

CONDIZIONI DI POSSIBILITÀ PER UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE IN ITALIANO L2 PER STUDENTI INTERNAZIONALI

Francesca Gallina¹

1. INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi anni, l'università italiana ha visto un aumento della presenza di studenti stranieri inseriti in diversi percorsi di formazione: dagli studenti in mobilità di breve periodo che frequentano gli atenei italiani per alcuni mesi, come ad esempio gli studenti Erasmus, agli studenti che si inseriscono in un percorso di studio più lungo e frequentano in Italia corsi di laurea, triennale o magistrale, o altri corsi post laurea e di alta formazione². Ciò che accomuna gli studenti dell'uno e dell'altro gruppo è il fatto di dover sviluppare una competenza in italiano L2 che consenta loro non solo di comunicare nel contesto sociale in cui vivono nel momento in cui trascorrono un periodo di soggiorno più o meno lungo in Italia, ma soprattutto il fatto di dover sviluppare una competenza che gli consenta di svolgere lo studio in ambito accademico in italiano³. Accanto a questo folto e composito gruppo di studenti che vengono in Italia per sostenere un periodo di studio, vi sono anche numerosi apprendenti che nel proprio Paese sono inseriti in percorsi accademici e che per ragioni legate alla natura dei propri studi si trovano a dover imparare l'italiano per motivi di studio, come rilevato da De Mauro *et al.* (2002), con ripercussioni sulle scelte didattiche dettate dai loro bisogni linguistico-comunicativi e in particolare dalla necessità di affrontare testi e contesti di natura accademica.

A fronte del forte sviluppo di questo pubblico di apprendenti dell'italiano L2, è cresciuto l'interesse generale verso la questione dell'educazione linguistica di questa tipologia di apprendenti e sono divenute piuttosto numerose le pubblicazioni che hanno per oggetto, seppure con prospettive diverse, la questione della lingua e in particolare della

¹ Università di Pisa.

² Nonostante rispetto alla media europea e OCSE la presenza di studenti internazionali in Italia sia ancora bassa, sono circa 90.000 gli studenti stranieri inseriti nei percorsi universitari in Italia (fonte: uis.unesco.org). Secondo i dati del MIUR nell'a.a. 2003/2004 la percentuale di studenti stranieri immatricolata in Italia era pari al 2,69% del totale. Nell'a.a. 2017/2018 tale percentuale è salita oltre il 5% (fonte: <http://anagrafe.miur.it/index.php>). Gli studenti Erasmus in arrivo in Italia sono attualmente più di 20.000 (fonte: <http://www.erasmusplus.it/>). Tra gli studenti internazionali si annoverano anche gli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo/Turandot, che sono passati dai 1.136 dell'a.a. 2008/09 ai 3.206 dell'a.a. 2017/18, inclusi gli studenti del contingente ordinario (fonte: Database Uni-Italia).

³ Sulle competenze in entrata e i livelli richiesti dalle università italiane agli studenti internazionali rimandiamo a Bagna (2017), che sottolinea le implicazioni didattiche del fatto che a seconda del tipo di mobilità cambia il livello di italiano L2 richiesto: il livello B2 del *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe, 2001) per gli studenti internazionali propriamente detti, alcun requisito minimo per gli studenti Erasmus, il livello B1 o B2 per gli studenti cinesi dei programmi Marco Polo e Turandot.

lingua utilizzata in ambito accademico per studenti stranieri di italiano L2⁴. Oltre alla produzione scientifica in materia, anche la produzione editoriale si è interessata negli ultimi anni al profilo dello studente universitario, con la creazione di materiali didattici *ad hoc*, come vedremo in seguito. Nel 2015 è stato redatto il *Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali* (Bagna *et al.*, 2017), sottoscritto da numerosi atenei italiani e finalizzato a promuovere l'istituzione del *Foundation Year*, ovvero di un periodo formativo di almeno un anno destinato allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 di studenti *incoming*, per poter apprendere l'italiano a un livello tale da consentire di integrarsi nel contesto accademico, sviluppare le capacità di gestione dell'interazione accademica e i linguaggi specialistici ed evitare così fenomeni di abbandono e ritardo negli studi.

Se dunque ci pare condivisibile la necessità primaria di sviluppare la competenza generale in italiano, ci sembra altresì necessario proporre qui alcune riflessioni sulle necessità specifiche degli studenti internazionali, utilizzando in questa sede tale termine come una sorta di termine ombrello che include tutte le categorie di studenti stranieri che svolgono un percorso di studio in Italia, indipendentemente dal tipo di percorso stesso e dalla sua durata. Il termine "studente internazionale" può altresì, almeno nei limiti delle riflessioni e delle proposte che verranno condivise in questo contributo, rivolgersi anche agli studenti stranieri che nel proprio Paese studiano l'italiano per motivi di studio in contesto accademico, ad esempio nei vari dipartimenti di italianistica presenti nel mondo, ma anche in altri ambiti di studio, dal design alla musica.

A partire dunque dai bisogni linguistici degli studenti internazionali, che ricalcano due prospettive che si sviluppano però in continuità l'una con l'altra, ovvero quella della lingua per la comunicazione sociale e quella della lingua per la comunicazione accademica, ci sembra qui interessante approfondire la seconda prospettiva, focalizzando l'attenzione in particolare su una delle dimensioni della lingua. Desideriamo, infatti, affrontare la questione degli usi lessicali in contesto accademico in senso interdisciplinare e, in parte, degli usi lessicali di ambito specialistico. La dimensione lessicale, seppur in uno stretto legame con altri aspetti linguistici, ha un peso notevole nell'individuare i tratti caratteristici dei linguaggi settoriali e in generale della varietà di lingua che viene utilizzata nell'interazione accademica e nei libri di testo o in altri supporti adottati nel contesto universitario. La gestione dei contesti, delle situazioni comunicative, degli atti linguistici, dei tipi e dei generi testuali tipici dell'ambito accademico pone infatti un problema anche di ordine lessicale agli apprendenti di origine straniera. Il problema non concerne però esclusivamente lo sviluppo del lessico di linguaggi specialistici, ovvero di quella parte del vocabolario per la quale è richiesta una competenza specialistica, ma investe altresì un'altra componente del lessico, ovvero il lessico accademico. Questo consiste in quella porzione di lessico che è necessaria per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, trasversale alle diverse discipline e perciò ugualmente utile agli apprendenti indipendentemente dal settore disciplinare di studio e che risulta di fondamentale importanza in attività quali sostenere un esame scritto o orale, seguire una lezione, studiare un testo universitario, dispense o altro materiale, prendere appunti, scrivere una tesina o la tesi.

Come vedremo nel paragrafo successivo, alcuni studi evidenziano la scarsa conoscenza degli studenti universitari del lessico accademico, ma allo stesso tempo la necessità di conoscerlo sia perché ricorre frequentemente nei testi accademici sia perché la sua

⁴ Si vedano tra i tanti contributi disponibili i recenti Bagna *et al.* (2017), Coonan *et al.* (2018), Fratter *et al.* (2017), Mezzadri (2016).

conoscenza è in relazione con le abilità di lettura e il successo accademico complessivo, come vedremo in seguito. L'obiettivo del presente contributo è dunque quello di proporre alcune riflessioni nell'ambito dell'educazione linguistica sulle condizioni di possibilità per lo sviluppo di un piano di alfabetizzazione lessicale destinato ad apprendenti di italiano L2 che svolgono un percorso formativo di livello accademico, al cui centro collocare il vocabolario accademico. Come affermano Nagy e Townsend (2012: 97)

Building knowledge of discipline-specific words does not guarantee access to disciplinary texts. Rather, studying disciplinary texts with appropriate scaffolding will help students understand discipline-specific words.

A partire dalle nozioni di vocabolario accademico e di usi lessicali in ambiti tecnico-scientifici, proporranno una sintesi delle modalità di sviluppo della competenza lessicale in contesto accademico e presenteranno una rassegna dei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari di cui analizzeranno le proposte relative al lessico e in particolar modo al lessico accademico e specialistico. Infine avvanzeranno alcune riflessioni e proposte per un piano lessicale mirante allo sviluppo di tale competenza in ambito universitario.

2. IL VOCABOLARIO ACCADEMICO E LE PAROLE DI USI LINGUISTICI IN AMBITI TECNICO-SCIENTIFICI

Come abbiamo sottolineato nel paragrafo precedente, la dimensione lessicale rappresenta una delle dimensioni su cui spesso si pone l'accento per individuare le caratteristiche dei linguaggi disciplinari. Non è questa la sede per approfondire le caratteristiche di tali linguaggi e le differenti denominazioni attribuite ai linguaggi di settori di esperienza e di studio per i quali è richiesta una competenza specialistica, per cui per un approfondimento rimandiamo a Balboni (2000), Berruto (1993), Cortelazzo (1990), Dardano (1994), Desideri (2011), Gotti (1991), Gualdo, Telve (2011), Lavinio (2004), Sobrero (1993). Accogliamo tuttavia la proposta del GRADIT di De Mauro (1999), che utilizza l'espressione "usi linguistici in ambiti tecnico-scientifici", a sottolineare il fatto che è l'uso in rapporto a particolari attività, settori, specializzazioni, tecnologie e scienze, che fa sì che si possa parlare di lessico tecnico-scientifico e si possa differenziarlo dall'uso comune non tecnico. A fronte delle numerose proposte come *microlingua*, *lingua speciale*, *lingua specialistica*, *linguaggi speciali*, *usi tecnico-specialistici di lingua*, *sottocodici*, ci sembra di particolare rilievo la proposta di De Mauro, per la sua capacità di mettere l'accento sull'uso che viene fatto di una parola in un modello semiotico generale.

Tuttavia, sotto il profilo lessicale non basta la conoscenza delle parole negli usi in ambiti tecnico-scientifici, poiché esiste un'altra porzione del lessico delle lingue, e quindi anche dell'italiano, che si rivela utile nello studio di un qualsiasi settore disciplinare. Facciamo riferimento a quello che in inglese è stato compiutamente definito e individuato come *Academic Vocabulary*, ovvero quelle unità lessicali che in generale non hanno un uso diffuso, ma che sono molto frequenti in tutti i testi accademici a prescindere dalla disciplina. Tra le varie proposte terminologiche che si sono susseguite in ambito anglosassone ricordiamo che esso è stato definito come *generally usefull scientific vocabulary* (Barber, 1962), *sub-technical vocabulary* (Cowan, 1974; Yang, 1986), *semi-technical vocabulary* (Farrel, 1990), *specialized non-technical lexis* (Cohen et al. 1988), *frame words* (Higgins, 1966); *academic vocabulary* (Martin, 1996; Coxhead, 2000). Schmitt (2010: 78) lo definisce 'support'

vocabulary, ovvero un vocabolario di supporto necessario per esprimere delle idee in varie discipline. Nagy e Townsend (2012: 92) svolgono un'interessante riflessione sulla definizione del vocabolario accademico, cui rimandiamo, limitandoci in questa sede a ricordare che il vocabolario accademico è considerato un vocabolario specializzato, scritto e orale, capace di facilitare la comunicazione e il ragionamento sui contenuti disciplinari in contesti accademici, secondo usi che non corrispondono sempre a quelli di altri contesti comunicativi più informali.

Tra le ragioni per cui il vocabolario accademico è rilevante nei processi di apprendimento di una L2 soprattutto in contesti formali di apprendimento, si ha innanzitutto il fatto che esso è molto comune in un ampio ventaglio di testi accademici: in inglese ha una copertura del 9-10% dei testi accademici (Coxhead, 2000)⁵. Inoltre alcuni studi hanno rilevato che il vocabolario accademico è poco noto agli studenti, e comunque meno noto rispetto al lessico tecnico-scientifico sia per l'inglese (Anderson, 1980; Cohen *et al.*, 1988) che per l'italiano (Gallina, 2014: 2018; Spina, in corso di stampa). Infine, il vocabolario accademico rappresenta una porzione di lessico il cui apprendimento può agevolmente essere facilitato da un docente di L2 non specializzato settorialmente tramite una proposta didattica di educazione linguistica *ad hoc*⁶. Tra le ragioni per cui ci pare utile sviluppare la conoscenza del vocabolario accademico vi è inoltre il fatto che molti studi mettono in relazione la sua conoscenza con le abilità di lettura accademica e il successo accademico complessivo (Cohen *et al.*, 1988; Nagy, Townsend, 2012; Townsend *et al.*, 2012; ma si veda anche la sintesi di Gardner e Davies, 2014). In ambito anglosassone vi è una tradizione consolidata che ha prodotto varie liste di parole appartenenti al vocabolario accademico e la cui utilità è molteplice, innanzitutto per stabilire gli obiettivi di apprendimento, valutare la competenza lessicale e analizzare la ricchezza e la complessità dei testi, ma anche per creare o modificare i materiali didattici, progettare nuovi strumenti per l'apprendimento, rispondere ai bisogni linguistici di chi studia tramite la L2 in un formale percorso accademico e più generalmente educativo e, ciò che in questo contributo più ci interessa, determinare le componenti lessicali del curriculum⁷.

Per quanto concerne l'italiano, i riferimenti principali sono costituiti dal lessico della conoscenza (LC) di Ferreri (2005) e dall'*Academic Italian Word List* (AIWL) di Spina (2010), che si ispirano al modello dell'*Academic Word List* di origine anglosassone. Il primo costituisce un insieme di 255 lemmi utilizzati trasversalmente negli ambiti disciplinari. Si tratta dunque di un lessico utile per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto educativo e in particolar modo universitario, in cui la conoscenza del lessico settoriale può non essere sufficiente per gestire i contesti e le situazioni comunicative, oltre che i tipi e i generi testuali, caratteristici dell'ambito accademico⁸. Il lessico della conoscenza (LC) è rivolto innanzitutto a madrelingua a partire dalla scuola

⁵ Si veda Nation (2001) per una più approfondita analisi della presenza e della copertura del vocabolario accademico nei testi di ambito universitario.

⁶ Rimandiamo a Nagy e Townsend (2012) per una panoramica di alcuni interventi per l'apprendimento del vocabolario accademico per l'inglese L2.

⁷ Nation (2001: 188, 192-3) propone una ricostruzione dell'evoluzione delle liste di vocabolario accademico per l'inglese. Più recentemente Gardner e Davies (2014) hanno elaborato la *New Academic Vocabulary List* (AVL), composta di 300 lemmi estratti da testi di *humanities*, educazione, storia, scienze sociali, filosofia, religione, psicologia, legge, scienze politiche, scienze e tecnologia, medicina e salute, commercio e finanza. Non meno importante è il tentativo di elaborare liste di vocabolario accademico per l'orale come dimostrano i lavori per l'inglese di Nesi (2002) e Simpson-Vlach e Ellis (2010). Non ci pare esistano al momento liste di vocabolario del parlato accademico.

⁸ Rimandiamo al volume di Ciliberti e Anderson (1999) sulle modalità e sulle forme della comunicazione didattica universitaria.

superiore di secondo grado, tuttavia, esso può essere di grande utilità anche nel caso di studenti universitari non italofofoni, perché costituisce quella parte di lessico che permette di comprendere testi monografici universitari e inoltre di innescare meccanismi virtuosi di autoapprendimento. Si tratta, infatti, secondo Ferreri, di una tappa del percorso di sviluppo lessicale che parte nella scuola e continua all'università e che quindi può riguardare sia i nativi che i non-nativi. L'AIWL di Spina è una lista delle parole non tecniche più frequenti nella comunicazione accademica scritta, indipendentemente dal settore disciplinare, composta da 403 lemmi e 208 collocazioni. L'AIWL è stata estratta dall'*Academic Italian Corpus* composto di 1 milione di occorrenze, di cui ha una copertura del 5%, a fronte di una copertura pari a 0,5% di un testo parlato di registro colloquiale. Tale lista nasce per studenti di lingua madre non italiana inseriti nelle università italiane.

Se dunque lo sviluppo del vocabolario accademico pare essere un elemento di rilievo nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di chi studia in italiano in uno scenario accademico, senza il quale non è possibile «manipolare e lavorare con i dati, costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni, interpretare le condizioni d'uso a cui si adattano i vocaboli, riflettere sulle parole, i loro significati e i loro usi» (Ferreri, 2005: 134) è necessario chiedersi quali possono essere le modalità di sviluppo di questa componente della competenza lessicale. A tale domanda cercheremo di dare risposta nel paragrafo successivo.

3. LE MODALITÀ DI SVILUPPO DEL LESSICO IN CONTESTO ACCADEMICO

Non è questa la sede per approfondire la questione dello sviluppo della competenza lessicale nel dettaglio, tuttavia, ci pare rilevante ricordare come sia oggi condivisa l'interpretazione di tale sviluppo tramite un modello pluridimensionale, che vede interagire una dimensione quantitativa, una dimensione qualitativa e una dimensione legata invece alla capacità di accesso e recupero di una parola, ovvero agli aspetti organizzativi del lessico (Schmitt, Mc Carthy, 1997: 104). Se dunque sono diverse le dimensioni attraverso cui la conoscenza delle parole avanza in un processo che è per natura incrementale e se sono numerosi gli aspetti di un'unità lessicale che un apprendente può via via approfondire spaziando da caratteristiche morfosintattiche, ortografiche, fonologiche, semantiche fino a collocazioni, relazioni sintagmatiche e tratti relativi all'adeguatezza lessicale in relazione al contesto d'uso, per meglio comprendere il processo di sviluppo lessicale e trarne le dovute conseguenze sul piano della progettazione didattica, d'altro canto bisogna tenere in considerazione almeno altre due dimensioni, ovvero la capacità produttiva di utilizzare un'unità lessicale in forma scritta o orale e la capacità ricettiva di comprendere un'unità lessicale, sia essa scritta o orale.

La domanda che è necessario porsi nell'ambito di una riflessione linguistico-educativa su un possibile piano di sviluppo lessicale è relativa non solo alle modalità di sviluppo della competenza lessicale, ma anche alle fonti dalle quali attinge l'apprendente per acquisire maggiori conoscenze lessicali. Quali sono, cioè, gli input che si offrono all'apprendente, che nel nostro caso è uno studente universitario in mobilità, per consentirgli di apprendere il lessico a lui più utile in relazione ai suoi specifici bisogni linguistici? Immaginando un apprendente che trascorre un periodo di studio in Italia possiamo ipotizzare che la comunicazione nei contesti sociali in cui si muove e in cui interagisce con nativi offra sicuramente un input piuttosto ampio e diversificato, che gli consente di rispondere ad alcuni bisogni linguistici più generali. Tuttavia, se focalizziamo

la nostra attenzione sui bisogni più specifici e legati al contesto accademico, possiamo ipotizzare che gli input di apprendimento lessicale possano arrivare principalmente da quattro fonti: innanzitutto le forme della comunicazione accademica che si hanno nel contesto di lezioni, seminari, workshop, conferenze, ecc. e che espongono l'apprendente a una vasta mole di dati linguistici da cui trarre, specialmente tramite meccanismi di inferenza, materiale per sviluppare la propria competenza. Una seconda fonte di apprendimento è costituita dai materiali specialistici che vengono utilizzati dagli apprendenti per studiare la propria disciplina, siano essi libri di testo, appunti, dispense, materiali multimediali, ecc. e che forniscono un input lessicale di natura settoriale, ma anche transdisciplinare, se è vero che comprendono molte unità lessicali di quello che è definito come vocabolario accademico. Una terza fonte di apprendimento è rappresentata dal parlato del docente di lingua, nel caso in cui uno studente internazionale segua un corso finalizzato all'apprendimento dell'italiano L2 durante il periodo di permanenza in Italia, ma anche nel proprio Paese⁹. Infine, la quarta fonte da cui trarre input per lo sviluppo lessicale è costituita dai materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 che gli studenti internazionali possono utilizzare per migliorare le proprie capacità in italiano e dalle attività svolte in classe per lo sviluppo lessicale¹⁰. Nel caso di studenti universitari che apprendono l'italiano nel proprio Paese in contesto accademico è plausibile ritenere che le fonti di maggior rilievo siano i materiali specialistici, il parlato del docente di lingua e le attività in classe e i materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2. La comunicazione accademica può costituire un input nel caso in cui i corsi, i seminari ecc. vengano impartiti in lingua italiana, come del resto accade in molti dipartimenti di italianistica o di lingue romanze, o siano seguiti con modalità di apprendimento a distanza.

I meccanismi di sviluppo della competenza lessicale possono dunque collocarsi su un *continuum* ai cui estremi possiamo immaginare meccanismi di apprendimento implicito da un lato e di apprendimento esplicito dall'altro lato. I meccanismi di apprendimento implicito per lo sviluppo della dimensione lessicale vengono attivati soprattutto nelle attività di lettura e comprensione di un testo accademico, per cui si potrebbe ipotizzare che sia sufficiente essere esposti a un input adeguatamente ricco sotto il profilo lessicale per sviluppare la propria competenza lessicale in tutte le sue componenti, ovvero relativamente sia agli usi specialistici del lessico sia al vocabolario accademico. Tuttavia, come sintetizza Schmitt (2010), la sola esposizione non garantisce una piena acquisizione lessicale, per cui si rende necessario, per ottenere migliori risultati, proporre anche delle attività esplicite supplementari alla semplice esposizione. Del resto, come abbiamo messo in evidenza nel par. 2, i risultati di alcuni studi sulle conoscenze del vocabolario accademico da parte di apprendenti non nativi mettono in luce una debolezza di fondo che ci induce a pensare che la sola esposizione a questa porzione del lessico non sia sufficiente per poterla acquisire e che sia piuttosto auspicabile affiancare un lavoro mirato per sviluppare anche il lessico accademico. In una prospettiva di educazione linguistica degli studenti universitari in mobilità ci sembra infatti che sia opportuno elaborare un piano di alfabetizzazione che oltre alla semplice esposizione all'input lessicale preveda degli interventi specifici per l'attivazione di modalità di apprendimento esplicito, soprattutto per ciò che concerne il lessico accademico.

⁹ Sul ruolo del parlato del docente in classe per lo sviluppo della competenza lessicale in italiano L2 si vedano Troncarelli (2017) e Villarini (2017).

¹⁰ Sulle tipologie di attività per ampliare il lessico proposte dai manuali di italiano L2 e sulle attività realizzate in classe dai docenti si veda ancora Villarini (2017).

3.1. Lo sviluppo del lessico tramite i materiali didattici per studenti universitari

Prima di procedere con la riflessione sull'elaborazione di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità, vogliamo proporre una breve analisi dei materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 rivolti a studenti universitari. Nel corso degli anni, come abbiamo anticipato nel par. 1, la produzione editoriale di settore ha rivolto la propria attenzione a questo particolare genere di apprendenti proponendo sia dei corsi di italiano che sviluppano una competenza generale, e che propongono anche elementi di linguaggi specialistici, sia corsi di italiano settoriali, legati ad esempio all'economia, al diritto, ecc. In questa sede condivideremo, dunque, delle brevi considerazioni che nascono dall'analisi di alcuni manuali di italiano L2 per studenti universitari e in particolare dall'analisi delle scelte operate dagli autori dei materiali nella selezione lessicale e nelle proposte di attività di sviluppo del lessico. La nostra analisi si focalizzerà in particolar modo sulla presenza/assenza del lessico accademico e di uso tecnico-scientifico.

Per la nostra analisi abbiamo selezionato sei manuali che vanno dal livello A1-A2 al B1-B2, tutti destinati a studenti universitari, che studiano sia in Italia che all'estero¹¹. Un elemento comune a tutti i volumi presi in esame è dato dal fatto che si muovono su un duplice binario: da una parte lo sviluppo della competenza comunicativa utile in contesti generici, dall'altra parte lo sviluppo di competenze specifiche per lo studio in italiano. Soprattutto nei manuali di livello A1-A2 i temi affrontati sono di genere quotidiano, come è lecito aspettarsi, e quindi la selezione del lessico proposto in questi manuali ruota attorno a campi semantici relativi a contesti informali e quotidiani. Spesso tra i contesti comunicativi proposti vi sono contesti relativi alla vita accademica, come ad esempio la mensa, la biblioteca, la segreteria, ecc., ovvero temi e contesti orientati allo specifico pubblico cui si rivolgono i volumi. Nel caso dei manuali di livello B1-B2, la selezione del lessico non verte solo sul lessico utile nella comunicazione quotidiana, ma si allarga anche al lessico specialistico e in generale alla lingua per lo studio. In molti casi le unità vengono dedicate ad aree disciplinari differenti e pertanto ne viene presentata una prima selezione di termini specialistici, ad esempio di architettura, scienze, arte, medicina, ecc. Non trattandosi però di manuali specifici per l'apprendimento dell'italiano d'uso settoriale, la selezione lessicale di termini specialistici è ovviamente molto ridotta sotto il profilo quantitativo, così come è ridotto il numero e il tipo di attività che vengono proposte per consolidare tale lessico.

Tra le attività proposte nei diversi manuali per lo sviluppo della competenza lessicale si hanno varie tipologie: attività di abbinamento, *clozes* lessicali, attività sulla forma o sulle relazioni semantiche, autovalutazione, ecc. Un altro elemento che caratterizza tutti i volumi presi in esame è dato dal fatto che in ciascuno viene dato grande rilievo allo sviluppo delle abilità richieste nel percorso di studio, come ad esempio prendere appunti, sintetizzare, riferire, argomentare, ecc., ovvero allo sviluppo della *academic literacy*, inserendo delle apposite sezioni a tal fine. In molti casi vengono anche proposte delle strategie lessicali utili nello studio accademico in italiano L2, come ad esempio attività di

¹¹ I manuali selezionati sono i seguenti: *Campus Italia vol. 1 A1-A2*, di R. Errico, M.A. Esposito, N. Grandi, Guerra edizioni; *Uni.Italia* di E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco, Le Monnier (livello B1-B2); *L'italiano all'università 1* di M. La Grassa, Edilingua (livello A1-A2); *L'italiano all'università 2* di M. La Grassa, M. Delitala, F. Quercioli, Edilingua (livello B1-B2); *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A1-A2*, di M. Mezzadri, Bonacci editore; *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, di M. Mezzadri, Bonacci editore.

utilizzo del dizionario, di costruzione di famiglie di parole o campi semantici per apprendere nuove parole, ecc. In alcuni casi è proposta anche una riflessione esplicita, oltre a delle attività di riutilizzo e rinforzo, sulle espressioni che risultano utili sia per affrontare uno specifico ambito disciplinare, sia di natura invece transdisciplinare, come ad esempio le espressioni per descrivere dati e grafici, sintetizzare, aprire e chiudere una relazione, ecc.

Ciò che a nostro avviso manca nei materiali didattici che abbiamo brevemente analizzato è una selezione lessicale che tenga conto non solo degli usi tecnico-scientifici del lessico relativi alle singole aree disciplinari, ma che si basi su una selezione delle unità lessicali che appartengono al lessico accademico transdisciplinare. Nella rassegna che abbiamo fatto non abbiamo infatti rilevato una attenzione dedicata a tale porzione del lessico, se non nei limiti di alcune attività di presentazione e di utilizzo o rinforzo del lessico accademico che però sono presenti solo in alcuni manuali e godono di uno spazio e di una attenzione piuttosto ridotti. Ciò che emerge è che il lessico accademico, quando rientra nella selezione proposta dagli autori, non è oggetto di una riflessione esplicita approfondita, ma è piuttosto l'oggetto di alcune attività che lo collocano in secondo piano rispetto ad altre aree del lessico, sia quotidiano che specialistico.

A fronte di tale assenza del vocabolario accademico nei materiali didattici, del ruolo che esso ricopre nello sviluppo della competenza comunicativa per lo studio, della sua diffusione in contesto accademico e delle conoscenze che alcuni studi hanno dimostrato essere piuttosto limitate da parte di apprendenti non nativi, ci sembra opportuno ripensare dunque a un piano di alfabetizzazione lessicale che, all'interno di un più ampio progetto di educazione linguistica, porti la propria attenzione anche su questa area del lessico, quale elemento utile per sviluppare la competenza di studenti universitari e concorrere al loro successo accademico.

4. PREMESSE PER UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE

Nell'elaborare un piano di alfabetizzazione lessicale secondo le prospettive della linguistica educativa, ci sembra innanzitutto opportuno ricordare come lo sviluppo della competenza utile per comunicare nei contesti sociali più generali e lo sviluppo della competenza necessaria per la comunicazione e lo studio in ambito accademico non costituiscono due percorsi nettamente separati che si svolgono in momenti differenti o consecutivi. Di fatto, lo studente internazionale che risiede in Italia per un certo periodo è protagonista di un processo di sviluppo della competenza che si muove su più piani che si intersecano tra loro, sia sotto il profilo temporale che dei meccanismi di sviluppo. La permanenza in Italia lo costringe a comunicare in contesti quotidiani e quindi ad attrezzarsi per affrontare le situazioni comunicative legate al quotidiano, ma il fatto di frequentare il contesto accademico allo stesso tempo lo mette nella condizione di doversi attrezzare anche per un tipo diverso di comunicazione, indipendentemente dall'effettivo livello di padronanza linguistica. Se dunque non esiste un confine netto nel processo di acquisizione della lingua per comunicare e di quella per studiare, ci sembra di poter affermare anzi che una sostiene l'altra, innescando e favorendo dei meccanismi di autoapprendimento. L'assenza di confini netti riguarda non solo il rapporto tra lingua per la comunicazione e lingua per lo studio, ma anche un'ulteriore distinzione che in ambito anglosassone ha visto opporsi i sostenitori della lingua per lo studio di ambito generale (*English for General Academic Purposes – EGAP*) e i sostenitori della lingua per lo studio di

ambito specifico (*English for Specific Academic Purposes – ESAP*). Non è questa la sede per entrare nel merito di tale opposizione e rimandiamo perciò a Hyland (2006) per un approfondimento, tuttavia la richiamiamo per sottolineare piuttosto come, a nostro avviso, sia possibile vedere una sorta di continuità nello sviluppo della competenza comunicativa generale e per lo studio specifico di una disciplina, oltre che per lo studio della lingua accademica generale. Il piano di alfabetizzazione lessicale che ci accingiamo a proporre adotta dunque questa prospettiva, assegnando un ruolo di pivot al vocabolario accademico che interagisce sia con il lessico generale che con quello disciplinare.

La proposta di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità si muove dunque a partire da alcune premesse che concernono innanzitutto la motivazione forte che caratterizza questo pubblico di apprendenti, spinti appunto da motivazioni specifiche e mirate, da un obiettivo concreto e non generico, con notevoli ricadute sul piano didattico e dell'apprendimento.

Nel nostro piano di sviluppo lessicale il testo, scritto o orale, mantiene la centralità che già il *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe, 2001) gli aveva attribuito e viene a costituire una fonte preziosa per l'apprendimento del lessico accademico in particolar modo. La selezione dei testi da proporre può spaziare notevolmente tra tipi e generi testuali differenti in un *continuum* di testualità (Vedovelli, 2010), prestando particolare attenzione alla tipologia argomentativa, che soprattutto in contesto accademico trova ampia diffusione e può presentare un notevole numero di occorrenze appartenenti al lessico accademico.

Le modalità tramite cui è possibile favorire l'apprendimento del lessico accademico possono spaziare da momenti di apprendimento implicito, ad esempio nella lettura e comprensione di un testo senza ulteriori attività integrative, a momenti di riflessione esplicita sul lessico e di svolgimento di attività mirate all'utilizzo e al reimpiego di unità lessicali appartenenti al vocabolario accademico. Il suggerimento di Villarini (2017), che rileva come in classe lo sviluppo del lessico di italiano L2 di adulti avvenga in larga misura tramite delle "pillole" lessicali che il docente di lingua propone all'interno di brevi scambi di battute finalizzati a spiegare, rinforzare e verificare la conoscenza di un'unità lessicale, ci pare estendibile anche al nostro profilo di apprendenti, che possono beneficiare di interventi mirati nel corso delle lezioni e finalizzati a sviluppare il lessico accademico. Tali interventi possono essere effettuati sia dal docente di lingua, sia eventualmente dal docente disciplinare che si presta a collaborare per costruire il patrimonio lessicale degli studenti internazionali.

Il fatto di lavorare sia su testi scritti che orali va nella direzione di mantenere viva l'attenzione verso tutte le abilità, scritte e orali, ma soprattutto ricettive e produttive, da sviluppare con il sostegno del lessico accademico. Lo sviluppo della competenza lessicale e in particolare del vocabolario accademico possono infatti favorire le capacità dello studente di comprendere e produrre un testo di ambito accademico, sia scritto che orale, senza trascurare dunque alcuna abilità nel percorso di educazione linguistica.

Il livello B2 costituisce il livello richiesto per poter studiare all'università in Italia e quindi rappresenta un passaggio fondamentale nello sviluppo della competenza di studenti internazionali, segnando un vero e proprio salto dai livelli iniziali e di una prima forma di autonomia a un livello di piena autonomia, in cui i compiti comunicativi presentano un certo grado di complessità; tuttavia, ci sembra necessario prevedere delle indicazioni per un piano di sviluppo che tenga nella debita considerazione tutto il percorso di sviluppo della competenza lessicale a partire dai livelli iniziali.

Infine, considerata la multidimensionalità della competenza lessicale, ci sembra opportuno sottolineare che anche l'apprendimento del vocabolario accademico deve

muoversi su più linee di sviluppo, ovvero su una dimensione quantitativa, ma anche qualitativa, oltre che di accesso e organizzazione del lessico.

5. PROPOSTA DI UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE DI ITALIANO L2 PER STUDENTI INTERNAZIONALI

La prima prospettiva di sviluppo del lessico, la dimensione quantitativa, concerne il numero di parole da includere in un piano di alfabetizzazione lessicale, a partire dalla considerazione che per sua natura il lessico è un insieme aperto il cui apprendimento assume i tratti di un processo incrementale che non ha mai fine. Tuttavia, nell'ambito di un percorso di apprendimento in contesto formale è necessario per il docente operare delle scelte su quante e quali unità lessicali è opportuno proporre ai propri studenti. Nel caso del profilo cui si rivolge il presente contributo ci pare utile accogliere la proposta di Ferreri (2005) che individua quattro elementi per orientare le scelte di selezione lessicale: il vocabolario di base, le parole di uso in ambiti tecnico-scientifici, la marcatura dei sinonimi e infine il lessico della conoscenza o lessico accademico.

Anche le "linee guida" della *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* - CILS (Barni *et al.*, 2009) individuano nel Vocabolario di base (per la nuova versione del *Vocabolario di base della lingua italiana* [VdB] si veda De Mauro, 2016) il primo gradino nello sviluppo della competenza, a partire dal livello A1. Le stesse "linee" prevedono che al livello B2 il candidato sappia gestire testi contenenti il Vocabolario di base e unità lessicali del lessico comune fino a un massimo del 7%. Nelle attività di produzione scritta o orale si prevede che sappia impiegare parole del lessico fondamentale e in parte anche del lessico di alta disponibilità. Al livello C1 la percentuale di parole del lessico comune sale al 15% e nelle attività produttive compare anche il lessico di alto uso. Infine nel livello C2 si prevede che il repertorio lessicale del candidato includa espressioni idiomatiche e colloquiali e sinonimi in registri linguistici differenti. Anche il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010) nel definire gli inventari lessicali dal livello A1 al livello B2 muove da unità lessicali appartenenti al Vocabolario di base, individuando una soglia di 2000 parole per gestire i compiti comunicativi di natura produttiva al livello B2.

Lo Duca (2006) nel proporre un syllabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio prevede per il syllabo dei livelli A1 e A2 parole appartenenti al lessico di base relativo alla vita quotidiana, ma anche relativo ai contesti frequentati da studenti universitari e al mondo del lavoro, dell'organizzazione sociale e politica, della storia, della filosofia, della religione, delle scienze, ecc. Nei livelli B1 e B2 il syllabo si estende ad altre aree semantiche, introducendo anche il lessico di base di materie e corsi di studio frequentati dagli apprendenti. Infine, nei livelli C1 e C2 si prevede l'inclusione nel syllabo del lessico specialistico relativo al mondo del lavoro, dell'organizzazione sociale e politica, della storia, della filosofia, della religione, delle scienze e di particolari ambiti culturali e disciplinari degli apprendenti di una determinata classe.

Ci pare dunque di poter affermare che il vocabolario di base costituisce un elemento imprescindibile per consentire lo sviluppo della competenza lessicale, nonché della competenza linguistico-comunicativa in generale, rappresentando il primo passaggio fondamentale di tale processo, che però si caratterizza anche per il fatto di non esaurirsi nella progressione dal livello A1 al livello A2 o B1, ma di estendersi anche nello sviluppo della varietà di apprendimento di livello B2 e di consolidarsi infine, soprattutto sotto il profilo qualitativo, anche nei livelli avanzati. Tra i campi semantici che ci sembrano essere

maggiormente utili per uno studente universitario ci sembra di poter includere i campi relativi alla vita quotidiana di un giovane apprendente, ma anche specifici di domini e contesti tipici della vita accademica, come la mensa, la biblioteca, gli uffici universitari, ecc.

In ragione delle necessità linguistiche e comunicative degli apprendenti universitari in mobilità il Vocabolario di base non è però sufficiente, poiché, oltre all'espansione nella direzione del Lessico comune come suggerito dalle "linee guida" CILS, sono opportune altre due istanze di apprendimento lessicale, di cui la prima riguarda il lessico transdisciplinare utile per studiare a livello accademico e la seconda il lessico relativo a usi tecnico-scientifici. Pertanto, sotto il profilo quantitativo, ci pare che un piano di alfabetizzazione debba includere innanzitutto le circa 7.000 parole del Vocabolario di base e una percentuale variabile di parole del lessico comune, presentate secondo una gradazione come quella proposta dalle "linee Guida" CILS. Inoltre deve includere le unità lessicali del lessico accademico, considerando la lista di parole del lessico della conoscenza elaborata da Ferreri, che si compone di circa 250 unità come *categoria*, *interpretare*, *oggetto*, *verificare*, ecc. In alternativa a tale lista, è possibile prendere in considerazione le circa 400 unità che compongono l'AIWL e in particolar modo le circa 200 collocazioni di uso accademico segnalate. Il vocabolario accademico assume nel quadro della nostra proposta un ruolo fondamentale, consentendo di maturare nell'apprendente una conoscenza che non si limita alla comunicazione quotidiana, ma che si allarga alla gestione di testi disciplinari, attraversati a loro volta dal lessico accademico che diventa una chiave di accesso anche per comprendere gli aspetti più tecnico-scientifici di un testo. Se, come afferma Ferreri (2005: 133), il lessico della conoscenza è capace di «generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi», ci pare di poter concludere che esso è un elemento imprescindibile in un piano di alfabetizzazione lessicale di studenti internazionali, svolgendo una funzione di pivot tra lessico di base, lessico comune e lessico di usi tecnico-scientifici.

La selezione del lessico per un piano di alfabetizzazione lessicale dovrebbe infine fare riferimento alle parole delle discipline, anche se l'ampiezza degli insiemi di parole di uso tecnico-scientifico è tale da rendere difficile una pianificazione che le includa tutte o anche solo una parte di esse, tanto più quando gli interessi degli apprendenti non sono i medesimi. Criteri come la frequenza d'uso delle parole tecnico-scientifiche nei diversi settori disciplinari potrebbero sicuramente aiutare nella selezione delle parole specialistiche su cui lavorare in modo esplicito, insieme a considerazioni sugli interessi e i settori di studio dei singoli apprendenti, ovvero sulla rilevanza delle parole per costoro.

La selezione del lessico non è il solo elemento fondamentale nell'elaborazione di un piano di alfabetizzazione lessicale: pari importanza riveste infatti la dimensione della qualità delle conoscenze lessicali, nonché degli aspetti organizzativi e di accessibilità al lessico, e quindi l'inclusione di questi aspetti in forma esplicita all'interno del piano. Lo sviluppo del lessico deve fondarsi anche sullo sviluppo progressivo delle conoscenze dei diversi aspetti propri di un'unità lessicale: forma fonica e ortografica, struttura morfologica, significati e rapporti di senso, configurazione sintattica, relazioni lessicali e collocazioni. Nell'ambito della conoscenza qualitativa delle parole e della capacità di generare autoapprendimento va tenuto nella debita considerazione anche lo sviluppo di conoscenze relative a procedimenti formativi, derivativi, compositivi, alterativi, ecc. delle parole. A ciò si aggiungono capacità legate all'uso appropriato di un'unità lessicale in considerazione di aspetti sociolinguistici, che nel caso di apprendenti universitari risultano di particolare rilievo proprio in virtù dei loro specifici bisogni comunicativi. La cura della dimensione qualitativa delle conoscenze lessicali ci sembra di particolare rilievo per lo

sviluppo del lessico accademico, che si compone di molte unità lessicali che proprio all'interno del contesto accademico assumono ad esempio un significato che non è quello tipico di altri contesti più generici, facendo quindi emergere la necessità di lavorare anche sulla profondità delle conoscenze lessicali.

Infine, vogliamo accennare alla pianificazione di attività orientate allo sviluppo della competenza lessicale. In termini generali ci pare che una scelta orientata alla varietà delle attività proposte sia la scelta maggiormente consigliabile, concentrandosi di volta in volta su aspetti differenti della conoscenza delle parole tramite occasioni di incontro con una unità lessicale reiterate nel tempo. Non è questa la sede per un riepilogo delle attività che si possono proporre per la presentazione del lessico di italiano L2, la spiegazione, il consolidamento, così come per un lavoro sulla forma, il significato, le collocazioni, la connotazione e il registro, ecc., per cui ci limitiamo a rimandare per un approfondimento ai lavori di Corda, Marellò (1999) e al più recente e già citato Villarini (2017). Ci sembra invece utile insistere sul fatto che, per consentire agli studenti universitari in mobilità di ampliare la propria competenza includendo il vocabolario accademico, sia necessario rendere oggetto di attività esplicite di ampliamento e consolidamento delle conoscenze lessicali anche questa parte del lessico dell'italiano, non limitandosi ad attività di lettura da cui implicitamente lo studente può conoscere nuove parole, ad esempio tramite strategie di indovino dal contesto. L'esposizione può infatti trarre vantaggio nel consolidare e approfondire la conoscenza lessicale di un'unità da attività esplicite sul lessico, così come da attività di riflessione metalessicale, oltre che nell'ottica dello sviluppo di strategie lessicali nell'apprendente. Per tali motivi, attività di riutilizzo in contesto, come la produzione scritta o orale, attività sulle relazioni tra parole, sui meccanismi di formazione delle parole, sulle proprietà sintattiche e sulle collocazioni sono a nostro avviso una componente fondamentale di qualsiasi piano di sviluppo lessicale. Anche il potenziamento di strategie lessicali di riconoscimento, comprensione, derivazione ecc. costituisce un elemento imprescindibile nello sviluppo della competenza lessicale in riferimento al vocabolario accademico. Ciò vale a maggiore ragione se lo rapportiamo all'esigenza del profilo di apprendenti cui guarda il presente contributo, e in particolare al rafforzamento delle abilità di studio che possono includere i diversi tipi di lettura di un testo, la produzione di relazioni e tesine, una presentazione orale, l'utilizzo del dizionario, la lettura di grafici, tabelle, il riassunto e la presa di appunti, ecc.

6. CONCLUSIONI

Le ragioni che ci hanno spinto a condividere alcune riflessioni sulle condizioni di possibilità per lo sviluppo di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità sono ben riassunte da quanto Nagy e Townsend (2012: 92) affermano:

instruction in academic vocabulary must include attention to the purpose for which academic words are used (recognizing that the communicative purposes of academic language are often very different from those of typical conversation) and that the students must have opportunities to use the instructed words for these purposes.

L'uso che delle parole che rientrano nel vocabolario accademico viene fatto in particolari contesti sempre di natura accademica giustifica a nostro avviso la necessità non solo di riflettere a livello teorico sulla natura di queste parole, ma di elaborare anche degli

interventi didattici finalizzati in prima battuta a migliorare la conoscenza del lessico accademico e in secondo luogo a sostenere il più ampio sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti in mobilità e dunque a favorire il loro successo accademico. In questa prospettiva, un'indagine sui tratti della competenza lessicale in generale, che verifichi se e come tale competenza si modifichi a seguito di una esperienza di studio internazionale, se cioè i tratti che la definiscono cambino per quantità e qualità delle conoscenze dopo un periodo di studio all'estero, ci pare una prospettiva di studio e approfondimento che è nostra intenzione sviluppare in futuro, proprio come banco di prova dello sviluppo lessicale nel suo complesso.

L'attrito che nasce dal dover sviluppare conoscenze di parole genericamente accademiche o altamente specialistiche a fronte di una competenza linguistico-comunicativa di livello iniziale o intermedio crea non poche difficoltà sia in fase di apprendimento che per l'insegnante che deve elaborare un piano di alfabetizzazione lessicale. Tuttavia, proprio il contatto in contesto accademico con testi specialistici costringe a introdurre parole accademiche e di uso tecnico-scientifico fin dai primi stadi di acquisizione e a cercare dunque delle strategie didattiche capaci di mediare tra il livello di competenza e la necessità di dominare unità lessicali accademiche e settoriali. L'istruzione esplicita viene perciò ad assumere un ruolo fondamentale di mediazione e di facilitazione. Del resto anche il *Manifesto programmatico per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali* afferma che il syllabo deve includere aspetti di didattica propedeutica di contenuti specialistici e curriculari anche nel primo anno di studio dell'italiano L2.

Una delle questioni didattiche che rimane ancora aperta è data dal fatto che il docente di lingua spesso non ha le competenze sufficienti per lavorare con i linguaggi settoriali nella classe di lingua e dovrebbe quindi concentrarsi piuttosto sul vocabolario accademico. Diventa perciò a nostro avviso auspicabile l'instaurazione di una collaborazione tra i docenti di lingua e i docenti delle diverse discipline per favorire lo sviluppo della competenza lessicale in un'ottica trasversale e soprattutto in relazione al vocabolario di uso tecnico-scientifico.

Sul piano teorico invece, sebbene non manchino poi le ricadute sulla dimensione dell'insegnamento, riprendendo le critiche mosse alle liste di vocabolario accademico ad esempio da Hyland e Tse (2007), secondo cui le parole del vocabolario accademico generale possono assumere sfumature di significato differenti a seconda della disciplina in cui vengono utilizzate, ci pare opportuno che studi ulteriori sull'italiano accademico vengano intrapresi per stabilire se è necessario creare un vocabolario accademico distinto per ogni disciplina. Ciò potrebbe comportare che in chiave didattica il lavoro sulle unità lessicali del vocabolario accademico venga contestualizzato, ovvero che, al di là di un nucleo centrale di parole che possono assumere il medesimo significato in tutte le discipline, sia opportuno lavorare anche sulla polisemia delle parole a seconda del contesto disciplinare effettivo in cui compaiono. Naturalmente un lavoro per disciplina può essere condotto in una classe omogenea per interessi disciplinari, mentre se la classe non è omogenea non si può svolgere agilmente lo stesso tipo di lavoro specifico.

Molto rimane ancora da fare per comprendere come sostenere lo sviluppo della lingua per lo studio e della competenza lessicale accademica, sia per ciò che concerne il lessico accademico generale che per quello di uso tecnico-scientifico. Ci pare tuttavia di poter affermare che un lavoro mirato, soprattutto sul lessico accademico generale, possa costituire una preziosa chiave di accesso alle conoscenze disciplinari e quindi una premessa indispensabile per il successo accademico degli studenti in mobilità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. STUDI CRITICI

- Bagna C. (2017), “Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L’integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo”, in Bagna C. *et al.*, *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia, pp. 24-27.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia.
- Balboni P. E. (2000), *Le micro lingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Barber C.L. (1962), “Some measurable characteristics of modern scientific prose”, in *Contributions to English Syntax and Philology*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteburg, pp. 21-43.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A. M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M. (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Guerra edizioni, Perugia.
- Berruto G. (1993), “Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche”, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo vol. 2. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 37-92.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen A., Glasman H., Rosenbaum-Cohen P., Ferrara J., Fine J. (1988), “Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants”, in Carrel P. *et al.* (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 152-167.
- Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Corda A., Marengo C. (2009), *Insegnare a imparare il lessico*, Paravia, Torino.
- Cortelazzo M. (1990), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge. (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. it., La Nuova Italia- Oxford, Firenze, 2002)
- Cowan J. R. (1974), “Lexical and syntactic research for the design of EFL reading materials”, in *TESOL Quarterly*, 8, pp. 389-400.
- Coxhead A. (2000), “A new Academic Word List”, in *TESOL Quarterly*, 43, 2, pp. 213-238.
- Dardano M. (1994), “I linguaggi scientifici”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Volume secondo, *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 497-551.
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. [1999] (2003), *Grande Dizionario Italiano dell’Uso*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2016), “Il Nuovo vocabolario di Base della lingua italiana”, in *Internazionale*: <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000*, Bulzoni, Roma.

- Desideri P., Tessuto G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattro Venti, Urbino.
- Farrel P. (1990), *Vocabulary in ESP: a lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*, CLCS Occasional paper 25, Trinity College, Dublin.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fratrer I., Jafrancesco E., Fragai E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Gallina F. (2014), "La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma. pp. 209-221.
- Gallina F. (2018), "Studenti internazionali in mobilità: la questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 323-339.
- Gardner D., Davies M. (2014), "A New Academic Vocabulary List", in *Applied Linguistics*, 35(3), pp. 305-327.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Higgins J. J. (1966), "Hard facts", in *ELT Journal*, 21, pp. 55-60.
- Hyland K. (2006), *English for Academic Purpose: An Advanced Resource Book*, Routledge, London-New York.
- Hyland K., Tse P. (2007), "Is there an 'academic vocabulary'?", in *TESOL Quarterly*, 41, 2, pp. 235-253.
- Lavinio C. (1994), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Martin A. (1976), "Teaching academic vocabulary to foreign graduate students", in *TESOL Quarterly*, 10, pp. 91-97.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- Nagy W., Townsend D. (2012), "Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition", in *Reading Research Quarterly*, 47, pp. 91-108.
- Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nesi H. (2002), "An English spoken academic word list", in *EURALEX 2002 Proceedings*, Vol. 1, pp. 351-38:
http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2002/036_2002_V1_Hilary%20Nesi_An%20English%20Spoken%20Academic%20Wordlist.pdf.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, Basingtoke.
- Schmitt N., Mc Carthy M. (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Simpson-Vlach R., Ellis N. C. (2010), "An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research", in *Applied Linguistics*, 31, 4, pp. 487-512.
- Sobrero A. (1993), "Lingue speciali", in Sobrero A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo II. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-77.
- Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (eds), *Statistical Analysis of Textual Data: Proceedings of the 10th Conference JADT (Rome, 9-11 June 2010)*, Editrice Universitaria LED, Milano.
- Spina S. (in corso di stampa), *La competenza del lessico accademico da parte di studenti non italofofoni*.

- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Nuova Italia, Firenze.
- Townsend D., Filippini A., Collins P., Biancarosa G. (2012), “Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students”, in *The Elementary School Journal*, 112, pp. 497-518.
- Troncarelli D. (2017), “Il lessico nella lezione di lingua di italiano L2 per immigrati adulti”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata SILTA*, XLV, 3, pp. 589-606.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2017), “Le tipologie didattiche sul lessico per apprendenti adulti di italiano L2”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata SILTA*, XLVI, 1, pp. 157-178.
- Yang H. (1986), “A new technique for identifying scientific/ technique terms and describing science texts”, in *Literary and Linguistic Computing*, 1, pp. 93-103.

2. MANUALI DI ITALIANO L2

- Errico R., Esposito M.A., Grandi N. (2009), *Campus Italia vol. 1 A1-A2*, Guerra edizioni, Perugia.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2010), *Uni.Italia*, Le Monnier, Firenze.
- La Grassa M. (2011), *L'italiano all'università 1*, Edilingua, Atene-Roma.
- La Grassa M., Delitala M., Quercioli F. (2013), *L'italiano all'università 2*, Edilingua, Atene-Roma.
- Mezzadri M. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A1-A2*, Bonacci editore, Torino.
- Mezzadri M., Pieraccioni G. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, Bonacci editore, Torino.

3. SITOGRAFIA

www.anagrafe.miur.it.

<http://www.erasmusplus.it/dati-2016/>.

<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>.