

LA LETTURA ACCADEMICA IN ITALIANO NEI CONTESTI LS: L'ESPERIENZA DEL CENTRO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

*Eva Gabrieli*¹

L'italiano, «elemento persistente di ogni cultura europea» secondo Fernand Braudel (1974: 2098), godette di grande prestigio a cavallo tra Rinascimento ed Età moderna. Per almeno un paio di secoli, grazie al primato letterario e artistico detenuto dall'Italia, la nostra lingua conobbe una grande diffusione, come testimoniano, tra le altre cose, l'imporsi di italianismi e mode italianizzanti in gran parte dell'Europa e il precoce apparire di grammatiche per lo studio specificamente destinate ad allogliotti. Con la perdita di detto primato, però, anche la preminenza dell'italiano venne meno, tranne che in ambiti quali la musica o il teatro (Baglioni, 2016). Ancora oggi, tuttavia, l'italiano resta tra le lingue straniere più studiate al mondo e, nonostante il numero degli italo-discenti non sia paragonabile a quello di chi apprende l'inglese, il francese o lo spagnolo, in diversi Paesi la sua diffusione non conosce battute d'arresto; la motivazione più forte pare essere ancora legata al nostro prestigio, seppure sempre più da concepire in termini di *brand Italia/Made in Italy* (cibi e cucina, moda, design, calcio, buon vivere, Italia intesa come paese del bello e della creatività, ecc.; Balboni, 2010; Serianni, 2011; MAECI, 2016 e 2017)².

Questa non trascurabile diffusione dell'italiano fuori d'Italia trova senza dubbio riscontro in ambito accademico, ambito nel quale l'italiano si attesta tra le prime cinque lingue straniere maggiormente studiate (Giovanardi, Trifone, 2012)³. All'estero, però, non sempre gli studenti universitari hanno necessità di servirsi dell'italiano a fini strettamente comunicativi, essendo piuttosto interessati a raggiungere una competenza più o meno avanzata in termini di comprensione scritta. In effetti, sebbene l'italiano non possa essere certamente annoverato tra le lingue della odierna comunicazione scientifica, in alcuni specifici ambiti disciplinari, come per esempio la musicologia e la storia dell'arte, o, più genericamente, nell'ambito degli studi umanistici, la sua conoscenza risulta tuttora indispensabile o altamente richiesta. Per rispondere alle esigenze di quanti devono essere in grado di comprendere testi scritti in italiano a fini di ricerca e non

¹ Università degli Studi di Milano.

² Secondo l'indagine del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI, 2016), nell'anno scolastico 2014/2015 l'italiano era la quarta lingua straniera più studiata al mondo. L'indagine successiva (MAECI, 2017) ha registrato una diminuzione globale degli studenti (-7,5%), parzialmente spiegabile con il differente sistema di raccolta dei dati. In Paesi quali l'Australia o l'Argentina, tuttavia, il calo degli studenti risulta effettivo.

³ L'indagine del MAECI relativa all'anno scolastico 2015/2016 (MAECI, 2017) ha rilevato un aumento globale degli studenti universitari pari al 3,66%. La situazione, tuttavia, varia da Paese a Paese. In particolare, nei Paesi che tradizionalmente si collocano ai primi posti nel mondo per numero di studenti (Australia, Francia, Germania, Stati Uniti) si sono registrate diminuzioni dell'ordine di qualche centinaio o, più spesso, di qualche migliaio.

possono dedicare all'apprendimento della nostra lingua gli anni necessari ad acquisirne una conoscenza approfondita, oltre ai più diffusi corsi di lingua e/o letteratura italiana, diversi atenei esteri offrono anche corsi di lettura accademica in italiano. Tra di essi vi è l'Università di Cambridge, presso il cui Centro linguistico si tiene un corso di Lettura accademica in Italiano per dottorandi nel campo dell'arte, degli studi umanistici e delle scienze sociali (*Academic Reading in Italian for Arts, Humanities & Social Sciences Researchers*)⁴.

1. LA LETTURA IN LINGUA SECONDA E LA LETTURA ACCADEMICA IN LINGUA SECONDA: IL QUADRO CONCETTUALE

1.1. *La lettura in lingua seconda*

Gli studi concernenti la lettura in lingua seconda (L2) si sono sviluppati sia come estensione delle ricerche condotte nel campo della lettura in lingua materna (L1) sia come branca di quelle riguardanti l'acquisizione delle L2 (*Second Language Acquisition, SLA*). Essi riflettono pertanto, nei loro orientamenti teorici, i principali mutamenti concettuali prodottisi in entrambi gli ambiti, e, sebbene sin dalla fine degli anni Settanta del Novecento si sia cercato di determinare quali variabili siano specificamente implicate nella lettura in L2, l'influenza delle ricerche svolte nel campo della lettura nella L1 risulta ancora determinante, anche perché le indagini avviate nell'ambito della *SLA* hanno essenzialmente riguardato il parlato e la scrittura (Bernhardt, 2011; Koda, 2012). Oggi, comunque, è ormai concordemente riconosciuto il carattere "cross-linguistico" della lettura in L2, ossia come essa sia basata sulla continua interazione e assimilazione di fattori riferibili sia alla L1 che alla L2 (*dual-language involvement*), sebbene non sia stato ancora possibile chiarire in cosa consista realmente questo *transfer* e in quale misura si attui (Koda, 2012; Brevik *et al.*, 2016)⁵.

⁴ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/specialists/culp-ar-italian.html>.

Questo articolo è in larga misura basato sull'osservazione delle lezioni del corso di Lettura accademica in italiano del primo trimestre dell'anno accademico 2014/2015, condotta durante un tirocinio svolto nell'ambito del master PROMOTALS sotto il tutoraggio di Nebojša Radić, direttore del *Cambridge University Language Programme* e coordinatore della Sezione di Italiano del Centro linguistico dell'Università di Cambridge. Tale osservazione è stata estesa attraverso quella di alcune lezioni degli altri corsi di Lettura accademica e dei corsi di Italiano generale, come anche attraverso la conduzione di interviste(/conversazioni) a(/con) tutti i docenti osservati (Pedro Barruso-Algar, Lettura accademica in spagnolo; Isabelle Fournier, Lettura accademica in francese, liv. Intermedio 1; Françoise Steel, Lettura accademica in francese, liv. Intermedio 2; Paul Hogger, Lettura accademica in tedesco, liv. Intermedio 1-2; Cristiana Brown, Italiano, liv. Base e Intermedio 1; Emanuela Davey, Italiano, liv. Base e Intermedio 2; Loreta Gandolfi, Italiano, liv. Avanzato), alla direttrice del Centro linguistico Jocelyn Wyburd, alla responsabile amministrativa del programma CULP Zoe Mavridi, alla responsabile del servizio di consulenza Emma Furuta e al direttore della sezione informatica Christoph Zähler. Sono stati inoltre presi in esame i materiali online accessibili agli iscritti al corso di Lettura accademica in italiano (*CamTools*) e i dati ricavabili dal sito web del Centro linguistico.

⁵ Il *transfer* costituisce un fenomeno complesso, che va ben oltre le mere corrispondenze formali rintracciabili attraverso un'analisi di tipo contrastivo, manifestandosi in tutti gli ambiti della lingua. Le influenze translinguistiche, inoltre, appaiono essere condizionate da una molteplicità di fattori: oltre a soggiacere alle tendenze generali di acquisizione di una L2 (processi e costrizioni universali, sequenze acquisizionali, marcatezza...), appaiono anche legate alla complessità intrinseca della L2, al livello di competenza, alla distanza percepita dall'apprendente tra la L1 e la L2 e alle sue intuizioni riguardo a ciò che è trasferibile e a ciò che non lo è (Ortega, 2009).

La lettura è da concepirsi come il prodotto di un sistema di elaborazione delle informazioni complesso, che presuppone l'esecuzione di una pluralità di operazioni mentali (decodificazione, riconoscimento delle parole, *parsing* sintattico, costruzione del significato, monitoraggio della comprensione etc.). Tali operazioni sono rese possibili da una serie di abilità (fonologiche, morfo-sintattiche, semantico-lessicali, mnemoniche, inferenziali) che utilizzano risorse e strategie differenti al fine di facilitare la percezione, la memorizzazione e la comprensione di lingua graficamente presentata (Koda, 2012: 304). In particolare, si ritiene che la comprensione del testo si attui secondo processi che possono essere alimentati sia dal basso (*bottom-up*) che dall'alto (*top-down*) (Hedgcock, Ferris, 2009: 17-23; Hudson, 2007: 34-39). Nel caso dei processi *bottom-up* la lettura è guidata dagli elementi testuali: il lettore elabora il significato decodificando gradualmente gli elementi linguistici a partire da unità visuali discrete (grafemi, morfemi, parole) per giungere via via a unità di livello superiore (frasi, periodi, paragrafi, parti più estese del discorso)⁶. Nel caso dei processi *top-down*, invece, la comprensione del testo è guidata principalmente dalle attese del lettore (*expectancy grammar*): il lettore, avvalendosi delle conoscenze in suo possesso (organizzate in "schemi")⁷ e degli elementi contestuali, formula ipotesi riguardo a quanto sta per leggere e i significati previsti sono confermati o smentiti man mano che la lettura procede; in tal modo la dipendenza da grafemi e fonemi risulta ridotta e una lettura efficiente appare piuttosto basata sulla capacità di scegliere gli indizi minimi necessari a produrre ipotesi corrette⁸.

Mentre in passato la distinzione tra processi *bottom-up* e processi *top-down* era intesa in senso strettamente dicotomico, secondo i 'modelli interattivi' o 'integrativi' oggi prevalenti, si ritiene che la comprensione dei testi scritti richieda l'esecuzione di operazioni tanto di ordine "inferiore" che "superiore" (Brevik *et al.*, 2016: 162)⁹. L'interazione, tuttavia, più che la mera combinazione di operazioni di diverso ordine, sembra implicare una simultanea attivazione di risorse differenti da parte del lettore, attivazione che secondo diversi studiosi consentirebbe un certo grado di compensazione tra abilità/risorse scarsamente sviluppate o anche inesistenti e abilità/risorse alle quali è possibile ricorrere in maniera più automatica e di conseguenza più rapida (Hedgcock, Ferris, 2009: 29).

⁶ «[L]a maggior parte dell'informazione scorre in modo passivo durante la codifica dell'input. Siccome tale flusso avviene ad una velocità estremamente elevata, [...] l'input immagazzinato viene in seguito analizzato nella memoria a breve termine, dove il sistema di comprensione, in base a regole morfosintattiche e semantiche, attribuisce significato all'enunciato. [...] Il ruolo dell'inferenza è praticamente assente. Il processo *bottom-up* presuppone infatti l'analisi di ogni lettera e la conseguente creazione di unità fonemiche corrispondenti ad unità lessicali rappresentate nel lessico mentale. In questa prospettiva la parola viene riconosciuta in modo isolato e le informazioni contestuali non concorrono minimamente a definirne il significato» (Cardona, 2008: 19).

⁷ «Schema describes what a learner knows about a topic, a text, and its functions. Schemata (the plural form of schema) consist of mental frameworks that emerge from prior experience. Schema theory holds that expectations and assumptions "are externally constructed and impose external constraints on the ways in which we understand messages" (Schiffrin, 1994: 104). Text comprehension can thus depend on schemata, which help us make sense of new facts, text types, formal patterns, and practices (Rumelhart, 1980)» (Hedgcock, Ferris, 2009: 26).

⁸ «The 'basic principle' behind schema theory is that the texts themselves, whether spoken or written, do not carry meaning; rather they provide signposts, or clues to be utilized by listeners or readers in reconstructing the original meaning of speakers or writers» (Nunan, 2001, cit. in Benati, 2013: 95).

⁹ «Higher level processing is not better, or harder; it is just processing that is closer to conscious introspection on the part of the reader» (Grabe, 2014: 9-10).

Nel caso della L2 la questione è complicata dal fatto che le abilità a cui il lettore fa ricorso sono strettamente accordate alle proprietà della L1 e devono perciò, per divenire funzionali in una L2, subire un aggiustamento, tanto più pronunciato quanto maggiore è la distanza tra le due lingue. L'acquisizione della lettura in una L2, infatti, implica lo sviluppo di comportamenti tipici di un madrelingua (o comunque il più possibile vicini a quelli), ossia l'acquisizione della capacità di processare in maniera automatica le aree del testo critiche per il significato (Koda, 2012: 306-307).

Sfortunatamente analisi cross-linguistiche che mirino ad accertare in quale maniera le abilità di lettura sviluppate in lingue diverse siano tra loro correlate sono ancora relativamente poco numerose e in larga misura limitate al caso di bambini bilingui che imparano a leggere in due lingue alfabetiche o all'investigazione della connessione funzionale tra competenza fonologica e decodificazione. Di conseguenza, sebbene gli studi più recenti abbiano in effetti dimostrato l'esistenza di una connessione sistematica nel caso di un ancora ristretto ma significativo gruppo di abilità (consapevolezza fonologica, decodificazione, processazione ortografica...), non è chiaro quanto i risultati finora ottenuti siano generalizzabili (Koda, 2012: 305) e se, in particolare, possano essere estesi al caso di individui adulti che apprendono una L2. Diversamente dai bambini, in effetti, di solito gli adulti imparano a leggere in un'altra lingua contemporaneamente all'apprendimento delle strutture della lingua stessa, ossia non dispongono di una buona conoscenza della lingua acquisita oralmente prima di iniziare a cimentarsi nella lettura¹⁰. Gli adulti che apprendono una nuova lingua, inoltre, sono già più o meno consistentemente alfabetizzati nella propria e posseggono in ogni caso maggiori abilità e conoscenze suscettibili di *transfer*. In particolare, le abilità di ordine "superiore", ossia di tipo strettamente cognitivo e quindi non legate a nessuna specifica lingua (*non-language-specific*), una volta sviluppate, sarebbero funzionali all'acquisizione della lettura in tutte le altre lingue. Come già prospettato da J. Charles Alderson (1984) in un celebre articolo (*Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?*), la lettura nella L2 sarebbe dunque soprattutto una questione di lingua e non di capacità di leggere in sé.

In realtà, non è ancora stato possibile stabilire quale sia l'effettivo peso delle abilità *non-language-specific* sviluppate nella L1, dati anche i risultati discordanti ottenuti dai vari ricercatori (Brevik *et al.*, 2016: 164). E neppure si è raggiunto un accordo riguardo al momento in cui le abilità di lettura acquisite nella L1 possono essere trasferite nella L2. Secondo la *Threshold Hypothesis* di Alderson (1984; Alderson *et al.*, 2017), per esempio, queste abilità diventerebbero funzionali nella L2 solo quando si è superato un determinato livello di competenza in tale lingua; una simile soglia, tuttavia, non sarebbe assoluta, ma varierebbe piuttosto in relazione al mutare dei compiti. Secondo il *Compensatory Model* di Elizabeth Bernhardt (1991, 2011), invece, la competenza linguistica nella L2 e la capacità di lettura acquisita nella L1 contribuirebbero entrambe a spiegare le performance osservate nella lettura in L2, senza che una preceda o sopravanzi l'altra: sebbene il contributo della conoscenza della L2 apparirebbe superiore in termini percentuali (30% contro 20%), esso, se considerato isolatamente, non basterebbe a

¹⁰ Solitamente si giunge in età scolare «con un patrimonio lessicale già conformato di 5000-6000 parole e con una adeguata acquisizione del sistema fonologico e sintattico» (Stoller, Grabe, 1993, cit. in Cardona, 2008: 11-12). Lo sviluppo delle abilità di lettura, in effetti, richiede sostanziali conoscenze linguistiche (Koda, 2012: 303).

rendere conto dei risultati empirici ottenuti (Bernhardt, 2011: 33, 38)¹¹; insomma, indipendentemente dal livello linguistico raggiunto dal lettore nella lingua target, uno dei vantaggi di un sistema linguistico “duale” (o anche plurilinguistico) consisterebbe proprio nella compensazione resa possibile dall’interazione tra variabili legate a lingue differenti (Brevik *et al.*, 2016)¹². Gli studi empirici più rigorosi, comunque, se considerati nel loro insieme, sembrano dimostrare la validità della *Threshold Hypothesis* (Hulstijn, 2015: 130); allo stesso tempo, però, secondo Jan Hendrik Hulstijn, sarebbe meglio evitare un’etichetta quale “*transfer* delle strategie di lettura dalla L1”, dicendo piuttosto che adolescenti e adulti, già alfabetizzati nella loro lingua, possono *applicare* le abilità di lettura *non-language-specific* alla L2 una volta che le hanno sviluppate nella loro L1. Inoltre, nel caso di alunni bilingui delle elementari o anche di studenti delle scuole superiori o giovani universitari che apprendono una L2, dette abilità sono sviluppate grazie alla lettura praticata in *entrambe* le lingue e quindi, a maggior ragione, pare opportuno parlare di «skills shared by the languages that multilingual individuals have control of (i.e., shared or common literacy related skills) [...]». The term shared knowledge or shared skills does more justice to the reciprocal relationship of L1 and L2 literacy at higher levels of HLC communication» (2015: 130-131)¹³.

In ogni caso, benché non si sia ancora pervenuti alla formulazione di una teoria esplicita che spieghi come le abilità di lettura sviluppate in una lingua influenzino l’apprendimento della lettura in un’altra, in una prospettiva acquisizionale si può sostenere che, in linea generale, le abilità di lettura nella L2 siano modellate congiuntamente dalle abilità acquisite nella L1, dalla competenza nella L2 e dalle caratteristiche dell’input in L2 al quale si è esposti (Koda, 2012: 303). In ultima analisi, tuttavia, sono essenzialmente la quantità e la qualità dell’input che determinano ciò che emerge in ogni particolare istanza di apprendimento¹⁴. Anche nel caso della lettura in L2 è quindi fondamentale che le caratteristiche strutturali dell’input siano attentamente considerate. Fino ad ora, però, le ricerche si sono purtroppo concentrate quasi esclusivamente sugli effetti della competenza linguistica generale e il ruolo giocato dall’input nell’acquisizione della lettura in L2 è ancora largamente trascurato (Koda, 2012: 307).

1.2. Principali differenze tra la lettura in L1 e in L2

Il carattere cross-linguistico, come già più volte notato, distingue la lettura in L2 da quella in L1, rendendola un fenomeno ben più complesso. La diversità tra le due,

¹¹ Il restante 50%, secondo Bernhardt, sarebbe riconducibile a un insieme di fattori non ben identificati o non suscettibili, allo stato attuale, di quantificazione (*un explained variance*): strategie di comprensione, impegno del lettore, conoscenza dell’argomento e conoscenze disciplinari, interesse, motivazione ecc.

¹² Non bisogna comunque dimenticare che il *transfer* può avere anche esiti negativi o effetti inibitori (Ortega, 2009: 53).

¹³ Hulstijn distingue tra due tipi di abilità linguistica: *basic language cognition* (BLC) e *higher language cognition* (HLC, o *extended language cognition*). La BLC è quella posseduta da tutti i parlanti nativi, mentre la HLC riguarda ambiti che vanno oltre quello delle questioni di tutti i giorni, risultando in enunciati più complessi dal punto di vista lessicale e morfosintattico e non sono limitati all’oralità (2015: 19-22).

¹⁴ Secondo Nick Ellis «rules’ of language, at all levels of analysis from phonology, through syntax, to discourse, are structural regularities that emerge from learners’ lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input» (2012: 196).

comunque, investe una molteplicità di aspetti. William Grabe e Fredricka Stoller (2011: 55) individuano le seguenti differenze “individuali ed esperienziali”:

LINGUISTIC AND PROCESSING DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Differing amounts of lexical, grammatical and discourse knowledge at initial stages of L1 and L2 reading</i> 2. <i>Greater metalinguistic and metacognitive awareness in L2 settings</i> 3. <i>Varying linguistic differences across any two languages</i> 4. <i>Varying L2 proficiencies as a foundation for L2 reading</i> 5. <i>Varying language transfer influences</i> 6. <i>Interacting influence of working with two languages</i>
INDIVIDUAL AND EXPERIENTIAL DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Differing levels of L1 reading abilities</i> 8. <i>Differing motivations for reading in the L2</i> 9. <i>Differing amounts of exposure to L2 reading</i> 10. <i>Differing kinds of texts in L2 contexts</i> 11. <i>Differing language resources for L2 readers</i>
SOCIO-CULTURAL AND INSTITUTIONAL DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>Differing socio-cultural backgrounds of L2 readers</i> 13. <i>Differing ways of organising discourse and texts</i> 14. <i>Differing expectations of L2 educational institutions</i>

1.3. *La lettura accademica in lingua seconda*

1.3.1. *Lettura accademica e “plurilinguismo accademico”*

Dato il prevalente orientamento comunicativo che contraddistingue oggi la didattica delle L2, lo sviluppo della comprensione scritta non occupa generalmente un posto di rilievo nel loro insegnamento, soprattutto per quanto concerne testi complessi. In ambito accademico, tuttavia, la capacità di comprendere testi scritti resta fondamentale, visto che, come è noto, la lettura riveste un ruolo basilare nell’acquisizione di nuove conoscenze.

La lettura accademica è considerata parte della *academic literacy* e costituisce spesso il punto di partenza di attività di scrittura. Generalmente si configura come una lettura «*purposeful and critic*» (Sengupta, 2002: 3), presupponendo quindi sia la capacità di avvalersi di strategie di lettura differenziate sia il possesso di abilità che consentano di andare oltre la mera comprensione del testo per poterne fornire un’interpretazione. Evidentemente si tratta di una lettura che implica competenze di livello avanzato e in effetti, in ambito accademico, più che di una generica competenza nella lettura, si parla solitamente dello sviluppo di un ventaglio più o meno ampio di abilità inerenti alla comprensione scritta (*academic reading skills*): mettere in atto strategie di lettura differenti, fare previsioni riguardo a differenti elementi/aspetti di un testo, identificarne i concetti rilevanti, derivare gli impliciti, sviluppare una capacità critica di lettura, ecc.

Lo sviluppo delle *academic reading skills*, proprio perché, come appena detto, esse rientrano nel più ampio quadro della lingua a fini di studio, deve essere valutato alla luce del dibattito, invero oggi assai vivace in ambito anglosassone, che contrappone l’insegnamento della lingua generale a fini di studio a quello della lingua a fini di studio

specifici (ossia delle microlingue scientifico-professionali; Mezzadri, 2016). Al di là delle posizioni assunte dai vari studiosi, però, ciò che importa rilevare qui è soprattutto la distinzione tra questi due tipi di lingua e le implicazioni che essa comporta dal punto di vista didattico. In particolare, va sottolineato come l'insegnamento delle microlingue richieda competenze disciplinari specifiche, che non è affatto scontato siano appannaggio di un insegnante titolare di un corso di lingua generale o possano essere rapidamente apprese. Come ricordato da Marco Mezzadri, infatti,

[a]ppare tutto sommato semplice individuare elementi che potremmo ricomprendere in un nucleo di base di lingua generale per fini di studio se ci focalizziamo su aspetti come le strutture morfosintattiche della lingua, le abilità di studio, le strategie di apprendimento, i generi testuali o, in ambito lessicale, i meccanismi generali di formazione delle parole, come la derivazione, la modificazione ecc. Ma quando analizziamo, scalfendo leggermente la superficie, ambiti quali gli impliciti culturali o le modalità di esplicitazione dei riferimenti culturali, l'oggettività, la neutralità emotiva, la gestione delle relazioni sociali nella comunità scientifico-disciplinare o le modalità di proporre la propria visione del mondo a opera di una comunità, allora diventa molto difficile giungere a una sintesi didattica in grado di soddisfare le molteplici anime delle comunità accademiche (*ivi*: 21-22).

Un'ulteriore fondamentale differenza è rappresentata dal contesto di apprendimento. Come è noto, una lingua straniera può essere appresa sia in un contesto ove essa sia comunemente parlata che in un contesto ove non lo sia. Si distingue infatti rispettivamente tra lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS). Benché fino a questo momento si sia parlato genericamente di L2, d'ora in poi sarà invece opportuno fare riferimento in maniera più rigorosa all'uno o all'altro ambito, data l'importanza rivestita da questa distinzione ai fini dell'insegnamento della lettura accademica. Se la diversità di contesto, per quanto non ancora approfonditamente indagata in tutte le sue implicazioni e ricadute didattiche (Ortega, 2009), appare sempre rilevante ai fini dello studio di una lingua straniera, nel caso della lingua accademica risulta determinante, soprattutto per quanto riguarda l'individuazione dei bisogni dei discenti. In un contesto LS, infatti, non è detto che gli studenti universitari e i dottorandi avvertano la necessità di servirsi di una lingua straniera a fini comunicativi (interazione o socializzazione), soprattutto nel caso di lingue diverse dall'inglese, e, più in generale, la conoscenza delle LS «è destinata a non essere approfondita, se non nella misura in cui è funzionale allo studio» (Ballarin, 2016: 113). In effetti, in un contesto LS è più consueto che studenti e dottorandi abbiano bisogno di comprendere una o più lingue straniere per fare ricerca, visto che in taluni campi di studio la conoscenza di più lingue è necessaria o almeno auspicabile. Non è tuttavia realisticamente possibile pensare di raggiungere una piena conoscenza di più lingue per servirsene come strumento per la ricerca dati gli anni di studio che questo comporterebbe, soprattutto nel caso di contesti in cui non si possa fare affidamento sull'apporto garantito dal cosiddetto bagno linguistico. L'acquisizione di una lingua a scopo di ricerca, però, come accennato in apertura, non implica necessariamente il raggiungimento di un livello elevato sia nelle abilità di ricezione che in quelle di produzione: a tale fine è generalmente sufficiente acquisire una competenza nella lettura, più o meno avanzata a seconda delle esigenze personali, da raggiungere nel minor tempo possibile. Il concetto stesso di plurilinguismo, d'altronde, presuppone il possesso di competenze differenti rispetto alle diverse lingue conosciute e il *Quadro comune europeo di*

riferimento per le lingue (QCER) considera la “competenza parziale”, ossia la padronanza limitata o settoriale di una lingua, come un arricchimento che va valutato appunto nel quadro di una competenza “multipla” (QCER, 2002: 166)¹⁵. Di recente, anzi, sono stati inseriti descrittori specifici proprio per la valutazione della “comprensione plurilingue”, intesa come la capacità di servirsi delle conoscenze e delle competenze, anche parziali, possedute in una o più lingue per avvicinare testi scritti in lingue diverse dalla propria (CFER Companion, 2018: 160).

Benché non si voglia certo riportare in auge l'erudizione linguistica dei dotti del passato, sviluppare una competenza linguistica multipla come quella auspicata dal QCER in prospettiva plurilinguistica appare certamente importante a fini di studio e di ricerca¹⁶. La diffusione delle traduzioni e l'affermarsi dell'inglese come lingua franca (anche accademica) hanno reso sempre meno necessario conoscere altre lingue straniere, ma non bisogna dimenticare che la lingua, ogni *determinata* lingua, struttura il discorso in forme peculiari e che questo vale tanto più nel caso delle scienze umane, ancora oggi meno strettamente vincolate, a paragone delle scienze dure, al modello scientifico anglosassone di ascendenza newtoniana (Zaleska, 2016). È perciò importante che docenti, ricercatori e studenti siano in grado di accedere direttamente ai testi anche quando esistono traduzioni di buona qualità. Più in generale, comunque, va detto che, per testi redatti in lingue diverse dall'inglese, molto spesso le traduzioni non esistono affatto e che, in ogni caso, la globalizzazione non ha realmente condotto a un'“esperantizzazione” della discussione globale (Bernhardt, 2011: 6). La conoscenza della lingua o delle lingue rilevanti in una determinata disciplina, almeno a livello di comprensione scritta, resta dunque l'unico modo per avere accesso alla letteratura specializzata e partecipare realmente al dibattito globale. In effetti, «ogni disciplina usa la sua lingua, ovvero l'eccellenza della ricerca scientifica esprime i suoi risultati in una lingua precisa» e «[c]hi 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» (Ballarin, 2016: 172, 174). Da questo punto di vista, infine, la conoscenza di lingue diverse dalla propria sembra anche essere il modo più immediato di contrastare gli effetti dell'imporsi del modello epistemico veicolato dalla lingua inglese, che secondo autori come Karen Bennett starebbe conducendo a un vero e proprio “epistemicidio” (2007 e 2013).

1.3.2. *L'insegnamento della lettura accademica nei contesti LS*

Da quanto si è detto fin qui appare chiaro come, non essendo ancora stata formulata una teoria che spieghi realmente la lettura in L2 (in particolare a livello avanzato), non si disponga a maggior ragione di modelli teorici consolidati che possano guidare nella creazione di un curriculum e di un syllabus specifici per la lettura accademica in L2 o LS¹⁷.

¹⁵ La comprensione scritta, peraltro, è la macroabilità generalmente maggiormente sviluppata nell'ambito del repertorio plurilingue degli adulti (CEFR Companion, 2018: 39).

¹⁶ Nel sito web del Centro linguistico, non a caso, vi è una pagina specificamente dedicata alle diverse opportunità che hanno i dottorandi di studiare le lingue straniere:

<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/graduates/graduates-training-index.html>.

¹⁷ Si consideri anche che, per quanto riguarda la lettura, ancora oggi, come osservato da Grabe e Stoller (2013: 4), «the ability to draw implications for instruction from research – including training studies that demonstrate the effectiveness of numerous instructional techniques and practices – is much more

È comunque possibile farsi un'idea generale di come la lettura accademica in italiano sia insegnata all'estero sulla base delle presentazioni dei corsi di vari atenei consultabili in rete e in particolare quelle dei corsi tenuti presso diverse università britanniche (Oxford University, University College London, University of Birmingham, University of Leicester, Durham University...) o statunitensi (Stanford University, The City University of New York, Columbia University, University of Wisconsin-Madison, The State University of New Jersey, Pennsylvania State University...).

Nelle università estere, per i motivi già addotti, i corsi di lettura rappresentano la forma più consueta attraverso la quale è impartito l'insegnamento dell'italiano accademico e di solito anche nell'ambito dei corsi di specifiche microlingue scientifico-disciplinari (italiano per musicologia, storia, storia dell'arte, discipline umanistiche etc.) particolare enfasi è accordata alla competenza nella lettura.

I corsi di lettura accademica, quasi sempre erogati dai Centri linguistici d'ateneo, sono generalmente rivolti a dottorandi o comunque rientrano nei *Graduate Programs*. Essendo corsi di supporto, non consentono di acquisire crediti; in qualche università, tuttavia, si richiede comunque di sostenere un esame finale perché la competenza nella lettura in italiano costituisce un prerequisito per l'accesso ad altri corsi o a determinati programmi di studio. Sono concepiti come insegnamenti impartiti *ab initio*, anche se in qualche università, come per esempio alla Stanford University, sono attivati solo corsi che richiedono una conoscenza di base dell'italiano o la fluenza nella lettura in un'altra lingua romanza. Esistono corsi sia monolivello che multilivello. Ciascun livello può coprire uno o più trimestri di uno stesso anno accademico e le lezioni hanno cadenza settimanale o bisettimanale. Dato il numero generalmente limitato di lezioni, i ritmi di apprendimento si presuppongono sostenuti e anche i corsi monolivello hanno come obiettivo la comprensione di testi di una certa difficoltà – equiparabile a quella prevista per il livello B1 del QCER o anche superiore –, per quanto supportata dal ricorso a un dizionario. Quando non sono previsti più livelli o non vi sono corsi di livello superiore all'intermedio, in alcuni atenei, come per esempio alla University of Leicester, gli studenti sono invitati a seguire i corsi generali di italiano più avanzati.

Il programma è solitamente abbastanza simile. La lettura di testi in italiano è condotta in parallelo allo studio della grammatica e del lessico. In certi atenei è prevista la lettura solo di testi secondari, ma più spesso si leggono testi anche di altro tipo (opere letterarie, articoli di giornale, testi di canzoni ecc.) e di epoche differenti. Solitamente si prescinde dall'insegnamento sistematico di aspetti quali le strategie di lettura o la 'lettura critica', ma particolare rilievo è solitamente dato allo sviluppo delle abilità di lettura praticato a partire dai testi in originale.

Non esistendo manuali o testi specifici per questo tipo di insegnamento, di solito si utilizza un libro di grammatica affiancato da una selezione di testi da leggere fornita dall'insegnante. Talvolta l'ultima parte del corso è dedicata alla lettura dei testi che è esplicitamente richiesto agli studenti di selezionare sulla base delle loro necessità di studio o dei loro interessi.

developed in L1 contexts than it is in L2 contexts. [...] Reading instruction in L1 contexts has been a source of many instructional innovations that have not yet been explored extensively in L2 contexts, either at the level of research or at the level of practical implementation».

2. LA LETTURA ACCADEMICA AL CENTRO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

2.1. *Il Centro linguistico dell'Università di Cambridge*

Il Centro linguistico dell'Università di Cambridge è un istituto che offre corsi di lingua destinati a tutti i membri dell'ateneo (più di 18.000 studenti e più di 11.000 tra docenti e altri membri dello staff)¹⁸, proponendosi, per missione, di accrescerne il plurilinguismo e il pluriculturalismo. I corsi sono strutturati secondo i livelli del QCER¹⁹ e sono suddivisi in tre grandi programmi: i corsi di lingue di tipo generale (*Cambridge University Language Programme*), i corsi di inglese e competenze accademiche per gli studenti internazionali (*Academic Development and Training for International Students*) e i corsi di lingue specialistici (*Specialist Language Courses*)²⁰.

I corsi di lingue di tipo generale comprendono l'insegnamento di arabo, cinese, coreano, ebraico, farsi, francese, giapponese, greco moderno, italiano, portoghese, russo, spagnolo, swahili, tedesco e turco. Ai livelli Base 1-2 e Intermedio 1 si mira allo sviluppo delle competenze comunicative (parlato, ascolto) nelle situazioni quotidiane e i sillabi sono di tipo nozionale-funzionale. Ai livelli Intermedio 2, Avanzato e Avanzato Più è invece previsto lo sviluppo di tutte le quattro abilità e i sillabi adottano un approccio maggiormente "topical", comprendendo, oltre all'insegnamento esplicito della grammatica, la trattazione di aspetti culturali e storici e di argomenti di attualità relativi alle aree in cui la lingua che si studia è parlata²¹. Erogati in modalità *blended* (in presenza e online), tali corsi si svolgono tre volte all'anno, con intensità variabile: standard (2 ore di lezione più 2 ore di autoapprendimento a settimana per 16 settimane) tra ottobre e Pasqua, semi-intensivi (4 ore di lezione e 4 ore di autoapprendimento a settimana per 8 settimane) nel terzo trimestre, intensivi (10 ore di lezione e 10 ore di autoapprendimento a settimana per 3 settimane) in estate. Le classi sono composte da un numero massimo di studenti che ammonta a 20 per i livelli Base-Intermedio 1 e a 16 per quelli Intermedio 2-Avanzato Più. I curricoli e i sillabi dei singoli corsi sono sottoposti a revisione da parte di insegnanti della Facoltà di Lingue Moderne e Medievali e di quella di Studi Asiatici e del Vicino Oriente e approvati dai corrispondenti Consigli di facoltà; devono inoltre ricevere l'approvazione del Consiglio direttivo del Centro Linguistico e sono costantemente aggiornati sulla base del riscontro degli studenti (ai quali vengono distribuiti appositi questionari a fine corso). Ogni livello prevede prove finali di valutazione, ma solo per quello Avanzato è prevista la possibilità di ottenere una certificazione ufficiale dell'Università di Cambridge ("*CULP Award*", di livello C1), conseguita sotto la supervisione di esaminatori esterni.

¹⁸ I dati si riferiscono all'anno accademico 2016/2017 (Facts and Figures January 2018, https://www.prao.admin.cam.ac.uk/files/facts_figures_2018_poster_for_web.pdf). Nel 2015/2016 gli iscritti ai corsi del Centro linguistico superavano i 1600, mentre nel 2016/2017 erano poco più di 1400, nella quasi totalità studenti, più o meno equamente distribuiti tra *under graduates* e *post graduates* (<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/about/about.html>).

¹⁹ I livelli del QCER sono stati creati in prima istanza per le lingue europee. Per i corsi di lingue extraeuropee la scansione in livelli varia un poco (essendo previsti due livelli Elementari tra il Base e l'Intermedio), dato che l'acquisizione delle abilità di scrittura si considera avvenire più lentamente.

²⁰ A partire dall'anno accademico 2018/2019 i corsi di lingue generali (di livello Base e Intermedio) sono stati aperti anche al pubblico.

²¹ Non per tutte le lingue sono attivati insegnamenti di tutti i livelli.

I corsi destinati agli studenti internazionali non sono dei tradizionali corsi di lingua, ma mirano essenzialmente allo sviluppo delle abilità di studio richieste in ambito accademico. Consistono in un corso intensivo di 5 settimane che precede l'inizio delle lezioni (agosto-settembre), di livello C1-C2, e in un programma di supporto allo studio da seguire nel corso di tutto l'anno accademico. Entrambi prevedono un percorso fortemente personalizzato, ma sono strutturati in maniera differente. Il corso intensivo comprende un significativo numero di ore di lezione in presenza, alle quali si aggiungono la partecipazione a seminari e l'utilizzo di risorse online create appositamente, mentre il programma di supporto allo studio è attuato attraverso supervisioni individuali e lo svolgimento di workshop mensili e webinar.

I corsi di lingue specialistici prevedono l'insegnamento di lingue differenti dall'inglese per scopi accademici (*Languages for Academic Purposes Courses*), affinché gli studenti siano in grado di leggere i testi accademici in originale e di esaminare nel corso delle loro ricerche materiali scritti in altre lingue per valutarne l'utilità. Oltre ai corsi di Lettura accademica in francese, italiano, portoghese brasiliano (ora portoghese brasiliano per scopi accademici)²², russo, spagnolo tedesco per i dottorandi in storia dell'arte, studi umanistici e scienze sociali, sono erogati corsi o workshop specifici per facoltà o dipartimenti: tedesco per musicologia (Facoltà di Musica), tedesco per storia (Facoltà di Storia), tedesco per archivistica (Facoltà di Storia), italiano per musicologia (Facoltà di Musica) e lingue per medicina (*School of Clinical Medicine*).

Come in parte già evidenziato, l'insegnamento delle lingue si attua secondo modalità di somministrazione differenziate, che variano secondo i corsi (lezioni in presenza, utilizzo di risorse online, workshop su argomenti specifici, ore di conversazione...), ma in generale particolare enfasi è data all'utilizzo e allo sviluppo di risorse multimediali e online, grazie alla presenza di una sezione informatica interna. Parte di tali risorse è resa disponibile al pubblico attraverso il sito web del Centro²³.

Il Centro linguistico offre anche un Servizio di consulenza che, oltre a fornire consigli riguardo ad aspetti più strettamente legati alla lingua (strategie di apprendimento, reperimento di bibliografia specializzata...), aiuta gli studenti a definire un percorso di studio in linea con i propri obiettivi e a organizzare soggiorni all'estero per lo studio delle lingue. Più in generale, comunque, il Servizio di consulenza è responsabile dell'organizzazione delle attività che hanno luogo all'esterno della classe, quali scambi di conversazione o gruppi informali di studio. Queste attività, più che all'insegnamento di specifici contenuti linguistici, sono volte a favorire l'elaborazione autonoma di strategie di apprendimento e lo sviluppo di un 'pensiero indipendente'. Grazie a una crescente diversificazione, inoltre, si cerca di offrire agli studenti la possibilità di scegliere modalità di apprendimento il più possibile vicine alle loro attitudini individuali.

Del Centro linguistico fa parte il John Trim Centre per l'autoapprendimento. È dedicato alla memoria dell'importante studioso inglese che fu tra i principali promotori del *QCER* e che fu a lungo a capo del Dipartimento di Linguistica Applicata dell'Università di Cambridge. E proprio nell'ambito di quest'ultimo fu raccolto il piccolo

²² Il corso è stato attivato in considerazione delle necessità degli studenti del *Master of Philosophy in Latin American Studies*, ai quali è richiesta la conoscenza dello spagnolo, ma che hanno bisogno anche di conoscere un poco di portoghese per svolgere attività sul campo in Brasile. Trattandosi dunque di corsi che hanno lo scopo di sviluppare essenzialmente competenze di tipo comunicativo, la loro originaria denominazione – Lettura accademica in portoghese brasiliano – è stata mutata conseguentemente.

²³ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/opencourseware-index.html>.

nucleo di materiali che in seguito andò a costituire il fondo originario della biblioteca del Centro. Oggi la biblioteca dispone di materiali cartacei e audiovisivi in più di 180 lingue; tali materiali, in costante aumento, sono facilmente reperibili attraverso la consultazione di un catalogo online, suddiviso per lingue, in cui si trovano elencate anche risorse web esterne. La biblioteca è dotata di stazioni multimediali e di spazi per lo studio individuale o in piccoli gruppi: l'autoapprendimento è fortemente incoraggiato e, idealmente, gli studenti del Centro linguistico dovrebbero affiancare al lavoro in classe e all'uso delle risorse online la consultazione dei materiali presenti in biblioteca. La biblioteca è aperta a tutti i membri dell'Università di Cambridge e, dietro il pagamento di una quota annuale, anche agli esterni; la maggior parte delle risorse online, tuttavia, possono essere consultate solo dai membri dell'ateneo per ragioni di copyright.

2.2. I corsi di *Lettura accademica del Centro linguistico*

All'Università di Cambridge l'apprendimento di lingue differenti dall'inglese è considerato "inerente" ad alcuni corsi, quale parte integrante del corso o come possibile opzione²⁴. Di conseguenza l'insegnamento delle lingue straniere come sussidio allo studio è impartito già da diversi anni presso alcuni istituti dell'Università; il dipartimento di Ingegneria, per esempio, dispone di una sezione linguistica interna fondata nel 1993, dove attualmente sono insegnati cinese, francese, giapponese, spagnolo e tedesco nell'ambito di uno specifico programma che prevede corsi della durata di quattro anni (*Language Programme for Engineers*). Ma più di un terzo della popolazione scolastica di Cambridge – ossia una parte consistente – è costituito da studenti di dottorato, la maggior parte dei quali direttamente impegnati in attività di ricerca che spesso richiedono fin da subito la conoscenza di lingue differenti dall'inglese per la lettura di testi di vario genere²⁵.

Per rispondere alle necessità dei dottorandi già in passato erano stati istituiti corsi di lettura accademica presso alcuni dipartimenti o facoltà dell'Università, come nel caso della Facoltà di Studi Classici dove si tiene un corso di *Lettura accademica* in tedesco strutturato su più livelli. È invece solo a partire dal 2010 che corsi di lettura accademica sono stati attivati presso il Centro linguistico. Inizialmente rivolti agli studenti di dottorato delle facoltà e dei dipartimenti che fanno capo alla *School of Arts and Humanities*, dal 2013 sono stati estesi anche ai dottorandi della *School of the Humanities and Social Sciences (Academic Reading for Arts, Humanities & Social Sciences Researchers)*²⁶. Se vi sono posti disponibili, comunque, possono accedere ai corsi di lettura accademica anche i dottorandi del resto dell'ateneo.

I primi corsi di *Lettura accademica* ad essere creati sono stati quelli di francese e tedesco (quest'ultimo continua parzialmente quello già presente presso la Facoltà di

²⁴ <http://www.skills.cam.ac.uk/undergrads/skills/language.html>.

²⁵ All'Università di Cambridge, a differenza di altri atenei, i programmi di dottorato (*Ph.D.*) non prevedono la frequenza preliminare di corsi e agli studenti è richiesto di svolgere ricerche fin da subito.

²⁶ La *School of Arts and Humanities* comprende le Facoltà di Architettura e Storia dell'Arte, di Studi Asiatici e del Vicino Oriente, di Studi Classici, di Teologia, di Inglese, di Lingue Moderne e Medievali, di Musica, di Filosofia; la *School of the Humanities and Social Sciences* comprende le Facoltà di Economia, di Scienze dell'Educazione, di Storia, di Scienze Umane, Sociali e Politiche, di Giurisprudenza, come anche i Dipartimenti di Politica e Studi Internazionali, di Storia e Filosofia della Scienza, di Economia del Territorio.

Studi Classici). Nell'anno accademico 2013/2014 hanno preso avvio il corso di italiano e quello di spagnolo, mentre nell'anno accademico 2015/2016 è stato attivato quello di russo e nel 2016/2017 quello di portoghese brasiliano. Nel 2016/2017 i corsi di Lettura accademica contavano più di 200 iscritti. Un incremento significativo nel numero degli iscritti si era registrato nel 2013/2014, quando sono stati ammessi ai corsi i dottorandi della *School of the Humanities and Social Sciences*, ma negli anni successivi si è verificato un calo delle iscrizioni.

La proporzione di studenti che frequentano i vari corsi di Lettura accademica è rispecchiata grosso modo da quella dei corsi generali nelle lingue corrispondenti, con una significativa inversione tra francese e tedesco (i corsi di Lettura in quest'ultima lingua sono i più frequentati) e con una richiesta percentualmente più contenuta per quanto riguarda quelli in spagnolo. Questa situazione è probabilmente da mettere in relazione con l'importanza rivestita dalle differenti lingue ai fini della ricerca, cosa che spiegherebbe anche come la richiesta registrata per i corsi di Lettura in italiano e quella rilevata per i corsi in spagnolo non si discostino di molto: sebbene la spendibilità dell'italiano a livello professionale non sia particolarmente elevata e sebbene non eguagli la richiesta del tedesco e del francese, la nostra lingua, come già osservato, conserva ancora una certa rilevanza in determinati campi di studio²⁷.

2.3. *La struttura dei corsi di Lettura accademica*

I corsi di Lettura accademica si svolgono nel corso del primo e del secondo trimestre (16 settimane), ma, su richiesta, possono proseguire nel terzo²⁸. Le lezioni hanno cadenza settimanale e durano 90 minuti ciascuna. Ogni classe può contare fino a un massimo di 20 iscritti. La composizione delle classi può variare nel corso dell'anno, sulla base dell'oscillare della richiesta; in particolare, si registra generalmente un calo delle iscrizioni tra il primo e il secondo trimestre (dovuto all'acquisita autonomia nella lettura e/o agli accresciuti impegni di studio), che conduce a un accorpamento delle classi meno numerose, anche se per le lingue più richieste – francese e tedesco – può essere invece necessario attivare nuove classi per il livello Base.

Quando il numero degli iscritti lo consente, i corsi sono strutturati su più livelli, sia, naturalmente, per consentire una progressione, sia perché gli studenti che vi accedono spesso possiedono già una conoscenza più o meno approfondita della lingua. Per il corso di francese e quello di tedesco vi sono tre livelli (Base, Intermedio 1, Intermedio 2) e generalmente più classi per uno stesso livello; dato l'alto numero degli iscritti, nell'ambito di alcuni livelli è solitamente anche possibile raggruppare gli studenti per disciplina (studi classici, teologia...). I corsi di italiano, spagnolo e russo prevedono un livello solo, quello Base²⁹. A tale corso Base possono accedere studenti di livelli

²⁷ La maggior richiesta che si registra per il tedesco e per il francese è comunque forse in parte dovuta anche alla precedente istituzione di analoghi o simili corsi nell'ambito dell'ateneo. In particolare, per quanto riguarda il tedesco, va sottolineato come sia accordata una grande importanza alla conoscenza di tale lingua da parte degli studenti di dottorato in materie classiche e come la frequenza dei corsi di Lettura accademica – che non a caso sono in parte tenuti proprio presso la Facoltà di Studi Classici – sia fortemente caldeggiata, anche quando non è richiesta obbligatoriamente.

²⁸ Per frequentare i corsi di lingua del Centro linguistico è necessario iscriversi all'inizio di ogni trimestre.

²⁹ In realtà la struttura del corso di Lettura accademica in italiano è variata nel corso del tempo, essendo attivato in alcuni anni accademici anche un livello Intermedio.

differenti: a seconda dei casi, gli studenti possono essere distinti in due gruppi che fanno lezione contemporaneamente con programmi in certa misura differenziati oppure chi ha già una conoscenza di base della lingua può iniziare a seguire il corso a partire dalla fine del primo trimestre.

L'iscrizione ai corsi di Lettura accademica si effettua online attraverso il sito del Centro linguistico. I diversi livelli sono equiparati a quelli del QCER e per ognuno di essi è indicato il livello previsto per accedere al corso corrispondente (Base: *ab initio*, Intermedio 1: A2, Intermedio 2: B1/B2)³⁰. A differenza di quelli di lingua generale, per i corsi di Lettura accademica non sono previste prove di valutazione, né si richiede una frequenza minima. Per le lingue per le quali sono presenti più classi di uno stesso livello, gli studenti hanno la possibilità di recuperare le lezioni perse frequentando quelle di un altro corso nella medesima settimana.

2.4. I docenti

La conduzione delle lezioni di Lettura accademica è stata affidata a docenti madrelingua o bilingui che hanno un'esperienza di insegnamento pluriennale e in contesti differenti, come pure solitamente esperienze professionali di altro tipo ma sempre condotte in ambiti strettamente legati all'utilizzo delle lingue e/o alla didattica (valutazione delle competenze, traduzione, editoria...). Quasi tutti, inoltre, sono al contempo titolari dei corsi di lingua generale e alcuni di essi sono impegnati nell'insegnamento delle microlingue (francese per l'ingegneria, francese per l'economia, tedesco per archivisti, tedesco per la musica...) presso lo stesso Centro linguistico o al suo esterno. Gli insegnanti di Lettura accademica in francese (livello Base), italiano, russo, spagnolo e tedesco (livelli Base-Intermedio 2), infine, sono anche i coordinatori delle rispettive sezioni linguistiche per il programma *CULP*; in tale veste hanno il compito, tra le altre cose, di elaborare i sillabi per tutti i corsi che fanno capo alla loro sezione.

2.5. Il profilo degli apprendenti

I corsi di Lettura accademica sono stati attivati su richiesta della *School of Arts and Humanities* e della *School of the Humanities and Social Sciences* per rispondere ai bisogni linguistici dei dottorandi dei dipartimenti e delle facoltà che fanno loro capo. Si tratta di

³⁰ Sebbene siano previsti colloqui, la stragrande maggioranza degli studenti si iscrive ai corsi del Centro linguistico attraverso il sito web. Dato il considerevole aumento del numero di iscrizioni, a differenza del passato, non si fanno più test di ingresso: oltre al fatto che in molti casi i test si erano rivelati poco rappresentativi dell'effettivo livello degli studenti (spesso non omogeneo nelle quattro abilità principali), si preferisce considerare l'autovalutazione come il primo passo del processo di apprendimento di una lingua. E in effetti di solito gli studenti si mostrano in grado di valutare in maniera corretta le proprie competenze linguistiche. Solo in qualche caso è necessario provvedere a effettuare qualche spostamento all'inizio dei corsi (e quasi sempre proprio sulla base delle richieste degli studenti stessi).

Per i corsi generali di lingua che prevedono più livelli, gli studenti, se non riescono a equiparare le loro conoscenze ai livelli del QCER, possono effettuare online una prova di comprensione orale e una di comprensione scritta. Queste stesse prove possono essere d'aiuto anche per chi si iscrive ai corsi di Lettura accademica.

un gruppo ben definito di apprendenti che hanno esigenze piuttosto specifiche: agli studenti di dottorato, come parte del loro percorso di ricerca, è richiesto di leggere una quantità più o meno consistente di testi accademici o di altro tipo (che vanno a comporre una specifica *reading list*), alcuni dei quali redatti in lingue differenti dall'inglese. Inoltre, al di là delle particolari esigenze dettate dall'argomento dei singoli dottorati, in alcuni ambiti la conoscenza di lingue diverse dall'inglese è considerata indispensabile per la conduzione della ricerca. Si configura in tal modo una duplice necessità: da un lato, la possibilità di poter leggere testi in lingua originale il prima possibile e, dall'altro, l'acquisizione di un alto livello di competenza nella lettura. Gli studenti sono quindi solitamente fortemente motivati all'apprendimento in tempi rapidi, ma, spesso, anche a conseguire una buona padronanza della lingua studiata in termini di ricezione³¹. L'importanza rivestita dall'acquisizione di tali competenze ai fini della ricerca è riconosciuta anche a livello istituzionale, come testimonia il fatto che i corsi di Lettura accademica siano frequentabili del tutto gratuitamente da parte dei dottorandi della *School of Arts and Humanities* e della *School of the Humanities and Social Sciences* anche quando non sono considerati obbligatori e siano finanziati attraverso il *Researcher Development Funding* dell'Università.

Oltre ad avere esigenze molto simili, gli studenti dei corsi di Lettura accademica presentano caratteristiche piuttosto omogenee anche sotto altri aspetti. La loro condizione di dottorandi, innanzitutto, presuppone che abbiano ottenuto punteggi di laurea elevati e che in ogni caso abbiano già del tutto acquisito le abilità di studio fondamentali. Inoltre, se non sono madrilinui anglofoni, la conoscenza dell'inglese (accademico) che si richiede loro è decisamente elevata (deve corrispondere a una media di 7.5 punti della certificazione *IELTS*, ma con un punteggio minimo di 7 per le singole abilità testate) e il contesto di studio in cui sono inseriti presuppone la continua esposizione alla lingua veicolare. In generale, poi, è anche probabile che abbiano studiato più di una lingua diversa dalla propria. Per esempio è stato riscontrato che gli studenti della classe di Lettura accademica in italiano quasi sempre hanno studiato, oltre a quella materna, altre due o tre lingue, sia moderne (inglese, francese, tedesco, spagnolo, ecc.) che antiche (latino, greco); come è noto, l'apprendimento formale di una o più lingue differenti da quella madre consente di accrescere (o, in alcuni casi, di sviluppare) una certa consapevolezza metalinguistica. Infine, il fatto di fare ricerca in un determinato campo di studi fa sì che gli studenti siano in possesso di un bagaglio di conoscenze più o meno approfondite concernenti la loro disciplina, come anche di un lessico specifico nella loro lingua madre e/o in quella veicolare; dato che i corsi di Lettura accademica sono rivolti agli studenti delle facoltà umanistiche, tali conoscenze e tale lessico sono talvolta parzialmente coincidenti. Nel complesso, insomma, gli studenti dei corsi di lettura accademica possono essere considerati lettori esperti (*skilled readers*), chiaramente in grado di scegliere la strategia adeguata allo scopo della lettura e al tipo di testo e capaci di lettura critica.

Naturalmente, la relativa omogeneità delle caratteristiche degli apprendenti non esclude che vi siano pure importanti differenze che vanno al di là dei caratteri più strettamente legati alle singole personalità/individualità. Soprattutto, per quanto concerne i bisogni, va detto che i testi che i vari dottorandi devono leggere possono essere molto diversi tra loro in quanto a tipologia e soggetto: articoli specialistici, saggi,

³¹ È stato constatato che solo pochissimi studenti dei corsi di Lettura accademica seguono i corrispondenti corsi di lingua generale.

testi letterari, documenti legali... Non è detto, inoltre, che tali testi siano tutti riferibili al medesimo ambito temporale, così come la forte specificità di alcune ricerche dottorali fa sì che alcuni di essi risultino interessanti o anche solo rilevanti quasi esclusivamente per il diretto interessato.

Differenze sono ravvisabili anche a livello di background, data la diversa provenienza degli studenti, anche se la quasi totalità dei non anglofoni nativi è di origine europea e più spesso proviene dall'Europa occidentale³². Bisogna comunque tenere presente che, sebbene, per questa ragione e anche quelle già addotte, le somiglianze appaiano superare le differenze a livello sia linguistico-culturale che di percorso educativo, i nativi non anglofoni nel corso delle lezioni sono pur sempre chiamati a dare dimostrazione della comprensione di un testo in una lingua-cultura differente dalla propria. Per quanto la capacità di tradurre ciò che si legge resti distinta dalla capacità di comprenderlo, una buona parte del lavoro svolto sia in classe che al suo esterno implica la traduzione in inglese dei testi esaminati³³. Per gli studenti stranieri si deve dunque considerare un passaggio ulteriore rispetto alla sola comprensione dei testi scritti in una lingua straniera; bisogna quindi tenere conto della minore o maggior vicinanza della loro prima lingua rispetto sia alla lingua studiata che a quella veicolare, così come delle differenze di tradizione educativa e di studi che possono condizionare l'accostamento al testo.

3. IL CORSO DI LETTURA ACCADEMICA IN ITALIANO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

3.1. *L'insegnamento dell'italiano al Centro Linguistico dell'Università di Cambridge*

Il Centro linguistico offre un corso di Italiano generale suddiviso in 5 livelli – Base 1 (QCER: A1), Base 2 (A2), Intermedio 1 (B1), Intermedio 2 (B2), Avanzato (C1) – e un corso di *Italiano e Cinema (Advanced plus)*³⁴. Come già detto a proposito dei corsi di lingua generale, ai livelli Base e Intermedio 1 i sillabi hanno un carattere nozionale-funzionale con un'enfasi pronunciata sulla comunicazione orale, mentre a partire dal livello Intermedio 2 il sillabo prevede lo sviluppo di tutte le quattro abilità fondamentali attraverso la trattazione di argomenti specifici (“*features a more topical and intellectually stimulating syllabus*”). Al livello Base (1-2) l'insegnamento si svolge in lingua inglese, mentre a partire dal livello Intermedio 1 l'inglese è progressivamente sostituito dall'italiano.

Il corso di *Italiano e Cinema*, come si evince dalla denominazione, è un corso *content-based*, la cui frequenza presuppone una conoscenza della lingua pari almeno al livello B1. Prevede una lezione settimanale della durata di due ore per i primi due trimestri. Nel corso delle lezioni, dopo una breve parte introduttiva dedicata al lessico della

³² Nell'anno accademico 2015/2016 il 65% degli iscritti ai corsi del Centro linguistico era di madrelingua inglese, il 7% di madrelingua cinese, il 6% di madrelingua tedesca, il 5% di madrelingua italiana e il restante 17% di varie madrilingue per lo più europee (*University of Cambridge Language Centre. Annual Report 2015-2016*). Gli anglofoni nativi, comunque, non sono esclusivamente britannici, ma vengono anche da oltreoceano.

³³ Per quanto riguarda l'utilizzo della traduzione, si veda più sotto (§ 3.3.1.6., *Modalità di lavoro*)

³⁴ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/italian/culp-italian.html>.

Nell'ambito dell'Università di Cambridge l'italiano è oggetto di insegnamento anche presso il dipartimento di Italianistica, dove è previsto un programma di studi piuttosto articolato, destinato sia a *undergraduates* che a *postgraduates* (<http://www.mml.cam.ac.uk/italian/>).

cinematografia, sono analizzati film italiani classici (tra quelli reperibili presso il *John Trim Centre*). La visione di ogni film, che deve essere condotta autonomamente dagli studenti, è preceduta da attività di ascolto e lettura e relativi esercizi comunicativi (con lo scopo di focalizzare l'attenzione sugli aspetti linguistici) ed è seguita da una più ampia analisi degli aspetti contenutistici e artistici e delle loro implicazioni culturali, storiche e politiche.

Tra i corsi di lingua specialistici vi è quello di *Italiano per la musica*³⁵, incentrato sull'analisi dettagliata del libretto di uno dei maggiori capolavori operistici – il *Don Giovanni* –, che si propone, attraverso l'esame della stretta relazione che intercorre tra il testo poetico di Da Ponte e la sua resa musicale, di stimolare lo studio delle opere liriche in lingua originale. Benché siano fornite nozioni basilari di fonetica, morfologia, sintassi, versificazione e storia della lingua, per l'ammissione al corso è richiesta una conoscenza dell'italiano pari almeno al livello A1.

3.2. *Il corso di Lettura accademica in Italiano*

I corsi di Lettura accademica hanno naturalmente caratteristiche molto differenti rispetto sia a quelli di lingua generale che a quelli di microlingua, richiedendo la creazione di un curriculum e di un syllabus specifici. Come già più volte osservato, si tratta di corsi che rispondono a necessità molto precise e che quindi costituiscono un buon esempio di didattica centrata sulle esigenze degli apprendenti. È importante, tuttavia, sottolineare nuovamente come, per la creazione di tali curricula e syllabi, non sia stato possibile avvalersi né di modelli teorici consolidati né di una copiosa letteratura di riferimento, anche se le precedenti esperienze dei corsi di lettura accademica in francese e tedesco tenuti dai docenti del Centro hanno costituito il punto di partenza per la loro elaborazione. In generale, si può dire che si tratta di predisporre una “scorciatoia” che consenta in tempi più o meno rapidi di leggere testi piuttosto complessi e di una certa lunghezza, concentrandosi sullo sviluppo di un'unica abilità e facendo affidamento sulle competenze e sulle conoscenze possedute dagli studenti. Inoltre, diversamente da quanto accade nei corsi generali di lingua, in cui la lettura è generalmente praticata in termini di *skimming* o *scanning*, il tipo di comprensione a cui si mira è quello al quale si giunge attraverso una lettura di tipo intensivo (*close reading*), ossia una comprensione che consenta la costruzione di un'accurata rappresentazione del messaggio esplicitamente veicolato dal testo (Nation, 2009: 337).

Il corso di Lettura accademica in italiano è stato creato per rispondere ai bisogni di studenti che non abbiano alcuna conoscenza della nostra lingua. Al termine del corso gli studenti devono poter leggere autonomamente i testi in italiano richiesti loro per fare ricerca. Trattandosi di un corso che prevede un livello unico, si sottintende che ai fini della comprensione non si potrà prescindere da un utilizzo esteso di vocabolari e repertori lessicali. Benché l'obiettivo di un corso monolivello non possa certo consistere nella fluency nella lettura, né, tanto meno, nella conoscenza approfondita della lingua, il limitato tempo a disposizione rende la sua progettazione decisamente più complessa dal punto di vista metodologico rispetto a quella dei corsi plurilivello.

³⁵ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/specialists/culp-italian-musicians.html>.

3.3. *Le caratteristiche del corso*

3.3.1. *L'organizzazione delle lezioni*

Il corso di Lettura accademica in italiano è suddiviso in tre parti, corrispondenti ai tre trimestri accademici (*Michaelmas, Lent, Easter*), per un totale di 16 lezioni. Le lezioni del primo trimestre (1-7) sono dedicate alla trattazione degli argomenti grammaticali di base (quasi una sorta di corso intensivo di grammatica) e alla lettura di testi creati per la didattica o semplificati scelti dall'insegnante. Nel secondo trimestre (lezioni 8-12) si affronta invece la lettura di testi "autentici" (ossia creati da madrilingui per madrilingui e non rielaborati) che variano sia per argomento (storia, letteratura, musica, filosofia etc.) che per periodo di composizione (XIII-XXI secolo), ma che sono sempre selezionati dall'insegnante sulla base del background accademico e degli interessi degli studenti³⁶. Nel terzo trimestre (lezioni 13-16), infine, sono gli studenti stessi a proporre e presentare i testi da leggere, analizzare e discutere.

Le lezioni sono condotte in inglese, ma le occasioni di leggere ad alta voce e di praticare l'italiano risultano comunque piuttosto frequenti.

3.3.1.1. *Strategie di lettura*

Si ritiene concordemente che insegnare agli studenti come avvalersi delle strategie di lettura sia di primaria importanza poiché il ricorso a tali strategie favorisce grandemente la comprensione dei testi. Tutta la manualistica, in effetti, riserva ampio spazio alla trattazione di questo aspetto e, anzi, si prevede che le lezioni di lettura siano impregnate su attività che mirano all'insegnamento di queste strategie (senza operare alcuna distinzione tra L1 e L2/LS)³⁷. A tale riguardo, tuttavia, appare utile richiamare la differenza che intercorre tra strategie e abilità. Le strategie di lettura sono tentativi deliberati e guidati da uno specifico obiettivo compiuti dal lettore al fine di controllare e modificare i processi di decodifica del testo, comprensione delle parole e costruzione del significato. Le abilità di lettura, invece, sono strategie divenute automatiche, alle quali si ricorre, cioè, senza che intervengano il deliberato controllo del lettore o la sua consapevolezza (Anderson, 2009: 133-134).

Gli studenti dei corsi di Lettura accademica sono, come già detto, dei lettori esperti, che non necessitano di sviluppare né di consolidare le loro abilità *non-language-specific*. Questo naturalmente è vero anche per gli studenti del corso di Lettura accademica in italiano e spiega il loro disinteresse per lo studio sistematico delle strategie di lettura, come è stato constatato fin dal primo anno di corso: dato il tempo a disposizione, essi preferiscono non sottrarre allo studio della lingua italiana e alla lettura dei testi. Il medesimo disinteresse, comunque, è stato rilevato anche tra gli studenti di altri corsi di Lettura accademica, come per esempio nel caso del corso di tedesco. Si è scelto perciò di tralasciare questo aspetto e di rendere disponibile, per chi lo desiderasse, un questionario di autovalutazione sulla lettura accademica (strategie, fluenza, ecc.), basato sul metodo *QUASAR* elaborato dall'Università di Southampton.

³⁶ Chi ha già una conoscenza di base dell'italiano, come già detto, può iniziare a frequentare le lezioni a partire da questo trimestre. Gli studenti che lo desiderano possono iscriversi per più anni consecutivi.

³⁷ Si veda a titolo di esempio Hudson, 2007.

3.3.1.2. *Fonetica*

Il tipo di input fornito è in larghissima misura scritto, ma si esercita la lettura per imparare a pronunciare correttamente le parole³⁸. La lettura silenziosa è alternata a quella ad alta voce e gli studenti sono esposti alla lingua orale sia durante le lezioni attraverso la lettura dei testi fatta dall'insegnante e dai compagni sia all'esterno della classe grazie alle risorse audio/video online incluse nel programma (in modo da abituarsi alla pronuncia della lingua). L'insegnante, inoltre, invita gli studenti a servirsi dei *learning objects* del corso di italiano generale³⁹ per poter acquisire quelle conoscenze comunicative di base che consentono di interagire in un contesto L2.

La fonetica è insegnata a partire dalle molte parole italiane che gli studenti già conoscono (si fa affidamento sul fatto che l'italiano sia la seconda lingua più visibile al mondo e anche sul fatto che la fonologia italiana sia piuttosto trasparente); particolare rilievo è dato alla pronuncia delle vocali per iniziare a illustrare la morfologia flessiva dell'italiano. Alla fine del secondo semestre sono forniti elementi di prosodia.

3.3.1.3. *Grammatica*

La conoscenza della grammatica, come è noto, è particolarmente importante ai fini della comprensione del testo, visto che essa fornisce una serie di segnali che consentono di interpretare il contenuto di una frase e di integrarlo nella rete testo-significato che il lettore via via costruisce, andando oltre quello che altrimenti resterebbe il significato di una successione di parole piene. Ogni aspetto dell'informazione grammaticale, in effetti, riduce le ambiguità, aggiungendo precisione al potenziale significato di una frase indipendentemente dal contesto (Grabe, 2009: 201, 204; Ellis, Shintani, 2013: 54)⁴⁰.

Nel determinare i contenuti grammaticali da trattare durante il corso di Lettura accademica in italiano incide particolarmente il fattore tempo. Poiché il numero delle lezioni è ridotto, diversamente da quanto accade per un corso di lingua generale o anche per un corso di lettura accademica di maggior durata, l'obiettivo non può che consistere in una conoscenza esplicita della grammatica, finalizzata al riconoscimento delle strutture e non alla loro acquisizione in vista di un reimpiego attivo. Gli argomenti grammaticali devono essere selezionati e ordinati in modo da consentire agli studenti di apprendere i fondamenti dell'italiano nel minor tempo possibile: l'attenzione deve essere puntata in primo luogo sui principali elementi che veicolano il significato nella nostra lingua, tenendo conto di cosa potrebbe risultare rilevante per la comprensione di testi scritti del tipo di quelli in cui i dottorandi avranno più probabilmente occasione di imbattersi nel corso delle loro ricerche. Il punto di riferimento è rappresentato dall'italiano standard nella sua varietà alto-formale.

La morfosintassi italiana è nota per la sua complessità, legata in primo luogo alla flessione, pervasiva e scarsamente trasparente (Andorno, 2010: 91). L'acquisizione di una tale complessa morfologia richiede certamente un tempo non breve; in un'ottica di *processing* controllato, tuttavia, la pervasività della flessione e la ridondanza di elementi

³⁸ Anche in considerazione dell'importanza rivestita dalla fonologia per il riconoscimento delle parole.

³⁹ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/italian/italian.html>.

⁴⁰ Sul ruolo giocato dalla competenza grammaticale nel supportare la comprensione del testo vedi l'intera sezione "Reading-comprehension processes and the role of grammar" di Grabe, 2009: 200-206.

che ne derivano possono costituire una facilitazione e, in ogni caso, apprendimento e acquisizione non paiono essere soggetti alle medesime costrizioni⁴¹. In particolare, secondo Rod Ellis, l'apprendimento delle forme grammaticali sarebbe legato alla "chiarezza concettuale" delle varie strutture e alla metalingua necessaria per descriverne i tratti⁴², ossia proprio a quei criteri su cui ci si basa per graduare le strutture in un sillabo di tipo grammaticale. Un sillabo di tipo grammaticale appare dunque come il più indicato per la trasmissione di conoscenze linguistiche esplicite, la cui utilità risulta massima proprio nelle situazioni in cui non sia richiesto un uso spontaneo della L2/LS (Ellis, Shintani, 2013: 74).

Nel corso di Lettura accademica in italiano la morfologia è oggetto di insegnamento esplicito (induttivo o deduttivo a seconda dei casi); un insegnamento di tipo esplicito, oltre a consentire un apprendimento rapido e accurato anche a principianti, ben si accorda con le aspettative degli studenti dei corsi di Lettura accademica e con il loro stile cognitivo, generalmente analitico⁴³. Il sillabo, di tipo grammaticale, è sequenziato in maniera tradizionale, secondo un criterio di crescente difficoltà delle forme, ma con alcune significative differenze. Il passato remoto, ad esempio, solitamente collocato nelle grammatiche agli ultimi posti tra i tempi verbali, è trattato subito dopo il passato prossimo e l'imperfetto, data la sua rilevanza ai fini della lettura accademica e visto che il suo uso in rapporto all'imperfetto trova corrispondenza in quello del passato prossimo.

Nel primo trimestre sono trattati i seguenti argomenti:

- lezione I: sostantivi, articoli determinativi e indeterminativi, aggettivi qualificativi;
- lezione II: pronomi personali soggetto, essere/avere/verbi modali, presente indicativo (verbi regolari), avverbi, preposizioni semplici e articolate;
- lezione III: presente indicativo (verbi irregolari), aggettivi e pronomi dimostrativi, numeri;
- lezione IV: passato prossimo, imperfetto;
- lezione V: passato remoto;
- lezione VI: congiuntivo;
- lezione VII: elementi di sintassi a partire dall'analisi del racconto *Lo sgombero* di Vasco Pratolini.

Le forme sono ricavate e/o analizzate velocemente a partire dalla parte iniziale di un testo in cui trovi significativa applicazione l'argomento grammaticale che si vuole illustrare: la forte consapevolezza metalinguistica e lo stile cognitivo analitico che contraddistinguono gli studenti permettono loro di afferrare prontamente i meccanismi

⁴¹ Sulle differenze tra acquisizione e apprendimento e, più in generale, sull'opposizione implicito/esplicito vedi il recente volume curato da Patrick Rebuschat (2015) e in particolare i contributi di VanPatten e Rothman e di Nick Ellis.

⁴² «Ellis (2006) suggested that [the factors that govern the learning difficulty of different grammatical structures] are the 'conceptual clarity' of different structures (i.e. the extent to which the form and meaning of a structure can be explained simply and clearly and the extent to which there is a transparent, general rule that can be articulated) and the metalanguage needed to describe a feature (i.e. whether a structure can be described adequately using only semi-technical language or whether more technical language is needed)» (Ellis, Shintani, 2013: 74).

⁴³ Va osservato, però, che gli anglosassoni sono abituati a una didattica basata su un approccio di tipo comunicativo e quindi solitamente hanno scarsa consapevolezza metalinguistica. Fanno eccezione gli studenti delle *public schools* britanniche e gli studenti nordamericani qualora abbiano studiato lo spagnolo e/o il francese (Radić, comunicazione personale).

di funzionamento della lingua. Si prosegue poi con la lettura integrale del testo o di una sua parte e si chiede agli studenti di individuare le occorrenze dell'elemento linguistico trattato. Gli studenti lavorano dapprima a coppie e poi collettivamente. Nel caso di argomenti più complessi, come per esempio il contrasto tra passato prossimo e imperfetto – solitamente non di immediata comprensione per i madrilingui anglofoni –, si procede al reimpiego delle regole attraverso una selezione di esercizi strutturali che consentano di riflettere sul loro uso a partire da casi concreti (ossia si tratta di esercizi basati su frasi isolate, ma non di *pattern drills*); gli esercizi sono eseguiti oralmente e collettivamente: in tal modo l'insegnante ha la possibilità di assistere gli studenti nella comprensione della regola. La memorizzazione della morfologia è lasciata agli studenti e si presuppone che ogni argomento, una volta trattato, sia appreso velocemente. Questo implica, naturalmente, che gli studenti dedichino un certo numero di ore allo studio individuale, in modo da stare al passo con la rapida progressione del corso.

Nel secondo trimestre il più tradizionale *focus on forms* cede il passo al *focus on form*. Si leggono e traducono testi e la grammatica emerge a partire dall'analisi del testo. In questa fase è possibile dedicare maggiore attenzione alla sintassi, data anche la maggior complessità dei testi proposti. Tuttavia, sempre in considerazione del limitato tempo a disposizione, lo studio sistematico della grammatica non è abbandonato: gli studenti lo affrontano autonomamente sulla base di materiale fornito dal docente e in aula si correggono gli esercizi svolti a casa, in modo da poter monitorare l'effettiva comprensione di quanto è stato studiato.

Per quanto concerne la grammatica le lezioni del secondo trimestre sono così articolate:

- lezione VIII: ripresa di articoli, sostantivi, aggettivi, tempi verbali sulla base del testo di Pratolini;
- lezione IX: pronomi personali complemento (testo di Pratolini);
- lezione X: futuro (correzione degli esercizi svolti a casa);
- lezione XI: connettivi I (correzione degli esercizi svolti a casa);
- lezione XII: connettivi II (correzione degli esercizi svolti a casa).

3.3.1.4. *Lessico*

La stretta relazione che intercorre tra conoscenza del lessico e comprensione del testo è riconosciuta da tempo: i lettori fluenti sono in grado di riconoscere un elevato numero di parole in maniera automatica (Grabe, 2014). Purtroppo, però, l'acquisizione del lessico costituisce una delle principali difficoltà per chi apprende una nuova lingua: benché, come noto, i primi stadi dell'acquisizione di una L2 siano di natura essenzialmente lessicale, il lessico, per sua natura, è molto più difficilmente circoscrivibile rispetto alle regole grammaticali e il sistema lessicale è assai ampio e aperto. La competenza lessicale, inoltre, non si misura solo in termini quantitativi, ma concorrono a definirla anche aspetti di tipo qualitativo (precisione, profondità ecc.) (Elgort, Nation, 2010), rendendo l'acquisizione del lessico incrementale e continua (Jeon, Yamashita, 2014: 165).

Per comprendere adeguatamente un testo si ritiene sia necessario conoscere almeno il 95% delle parole che esso contiene, anche se di solito una lettura più fluente e una

comprensione migliore hanno luogo quando il lettore riconosce il 98-99% delle parole⁴⁴. Per quanto riguarda la lingua inglese – punto di riferimento per questo tipo di analisi – è stato stimato che il numero di parole necessarie ad assicurare una copertura del 95% della maggior parte dei testi utilizzati in contesto accademico sia compresa tra i 10.000 e i 15.000 vocaboli, mentre una copertura del 98% richiederebbe una conoscenza di 35-40.000 parole (Grabe, Stoller, 2014: 192). Di recente, simili calcoli sono stati effettuati anche per l'italiano: in un testo accademico il lessico è coperto per il 78% dai 47.060 lemmi definiti “comuni” da Tullio De Mauro (1999), per il 5% dai 403 lemmi dell'*Academic Italian Word List (AIWL)* e per il 17% da tecnicismi (Spina, 2010: 1322).

Anche solo a livello ricettivo, dunque, un lettore indipendente deve conoscere un numero davvero molto elevato di parole, una conoscenza, quindi, acquisibile in tempi non brevi e solo attraverso una sostenuta lettura estensiva (Koda, 2005). Non bisogna tuttavia sottovalutare né trascurare la conoscenza del lessico passiva posseduta da studenti come quelli dei corsi di Lettura accademica. In effetti, come ha dimostrato anche una ricerca recentemente condotta da Anna Del Negro (2016), sotto questo aspetto nessun europeo con un elevato livello di istruzione può essere considerato un principiante assoluto e riconoscere il lessico accademico (*AIWL*) è più facile che riconoscere il vocabolario fondamentale (*Vocabolario di base, VDB*)⁴⁵. Più specificamente, inoltre, una buona conoscenza dell'inglese consente di comprendere senza particolari difficoltà il significato di un numero davvero significativo di vocaboli affini (*cognates*): il 60% delle parole dell'inglese deriva dal latino o dal greco (direttamente o attraverso il francese) e per quanto concerne la lingua accademica l'inglese può essere considerato alla stregua di una lingua romanza. Vocaboli affini che hanno un'origine latina o greca, peraltro, si possono trovare in ambiti quali la scienza, la filosofia, la matematica e le scienze sociali presso la maggior parte delle lingue indoeuropee, e molte parole inglesi di origine germanica corrispondono a parole delle lingue romanze che sono affini a vocaboli di registro accademico in inglese (Lems *et al.*, 2010: 125-126). Tutto questo, naturalmente, consente anche a chi non conosce nessuna altra lingua romanza o parla lingue non indoeuropee di lavorare in certa misura in intercomprensione, soprattutto quando si posseggono buone capacità inferenziali e una buona consapevolezza metalinguistica⁴⁶.

Un altro elemento che facilita la comprensione dei testi da parte di studenti come quelli dei corsi di Lettura accademica è il fatto che i testi letti a lezione siano riferibili al loro ambito di studi o ad ambiti affini. Ciò significa che, perlomeno per alcuni dei testi selezionati, essi conoscono già nella propria lingua e/o in quella veicolare (l'inglese, in questo caso) il lessico settoriale e posseggono già una conoscenza piuttosto approfondita della materia. Questo non solo assiste la comprensione, ma consente anche di tollerare una maggior quantità di lessico e grammatica sconosciuti (Aebersold, Field, 1997: 41-42).

⁴⁴ Anche inferire il significato delle parole sconosciute, peraltro, risulta molto difficile se non si conoscono quelle dell'immediato contesto (Grabe, 2009: 272).

⁴⁵ Il *Vocabolario di base* (De Mauro, 1997) comprende i 6.522 lemmi più comuni dell'italiano, che coprono il 98% della frequenza d'uso dei parlanti, ma solo il 4% del repertorio lessicale complessivo.

⁴⁶ Tutti gli approcci che si basano sull'intercomprensione «partono dal presupposto che parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto (e, in misura minore, orale) in una lingua affine senza averla praticata o studiata prima» (De Carlo, 2010: 307). Si pensa che nessuno sia principiante assoluto in intercomprensione perché per affrontare l'interpretazione di un testo in una nuova lingua si può far ricorso al proprio repertorio plurilingue» (Birello, 2011: 40).

Nel corso di Lettura accademica in italiano il lessico è essenzialmente proposto in contesto, essendo esaminato a partire dai testi che si leggono. Tra i materiali di studio delle prime due lezioni, tuttavia, sono incluse una lista de “I primi 333 sostantivi” e una de “I primi 111 verbi” tratte dai materiali del sito Scudit⁴⁷. Nelle lezioni dei trimestri successivi saranno proposte altre liste, tra cui, per esempio, una lista dei sostantivi inglesi di origine italiana (con una sezione specificamente dedicata ai termini del lessico musicale). Testi e liste costituiscono la base di un apprendimento deliberato, visto che, dato il tempo a disposizione, non è certamente possibile pensare a un’acquisizione incidentale del lessico. L’apprendimento deliberato, in effetti, consente la memorizzazione in tempi veloci di un numero significativo di parole, favorendone pure una conoscenza accurata anche da parte di principianti (Elgort, Nation, 2010). Come nel caso della grammatica, si presuppone un ruolo fortemente attivo degli apprendenti.

3.3.1.5. *I testi*

A differenza di quanto accade per l’inglese o altre lingue, come già detto, non esistono manuali specificamente concepiti per l’insegnamento della lettura accademica in italiano a stranieri. In generale, comunque, i corsi del Centro linguistico non prevedono l’uso di manuali, ma i materiali sono selezionati o creati dagli insegnanti e resi accessibili online in apposite sezioni del sito web del Centro previa autenticazione.

La scelta dei testi da proporre agli studenti costituisce certamente uno degli aspetti più complessi della progettazione dei corsi di lettura accademica data la centralità rivestita dagli stessi, essendo le lezioni basate quasi esclusivamente su un input di tipo scritto. Non va dimenticato, inoltre, che, come già sottolineato, le caratteristiche dell’input condizionano lo sviluppo delle specifiche abilità di lettura in una determinata lingua straniera. Nel caso di un corso monolivello come quello in oggetto, poi, selezionare testi adeguati risulta anche più difficile, poiché è necessario che gli studenti esaminino fin da subito testi che eccedono più o meno consistentemente le loro competenze linguistiche: se si vuole che essi giungano a leggere testi complessi in originale nel giro di alcune settimane, per quanto con l’aiuto di un dizionario, non è certo possibile adottare uno stretto criterio di comprensibilità secondo la ben nota formula di Stephen Krashen I+1. I testi proposti devono comunque essere ordinati secondo un criterio di crescente complessità, complessità naturalmente legata in primo luogo a quella sintattica, anche perché l’italiano perpetua in ambito umanistico la tradizione del “bello scrivere” di stampo ciceroniano, caratterizzato «dall’uso intensivo di frasi incidentali, di subordinate di primo, secondo, terzo livello, dalla forte distanza tra

⁴⁷ http://www.scudit.net/md333nomi_2.htm; <http://www.scudit.net/md111verbi.htm>. La lista dei sostantivi, basata in larga misura sul *Lessico di frequenza dell’italiano parlato (LIP)*, elenca quelli che dovrebbero essere più utili per uno studente straniero (supponendo che debba interagire in situazioni ordinarie in un contesto di L2); i sostantivi sono elencati in ordine alfabetico e per ciascuno di essi sono forniti l’articolo, il genere, il plurale (con il relativo articolo) e la posizione occupata nel *LIP*. Grazie a un link, è anche possibile consultare la pagina in cui sono spiegati i criteri seguiti per la composizione della lista (le spiegazioni sono però fornite in italiano). Allo stesso modo, la lista dei verbi elenca quelli che, secondo gli autori del sito, non possono mancare nel ‘vocabolario attivo’ di uno studente principiante; una serie di link consentono di accedere a ulteriori liste (verbi con presente irregolare, verbi con participio passato irregolare, verbi con imperfetto irregolare, verbi con futuro irregolare), che possono costituire utili repertori di pronta consultazione.

soggetto e predicato». Si tratta di un periodare «complesso, che traspone nel singolo periodo linguistico la complessità del pensiero, le precisazioni, i distinguo, i riferimenti e le confutazioni», molto distante da una testualità di stampo anglosassone (Balboni, 2012: 101) e peraltro anche al limite delle possibilità degli stessi madrilingui italofofi.

Al corso fin da subito è privilegiata la dimensione testuale: già dalla prima lezione sono infatti proposti testi interi e non *excerpta*. All'inizio si tratta di testi brevi, ma non brevissimi (200-500 parole). Per gli studenti dei corsi di Lettura accademica, abituati a leggere estesamente, non è certamente problematico affrontare la lettura di testi di simile lunghezza e l'utilizzo del dizionario, combinato con la conoscenza passiva del lessico, le conoscenze settoriali e le buone capacità inferenziali, consente la lettura intensiva di testi relativamente lunghi in una LS fin dal principio.

I testi proposti nel I trimestre sono per lo più testi creati per la didattica, che il docente può modificare a seconda delle esigenze, per esempio trasformando il tempo verbale principale, senza che però siano necessarie estese manipolazioni. Questi testi, come già detto, costituiscono innanzitutto la base per illustrare la grammatica – proposta dunque nell'ambito di un contesto significativo – e contengono gli *item* linguistici che compongono il sillabo. È anche importante, però, che tali testi contengano il più possibile elementi generalizzabili: in un corso di questo genere la pratica della lettura non è volta tanto alla comprensione di uno specifico messaggio quanto, nei limiti consentiti dal tempo a disposizione, al conseguimento di una conoscenza della lingua e dei modi di trattare la lingua utili ad affrontare le letture successive. In effetti, se la lettura non si focalizza sugli elementi generalizzabili di un testo, «*it does not provide much opportunity for any useful, cumulative learning to take place. This requirement is particularly important for teaching reading*» (Nation, 2009: 28)⁴⁸. È quindi importante che gli elementi linguistici, testuali, stilistici e culturali corrispondano a quelli che ricorrono con maggior frequenza nei testi che gli studenti dovranno leggere in seguito. Tuttavia, è naturalmente anche importante che gli argomenti dei testi risultino d'interesse per gli studenti: si legge in vista di un significato. I testi da analizzare sono quindi testi di argomento umanistico scelti sulla base degli interessi di studio degli apprendenti (determinati attraverso una breve survey all'inizio dell'anno e in maniera più puntuale all'inizio del secondo trimestre attraverso la somministrazione di un apposito questionario).

Sia i testi utilizzati nel I trimestre che quelli utilizzati nel II sono selezionati anche in considerazione della loro rilevanza rispetto alla lingua-cultura italiana. Solitamente hanno carattere espositivo o descrittivo, come alcuni reperiti tra i materiali del sito Scudit (Roma, Caravaggio, *Le controindicazioni del libero pensiero ecc.*)⁴⁹, anche se non mancano esempi di testi letterari (come il I canto della *Divina Commedia* scelto per introdurre il passato remoto o il già citato *Lo sgombero*). Sono inoltre presentati diversi testi che trattano della storia della lingua italiana o che riguardano suoi aspetti significativi (conservatorismo, varietà dei volgari e loro rilevanza a livello letterario, diversità e importanza dei dialetti nel contesto italiano, differenza tra scritto e parlato...), come per esempio voci dell'Enciclopedia Treccani online o capitoli tratti da *La lingua e il nostro mondo. L'italiano come si è formato, come lo usiamo* di Francesco Sabatini (1978).

⁴⁸ «The motivation to give attention to language features is different from the motivation to give attention to particular messages [...]. Comprehension questions say to the learners “Do you understand this passage?” whereas a good intensive reading exercise should say “Can you handle these language features which are in this passage and other passages?”» (Nation, 2009: 30).

⁴⁹ <http://www.scudit.net/mdroma.htm>, <http://www.scudit.net/mdcaravaggio.htm>, <http://www.scudit.net/mdbruno.htm>.

Dopo il I trimestre, come già detto, si leggono solo testi 'autentici' e nel III trimestre i testi sono segnalati dagli studenti. Questi ultimi, di solito, attingono alla loro *reading list* per la selezione: spesso i testi scelti trattano argomenti molto specifici e che quindi non sono necessariamente di interesse generale, ma certamente in questo modo ciascuno studente ha la possibilità di occuparsi di ciò di cui necessita e, soprattutto, di ricevere un primo riscontro rispetto al lavoro che si troverà a svolgere autonomamente.

3.3.1.6. *Modalità di lavoro*

Tipicamente una lezione di lettura intensiva è organizzata in 3 momenti – pre-lettura, lettura e post-lettura –, che prevedono attività essenzialmente volte a sviluppare e/o affinare le strategie di comprensione (Hedgcock, Ferris, 2009: 162-190). Si tratta comunque di uno schema generale, da non intendere rigidamente, e diversi autori hanno sottolineato l'importanza, in particolare, della fase di pre-lettura, volta ad attivare l'enciclopedia del lettore in modo da cercare di ridurre il divario che intercorre tra lettore e testo (vedi per esempio Benati, 2013: 98). Il corollario pedagogico della teoria degli schemi, in effetti, consiste proprio nel riconoscere che la lettura è un processo di interazione tra il lettore e il testo, nel corso del quale i lettori devono associare le informazioni contenute nel testo con le conoscenze possedute anteriormente alla lettura (*ivi*: 99). Nel caso di una L2/LS, comunque, solitamente il gap è innanzitutto di ordine linguistico. Tuttavia, avendo a disposizione tempo a sufficienza, la scarsa conoscenza della L2/LS può essere compensata in misura più o meno consistente grazie alle capacità inferenziali, alle conoscenze pregresse e alle informazioni contestuali (McMillion, Shaw, 2009), sebbene la lettura ne risulti rallentata, divenendo simile a una sorta di “*problem-solving processing*” (Grabe, 2009: 72).

In un corso di lettura accademica monolivello come quello in esame la compensazione basata sulle abilità metacognitive e sull'enciclopedia del lettore non è però certamente sufficiente ad escludere il ricorso a un dizionario (anche se non va dimenticato che individuare l'accezione appropriata di un vocabolo non è certo un'operazione banale e presuppone sicuramente buone capacità inferenziali). Anzi, come già detto, non si può prescindere da un uso esteso del dizionario data la complessità dei testi che devono essere affrontati. La comprensione dei testi comporta dunque la loro traduzione: la lettura in una L2/LS non dovrebbe consistere in un esercizio di traduzione (Benati, 2013: 97), ma volendo giungere a una comprensione il più accurata possibile, gli apprendenti principianti non possono ovviamente evitare questo passaggio. Il lavoro in aula e fuori aula è quindi basato su un'attività di traduzione (proprio come si troveranno a fare gli studenti quando dovranno leggere i testi in italiano assegnati loro nell'ambito della *reading list*). Tuttavia, non essendoci alcun testo target da produrre, la traduzione ha un valore del tutto strumentale: benché oggetto di frequenti critiche nell'insegnamento della lingua, essa appare in effetti come la tecnica più adatta a testare la comprensione localizzata, consentendo di individuare in maniera rapida e precisa le difficoltà che possono essere incontrate nella lettura (Nation, 2009: 33)⁵⁰.

⁵⁰ Un'alternativa alla traduzione è certamente rappresentata dal *recall*, ossia dal riferire nella propria lingua madre (o in una lingua ben conosciuta) il contenuto di quanto si è letto (Hedgcock, Ferris, 2009: 356). Attraverso il *recall* è in effetti possibile verificare la comprensione del testo senza che le scarse o nulle

Nell'ambito delle lezioni di lettura accademica la traduzione costituisce anche il punto di partenza per l'analisi del testo. Sotto questo aspetto, la lettura intensiva (con la comprensione puntuale che ne deriva) costituisce una buona occasione per rendere consapevoli gli studenti di come i vari elementi lessicali, grammaticali, coesivi, formali e contenutistici concorrano a veicolare l'intento comunicativo di un testo (*ivi*: 25). A partire da esempi concreti, inoltre, è possibile approfondire la trattazione della grammatica (sintassi, morfologia derivativa etc.), focalizzare l'attenzione sul lessico (vocaboli affini e fonetica traspositiva, 'falsi amici', aspetti connotativi, vocabolario tematico...) e mettere in luce le particolarità dell'italiano rispetto all'inglese (ordine più libero dei costituenti della frase, abbondante nominalizzazione, struttura del discorso meno trasparente...), in modo da affinare le abilità di comprensione degli apprendenti. In particolare, fin da subito si abitua gli studenti a comprendere il significato delle parole sulla base della similarità lessicali o grammaticali con le lingue conosciute (inglese, ma anche latino, greco, francese ed eventuali lingue madri) e a partire dagli elementi noti (affissi/suffissi, radici), come anche a servirsi di dizionari (prima bilingui e poi monolingui) e repertori⁵¹.

La verifica della traduzione e la discussione intorno al testo, ovviamente condotte in lingua veicolare, avvengono *in plenum*, ma gli studenti effettuano la lettura e la traduzione lavorando a coppie⁵². L'apprendimento collaborativo pone l'accento sulla comprensione come costruzione/negoziazione del significato, ma, più specificamente, la collaborazione tra pari risulta particolarmente proficua per una comunità-classe impegnata nella lettura di testi complessi: le conoscenze (specialistiche e non) possono essere condivise, i madrelingua anglofoni possono aiutare i compagni allogloti nella resa della traduzione in inglese e i parlanti lingue romanze possono fornire indicazioni utili a chi non ha conoscenze linguistiche di questo genere. La collaborazione, in ogni caso, è sollecitata dal docente anche nel corso del lavoro collettivo, che, anzi, viene a configurarsi come un'esplorazione del testo basata sull'interazione tra docente e studenti, alla scoperta delle possibili letture che esso può generare.

L'apporto degli studenti risulta particolarmente prezioso riguardo alle conoscenze specialistiche, visto che essi, in quanto appunto specialisti nella loro disciplina, sotto questo aspetto sono in grado di offrire un contributo solitamente ben più rilevante di quanto non possa fare il docente di lingua. Per quanto riguarda le conoscenze più strettamente legate alla cultura italiana, invece, è il docente a fornire gli elementi utili alla comprensione del testo e questo è certamente uno degli aspetti in cui il suo ruolo di mediazione appare più significativo: gli impliciti culturali, come è noto, rappresentano una delle maggiori difficoltà quando si ha a che fare con una lingua-cultura differente dalla propria.

capacità in termini di produzione costituiscano un ostacolo. Si tratta quindi di un'attività adatta anche ad apprendenti principianti alle prese con testi complessi, anche se, rispetto alla traduzione, è più difficile giungere a una verifica puntuale della comprensione dei contenuti o almeno più dispendioso in termini di tempo (e dunque, nel caso di un corso di breve durata, non è possibile ricorrervi abitualmente).

⁵¹ Tutti gli studenti dispongono di un qualche dispositivo che permetta loro di cercare i termini sconosciuti sui dizionari online e a lezione hanno anche la possibilità di controllare quasi subito se hanno identificato l'accezione corretta. Peraltro, sembra dimostrato che l'apprendimento del lessico sia favorito da una ricerca attiva del significato delle parole (*engagement*) anziché dal più passivo utilizzo di un glossario fornito preliminarmente (Ellis, Shintani, 2013: 107).

⁵² Il lavoro a coppie non è limitato alla traduzione, essendo esteso ad attività quali esercizi di riconoscimento, esercizi strutturali ecc.

La collaborazione tra pari è alla base anche del lavoro del terzo trimestre, quando vengono creati piccoli gruppi in vista della lettura dei testi proposti dagli studenti. I gruppi, solitamente formati da tre persone, sono costituiti sulla base del comune background accademico. Il lavoro ha luogo dapprima fuori aula: i membri di ogni gruppo leggono tutto il testo scelto e poi ognuno individua una parte (significativa dal punto di vista linguistico) da tradurre e corredare di note. In questa fase gli studenti si consultano tra loro, ma possono anche richiedere l'aiuto dell'insegnante. Successivamente le parti tradotte e annotate sono preliminarmente visionate dall'insegnante (ma non sempre questo avviene per ragioni di tempo), quindi fotocopiate e distribuite a tutta la classe. Ciascun gruppo introduce il proprio testo davanti a tutti gli altri studenti, fornendo le informazioni essenziali di contesto. Le parti selezionate sono lette ad alta voce e ne vengono illustrate le particolarità linguistiche, che il docente segna alla lavagna e commenta ulteriormente. Sono anche evidenziate le difficoltà incontrate nella comprensione/traduzione. Il resto della classe ha la possibilità di porre domande e fare commenti a sua volta. I diversi passaggi consentono di raggiungere una comprensione via via più piena del testo.

3.4. I "learning objects" per la lettura accademica del Centro linguistico e la creazione di un ambiente virtuale di apprendimento

Il Centro linguistico, come già detto, crea in proprio materiali multimediali, che possono essere impiegati sia nell'ambito dei corsi sia per l'autoapprendimento. *Learning objects* (LO) specifici sono stati sviluppati anche per il corso di Lettura accademica in italiano: *Reading Boccaccio's "Decameron"*; *Reading Machiavelli's "The Prince"*; *Reading Da Ponte's Libretto for "Don Giovanni"* e *Reading Lampedusa's "Il Gattopardo"*⁵³. Sono destinati agli studenti che vogliono migliorare le loro abilità di lettura o che siano interessati a generi, autori o soggetti particolari.

Tutti gli LO hanno la medesima struttura: sono basati sull'analisi di passi più o meno estesi, tratti da opere rappresentative della cultura italiana ma che abbiano anche rilevanza nell'ambito di specifici settori disciplinari o comunque in un contesto di tipo accademico; i passi sono presentati nella loro versione originale, cosa che consente pure di saggiare l'italiano di epoche differenti. La scelta dei testi mira a mettere in luce aspetti particolari dell'opera. Ogni LO comprende una sezione introduttiva, che orienta al suo uso, e una sezione di background, in cui sono fornite le informazioni utili a contestualizzare i brani esaminati. La comprensione è supportata attraverso note, glossari, traduzioni, parafrasi in italiano moderno (quando necessario) ed esercizi di vario genere (vero/falso, domande a scelta multipla, individuazione di sinonimi/antonimi). Le traduzioni sono sempre in numero di due, in modo che la resa in inglese possa essere confrontata; quando, per ragioni di copyright, non è possibile includere la traduzione del testo, ne è fornito un riassunto in inglese.

Si prevede che la lettura sia ripetuta più volte⁵⁴ e che la comprensione sia inizialmente verificata senza ricorrere alle note e alla traduzione o parafrasi. Gli studenti sono invitati anche a rileggere il testo *dopo* aver letto la traduzione o la parafrasi. Tutti questi passaggi

⁵³ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/italian/italian.html>.

⁵⁴ La ripetuta esposizione al testo, come è noto, ne favorisce la comprensione (Torresan, D'Angelo, 2011: 66).

mirano, naturalmente, a un progressivo affinamento della comprensione, ma consentono anche un utilizzo personalizzato del *LO*. Ogni *LO*, in effetti, è concepito per essere utilizzato da apprendenti di livello differente: le note e i suggerimenti possono essere nascosti, così come, ovviamente, gli esercizi di comprensione possono essere eseguiti solo in parte o evitati del tutto. Allo stesso modo, si può decidere se effettuare oppure no gli esercizi e le attività che compongono le sezioni “*Practice*” e “*Extension*”. Nella prima sono inclusi esercizi (riconoscimento, manipolazione, traduzione di frasi) volti a focalizzare l'attenzione su singoli argomenti grammaticali utili alla comprensione del testo, mentre nella seconda sono proposte attività di approfondimento (lettura integrale del testo dal quali sono tratti i brani, lettura di altri testi dello stesso autore, lettura di testi influenzati da quello preso in esame, rese cinematografiche...).

Dato che, come già più volte sottolineato, non esistono materiali appositamente creati per la lettura accademica in italiano e che i testi di interesse accademico, seppur abbastanza facilmente reperibili anche in rete (scaricabili per esempio da siti quali quelli dell'Accademia della Crusca o del Progetto Gutenberg), di solito non sono certo né didattizzati né adatti a studenti principianti, sarebbe auspicabile poter disporre di un numero sempre maggiore di *LO*. Purtroppo la loro realizzazione comporta costi e tempi non trascurabili e il Centro linguistico ha quindi avviato progetti di scambio con altri atenei, che per il momento, però, riguardano solo la lettura accademica in francese e tedesco.

Un altro progetto allo studio riguarda la creazione di un ambiente virtuale di apprendimento (*Virtual Learning Environment*)⁵⁵, che consentirebbe di estendere il lavoro collaborativo al di fuori dell'aula. Tale ambiente sarebbe dotato di uno spazio in forma di wiki⁵⁶ in cui gli studenti potrebbero corredare di note i testi caricati da loro e da altri o aggiungerne a quelli già presenti; alla fine di ciascun anno di corso i testi annotati sarebbe revisionati da madrelingui italofoni competenti e validati dal docente, per essere poi resi disponibili alla consultazione in un formato standard. In questo modo, anno dopo anno, si andrebbe a costituire un archivio sempre più ampio di testi utili sia per gli studenti del corso e dell'ateneo sia per quelli di altre università o istituzioni, che potrebbero a loro volta contribuire mettendo a disposizione i propri testi. L'ambiente virtuale di apprendimento dovrebbe anche comprendere una sezione con le risorse utili alla lettura dei testi e alla compilazione delle note (dizionari, glossari e *thesauri* online, linee guida per le note ecc.) e un *forum* in cui gli studenti potrebbero scambiare idee e fare commenti.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il corso di Lettura accademica in italiano consente anche a studenti principianti di affrontare in tempi brevi la lettura di testi complessi come quelli inclusi nelle *reading lists* assegnate ai dottorandi. Si tratta di testi che devono essere letti obbligatoriamente e quindi questo corso risponde a un bisogno molto concreto degli apprendenti, che

⁵⁵ Radić, 2014; Radić *et al.*, 2014.

⁵⁶ Un wiki è «un sito internet che permette la creazione e la modifica di pagine multimediali attraverso un'interfaccia semplice, spesso utilizzabile anche senza possedere nozioni di programmazione. [...] L'esempio più rilevante di impiego del modello wiki è il sito dell'enciclopedia online Wikipedia» (Enciclopedia Treccani online, <http://www.treccani.it/enciclopedia/wiki/>).

risultano in effetti particolarmente motivati. I riscontri positivi ottenuti, però, si spiegano anche alla luce delle caratteristiche del corso: il lavoro altamente intensivo e focalizzato sulla lettura di testi che rispecchiano gli interessi, anche individuali, di studio va sicuramente incontro alle aspettative degli studenti. Non va dimenticato, inoltre, che durante il corso essi hanno l'occasione di lavorare proprio come si troveranno a fare in seguito, quando dovranno effettivamente leggere i testi che sono stati loro assegnati. Sotto questo aspetto, in effetti, il corso disegna un percorso di progressiva autonomia, che dalla comprensione guidata di testi creati per la didattica giunge alla lettura di testi di proprio interesse condotta individualmente; grazie alla mediazione del docente e dei pari, però, gli studenti ricevono in tutte le fasi un *feedback* immediato o quasi, che non solo permette loro di apprendere e affinare le necessarie conoscenze e strategie, ma anche di monitorare i progressi fatti. Infine, sia la metodologia di insegnamento che le modalità di lavoro tengono conto della condizione di lettori esperti e di specialisti degli studenti, contribuendo a caratterizzare ulteriormente il corso come un intervento didattico fortemente centrato sull'apprendente. Considerato che questo genere di corsi sono rivolti per definizione a un'utenza di tipo ben specifico, dalle caratteristiche solitamente piuttosto omogenee, e data la già menzionata mancanza di modelli teorici consolidati, l'esperienza del Centro linguistico dell'Università di Cambridge può costituire un utile punto di riferimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aebersold J. A., Field M. L. (1997), *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson C. (1984), "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?", in Alderson J. C., Urquhart A. H. (a cura di), *Reading in a Foreign Language*, Longman, London, pp. 1-27.
- Anderson N. J. (2009), "ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom", in Han Z. H., Anderson N. J. (a cura di), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries*, University of Michigan Press, Ann Arbor, pp. 117-143.
- Andorno C. (2010), "Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi", in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-122.
- Baglioni D. (2016), "L'italiano fuori d'Italia: dal Medioevo all'Unità", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 125-145.
- Balboni P. E. (2010), "L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari", in Ballarin E., Begotti P., Toscano A. (a cura di), *L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 5-24.
- Balboni P. E. (2012), "«Sapere una lingua»: dall'idea intuitiva al significato scientifico", in Balboni P. E., Daloso M. (a cura di), *La formazione linguistica nell'università*, SAIL 3, pp. 75-116.
- Ballarin E. (2016), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, tesi di dottorato, università Ca' Foscari, Venezia.

- Benati A. (2013), *Issues in Second Language Teaching*, Equinox Publishing, Bristol, UK.
- Bennett K. (2007), “Epistemicide! The Tale of a Predatory Discourse”, in *The Translator*, 13, 2, pp. 151-169: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>.
- Bennett K. (2013), “English as a Lingua Franca in Academia: Combating Epistemicide through Translator Training”, in *The Interpreter and Translator Trainer*, 7, 2, pp. 169-193.
- Bernhardt E. (1991), *Reading development in a second language: Theoretical, research, and classroom perspectives*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Bernhardt E. (2011), *Understanding advanced second-language reading*, Routledge, London-New York.
- Birello M. (2011), “Non si legge sempre allo stesso modo. Strategie e tipi di lettura, alcuni esempi”, in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo, pp. 37-60.
- Braudel F. (1974), “L’Italia fuori d’Italia. Due secoli e tre Italie”, in Romano R., Vivanti C. (a cura di), *Storia d’Italia Einaudi*, 2, 2, pp. 2092-2248.
- Brevik L. *et al.* (2016), “The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship”, in *Reading in a Foreign Language*, 28, 2, pp. 161-182.
- Cardona M. (2008), “L’abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, 10, pp. 10-36.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze (tit. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- CFER Companion = Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Del Negro A. (2016), *La competenza passiva dell’Academic Italian Word List*, comunicazione presentata alla XIV CercleS International Conference, 22-24 Settembre, Università della Calabria, Arcavacata di Rende (CS): http://cla.unical.it/CercleS2016/wp-content/uploads/Competenza_passiva_AIWL-Anna-Dal-Negro.pdf.
- Elgort I., Nation P. (2010), “Vocabulary Learning in a Second Language: Familiar Answers to New Questions”, in Seedhouse P., Walsh S., Jenks C. (a cura di), *Conceptualising ‘Learning’ in Applied Linguistics*, Palgrave MacMillan, Basingstoke, pp. 89-104.
- Ellis N. C. (2012), “Frequency-based accounts of second language acquisition”, in Gass S. M., Mackey A. (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York, pp. 193-210.
- Ellis R., Shintani N. (2013), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London-New York.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L’italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Grabe W. (2009), *Reading in a second language: moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York.
- Grabe W. (2014), *Key issues in L2 reading development*, pp. 8-18: <http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2.%20William%20Grabe.pdf>.

- Grabe W., Stoller F. L. (2011), *Teaching and Research Reading*, Routledge, London-New York.
- Grabe W., Stoller F. L. (2014), "Teaching reading for academic purposes", in Celce-Murcia M., Brinton D. M., Snow M. A. (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle Cengage Learning, Boston, pp. 189-205.
- Hedgcock J., Ferris D. R. (2009), *Teaching Readers of English. Students, Texts, and Contexts*, Routledge, London-New York.
- Hudson T. (2007), *Teaching Second Language Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Hulstijn J. H. (2015), *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, John Benjamins, Amsterdam.
- Jeon E. H., Yamashita J. (2014), "L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis", in *Language Learning*, 64, 1, pp. 160–212.
- Koda K. (2005), *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Koda K. (2012), "Development of Second Language Reading Skills. Cross-linguistic Perspectives", in Gass S. M., Mackey A. (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York, pp. 303-318.
- Lems K., Miller L. D., Soro T. M. (2010), *Teaching Reading to English Language Learners. Insights from Linguistics*, Guilford Press, New York.
- MAECI (2016), *Libro bianco degli Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo:*
<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/48/dettaglio.do>
- MAECI (2017), *L'italiano nel mondo che cambia – 2017:*
<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/52/dettaglio.do?l=it>
- McMillion A., Shaw P. (2009), "Compensation and compensatory processes in advanced L2 readers", in Brantmeier C. (a cura di), *Crossing Languages and Research Methods: Analyses of Adult Foreign Language Reading*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, pp. 123-146.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Nation I. S. P. (2009), *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, Routledge, London-New York.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York..
- Radić N. (2014), "Designing a VLE for Academic Reading Language Courses", comunicazione tenuta alla *VII International Conference ITC for Language Learning*, 13-14 Novembre, Firenze.
- Radić N. *et al.* (2014), *Designing a VLE for Academic Reading Language Courses*, materiali del Centro Linguistico dell'Università di Cambridge:
<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/events/docs/Radic-Bow-Barriuso-Algar-Hoegger-Academic-Reading.pdf>.
- Rebuschat P. (2015), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, London.
- Sengupta S. (2002), "Developing Academic Reading at Tertiary Level: A Longitudinal Study Tracing Conceptual Change", *The reading matrix*, 2, 1, pp. 1-37.
- Serianni L. (2011), "L'italiano nel mondo", in Pizzoli L. (a cura di), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo, pp. 227-231.
- Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th Conference JADT*, LED, Milano, pp. 1317-1325.

Torresan P., D'angelo K. (2011), "Compendio di tecniche e indicazioni di metodo per corsi di lettura", in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo, pp. 61-97.

Zaleska M. (a cura di) (2016), *Il discorso accademico italiano: temi, domande, prospettive*, Peter Lang, Frankfurt-Main.