

IL RUOLO DELL'ITALIANO L2 NEL PROCESSO DI INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLE UNIVERSITÀ

Sergio Lubello, Fabiana Rosi¹

1. L'ITALIANO L2 COME LINGUA PER LA COMUNICAZIONE ACCADEMICA

La promozione dello studio accademico in lingua italiana da parte degli studenti stranieri rappresenta una delle strategie più efficaci per potenziare l'internazionalizzazione degli atenei italiani: mettere gli studenti non nativi, iscritti tanto ai corsi ordinari quanto ai programmi di scambio, in grado di seguire le lezioni, studiare e sostenere gli esami in lingua italiana è un aspetto prioritario per aumentare l'attrattiva del nostro sistema universitario nel panorama internazionale (Bernini, 2011; Coonan *et al.*, 2018). Se infatti, ai fini di espandere l'internazionalizzazione degli atenei italiani, si stanno moltiplicando i corsi di studio in lingua inglese, è altresì urgente investire risorse nella realizzazione di corsi di preparazione linguistica per la comunicazione accademica in italiano, rivolti a tutti quegli studenti interessati a studiare nelle università italiane per vivere a pieno l'esperienza formativa che i nostri atenei possono offrire e per costruirsi un bagaglio linguistico, culturale e professionale che sia un valore aggiunto per il loro futuro, piuttosto che proporre esperienze formative in una lingua fuori contesto, lontana dalla società in cui i corsi sono realizzati. Tale interesse strategico è peraltro in linea con la posizione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e di istituzioni prestigiose come l'Accademia della Crusca (Maraschio, De Martino, 2012), nonché con recenti sentenze del TAR, della Corte Costituzionale e del Consiglio di Stato, che hanno sancito l'illegittimità di corsi di studi erogati interamente in lingua inglese negli atenei italiani.

La promozione della lingua italiana nel contesto dell'istruzione superiore va dunque sostenuta e supportata e sono necessarie specifiche politiche linguistiche e azioni istituzionali degli atenei, a partire dall'incremento di percorsi didattici mirati allo sviluppo delle competenze di italiano L2 per lo studio accademico. Tale priorità trova un terreno particolarmente fertile nel crescente interesse della comunità scientifica nazionale per la lingua degli studenti universitari, sia nativi, sia non nativi. Le prime ricerche sulle competenze degli studenti universitari L1 risalgono agli inizi degli anni Novanta e sono raccolte nel volume curato da Lavinio e Sobrero (1991), che offre una descrizione degli aspetti problematici a livello lessicale, morfologico, ma ancora di più testuale sia nella comunicazione orale, che essendo spesso priva di una pianificazione globale mostra strutture sintattiche inadeguate, sia nella comunicazione scritta, in cui gli studenti mostrano forti incertezze nell'uso della punteggiatura, soprattutto di elementi come la virgola e il punto e virgola. Le indagini successive hanno confermato le difficoltà nell'organizzazione testuale, come la mancanza di coerenza e coesione nelle prove scritte d'esame (Valentini, 2002), nelle prove di accesso all'università (Calamai, 2012; Grassi,

¹ Università di Salerno. Per quanto riguarda la stesura del testo, il paragrafo 1 è da attribuirsi a Fabiana Rosi, il paragrafo 2 a Sergio Lubello.

Nuzzo, 2012), nelle esercitazioni (Ciccolone, 2012), nelle tesi di laurea (Fiorentino, 2015), e le lacune lessicali relative anche a parole d'uso comune, che gli studenti non sono in grado di definire con precisione (Sobrero, 2009) o di cui non conoscono il significato (Lubello, 2019). Le peculiarità linguistiche della varietà accademico-scientifica in cui si esprime l'istruzione superiore pongono agli studenti problemi lessicali, testuali, morfosintattici in maniera uniforme in tutto il paese, come testimoniano gli studi citati, condotti a Bergamo, Arezzo-Siena, Chieti-Pescara, Campobasso, Salerno, Lecce. Questo non solo sul piano delle microlingue, con le difficoltà lessicali poste dall'apparato nomenclatorio delle singole discipline (Cortelazzo, 1990), ma a livello della lingua per fini di studio di tipo generale, che richiede le competenze alte definite nel modello classico di Cummins (1979) CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) e distinte dalle competenze linguistico-comunicative necessarie per la vita quotidiana (BICS - *Basic Interpersonal Communication Skills*). La padronanza della lingua accademica cognitivamente esigente implica infatti la competenza d'uso di strutture linguistiche complesse, come periodi ipotattici a più livelli di incassatura, in linea con la complessità contenutistica e la densità informativa dei messaggi da veicolare (Sobrero, 1993; Lavinio, 2004). Consapevoli di questa situazione, gli atenei hanno da tempo messo in campo azioni per il rafforzamento delle competenze linguistiche che costituiscono i requisiti per l'accesso allo studio universitario (Voghera *et al.*, 2005; Basile *et al.*, 2006) con l'istituzione di corsi per il rinforzo linguistico delle matricole che devono recuperare un debito formativo in lingua italiana rilevato nei test di accesso, quali i corsi OFA (Offerta Formativa Aggiuntiva) e i laboratori di scrittura *ad hoc*.

Anche per quanto riguarda l'italiano L2 per lo studio accademico, la padronanza delle competenze CALP è una sfida ardua, come dimostrano le difficoltà nell'acquisizione di tali competenze che emergono dalle analisi delle produzioni degli studenti universitari non nativi nelle prove d'esame (Corino, Marello, 2017; Pugliese, Della Putta, 2017; Della Putta, in stampa); nelle esercitazioni (Rosi, 2017) e nelle forme di comunicazione esterne all'aula di lezione come le e-mail ai docenti (Lubello, 2019). La rilevazione di tali difficoltà sta portando a interventi concreti come il "Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali" (Bagna *et al.*, 2017), promosso nel 2015 dall'Università di Pavia, dall'Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università di Roma Tre e sottoscritto da numerose università. Il Manifesto è un documento programmatico che definisce le linee guida comuni per la politica di accoglienza e valutazione degli studenti internazionali che intendono seguire un regolare percorso di studi in Italia. Il Manifesto *in primis* raccomanda l'istituzione presso gli atenei italiani del "foundation year", un percorso dalla durata minima di un anno, rivolto agli studenti internazionali con limitate conoscenze in lingua italiana e dedicato allo sviluppo della lingua per la comunicazione di base e per la comunicazione accademica, in modo che gli studenti non nativi siano in grado di accedere all'università con le competenze necessarie per studiare con profitto ed essere integrati nella vita accademica. Caratteristiche del "foundation year" sono la natura intensiva e continuativa dei corsi; l'uso prevalente dell'italiano come lingua veicolare invece che della L1 degli apprendenti; la distribuzione degli studenti in classi plurilingui; la competenza glottodidattica dei docenti e tutor, grazie ad un precedente percorso professionalizzante in didattica dell'italiano L2; la selezione delle strutture linguistico-comunicative e della presentazione esplicita delle regole grammaticali in base ai bisogni formativi specifici del profilo degli apprendenti (Fratteer *et al.*, 2017; Balboni, 2018; Jafrancesco, 2018); l'offerta di attività di autoapprendimento; la costruzione e condivisione di un test standardizzato in entrata e in uscita. Inoltre, presso l'Università di Parma sono stati sviluppati strumenti di valutazione

delle competenze di italiano L2 per lo studio: i certificati “ItalStudio Università” (Mezzadri, 2016) e Vpi (“Valutazione della preparazione iniziale”, cfr. Mezzadri, Sisti, 2018), rivolti a studenti stranieri iscritti presso atenei italiani e articolati in due livelli, corrispondenti al livello B1 e B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. È importante sottolineare che tali test sono incentrati non solo sulla lingua usata in ambito accademico, ma anche su abilità di studio trasversali, come prendere appunti e riassumere un testo.

Nell’ambito di questo attuale dibattito scientifico e istituzionale si inseriscono i saggi² ospitati nella monografia *L’italiano L2 e l’internazionalizzazione delle università*, i quali approfondiscono le molteplici prospettive che negli anni recenti ha assunto la realtà dell’italiano L2 per lo studio accademico, offrendo analisi e riflessioni sul contesto universitario italiano, europeo e americano.

In apertura, il saggio di Marco Mezzadri *Insegnare e valutare l’italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti* offre un inquadramento sul modello di lingua per lo studio su cui i percorsi specifici per gli studenti internazionali possono basarsi, evidenziando l’importanza di focalizzare l’insegnamento sulla lingua accademica per fini generali, piuttosto che sulle microlingue dei singoli settori disciplinari. Inoltre, l’autore mette in risalto come le competenze nell’italiano per lo studio non solo non possano essere limitate alle microlingue, ma vadano valutate e insegnate nella prospettiva più ampia delle abilità di studio trasversali che costituiscono il metodo di studio di qualsiasi materia, come la capacità di sintesi, consultazione delle fonti pertinenti, presa di appunti, revisione dei propri elaborati. Con queste finalità, i due strumenti diagnostici “ItalStudio” e “Vpi” sono strutturati in modo da testare le competenze degli studenti, non solo L2, su tre piani, complementari e fortemente interconnessi fra loro: il piano linguistico-comunicativo, il piano disciplinare-contenutistico e il piano cognitivo-metacognitivo. L’articolo presenta i presupposti teorici e la validazione di entrambi gli strumenti diagnostici, grazie a una significativa quantità di dati provenienti da studenti della scuola secondaria di secondo grado e del primo anno della laurea triennale.

I successivi contributi indagano le effettive competenze nell’italiano L2 per lo studio di quanti apprendono e usano la lingua in ambito universitario, tracciando un ricco quadro d’insieme grazie all’analisi di aspetti diversi. Il saggio di Rosa Pugliese e Antonio Paolo Della Putta *Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove di esame: un confronto tra italiano L1 e L2* si concentra sulle competenze di produzione di testi espositivi scritti nel contesto di un esame ufficiale, con dati dunque non raccolti a fini di ricerca, ma ricavati da prove d’esame autentiche, una delle attività linguistiche che gli studenti devono imparare a gestire nel loro percorso di studio in Italia. Un’altra attenzione metodologica della ricerca consiste nell’analisi dei dati prodotti non solo dagli studenti italofoeni L2 ma anche dai colleghi italofoeni L1, per non adagiarsi sulla figura ideale di un parlante nativo perfettamente competente, che si sta sempre più mettendo in discussione a favore di un’immagine maggiormente realistica del parlante nativo come competente nelle varietà della socializzazione primaria ma non necessariamente in tutte le varietà della L1, prima fra tutte la varietà accademico-scientifica che si basa sull’esperienza formativa di ogni singolo parlante (Berruto, 2003; Hulstijn, 2011; Dewaele, 2017). Le analisi mettono, pertanto, a confronto le competenze mostrate dagli studenti nativi e non nativi,

² I saggi seguenti costituiscono una parte dei contributi presentati al V workshop internazionale organizzato dal Centro Linguistico di Ateneo dell’Università degli Studi di Salerno nei giorni 23-24 ottobre 2019, dal titolo *Il ruolo dell’italiano L2 nel processo di internazionalizzazione delle università*. Gli autori desiderano ringraziare Gisella Maiello, direttrice del CLA, che con entusiasmo e convinzione si è fatta promotrice di questa iniziativa.

prevalentemente di livello B2, nel lessico specialistico, nell'organizzazione testuale, misurata con la capacità di suddividere il testo in paragrafi, e nella consapevolezza diafasica e diamesica della varietà accademico-scientifica scritta, che costituisce uno dei limiti maggiori proprio delle produzioni degli studenti universitari italofofoni L1. Sulle competenze di produzione, ma ampliando lo sguardo alla modalità sia scritta sia orale, verte la ricerca di Annalisa Pontis *L'uso dei connettivi nell'italiano L2 per lo studio in produzioni parlate e scritte di studenti Erasmus*, che analizza la produzione di connettivi nei riassunti prodotti in aula durante i corsi di lingua per studenti L2 in mobilità internazionale di livello B2 e C1. Scopo dell'analisi è valutare l'efficacia di un intervento mirato sulle forme e le funzioni dei connettivi all'interno dei testi per lo studio, condotto nelle lezioni frequentate dagli studenti. I risultati mostrano che la frequenza e appropriatezza dei connettivi nelle produzioni degli apprendenti variano in base al livello, alla L1 e alla presenza di lingue affini all'italiano nel repertorio linguistico individuale, con ricadute interessanti sulla costruzione del curriculum della preparazione linguistica specifica da offrire nel contesto accademico.

Per allargare l'orizzonte oltre i confini nazionali, il contributo di Margarita Borreguero Zuloaga e Roberta Ferroni *Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l'espressione dell'accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni* offre dati sulle competenze interazionali degli apprendenti dell'italiano lingua straniera studiato in Spagna e in Brasile. In particolare, il saggio indaga l'uso dei segnali discorsivi che codificano l'accordo fra gli interlocutori, una delle mosse conversazionali più frequenti nelle interazioni fra parlanti nativi e non nativi e di non nativi fra loro, distinguendo tre funzioni dell'accordo: l'assenso (*acknowledgment*), che comunica all'interlocutore che si sta seguendo il suo discorso; l'allineamento (*alignment*), che segnala la condivisione di conoscenze fra gli interlocutori per costruire un terreno comune; l'accettazione (*agreement*), che codifica la reazione positiva ad una proposta dell'interlocutore. La ricerca si concentra sui livelli A2 e B1 e mette in evidenza il vantaggio dell'affinità strutturale fra L1 e L2, discutendo nel dettaglio le differenze legate al livello di conoscenza della lingua e alla diversa L1, spagnola e portoghese-brasiliana.

Passando dall'Europa e il Sudamerica alla realtà statunitense, il saggio di Barbara Spinelli *Nuovi modelli di multiliteracies in classi plurilingue: riflessioni teoriche ed implicazioni didattiche nel sistema di istruzione superiore statunitense* riporta i primi risultati di un più ampio studio di tipo longitudinale condotto presso la Columbia University di New York sull'*academic literacy*, ovvero le competenze di lettura e scrittura specificamente legate al contesto della comunicazione accademica. Di particolare rilevanza è l'individuazione di una gamma di fattori che possono facilitare lo sviluppo delle competenze di comprensione e produzione dell'italiano lingua straniera per lo studio, indagate anche in questo contributo nei livelli A2 e B1. Le analisi evidenziano l'influenza positiva dell'approccio didattico adottato durante le lezioni seguite dagli apprendenti, la cui modalità plurilinguistica e riflessiva con pratiche di condivisione di conoscenze a livello sociale, come le attività di peer-tutoring e co-learning, favorisce lo sviluppo delle (multi)literacies. Fra i fattori individuali più significativi, soprattutto per le competenze di produzione, emerge la ricchezza del repertorio plurilingue, in cui si attivano transfer positivi dalle lingue meglio padroneggiate dall'apprendente verso la lingua target. Il repertorio plurilingue si configura come risorsa per potenziare le competenze L2 per lo studio anche in quanto strumento del *translanguaging*, come riportato dalla ricerca di Roberta Grassi *Il Translanguaging per il successo accademico. Osservazioni su strategie monolingui e plurilingui degli studenti internazionali*. Il contributo intende verificare se il *translanguaging*, ovvero l'alternanza di diversi codici linguistici nelle interazioni fra parlanti plurilingui impegnati in processi di costruzione del significato, come la comprensione, la produzione e l'apprendimento (Lewis *et al.*, 2012),

costituisca una risorsa didattica valida nel contesto universitario. L'indagine confronta sessioni monolingui e plurilingui di task cooperativi di tipo accademico sperimentati da coppie di studenti universitari plurilingui. Alla luce dei risultati della sperimentazione, l'autrice rimarca l'efficacia didattica del coinvolgimento dell'intero repertorio degli studenti plurilingui con lo scopo di attivare transfer positivi, come ad esempio il riconoscimento delle affinità lessicali fra le lingue conosciute relative agli internazionalismi a base greco-latina, frequenti nei testi disciplinari e fondamentali per comprenderne il contenuto. L'uso strategico a fini didattici del plurilinguismo degli studenti universitari è sostenuto, inoltre, nel saggio di Claudia Borghetti *Internazionalizzazione in lingua italiana? Il punto di vista della comunità accademica sul multilinguismo all'Università di Bologna*, che presenta un progetto europeo sull'internazionalizzazione a casa. Il testo problematizza le politiche linguistiche messe in campo dagli atenei italiani per soddisfare i requisiti dell'internazionalizzazione, che, mirate principalmente ad attrarre un numero più alto possibile di studenti e personale dall'estero, seguono fin troppo spesso leggi commerciali e convergono sul predominio linguistico dell'inglese, perdendo l'opportunità di sfruttare il multilinguismo e il multiculturalismo ormai autoctono in Italia, che sarebbe disponibile gratuitamente e potrebbe costituire uno dei valori aggiunti dell'esperienza di studiare in Italia oggi per studenti stranieri. In queste politiche, troppo poco spazio occupano la lingua italiana e il superamento del monolinguisma e monoculturalismo, che invece rappresentano di per sé elementi non secondari di attrazione per studenti e docenti internazionali.

2. LO SCENARIO ATTUALE: QUALCHE RIFLESSIONE

Come giustamente ha osservato Vedovelli (2016: 481) la ricerca scientifica, il mondo della formazione, il sistema delle imprese, le istituzioni sono tutte chiamate e sollecitate al fine «di dotare finalmente anche l'italiano – tutto il nostro spazio plurilinguistico – di una politica linguistica intesa come un grande progetto di sviluppo delle competenze espressive, linguistiche, comunicative della grande comunità di coloro che in Italia e nel mondo si riconoscono nella lingua e nella cultura italiana». In quell'impegno serio che coinvolge o dovrebbe coinvolgere le istituzioni e le strutture deputate alla formazione per un «progetto di politica linguistica organico» (Pizzoli, 2018: 200), risulta sempre più avvertita l'esigenza di strutturare e rafforzare nei Centri Linguistici d'Ateneo l'italiano come L2 all'interno di quel processo di internazionalizzazione, da anni negli auspici e nei programmi del MIUR, e nel quale l'insegnamento dell'italiano come L2 riveste un ruolo cruciale: non può immaginarsi un ateneo che, nel promuovere accordi, collaborazioni e corsi internazionali, non si curi al contempo di offrire agli ospiti stranieri (studenti, dottorandi, ricercatori) un'adeguata offerta di corsi di lingua italiana; del resto in quasi tutte le università italiane, non solo in quelle deputate come le Università per Stranieri di Siena e Perugia, negli ultimi due decenni l'italiano come L2 ha vissuto e vive una stagione fiorente (dai corsi di lingua sempre più differenziati non solo per livelli, ma anche per esigenze disciplinari e professionali, all'attivazione di master *ad hoc* per la formazione dei docenti). Tale crescita peraltro è confermata anche dalla nuova classe di concorso per le scuole (A23) istituita già da qualche anno. Ma non sempre i dati sull'insegnamento dell'italiano L2 nel mondo corrispondono alle notizie circolanti nei media, spesso dipendenti, in Italia, da informazioni fornite dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) sulla base di calcoli e computi non sempre ben chiari. Proprio a questo aspetto specifico dell'internazionalizzazione attiene il contributo

di Tatiana Bisanti *La didattica dell'italiano LS: uno sguardo alla Germania*, che fornisce moltissimi dati, nuovi e in prospettiva diversa rispetto a quelli diffusi dal MAECI, e che finalmente chiarisce l'origine di una *fake new* (l'italiano sarebbe la quarta lingua più studiata al mondo), e dà conto anche, in un quadro tutt'altro che rassicurante, della retrocessione dell'insegnamento dell'italiano in un paese importante come la Germania, che con l'Argentina si contende il primato per numero di italiani residenti (di diverse generazioni). Dai dati presentati a Roma il 9 ottobre 2019 nel corso della XIX Settimana della lingua italiana nel mondo (riguardanti l'anno accademico 2017-2018) si può osservare come il decremento riguardi in particolare le aree di tradizionale forte presenza di comunità di connazionali: l'Unione europea (-2.21%) e il continente americano (America del Nord -15.85% e America Latina -12.40%). In particolare per la Germania l'autrice segnala la minaccia di chiusura, costante e ciclica negli ultimi anni, subita da vari dipartimenti di italianistica, anche prestigiosi a livello internazionale (il che fa riflettere sulla non corrispondenza tra valutazione eccellente dal punto di vista della ricerca e decisioni politiche che si basano su elementi spesso crudamente quantitativi, come i numeri degli studenti iscritti e paganti, insomma dei clienti). Per dirla esplicitamente con un esempio, nell'Università del Saarland dove da decenni si compila il più grande lessico storico-etimologico al mondo, il *Lessico Etimologico Italiano*, accanto, peraltro, ad altre imprese lessicografiche di alto riconoscimento internazionale, bisogna sventare periodicamente il pericolo di chiusura dell'italianistica perché gli studenti di italiano sono pochi, certamente molti di meno rispetto a quelli che studiano francese e spagnolo. E del resto, allargando lo sguardo fuori dagli atenei, nelle scuole tedesche i corsi di italiano vengono sempre più di frequente cancellati per mancanza di interesse da parte degli studenti, dei genitori o dei dirigenti scolastici; nei convegni sulla didattica delle lingue straniere l'italiano è scarsamente rappresentato, o non lo è affatto. Insomma ne risulta un quadro a tinte fosche su cui è bene che in futuro la politica italiana (i ministeri deputati) rifletta con attenzione.

Passando al quadro sulle competenze degli studenti internazionali nell'italiano L2 per la comunicazione accademica, lo studio di Fabiana Rosi *Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari* aggiunge il tassello della comprensione di testi per lo studio, prospettiva finora meno indagata rispetto alle competenze di produzione. Un robusto campione di studenti nativi e non nativi, iscritti a corsi di studi umanistici e scientifici, è testato per quanto riguarda la capacità di completare quattro brevi testi per lo studio di contenuto sia umanistico sia scientifico, così da misurare l'abilità di comprendere la varietà accademico-scientifica al di fuori dell'ambito disciplinare studiato. Le competenze di comprensione così elicitate vengono corredate dalle dichiarazioni degli studenti L2 sulle difficoltà incontrate nello studio all'università e sugli argomenti più utili fra quelli studiati nel corso di lingua frequentato presso il centro linguistico di ateneo. Le analisi delle diverse tipologie di dati sono finalizzate a migliorare la proposta formativa istituzionale rivolta agli studenti internazionali, individuando le priorità degli apprendenti e sottolineando il vantaggio di concentrarsi sulla varietà accademico-scientifica trasversale invece che sulle microlingue, scelta che per giunta porterebbe a percorsi parcellizzati ed estremamente personalizzati, con conseguenti problemi economici e gestionali per gli atenei. Sempre per monitorare la realtà effettiva della popolazione internazionale dell'università attuale, il campione di apprendenti è stato costituito in modo da comprendere studenti dal livello A2 a C1, nella consapevolezza che gli studenti in scambio seguono lezioni e sostengono esami ben prima di raggiungere il livello B2 indicato come livello soglia per le competenze CALP, che alcuni studenti non raggiungono neanche al termine del periodo di mobilità, sia esso semestrale o annuale.

Le pratiche didattiche riguardanti la lingua italiana presentano non poche zone di contiguità e di intreccio tra L1 e L2: ciò emerge dal contributo di Claudio Nobili *Lo scritto tra (in)competenze metalinguistiche in italiano ls e l1: contesti diversi, problemi comuni*, che mette a confronto problemi simili e contigui tra L1 e L2 nella scrittura accademica attraverso l'analisi dei risultati di alcune sperimentazioni in classe, condotte utilizzando tipologie testuali diverse (un testo amministrativo e un testo autobiografico) e concentrate su due abilità, la riscrittura e la valutazione in modalità *peer to peer* da parte di studenti universitari di italiano LS (con L1 di due gruppi linguistici diversi, romanzo e slavo) e di italiano L1. Le incompetenze di entrambi i gruppi di studenti emerse dai test somministrati rendono evidente la necessità di sostanziali ripensamenti degli insegnamenti di scrittura nei corsi di laurea e di pratiche didattiche mirate, come quelle proposte da Nobili, che dedichino attenzione maggiore alle attività di produzione scritta e di valutazione.

Quanto ai contenuti e ai materiali didattici, Lorenzo Coveri, nel saggio *La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2*, si concentra sull'uso della canzone leggera (*pop song*) anche nella didattica dell'italiano L2: l'impiego di tale testo autentico ibrido, misto di verbale e musicale, non è certamente una novità nella didattica delle lingue moderne ed è molto adatto in quell'ambito della didattica, la didattica ludica, che cerca di motivare, incuriosire l'apprendente, portandolo su un terreno apparentemente meno impegnativo e più attraente come quello dell'insegnamento attraverso testi per musica. La glottodidattica, infatti, riconosce alla canzone la capacità di innescare molti stimoli linguistici e socioculturali, il privilegio, rispetto ad altri mezzi di comunicazione di massa, di avere un alto tasso di memorizzabilità e ripetibilità, la caratteristica di una diffusione sociale molto ampia (oltre al vantaggio di grande disponibilità di materiali grazie anche al web). Nel contributo Coveri tratteggia anche alcune caratteristiche della letteratura glottodidattica facendo ricorso ad alcuni esempi di didattizzazione sulla base di ben collaudati manuali di italiano per stranieri. Sullo sfondo si pone certamente la questione, centrale nell'insegnamento della lingua, se si tratti di un italiano vero o verosimile; l'autore, infatti, ricorda come la lingua della canzone rifletta sino a un certo punto l'italiano dell'uso comune, essendo sottoposta, come del resto l'italiano di tutti i media, a un tasso di stilizzazione che richiede molta cautela nella sua applicazione senza mediazione in ambito didattico. E tuttavia di questo italiano della canzone, strettamente intrecciato con la storia linguistica e culturale dell'Italia unita, si ricorda l'importante funzione di precorritore o riflettore della lingua degli italiani, quella, cioè, di un grande "trasmettitore culturale".

Su aspetti più linguistici si sofferma Pierangela Diadori nel contributo *Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2*, che affronta le difficoltà nell'uso corretto della punteggiatura che gli studenti non italofoeni rivelano nella redazione degli elaborati scritti. L'analisi si basa su un *corpus* di elaborati scritti (in particolare del genere testuale "tesina" e "tesi") prodotti nel corso del 2019 da studenti di varia nazionalità, iscritti agli ultimi anni di corso di laurea dell'Università per Stranieri di Siena. Partendo da domande cruciali (quali fenomeni emergono dai testi scritti per scopi accademici dagli studenti stranieri in riferimento alle scelte interpuntive? Quali *pattern* ricorrenti sono rintracciabili e a quali cause sono riconducibili? Quali implicazioni didattiche comportano?) e riandando, *en passant*, anche alla questione di una certa insufficienza di attenzione nelle grammatiche scolastiche di italiano L1 alla punteggiatura, Diadori accenna anche a una nota dolente, il mancato aggiornamento degli insegnanti sugli studi di linguistica testuale più recenti; ciò che potrebbe essere una concausa delle diffuse incertezze interpuntive degli studenti non solo nella L1, dal momento che anche per la L2 i manuali didattici rivelano la stessa carenza e disattenzione, così come gli stessi docenti non sembrano molto attenti e aggiornati su questo argomento. Ovviamente, se la punteggiatura cambia in base alla

tipologia testuale (più vincolata nel testo regolativo, più libera nel testo poetico-letterario, narrativo, giornalistico, pubblicitario e nelle interazioni mediate dal computer o dal cellulare), Diadori osserva giustamente come anche gli studenti universitari siano più esposti a testi, diremmo con Palermo (2017), 2.0, testi cioè più liberi ma anche innovativi e trasgressivi rispetto ai testi disciplinari accademici; ciò aggiunge un'ulteriore difficoltà, soprattutto nelle discipline di ambito umanistico, proprio perché i testi accademici si snodano in periodi lunghi e complessi, richiedono un'argomentazione molto articolata e hanno un'organizzazione sintattico-testuale in cui la punteggiatura va usata con sapienza e cognizione di causa.

Infine, in chiave di confronto con le altre lingue, la relazione *Interferenze dell'inglese in apprendenti di italiano L2* di Maria Silvia Rati e di Serena Stilo si sofferma su una tendenza riscontrabile frequentemente in apprendenti con diversa L1 che si trovino ad affrontare prove scritte di lingua italiana L2: dall'analisi di un *corpus* di 100 elaborati scritti, realizzati durante i Corsi di Lingua e Cultura Italiana presso l'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria, è emersa la presenza di numerose interferenze con l'inglese, utilizzato da soggetti plurilingui come lingua ponte; di tali fenomeni di interferenza viene fornita una ricca casistica (nella grafia, nel lessico e nella morfosintassi); al contempo le autrici propongono alcune strategie didattiche finalizzate alla risoluzione graduale dei transfer negativi. L'ipotesi di base, secondo cui attraverso una didattica mirata si possa creare un circolo virtuoso tra interferenza arbitraria e acquisizione corretta, risulterebbe proficua: si propone, infatti, di introdurre nella didattica della L2 un approccio all'acquisizione di determinate strutture anche attraverso il confronto con le corrispondenti strutture della L3 (nella fattispecie l'inglese).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 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. (2018), "Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico", in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena.
- Basile G., Guerriero A. R., Lubello S. (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma.
- Bernini G. (2011), "I processi di internazionalizzazione delle università italiane e le loro ricadute linguistiche", in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *150 anni. L'identità linguistica italiana*. Atti del XXXVI Convegno della Società Italiana di Glottologia, Udine, 27-29 ottobre 2011, Il Calamo, Roma, pp. 151-165.
- Berruto G. (2003), "Sul parlante nativo (di italiano)", in Radatz H. I., Schlosser R. (a cura di), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.
- Calamai S. (2012), "Per un'analisi delle competenze scritte negli studenti universitari", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra, pp. 77-99.
- Ciccolone S. (2012), "Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell'11° Congresso dell'associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra, pp. 119-138.

- 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.
- Corino C., Marengo C. (2017), "Tracce di parlato nello scritto di apprendenti di italiano L2", in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Di scritto e di parlato. Antiche e nuove diamesie*, numero monografico di *Italiano LinguaDue*, pp. 91-111:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8773/8353>.
- Cortelazzo M. (1990), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cummins J. (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Della Putta P. (in stampa), "Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofofoni e non italofofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*, Cesati, Firenze.
- Dewaele J.-M. (2017), "Why the dichotomy "L1 versus L2 user" is better than "native versus non-native speaker", in *Applied Linguistics*, 39, pp. 236-240.
- Fratrer I., Jafrancesco E., Fragai E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), "Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell'11° Congresso dell'associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Perugia, Guerra, pp. 101-118.
- Hulstijn J. (2011), "Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment", in *Language Assessment Quarterly*, 8, pp. 229-249.
- Jafrancesco E. (a cura di)(2018), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lewis G., Jones B., Baker C. (2012), "Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond", in *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, pp. 641-654.
- Lubello S. (2019), "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum", in *Testi e linguaggi*, 19, pp. 178-189.
- Maraschio N., De Martino D. (a cura di) (2012), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Sisti F. (2018), "VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università", in Coonan C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 381-397.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Pizzoli L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci, Roma.
- Pugliese R., Della Putta P. (2017), "Il mio ragazzo è italiano B1". Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari", in *Lend*, XLVI, 4, pp. 83-110.
- Rosi F. (2017), "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in Lubello S., Stromboli C. (a cura di), *L'italiano migrante* numero monografico di *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.

- Sobrero A. (1993), “Lingue speciali”, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari, pp. 237-77.
- Sobrero A. (2009), “L’incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 211-225:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441>.
- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto di studenti universitari”, in *Linguistica e Filologia*, 7, pp. 303-322.
- Vedovelli M. (2016), “L’italiano degli stranieri; l’italiano fuori d’Italia (dall’Unità)”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 459-483.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di)(2005), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l’accesso*, Guerra, Perugia.