli.

- BECCARIA G., GRAZIOSI A.,
2015, *Lingua madre. Italiano e inglese nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino.
- BENUCCI E., SETTI R.,
(a cura di), 2013, *La lingua di Galileo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- BERNE E.,
1972, *What do you say after you say hello?*, New York, Grove Press.
Traduzione italiana, 2000, *Ciao...e poi? La psicologia del destino umano*, Milano, Bompiani.
- BERRUTO G., BERRETTA M.,
1988, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli, Liguori.
- BERTOCCHI D.,
2005, "Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito", in DIDONI R., (a cura di), *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Milano, FrancoAngeli.
- BUCCINO G., MEZZADRI M.,
2013, "La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in *Enthymema*, 8. Reperibile in <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3047>. Ultima consultazione: 21.08.2015.

(a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati.
- CALVANI A.,
2011, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- CAON F.,
2013-2014, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita", in *Scuola e lingue moderne*, prima parte, 6-9; seconda parte, 4-5.
- CARDANO M.,
2003, *Tecniche di ricerca qualitative*, Roma, Carocci.

- CASTELLI M.,
2012, *Generi testuali e comunicazione scientifica*, Perugia, Guerra.
- CELENTIN P.,
2013, “Italiano L2 a studenti Erasmus *incoming*: quali priorità?”, in *Educazione Linguistica - Language Education*, 1. Reperibile in:
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_6.pdf.
Ultima consultazione: 21.12.2015.
- CHINI M., BOSISIO C.,
2014, *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- CIATELLARDI M.,
2009, *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero al pensiero in rete*,
Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- CILIBERTI A., ANDERSON L.,
1999, *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, FrancoAngeli.
- CIMATTI F.,
2008, “Dentro il corpo, fuori del corpo. La biologia artificiale delle emozioni”, in CIMATTI F. (a cura di), *Linguaggio ed emozioni*, Roma, Aracne.
- CINI M.,
2011, “Prefazione”, in GAGLIASSO E., MEMOLI R., PONTECORVO MARIA E., (a cura di), *Scienza e scienziati: colloqui interdisciplinari*, Milano, FrancoAngeli.
- COHEN L., MANION L., MORRISON K.,
2011, *Research Methods in Education*, London, Routledge.
- COLLIER VIRGINIA P.,
1995, “Acquiring a Second Language for School”, in *Directions in Language and Education*, 4. Reperibile in:
http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomas_Acquiring_L2_for_School.
Ultima consultazione: 19.08.2015.

- COLONNA S.,
2014, “La dialettica di classico/anticlassico tra Argan, Zevi e Novak per una definizione critico-estetica di ‘Architettura liquida’”, in *Bollettino Telematico dell’Arte*, 715. Reperibile in:
<http://www.bta.it/txt/a0/07/bta00715.pdf>
Ultima consultazione: 04.05.2016.
- COMOGLIO M.,
1998, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COONAN CARMEL M.,
2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
2006, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
2009, “Developments in CLIL teacher education: the role played by the university”, in SISTIF. (a cura di), *CLIL Methodology Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.
- CORRADI S.,
2015, *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*, Roma, Laboratorio di Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Statale “Roma Tre”.
Reperibile in:
http://www.unicusano.it/images/pdf/erasmus/Erasmus_Erasmusplus_Corradi_IT.pdf
Ultima consultazione: 09.05.2016.
- COUNCIL OF EUROPE,
2001, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division. Traduzione italiana, CONSIGLIO D’EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia OXFORD.
- CUCCIARELLI L., DE MATTEIS P.,
(a cura di), 2008, *Le lingue d’Europa. Intercultura Lingue e CLIL*, Bologna, Eurocopy_Format. Reperibile in:

http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/17-12-2014/cucciarelli_and_de_matteis_lingue_europa_intercultural_lingue_e_clil.pdf

Ultima consultazione: 02.05.2016.

CULLEN R.,

1998, "Teacher talk and the classroom context", in *ELT journal*, 179-187. Reperibile in:

<http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/3/179.short>.

Ultima consultazione: 05.03.2015.

CUMMINS J.,

1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19.

1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

D'AMORE B.,

2004, "Il ruolo dell'Epistemologia nella formazione degli insegnanti di Matematica nella scuola secondaria. In ricordo di Francesco Speranza (1932 - 1998)", in *La matematica e la sua didattica*, 4. Reperibile in:

<http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/498%20Ruolo%20epistemologia.pdf>.

Ultima consultazione: 31.12.2015.

2015, "Prefazione", in BIANCHI A. ET ALII, *Doremat. La musica della Matematica. Il Testo. Insegnare e imparare la Matematica con la Musica*, Modena, Digital Index.

D'AMORE B., FRABBONI F.,

2005, *Didattica generale e didattica disciplinare. La Matematica*, Milano, Paravia Bruno Mondadori.

DALOISO M., BALBONI PAOLO E.,

2012, *La formazione linguistica nell'università*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Reperibile in:

<http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/189/SAIL/3>.

Ultima consultazione: 07.07.2015.

- DEARDEN J.,
2014, *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*, British Council. Reperibile in:
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf.
Ultima consultazione: 08.01.2016.
- DEGASPERI G., ERZEGOVESI L.,
1999, “I mercati finanziari come sistemi complessi: il modello di Vaga”,
in *Tech Report*, 7.
Reperibile in:
<http://web.unitn.it/files/download/19362/alea007.pdf>.
Ultima consultazione: 06.07.2015.
- DE JAEGER H., DI PAOLO E.,
2007, “Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition”, in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6.
Reperibile in:
<http://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/DeJaegerDiPaolo2007.pdf>
Ultima consultazione: 09.05.2016.
- DELLA PUPPA F.,
2003, “Educazione interculturale e discipline scolastiche”, in LUISE C.,
(a cura di), 2003, *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, voll. 1-3,
Perugia, Guerra.
- DE MAURO T.,
2014^a, “L’italiano per capire e per studiare”, in COLOMBO A., PALLOTTI
G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Roma, Aracne.

2014^b, *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Bari-
Roma, Laterza.

2008, “Analfabeti d’Italia”, in *Internazionale*, 734. Reperibile in:
<https://slowforward.wordpress.com/2008/04/13/tullio-de-mauro-analfabeti-ditalia-da-httpinternazionaleit/>.
Ultima consultazione: 15.12.2015.
- DE MAURO T. ET ALII,
1993, *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, Milano, Etas Libri.

- DESIDERI P., TESSUTO G.,
(a cura di), 2011, *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattro Venti.
- DESPRET V.,
2001, *Les émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie de l'authenticité*, Paris, Seuil. Traduzione italiana, 2002, *Le emozioni. Etnopsicologia dell'autenticità*, Milano, Elèuthera.
- DIADORI P., TRONCARELLI D., PALERMO M.,
2000, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DI FRANCESCO G.,
2013, (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Roma, Isfol Research Paper,, 9. Reperibile in:
<http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi>.
Ultima consultazione: 15.01.2016.
- DI SABATO B.,
2009, "La didattica delle lingue in lingua straniera: resoconto di un'esperienza in ambiente universitario", in *Studi di Glottodidattica*, 2.
- DI GUARDI G.,
2005, *I sistemi organizzativi*, Milano, Paravia Bruno Mondadori.
- DOIZ A., LASAGABASTER D., SIERRA JUAN M.,
(eds.), 2013, *English-Medium Instruction. Global challenges*, Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters.
- ELLERANI P., PAVAN D.,
2003, *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Tecnodid.
- FAUCONNIER G., TURNER M.,
2002, *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York, Basic Books.

FERRARI S., PALLOTTI G.

2004, “Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano”, in IORI B. (a cura di), *L’italiano e le altre lingue*, Milano, FrancoAngeli.

FORAY D.,

2000, *L’économie de la connaissance*, Edition de la Découverte & Syros, Paris. Trad. it., 2006, *L’economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.

FORRESTER JAY W.,

1968, *Principles of Systems*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology. Traduzione italiana, 1974, *Principi dei Sistemi*, Milano, Etas Kompass.

FRATTER I., JAFRANCESCO E.,

(a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all’uso delle TIC. Le lingue straniere e l’italiano L2*, Ariccia, Aracne.

FUCHS T.,

2011, “The Brain – A Mediating Organ”, in *Journal of Consciousness Studies*, 18 (7–8), 196-221.

GALBUSERA L., FUCHS T.,

2013, “Comprensione incarnata: Alla riscoperta del corpo dalle scienze cognitive alla psicoterapia”, in *In-Mind Italia*, V, 6.

Reperibile in:

<http://it.in-mind.org/uploads/Italia/Issues/5/Galbusera%20et%20al.pdf>.

Ultima consultazione: 05.09.14.

GALLAGHER S.,

2008, “Direct perception in the intersubjective context”, in *Consciousness and Cognition*, 17.

GAZZOLA M.,

2010, “La valutazione della ricerca e l’internazionalizzazione dell’università: quali effetti sulla diversità linguistica?”, in *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, 15. Reperibile in

https://www.academia.edu/657111/La_valutazione_della_ricerca_e_l_internazionalizzazione_dell_universit%C3%A0_quali_effetti_sulla_diversit%C3%A0_linguistica.

Ultima consultazione: 05.01.2016.

GIOVANARDI C.,

2010, *L'italiano da scrivere. Strutture, risposte, proposte*, Napoli, Liguori.

GOTTI M.,

2014, "Explanatory Strategies in University Courses Taught in ELF", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 3/2. Reperibile in <https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/30892/20429/GOTTI%20jelf-2014.pdf>.

Ultima consultazione: 11.01.2016.

HARGREAVES S. ET ALII,

1992, *The Theory of Choice: a Critical Guide*, Oxford, Blackwell Publishers. Traduzione italiana, 1996, *La teoria della scelta*, Roma, Laterza.

HYLAND K.,

2009, *Academic Discourse*, London, Continuum.

HYMES D.,

1974, *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

JAKOBSON R.,

1963, *ESSAIS de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit. Traduzione italiana, 1966, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.

JAMET MARIE C.,

2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.

2010, "Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione", in *Synergies Europe*, 5.

JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E.,
1988, *Cooperation in the Classroom*, Edina-MN, Interaction Book.
Traduzione italiana, 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento,
Erickson.

KÖHLER W.,
1929, *Gestalt Psychology*, New York, Liveright. Traduzione italiana
1998⁵, *La psicologia della Gestalt*, Milano, Feltrinelli.

KRASHEN STEPHEN D.,
1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Harlow,
Longman.

KRATOCHWIL F.,
2008, "Constructivism: what it is (not) and how it matters", in DELLA
PORTA D., KEATING M., (a cura di), *Approaches and Methodologies in
the Social Sciences: A Pluralist Perspective*, Cambridge, Cambridge
University Press.

LAKOFF G, JOHNSON M.,
1999, *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to
Western Thought*, New York, Basic Books.

LAMANNA S.,
2011, *Giovani in mobilità. Antropologia dell'Erasmus*, tesi di laurea,
Università degli Studi di Perugia, Perugia.
Reperibile in:
<http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=42371>.
Ultima consultazione: 12.09.2014.

LAVANDA I., RAMPA G.,
2004, *Microeconomia. Scelte individuali e benessere sociale*, Roma,
Carocci.

LINELL P., LUCKMANN T.,
1991, "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", in
MARKOVA I., FOPPA K., (eds.), *Asymmetries in dialogue*, Hemel
Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

LONG M.,

1991, "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", in DE BOT K., GINSBERG R., KRAMSCH C., (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, Benjamins.

LUISE C.,

2003, "L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei Testi", in LUISE C., (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, voll. 1-3, Perugia, Guerra.

2006, *Italiano come lingua seconda*, Torino, UTET Università.

2013, "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2.

MARAGLIANO R.,

2007, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza.

MARASCHIO N., DE MARTINO D.,

(a cura di), 2012, *Fuori l'Italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Roma-Bari, Laterza.

MATERA V., IANACCARO G.,

2009, (a cura di), *La lingua come cultura*, Torino, UTET Università.

MATURANA H., VARELA FRANCISCO J.,

1984, *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria. Traduzione italiana, 1987, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.

1993, *Autocoscienza e Realtà*, Milano, Raffaello Cortina.

MCCRUM R.,

2010, *Globish: How English Became the World's Language*, W.W. New York, Norton & Company.

MELERO CARLOS A.,

2010, "Il CEL, questo sconosciuto, e la normativa in vigore", in BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A. (a cura di), *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*, Perugia, Guerra.

MEZZADRI M.,

2009^a, "CLIL courses and a quality management at university level", in SISTI F. (ed.), *CLIL Methodology Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.

2009^b, "L'italiano L2 per lo studio: prospettive di valutazione e di certificazione", in CAON F., (a cura di), *Tra lingue e culture*, Milano, Bruno Mondadori.

2010, "Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia", in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.

2011, *Studiare in italiano*, Milano, Mondadori.

MILES MATTHEW B., HUBERMAN MICHAEL A.,

1994, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.

MINNINI G.,

2003, *Il discorso come forma di vita*, Napoli, Guida.

MORIN E.,

2014, *Enseigner à vivre*, Acte Sud/Play Bac, Arles-Paris. Traduzione italiana, 2015, *Insegnare a vivere*, Milano, Raffaello Cortina.

NASH J.,

1950, "Equilibrium points in n-person games", in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36, 1.

NOVAK M.,

1991, "Liquid Architecture in Cyberspace", in BENEDICK M. (eds.), *Cyberspace: First Steps*, Cambridge (MA), MIT Press. Traduzione italiana, "Architetture liquide nel ciberspazio", in BENEDICK M., (a cura di), 1993, *Cyberspace. Primi passi nella realtà virtuale*, Padova, Muzzio.

- NYE J.,
2004, *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, Public Affairs, New York. Traduzione italiana, 2005, *Soft Power*, Torino, Einaudi.
- OLLER J. W.,
1976, "Evidence of a general language proficiency factor: An expectancy grammar", in *Die Neuren Sprachen*, 76.
- PARSI VITTORIO E. ET ALII,
2012, *Relazioni internazionali*, Bologna, Il Mulino.
- PICA T., KANG H., SHANNON S.,
2006, "Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28. Reperibile in:
http://www.academia.edu/10264026/Information_Gap_Tasks_Their_Multiple_Roles_and_Contributions_to_Interaction_Research_Methodology.
Ultima consultazione: 02.01.2016.
- PIENEMANN M.,
1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- POLITO M.,
2003, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Gardolo (TN), Erickson.
- PUGLIESE E.,
2002, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino.
- RENZA C., PARMIGIANI D.,
(a cura di), 2006, *Humanitas techne media logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*, Roma, EdUP.
- SANTIPOLO M.,
2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
2006, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.

- SEARLE J.,
1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. Traduzione italiana, 1976, *Atti linguistici*, Torino, Bollati Boringhieri.
- SENFT G., ÖSTMAN J., VERSCHUEREN J.,
(a cura di), 2009, *Culture and Language Use*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- SERRAGIOTTO G.,
2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET Università.
- SIEMENS G.,
2006, *Knowing Knowledge*.
Reperibile in:
http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.
Ultima consultazione: 12.10.2016.
- SUOMELA-SALMI E., DERVIN F.,
2006, (eds.), *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse Volume 1*, Departement of French Studies, The University of Turku. Reperibile in:
<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/31990/1/Defays%20Perspectives%20inter-culturelles%20et%20inter-linguistiques%20sur%20le%20discours%20acad%C3%A9mique.pdf>.
Ultima consultazione: 15.01.2016.
- TANZELLA NITTI G., STRUMIA A.,
2002, *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, Roma, Urbaniana University Press.
- TORRESAN P.,
2008, “Risvegliare l’Attenzione dello Studente: Nuove Tecniche di Comprensione di un Testo in Lingua Straniera”, in *Synergies Venezuela*, 4. Reperibile in:
<http://gerflint.fr/Base/Venezuela4/syner-1.pdf>.
Ultima consultazione: 18.01.2016.
- 2014, “La motivazione secondo l’Analisi Transazionale e l’insegnamento delle lingue: appunti di metodologia”, in *Revista de Lenguas Modernas*, 20.

VARELA FRANCISCO J., THOMPSON E., ROSCH E.,
1991, *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*,
Cambridge (MA), MIT Press.

VARISCO BIANCA M.,
2002, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi
psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.

VENZA G.,
2007, *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo
e formativo*, Milano, FrancoAngeli.

VON NEUMANN J., MORGENSTERN O.,
1944, *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton, Princeton
University Press.

WATZLAWICK P., BEAVIN JANET H., JACKSON DON D.,
1971, *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio.

Sitografia

<http://www.glottodidattica2.unipr.it/index.php/attivita/progetti/italiano-per-lo-studio/>

Sito del progetto “Italiano per lo studio” promosso dal Dipartimento di Italianistica dell'Università di Parma. Il sito ora è stato chiuso a causa di attacchi informatici. Ultima consultazione: 22.05.2016.

<https://www.senato.it/1024>

Sito istituzionale del Governo Italiano, Senato della Repubblica, dove si trova il testo della Costituzione della Repubblica Italiana. Ultima consultazione: 22.05.2016.

<http://badip.uni-graz.at/it/>

Sito della Banca dati dell'italiano parlato della Karl-Franzens-Universität Graz. Qui si trova anche il L.I.P., Corpus del Lessico di frequenza dell'italiano parlato. Ultima consultazione: 25.05.2015.

http://www.corpora.unito.it/ateneo/ateneo_.php

Sito del *Corpus Athenaeum* dell'Università di Torino. Raccoglie e indicizza testi prodotti dall'Università di Torino. Ultima consultazione: 02.06.2015.

<http://elearning.unistrapg.it/corpora/>

Sito dove si trova collocato il progetto del Corpus di Italiano Accademico (AIC: *Academic Italian Corpus*) e la lista di frequenza dell'italiano accademico (AIWL: *Academic Italian Word List*) dell'Università per Stranieri di Perugia. Reperibili in <http://elearning.unistrapg.it/corpora/aic.html>. Ultima consultazione: 02.06.2015.

http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf

Testo integrale della relazione tenuta da Lorenz E. N dal titolo *Predictability; does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil set off a Tornado in Texas?* presso l'American Association of the Advancement of Sciences, il 29.12.1972. Ultima consultazione 06.07.2015.

<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

Sito dove è pubblicato il rapporto OCSE 'Education at a Glance' – ottobre 2014 in cui si trovano i dati sul grado di istruzione mondiale e in cui si possono osservare anche i dati sull'Italia e gli altri paesi europei. Ultima consultazione: 15.12.2015.

<http://www.libertacivili.it/pdfdownload/Interno04-12.pdf>

Sito del n. 4,12, della rivista *Libertà civili*, bimestrale del dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione del ministero dell'Interno, in cui si trovano i dati statistici relativi all'Italia per ciò che riguarda la presenza di studenti internazionali negli atenei italiani nel 2010-11. Ultima consultazione: 14.08.2015.

http://www.visionwebsite.eu/UserFiles/File/filedascaricare/universita/2011/Classifica_Universita_piu_Internazionali.pdf

Sito dove si trova il rapporto stilato da Vision *Think Tank* italiano in cui si trova una classifica delle università italiane di carattere multidimensionale, prendendo spunto dalla

diffusa moda dei *ranking* di carattere internazionale che valutano le università in base ad alcuni specifici parametri. Ultima consultazione: 21.08.2015.

<http://www.cafebabel.it/societa/articolo/sindrome-post-erasmus-sos-depressione.html>

Sito dove si trova un'inchiesta di Antoine Prune sulla sindrome post – *Erasmus*. Ultima consultazione: 21.08.2015.

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=2676

E' il sito del programma *Eurydice* nell'agenzia nazionale INDIRE. Vi si può scaricare il testo dell'indagine internazionale *ALL-OCSE Adult Literacy and Life skills (ALL) - Competenze della popolazione adulta e abilità per la vita*, a cura di Vittoria Gallina. Ultima consultazione: 24.08.2015.

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/U/universita.shtml

Sito del quotidiano Corriere della Sera, che ospita il dizionario della lingua italiana di Sabatini F., Coletti V. Ultima consultazione: 26.10.2015.

<http://matematica.unibocconi.it/articoli/iannis-xenakis-la-matematica-nella-musica-del-novecento>

Sito del Centro PRISTEM dell'Università Bocconi di Milano, che ospita sezioni di approfondimento in ambito multidisciplinare. L'acronimo P.RI.ST.EM. indica il 'Progetto Ricerche Storiche E Metodologiche', che si propone lo scopo di promuovere la cultura e l'informazione matematica anche al di fuori della più ristretta cerchia degli addetti ai lavori, con particolare riferimento alla dimensione storica e metodologica. Ultima consultazione: 26.10.2015.

<http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/index.html>

Sito del Ministero dell'Università e Ricerca Scientifica in cui si trovano elencati tutti gli specifici requisiti richiesti agli studenti stranieri che decidono di immatricolarsi presso un ateneo italiano.

Ultima consultazione: 25.01.2016.

<http://portaledellaformazione.sspa.it/?cat=25>

Portale della formazione delle pubbliche amministrazioni. Si trovano pubblicati tutti i rapporti delle azioni strategico-formative nelle pubbliche amministrazioni dal 2001 al 2013. Ultima consultazione: 25.01.2016.

<http://archivio2014.erasmusplus.it/erasmus-record-di-mobilita-nella-a-20122013/>

Pagina *web* che ospita l'archivio del sito italiano dedicato al programma *Erasmus plus* per il 2014. Si trovano anche i dati relativi all'anno accademico 2012/2013. Ultima consultazione: 18.01.2016.

<http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=2094#>

Pagina del sito della C.R.U.I. in cui si trovano i dati dell'inchiesta sull'offerta didattica in lingua inglese negli atenei relativa all'anno accademico 2011/12. Ultima consultazione: 18.01.2016.

http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf.

Pagina del Parlamento Europeo in cui si trova il rapporto del 2015 *Internationalisation of Higher Education* del Parlamento Europeo. Ultima consultazione: 18.01.2016.

<http://doremaleonardo.eu/index.php/it/>

Sito del progetto 'Do.Re.Mat.' che affronta il problema dell'insegnamento interdisciplinare mediante un metodo che abbina l'insegnamento della matematica e della musica. Ultima consultazione: 18.01.2016.



Università
Ca' Foscari
Venezia

**DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO
DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'**

(Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscritto **Elena Ballarin**

nata a **Venezia (prov. VE)** il **09.10.1964**

residente a **Cavallino-Treporti (VE)** in **via Julia n. 6/5**

Matricola (se posseduta) **713541** Autore della tesi di dottorato dal titolo:

L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale

Dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio

(in cotutela con)

Ciclo **28**

Anno di conseguimento del titolo **2016**

DICHIARO

di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via Internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie;

Data _____ **Firma** _____

NON AUTORIZZO

l'Università a riprodurre ai fini dell'immissione in rete e a comunicare al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto la tesi depositata per un periodo di 12 (dodici) mesi a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca.

DICHIARO

- 1) che la tesi, in quanto caratterizzata da vincoli di segretezza, non dovrà essere consultabile on line da terzi per un periodo di 12 (dodici) mesi a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca;
- 2) di essere a conoscenza del fatto che la versione elettronica della tesi dovrà altresì essere depositata a cura dell'Ateneo presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze dove sarà comunque consultabile su PC privi di periferiche; la tesi sarà inoltre consultabile in formato cartaceo presso l'Archivio Tesi di Ateneo;
- 3) di essere a conoscenza che allo scadere del dodicesimo mese a partire dalla data di conseguimento del titolo di dottore di ricerca la tesi sarà immessa in rete e comunicata al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto.

Specificare la motivazione:

- motivi di segretezza e/o di proprietà dei risultati e/o informazioni sensibili dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
- motivi di segretezza e/o di proprietà dei risultati e informazioni di enti esterni o aziende private che hanno partecipato alla realizzazione del lavoro di ricerca relativo alla tesi di dottorato.
- dichiaro che la tesi di dottorato presenta elementi di innovazione per i quali è già stata attivata / si intende attivare la seguente procedura di tutela:
.....;

X Altro (specificare):

possibile pubblicazione

A tal fine:

- dichiaro di aver consegnato la copia integrale della tesi in formato elettronico tramite auto-archiviazione (upload) nel sito dell'Università; la tesi in formato elettronico sarà caricata automaticamente nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, dove rimarrà non accessibile fino allo scadere dell'embargo, e verrà consegnata mediante procedura telematica per il deposito legale presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze;
- consegno la copia integrale della tesi in formato cartaceo presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo.

Data **Firma**

La presente dichiarazione è sottoscritta dall'interessato in presenza del dipendente addetto, ovvero sottoscritta e inviata, unitamente a copia fotostatica non autenticata di un documento di identità del dichiarante, all'ufficio competente via fax, ovvero tramite un incaricato, oppure a mezzo posta.

Firma del dipendente addetto

.....

Ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 196/03 si informa che il titolare del trattamento dei dati forniti è l'Università Ca' Foscari - Venezia.

I dati sono acquisiti e trattati esclusivamente per l'espletamento delle finalità istituzionali d'Ateneo; l'eventuale rifiuto di fornire i propri dati personali potrebbe comportare il mancato espletamento degli adempimenti necessari e delle procedure amministrative di gestione delle carriere studenti. Sono comunque riconosciuti i diritti di cui all'art. 7 D. Lgs. n. 196/03.

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Elena Ballarin matricola: 713541

Dottorato: Scienze del Linguaggio

Ciclo: 28

Titolo della tesi: L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale

Abstract:

La lingua accademica ha caratteristiche precise che rispondono a norme testuali, morfosintattiche e culturali. Essa presenta un lessico specialistico e transdisciplinare con elementi tipici del linguaggio burocratico. È, inoltre, inserita in un contesto che ne condiziona fortemente gli elementi extralinguistici ed è usata nella comunicazione di una società sempre più internazionale e multiculturale. Perciò, la sfida consiste nel coniugare una realtà linguistica complessa con la necessità di rendere, in breve tempo, gli studenti stranieri partecipi della comunicazione. Inoltre, il contesto socioculturale è interessato da una comunicazione asimmetrica e deve necessariamente ricorrere all'interazione e alla collaborazione fra soggetti diversi coinvolti nell'inserimento degli studenti nel sistema di studio. In questo ambito la microeconomia, la sociologia e la filosofia offrono un contributo fondamentale per la glottodidattica, chiamandola a un'azione specifica e specialistica nella programmazione dei contenuti e nelle dinamiche dell'insegnamento.

Academic language has precise characteristics that respond to textual, cultural and morphosyntactic standards. It has a specialist and transdisciplinary lexicon with typical elements of bureaucratic language. It is also placed in a context that strongly influences extralinguistic elements and is used in communication in an increasingly international and multicultural environment. Therefore, the challenge is to combine a complex linguistic reality with the need to enable foreign students to participate in communication in a short space of time. In addition, the socio-cultural context is affected by asymmetrical communication and it must

resort to interaction and cooperation between different figures involved in the placement of students in the study system. In this context microeconomics, sociology and philosophy provide a fundamental contribution to language teaching, calling it to a specific and specialized action in content programming and in the dynamics of teaching.

Firma dello studente
