

# NELLA CLASSE A MICROLINGUE DIFFERENZIATE. PROGETTAZIONE DIDATTICA PER L'ITALIANO LINGUA SECONDA, DI STUDIO E DI SPECIALIZZAZIONE DISCIPLINARE

*Giulia Iannuzzi*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo saggio è svolgere una riflessione in favore della possibilità di contemperare l'apprendimento dell'italiano generale con quello dell'italiano lingua dello studio e dell'italiano delle microlingue specialistiche nella formazione di studentesse e studenti universitari di madrelingua non italiana che partano da una conoscenza di livello A1 consolidata. L'ipotesi di partenza è che si possa prevedere un accesso alla lingua per lo studio e almeno un primo approccio alle microlingue anche per studentesse e studenti che intraprendano corsi per acquisire i livelli A2 e B1 di competenza del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (d'ora in avanti QCER) (Mezzadri, 2016: 15; Ballarin, 2017: 42-44).

L'insegnamento dell'italiano a studentesse e studenti di diversa madrelingua iscritti negli atenei della penisola e a quelli che vi svolgono un periodo dei loro studi in interscambio è andato incontro, negli ultimi anni, a cambiamenti di rilievo in tanti aspetti del suo contesto operativo, riflettendo le più ampie dinamiche di mutamento che hanno interessato il complesso dell'università e la collocazione dell'Italia entro un quadro internazionale. L'introduzione e la crescita di programmi di scambio voluti da istituzioni nazionali, da convenzioni internazionali, dalla Comunità Europea, la trasformazione dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione (e transito di flussi diretti verso l'Europa continentale), hanno contribuito a ridisegnare l'affluenza, negli atenei italiani, di studentesse e studenti per i quali l'italiano non rappresenta la prima lingua, segnandone una generalizzata crescita quantitativa, stabile negli ultimi anni, e una varietà sempre maggiore in termini di provenienza linguistico-geografica e di caratterizzazione socio-culturale (Miur, 2020; Miur, 2022; Fragai *et al.*, 2014: 5-6; Fragai *et al.*, 2017: 11-122).

Tra gli strumenti di accoglienza che per le università è stato necessario acquisire o aggiornare, i servizi linguistici e segnatamente l'offerta formativa di corsi e altre attività per l'apprendimento dell'italiano giocano un ruolo cruciale (Rosi, Lubello, 2020; Rastelli, Bagna, 2020). L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda si carica, in contesto accademico, delle esigenze legate all'integrazione di studentesse e studenti a un livello di sopravvivenza e socializzazione quotidiana – essenziale per la loro inclusione sociale di nella città e nell'università ospitanti –, e di quelle connesse precipuamente allo studio e alla specializzazione disciplinare, configurandosi come punto di partenza e condizione per il raggiungimento dei principali obiettivi personali e professionali che si pongono davanti alle studentesse e agli studenti stranieri che svolgono in Italia un segmento del loro percorso di formazione, sia esso composto di alcune mensilità, un semestre, un anno o un intero corso di laurea.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Trieste.

L'acquisizione di strategie efficaci per l'apprendimento è investita così di una doppia centralità, nel contesto cognitivo dell'apprendimento linguistico e in quello dello studio accademico nel suo complesso. I corsi di italiano si caricano inoltre di ulteriori, molteplici valenze: sedi di insegnamento e apprendimento linguistico e di incontro interculturale, spesso essi sono anche – per cronologia o importanza – i primi varchi verso il mondo universitario di arrivo, con le sue strutture, procedure, consuetudini non sempre simili a quelle dei contesti di provenienza.

Proprio in un momento in cui alla formazione linguistica sembra essere riconosciuta una nuova centralità nei percorsi di alta formazione, anche degli studenti di madrelingua italiana (Daloiso, Balboni, 2012; Mezzadri, 2020; Pugliese, Della Putta, 2020), nel quadro di un sempre più deciso riconoscimento del bi- e del plurilinguismo come strumenti essenziali alla costruzione di una cittadinanza globale, e di un crescente sforzo volto alla standardizzazione dei requisiti e delle *policies* messe in campo dagli atenei, le risorse a disposizione della formazione linguistica e di quella per l'italiano come seconda lingua in particolare sembrano inesorabilmente limitate, quando non destinate a diminuire (sul generale costante calo delle entrate strutturali fino a metà degli anni Duemiladieci vedi Sole 24 Ore, 2015; Corte dei Conti, 2021: 6-7, 111-117). I corsi di italiano come lingua seconda e, ove presenti, altre attività collaterali, sono affidati talvolta a collaboratori esperti linguistici, più spesso a docenti a contratto (quando non ad assegnisti, dottorandi, tirocinanti), fatto che oltre a riflettere il generale aumento della percentuale di contratti atipici di docenza nell'università italiana<sup>2</sup>, costituisce un corrispettivo, sul piano del mercato del lavoro, dello statuto istituzionale incerto di questo insegnamento, che resta extra-curricolare e spesso dotato di un ruolo non uniforme e non cogente nei piani di studio e nei *learning agreements*.

## 2. MICROLINGUE DIFFERENZIATE

Su questo sfondo ha preso vita la riflessione sulla progettazione didattica che presentiamo qui, a partire dalla convinzione che un lavoro di programmazione e insegnamento di *qualità* possa (e debba) far fronte ai bisogni e degli studenti e dell'istituzione committente al meglio delle possibilità offerte dal suo quadro operativo. Dati un monte ore e una classe (quest'ultima con determinati livelli di conoscenza in ingresso, provenienza geografica spesso mista, afferenza dei partecipanti a diversi corsi di laurea e così via), come contemperare in un corso apprendimento di italiano generale, abilità linguistiche per lo studio e almeno un primo approccio alle microlingue scientifico-disciplinari di interesse di studentesse e studenti?

Il lavoro di progettazione può cercare di rispondere a questa domanda concentrando la propria azione sul *design* del curriculum e di alcune attività didattiche specifiche, che pensiamo possano fornire uno spunto utile a quelle/i insegnanti o coordinatrici/ori che si trovano ad operare entro precisi limiti contestuali – una cornice macro-organizzativa predeterminata – senza per questo voler rinunciare a un'offerta didattica che tenga conto delle plurime dimensioni in cui gli studenti di madrelingua non italiana hanno esigenza di integrarsi, socializzare, autopromuoversi, se si vuole che degli atenei della penisola essi conservino (e trasmettano) un'esperienza eccellente.

La docente di italiano dispone ad oggi di validi strumenti che possono guidare la costruzione di un syllabo (es. Benucci, 2007; Lo Duca, 2006; Mezzadri, 2016) e di materiali

<sup>2</sup> Labini e Zapperi (2010: cap. “Ma quanti sono i precari?”); Miur (2021), Corte dei Conti (2021: 240-241, 247-248; cfr. Cesaroni (2016) sul caso dei centri linguistici in Germania.

didattici pensati per l'utenza universitaria<sup>3</sup>. Questi ultimi (non numerosi, e di qualità fortemente altalenante) sono talvolta dedicati solo ai livelli dal B1 in avanti del QCER. Si tratta in tutti i casi di libri di testo comprensibilmente incentrati su attività, abilità comunicative, tipologie testuali non differenziate per settore scientifico e/o disciplinare, in altre parole pensati per renderne possibile l'adozione presso centri e servizi linguistici degli atenei nei quali spesso i corsi proposti sono differenziati per livello ma non per settore disciplinare.

In assenza di una specifica iniziativa progettuale didattica da parte dell'insegnante, della formazione linguistica dello studente universitario in interscambio resta dunque facilmente penalizzato proprio l'aspetto cruciale dell'abilità nella microlingua settoriale o scientifico-professionale<sup>4</sup> del/degli ambito/i disciplinari di interesse specifico. L'attività progettuale può in qualche misura colmare questa lacuna, procedendo da un'analisi dei bisogni dei discenti e dell'istituzione per individuare le mete educative, glottodidattiche, glottomatetiche del percorso di apprendimento e quindi pianificare, mettere in atto, monitorare le strategie e le tecniche didattiche più adatte a conseguire il raggiungimento<sup>5</sup>.

Attività didattiche che guidino un primo approccio alle microlingue potranno essere progettate secondo una logica modulare, con difficoltà graduale, senza trascurare la complessità degli atti comunicativi, l'autenticità e la verosimiglianza che devono caratterizzare le situazioni e i tipi testuali tipici in un curriculum di microlingua, ma anche – e in questo è la principale sfida del percorso – il fatto di operare in una classe a microlingue differenziate. Mentre la classe di lingua italiana ad abilità differenziate è oggetto di una letteratura scientifica metodologicamente consolidata (es. Caon, 2006; Jafrancesco, 2008; Torresan, 2010), le riflessioni su insegnamento e apprendimento delle microlingue tendono a focalizzarsi sul caso più comune ed omogeneo – la classe in cui si ponga l'esigenza di insegnare una data microlingua –, rispetto alla quale il contesto universitario (e più in generale dell'alta formazione) rappresenta in molti casi una variante caratterizzata dalla disomogeneità dei bisogni specifici dell'utenza.

### 3. VERSO LA LAUREA, IL LAVORO, LA VITA FUTURA: LE METE GLOTTODIDATTICHE

Quanto alle mete educative, si declina in un contesto accademico multidisciplinare quanto discusso da Balboni (2012: 92-93; 2014: 83-85): l'acculturazione di base relativa al paese e alla città ospitanti presta attenzione, nel caso degli studenti universitari, anche ai modelli culturali e di civiltà operativi nel contesto accademico e in ambito professionale. Attraverso la lingua e la microlingua passa la capacità dello studente di orientarsi cognitivamente nel proprio settore scientifico, ossia una culturizzazione presupposto essenziale della «possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera» (Balboni,

<sup>3</sup> Si pensi ad esempio a *Uni.Italia. Corso multimediale di italiano per studenti universitari B1-B2*, scritto da E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco ed edito da Mondadori nel 2009; i volumi *Primo Contatto* e *Contatto* (vari livelli), nati dall'esperienza del Centro Linguistico dell'Università di Bergamo (R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, D. Rota, C. Ghezzi, M. Piantoni) ed editi a partire dal 2005 da Loescher; *Italiano plus* di M. Mezzadri e G. Pieraccioni usciti nel 2015 per i tipi Bonacci (nella scansione A1-A2, A2-B1/B2); i due volumi di *L'italiano all'università* di M. La Grassa e usciti per Edilingua nel 2011.

<sup>4</sup> Adottiamo il termine “microlingua” discusso in Balboni (2000: 6-10), con l'avvertenza – elaborata anche in Mezzadri (2016: 16) – che non vogliamo con ciò implicare una netta separazione della/e microlingua/e dalla lingua generale. Le prime rappresentano piuttosto varietà socio-linguistiche della seconda, e con essa si intrecciano incessantemente.

<sup>5</sup> Sull'analisi dei bisogni e la profilazione dei discenti: Balboni (2012: 90-92), D'Annunzio (2009); in ambito microlinguistico Balboni (2000: 73-75); in ambito accademico Celentin (2010); Ballarin (2017: 132), Fragai et al. (2017).

2012: 92). Questa socializzazione, nella sua specificità, è la chiave logica per comprendere la lingua come strumento di interazione e dunque integrazione sociale, inclusione nel paese, nella città e nell'ateneo, nel dipartimento ospitanti. La padronanza dell'italiano per lo studio e della microlingua sono nel nostro caso i presupposti della cittadinanza intellettuale dello studente nella sua vita accademica presente e nel suo settore di lavoro futuro, se deciderà di lavorare in – o in contatto con – l'Italia.

Nella possibilità di sviluppare relazioni sociali *ex novo*, e/o caratterizzate da un grado soddisfacente di comunicazione, si basa infine la possibilità di una autopromozione, di impiegare la lingua per la realizzazione del proprio progetto di vita, sia in qualità di strumento di scambi comunicativi, sia per l'ampliamento dei propri orizzonti cognitivi, e nell'impiego delle proprie competenze glottomatetiche in futuri percorsi di perfezionamento e ampliamento delle proprie conoscenze linguistiche, in prospettiva di apprendimento permanente (Fragai *et al.*, 2018; Mezzadri, Aielli, 2020). Anche in questo caso, italiano dello studio e microlingue rimandano alla declinazione di una meta generale, comune al lavoro glottodidattico in altri contesti, all'interno di particolari domini comunicativi. Ma, se è vero che tra le funzioni precipue delle microlingue possiamo annoverare, accanto alla chiarezza comunicativa, la stessa identificazione di una comunità scientifico-professionale sia in senso cognitivo che sociale (Freddi, 1999: 98-99), all'autopromozione e alle funzioni glottomatetiche andrà accordato un ruolo di primo piano nel caso dell'apprendimento nei centri linguistici universitari.

È nell'ambito delle mete glottodidattiche che bisogna cominciare ad affrontare la questione del rapporto tra microlingue scientifico-professionali e lingua dello studio, questione che porta al pettine diversi nodi teorici, non meno che di pianificazione organizzativa e obiettive possibilità in termini di risorse disponibili. Il mondo anglosassone si misura da tempo con l'opportunità e la possibilità di insegnare un inglese per scopi accademici generali (*English for General Academic Purposes*) piuttosto che un inglese per scopi accademici specialistici (*English for Specific Academic Purposes*)<sup>6</sup>. Stante l'unicità del caso dell'inglese, «lingua franca o tirannosauro rex» (parafrasando Hyland, 2006), lo stesso dubbio teorico e pratico riguarda l'italiano imparato come lingua seconda nelle università italiane (o straniera, appresa all'estero in preparazione di un percorso formativo in Italia). Alcuni punti del dibattito si sovrappongono anche a problematiche tipiche dell'insegnamento microlinguistico; si pensi al dissidio sull'opportunità o capacità dell'insegnante di lingua di destreggiarsi tra i contenuti scientifico-disciplinari di un dato settore, secondo alcuni critici da lasciare piuttosto ai docenti delle discipline (per un esempio ormai classico: Spack, 1988), i quali viceversa, secondo altri, mancherebbero di adeguata attenzione al fatto linguistico e preparazione glottodidattica per far fronte alla formazione linguistica degli studenti, quand'anche legata al loro settore scientifico. O si pensi alle discussioni che ancora riguardano l'esistenza o l'estensione ed importanza di un nucleo di forme e abilità linguistiche comuni alle lingue scientifico-accademiche, o – all'estremo opposto di un ideale *continuum* di possibilità – il cogente legame dei linguaggi disciplinari ai loro contesti d'uso (Ballarin, 2017: 42-47).

Nonostante questa polarizzazione teorica si organizzino attorno a problematiche precipuamente glottodidattiche, appare chiaro che essa si può ricondurre a problemi di più ampio respiro nella definizione dei saperi disciplinari, non solo da un punto di vista linguistico (es. Hyland, 2002), ma più in generale cognitivo ed epistemologico (Kagan, 2009), che nell'uso del linguaggio si riflettono e sostanziano. Una discussione dello specialismo e della divisione tra le due, o tre, o molte “culture” che caratterizza la società

<sup>6</sup> Per un riassunto criticamente equilibrato del dibattito cfr. Hyland (2006: 8-15, 109-117), Harwood, Petrić (2011: 245-246).

contemporanea porterebbe lontano dagli scopi del presente lavoro; varrà la pena però tenerne a mente la pervasività.

Nel concedere che – anche in italiano – esiste un nucleo di abilità comuni al lavoro accademico disciplinarmente trasversali, e che in questo senso un italiano dello studio (non differenziato in senso disciplinare) può fungere da cerniera tra italiano generale e microlingue e dunque giocare un ruolo importante nella classe a microlingue differenziate, non vogliamo finire per “fare di necessità virtù”<sup>7</sup>, abbracciando l’insegnamento e apprendimento di un italiano per lo studio a causa della mera mancanza delle risorse (economiche, umane, conoscitive) che sarebbero necessarie per offrire curricula differenziati o ambiziosi programmi di collaborazione con docenti dei dipartimenti interessati, sacrificando così ogni specificità disciplinare alle ristrettezze istituzionali del nostro quadro operativo. Se per un verso troviamo innegabile che «offrire corsi microlinguistici in presenza per tutte le discipline presenti nell’Ateneo sarebbe operazione quanto mai ardua» (Celentin, 2013: 121), resta valido il fatto che «gli studenti universitari in mobilità hanno bisogno di accedere ai contenuti disciplinari fin dall’inizio del loro soggiorno in Italia e necessitano quindi di un approccio mirato, che fornisca loro gli strumenti per frequentare con profitto le lezioni e accedere ai testi di studio previsti per l’esame» anche quando partano da livelli bassi di conoscenza dell’italiano (Celentin, 2013: 120). Come spesso accade «l’insegnamento dell’italiano settoriale dovrebbe essere quello più impartito negli atenei [...] dato che la gran parte del pubblico dei CLA è generalmente costituita da studenti Erasmus, che invece presentano spesso livelli di competenza iniziale inadeguati per seguire lezioni disciplinari ed hanno esigenze di formazione in italiano di base, situazione che si verifica anche con quelli del programma Marco Polo» (Benucci, 2011).

Pensiamo dunque si possa condurre sulla classe a *microlingue differenziate* un lavoro di ricerca e riflessione glottodidattica similmente a quanto già consolidato sulla classe in cui sono le abilità o le aree linguistico-geografiche di provenienza a presentare situazioni non omogenee.

#### 4. TRA VITA E STUDIO: OBIETTIVI, DOMINI, TESTI, ABILITÀ

Date le peculiarità pragmatiche dell’istituzione e del *target* (studenti universitari) – non basta, per fissare gli obiettivi del percorso didattico, appoggiarsi al QCER. I descrittori europei sono un utile punto di partenza (Council of Europe, 2001), a cui sovrapporre una riflessione che consideri obiettivi, domini, testi e abilità finalizzati all’acquisizione di un italiano per lo studio accademico (Ballarin, 2017: 48-75; Benucci, 2007; Lo Duca, 2006). La suddivisione tra italiano generale e italiano dello/per lo studio, utile in termini di chiarezza espositiva, non è comunque altrettanto netta nella prassi operativa della lingua, laddove i domini d’uso si intersecano facendo della lingua un che di vivo, attraverso cui passano interazioni comunicative ma anche concettualizzazioni del sé e delle proprie esperienze.

<sup>7</sup> «EGAP may appeal where student populations and fields of study are diverse, and where EAP teachers have little time or resources to design subject-specific programmes, since the challenges of researching, designing, and implementing as many appropriate programmes as are needed can be formidable», «l’inglese per scopi accademici generali può risultare un’opzione appetibile laddove la popolazione studentesca e i campi di studio presentino un panorama eterogeneo, e dove gli insegnanti abbiano poco tempo o risorse da dedicare alla progettazione di programmi dedicati a soggetti specifici, dal momento che l’impegno in termini di ricerca, progettazione, e messa in pratica di programmi differenziati in numero appropriato può risultare notevolissimo», Harwood, Petrić (2011: 256), traduzione dell’autrice.

La vita universitaria – nei suoi aspetti sia intellettuali che pratici – influisce in modo decisivo sui domini comunicativi in cui studentesse e studenti devono sapersela cavare alla fine del corso. Entro il dominio pubblico rientrano semplici transazioni e scambi di informazioni in negozi, servizi di uso quotidiano e uffici della pubblica amministrazione (posta, questura), e i rapporti con i media. Nel dominio personale, oltre alle relazioni con familiari e amici, rientrano quelle con coinquiline/i e compagne/i di studio. Particolare attenzione viene posta allo sviluppo del dominio educativo, con la padronanza di transazioni e scambi di informazioni di base in segreterie didattiche e amministrative, nei rapporti con professori, tutor, referenti istituzionali. Entro un dominio professionale rientrano gli scambi comunicativi tipici dei primi approcci al mondo del lavoro (offerte e colloqui di lavoro, offerte e ricerche di tirocini, *stage*, soggiorni alla pari).

Gli ambiti tematici (e lessicali) includeranno dunque quello universitario e dello studio (es. organizzazione dell'anno accademico, articolazione di corsi e programmi, tipologie di materiali e di esami), quello lavorativo (offerte e colloqui di lavoro, presentarsi per un lavoro), quello legato alla casa (la ricerca di una casa nella nuova città e la sua gestione quotidiana), quello dell'alimentazione (interazioni in mense, bar e ristoranti) e delle compere nei negozi (di alimentari e vestiti), quello dei viaggi e delle trasferte e del tempo libero (inclusi qui tempo meteorologico, organizzazione di spostamenti e soggiorni, informazioni stradali).

Le tipologie testuali attraversate nella programmazione rifletteranno l'estensione dei domini, con particolare riguardo a quello educativo e all'ampio spettro mediatico oggi coinvolto nella vita quotidiana di studentesse e studenti come nei processi educativi. La scelta dei generi testuali dovrà infatti tener conto del livello di competenza linguistica e comunicativa degli apprendenti, dei generi testuali legati a contesti d'uso tecnico-specialistici della lingua, e dei livelli di formalizzazione – tra lo scientifico e il divulgativo – che questi ultimi possono presentare (Fragai *et al.*, 2014: 214-217; Fragai *et al.*, 2017: 130-136; Lo Duca, 2006: 174-180). Anche al livello A2 del QCER studentesse e studenti cominceranno dunque a misurarsi, oltre che con dialoghi e conversazioni, con articoli e altri semplici testi informativi e divulgativi anche audiovisivi, con grafici, tabelle e mappe, con interviste e commenti di esperti (scritti e orali), con volantini, opuscoli e annunci in bacheche (reali e virtuali), con la lettura e la stesura di curriculum, passaporti delle lingue e progetti scientifici, con email e messaggi, post e commenti in blog e *social network*. Ad un grado di complessità commisurato al livello del corso, dovranno essere in grado di comprendere e produrre testi espositivi su argomenti di studio.

Le abilità ricettive da sviluppare includeranno dunque la comprensione di dialoghi e di presentazioni audiovisive e la comprensione delle informazioni principali di testi scritti, anche di carattere scientifico e divulgativo in lingua standard (es. voci enciclopediche, articoli, recensioni, oltre a lettere, mail, racconti in italiano contemporaneo, etc.). Le abilità produttive (in ambito orale e scritto) includeranno la capacità di prendere brevi appunti su informazioni raccolte in forma orale o scritta, l'accordarsi su come procedere in un lavoro di gruppo, l'articolazione di un discorso semplice di registro formale, anche con l'ausilio di appunti o di una scaletta, l'espressione di preferenze e la loro motivazione (su temi che rientrino nei domini comunicativi elencati sopra), il racconto di episodi del proprio passato e delle proprie esperienze di studio e lavoro. Nella comprensione e produzione precipuamente scritte rientreranno anche la capacità di interpretare e usare dei dati di un grafico o tabella per elaborare semplici testi espositivi, la rielaborazione delle informazioni di un testo prendendo appunti, riassumendo (anche con l'aiuto di scalette, grafici o tabelle), sequenziando, leggendo selettivamente e/o velocemente.

Le abilità legate alla riflessione sulla lingua e alla consapevolezza dei processi di apprendimento includeranno le richieste di ripetere, pronunciare in modo più chiaro,

chiedere come si scrive una parola, dettare una parola lettera per lettera e scrivere sotto dettatura, capire e usare la terminologia grammaticale fondamentale. Infine, l'ambito dell'italiano per lo studio suggerisce l'inclusione di alcuni elementi morfosintattici ad alta disponibilità nei testi espositivi e scientifici, anche a livelli pre-sistemicici (es. la comprensione della forma passiva dei verbi, il passato remoto).

## 5. A MICROLINGUE DIFFERENZIATE: ATTIVITÀ-CONTENITORE

Stanti i bisogni e gli obiettivi già delineati, la progettazione didattica può favorire lo sviluppo di abilità microlinguistiche anche entro la sfera d'azione relativamente limitata costituita da un singolo corso che prevede un sillabo di italiano generale e per lo studio. A questo scopo si possono elaborare e proporre delle attività-contenitore – per dir così – che funzionando come cornici chiedano a ciascuna studentessa e studente o piccolo gruppo di essere “riempite” – declinate – con contenuti disciplinari diversi. Di seguito si discute l'inquadramento metodologico generale di questo tipo di attività e si illustrano due proposte a titolo esemplificativo.

Ciò che distingue le attività-contenitore da quelle dedicate allo sviluppo delle abilità per lo studio trasversali è il ruolo dell'insegnante e delle/degli studentesse/studenti: nelle seconde è di norma l'insegnante a proporre un testo (scritto o orale) su cui lavorare – che può rimandare a tematiche disciplinari, ma che non richiede conoscenze specifiche per essere compreso, facendo appello a un'enciclopedia presumibilmente condivisa dagli studenti. Nel caso delle attività per le microlingue, come si vedrà, è la/lo studentessa/studente a cercare e proporre il materiale di partenza, mentre l'insegnante si limita a fornire una richiesta generale e delle coordinate comuni per lo svolgimento dell'attività.

Per questo motivo tutte questo tipo di attività comporta una fase di lavoro autonomo o a coppie o piccoli gruppi, da svolgere in classe o a casa, dopo che l'attività sia stata presentata e spiegata in plenaria e prima di approdare nuovamente in plenaria per un confronto o bilancio finale. In qualche caso le produzioni scritte nate da queste attività fungono da base per brevi presentazioni orali e/o possono essere impiegate per creare delle piccole *wiki* o glossari (sezioni collaborative della classe virtuale in cui ciascun utente contribuisce alla costruzione dei contenuti, organizzati in base a un criterio tematico o linguistico).

### 5.1. Esempi di attività

#### 1. Il “posto ideale”

##### *Tipologia e obiettivi*

Il “posto ideale” esemplifica una tipologia di attività-contenitore molto semplice da realizzare, che fa perno attorno a un momento di lavoro autonomo di ciascuna/o studentessa/studente. Si propone a studentesse e studenti la creazione di un diagramma lessicale con associazione parole-immagine a partire da una foto del proprio luogo di lavoro ideale, che si richiede a ciascuna/o di cercare in Internet. L'obiettivo è guidare studentesse e studenti all'arricchimento della competenza lessicale nel settore lavorativo di interesse, relativamente alla realtà fisica dei luoghi prescelti (così il titolo dell'attività fa riferimento a un possibile doppio senso del termine “posto” nel senso di *luogo* e di *posizione lavorativa*, che viene tematizzato nella presentazione dell'attività). Il lavoro di ricerca può

essere assegnato per lo svolgimento autonomo a casa, o essere svolto in laboratorio linguistico (o in classe, sfruttando i dispositivi mobili di studentesse e studenti) in circa 20-25 minuti. Si può prevedere un momento di breve esposizione orale in plenaria in cui ciascuna/o studentessa/studente illustra il diagramma creato, e gli elaborati delle/degli studentesse/studenti possono andare a costruire un glossario tematico nell'estensione virtuale della classe.

Si tratta dunque di un'attività focalizzata sul reperimento autonomo e sul semplice reimpiego di lessico relativo a una sfera disciplinare-lavorativa di interesse, in cui l'insegnante, dopo la spiegazione della consegna, si ritira in posizione di coadiutrice del lavoro autonomo delle/degli studentesse/studenti.

L'attività può essere ampliata chiedendo di disegnare un diagramma ad albero delle figure professionali presenti in quel luogo, ossia la costruzione di una mappa concettuale relativa alla più astratta dimensione dei ruoli e delle gerarchie.

#### *Prerequisiti e collocazione nel syllabo*

Non ci sono prerequisiti particolari. Il momento di esposizione orale può essere una buona occasione di esercitazione della funzione comunicativa con cui si esprime ciò che piace, del verbo *piacere* e del *ci* di luogo, di alcune formule per descrivere grafici.

## 2. *Progetti di ricerca*

### *Tipologia e obiettivi*

*Progetti di ricerca* esemplifica una tipologia di attività che incoraggia una connessione biunivoca tra il percorso di apprendimento della lingua italiana e gli studi disciplinari intrapresi da ciascuna/o studentessa/studente. L'attività richiede a ciascuna/o studentessa/studente di scrivere un breve progetto scientifico, di preferenza facendo riferimento alla propria tesi, o a una tesina o saggio che deve preparare per un esame. L'obiettivo è esercitare la capacità di comporre semplici testi espositivi, reimpiegando, in attività di produzione scritta, un limitato repertorio lessicale specialistico relativo al settore di studio di proprio interesse, e alcune strategie di esposizione. Va proposto a studentesse e studenti uno schema che inviti a sviluppare solo alcuni aspetti della progettazione: ci si concentrerà sui contenuti disciplinari, sia in senso tematico che metodologico, prevedendo ad esempio sezioni dedicate ad abstract, stato dell'arte, obiettivi, metodologia, bibliografia, mentre resteranno esclusi, sia per motivi di scarsa cogenza nel contesto reale della tesi di laurea, sia per motivi di strumentazione linguistica a disposizione, aspetti di monitoraggio, pianificazione dei risultati, *project cycle management* e simili.

### *Prerequisiti e collocazione nel syllabo*

Se in generale le tipologie testuali, le principali abilità e mosse comunicative trasversali, il cui uso è richiesto nelle attività-contenitore, sono state proposte nell'unità di apprendimento corrente o immediatamente precedente (o nel corso di più unità), in questo caso l'attività va presentata verso la fine del corso, dopo aver gradualmente introdotto e svolto attività guidate per favorire il reperimento e reimpiego di lessico specialistico, di un certo numero di connettivi, e di strategie e formule per esporre e riassumere, di cui la stesura di un intero progetto – seppur breve – costituisce una *summa*. Agli studenti va inoltre fornito un modello schematico da seguire, illustrando i contenuti richiesti in ciascuna sezione.

## 6. CONCLUSIONI

Anche laddove il livello linguistico in ingresso non sia avanzato, e anche laddove un calcolo dei possibili costi e benefici (che tiene conto, evidentemente, del numero di studentesse/studenti presenti) suggerisca all'ateneo di formare classi non differenziate a seconda dei settori scientifico-disciplinari delle/degli studentesse/studenti, e di non attivare insegnamenti aggiuntivi specifici, non è necessario rinunciare *in toto* all'insegnamento e apprendimento delle microlingue specialistiche. Tramite la proposta di attività-contenitore, che studentesse e studenti possano declinare con contenuti diversi, si può proporre un primo approccio alle microlingue, presentando alcune tipologie di *input*, invitando all'uso di alcune strutture testuali, e guidando il lavoro autonomo degli studenti nella ricerca, acquisizione, ampliamento, reimpiego in ambito lessicale. Abilità linguistiche, tipologie testuali, strategie discorsive e repertori morfo-sintattici e lessicali che è necessario padroneggiare per studiare in italiano sono una parte essenziale del curriculum di italiano come lingua seconda in ambito accademico, ma anche un'utile zona di raccordo tra italiano generale e microlingue.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Benucci A. (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- Benucci A. (2011), "Corsi di lingua e cultura italiana: Il ruolo dei CLA e l'esempio dell'Università per Stranieri di Siena", in *Bollettino Itals*, 39, Aprile: <https://www.itals.it/bollettino-itals>.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- Celentin P. (2010), "L'organizzazione didattica: iscrizioni, composizione classi, durata corsi", in Ballarin E., Begotti P., Toscano A. (a cura di), *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*, Guerra, Perugia, pp. 25-36.
- Celentin P. (2013), "Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?", in *Elle*, 2, 1, pp. 111-125.
- Cesaroni P. (2016), "L'italiano presso i centri linguistici interfacoltà", in *AggiornaMenti*, 10, pp. 20-26: <https://adi-germania.org/it/aggiornamenti-10/>.
- Corte dei Conti (2021) = Corte dei Conti, Sezioni riunite in sede di controllo, *Referto sul sistema universitario*, maggio.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

- Daloiso M., Balboni P. E. (2012), *La formazione linguistica nell'università*, Ca' Foscari, Venezia.
- D'Annunzio B. (2009), "L'analisi dei bisogni", in Serragiotto G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 89-90.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2014), "Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AitLA Officinaventuno, Milano, pp. 213-224.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Canterano (Roma).
- Fragai E., Jafrancesco E., Fratter I. (2018), "Competenze trasversali e Italiano L2 a studenti universitari", in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 135-180.
- Freddi G. (1999), *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, UTET, Torino.
- Harwood N., Petrić B. (2011), "English for Academic Purposes", in Simpson J. (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge, London, pp. 243-258.
- Hyland K. (2002), "Specificity Revisited: How Far Should We Go Now?", in *Journal of Second Language Writing*, 6, pp. 385-395.
- Hyland K. (2006), *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*, Routledge, London.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2008), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*. Atti del XVI convegno nazionale ILSA, Firenze, 27 ottobre 2007, Le Monnier, Firenze.
- Kagan J. (2009), *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Labini F. S., Zapperi, S. (2010), *I ricercatori non crescono sugli alberi*, Laterza, Roma-Bari.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci, Torino.
- Mezzadri M. (2020), "Insegnare e valutare l'italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 11-25:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13742>.
- Mezzadri M., Aielli M. C. (2020), "Competenze comunicative e successo accademico", in *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 52, 1, pp. 81-100.
- Miur (2020) = Ministero dell'Università e della Ricerca, Ufficio Statistica e Studi, Dati, Didattica, Studenti, Studenti coinvolti in programmi di mobilità internazionale in valori assoluti ed in percentuale - a.a. 2019/20 (dati al 31/12/2020):  
<http://ustat.miur.it/dati/>.
- Miur (2021) = *Focus Il personale docente e non docente nel sistema universitario italiano - a.a. 2020/2021*, elaborazione di Maria Teresa Morana su banche dati MI - DGCASIS – Ufficio VI Gestione patrimonio informativo e statistica nelle funzioni di avvalimento per il Ministero dell'Università e della Ricerca:  
[http://ustat.miur.it/media/1208/focus\\_pers\\_univ2020.pdf](http://ustat.miur.it/media/1208/focus_pers_univ2020.pdf).
- Miur (2022) = Ministero dell'Università e della Ricerca, Ufficio Statistica e Studi, Open data, Dataset, Iscritti, Iscritti stranieri per anno accademico:  
<http://dati.ustat.miur.it/dataset/immatricolati>.
- Pugliese R., Della Putta P. (2020), "Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove di esame: un confronto tra italiano L1 e L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 26-41.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13743/12877>.

- Rastelli S., Bagna C. (a cura di) (2020), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali - Otto commenti*, Pacini Editore, Ospedaletto (Pisa).
- Rosi F., Lubello S. (a cura di) (2020), *L'italiano L2 e l'internazionalizzazione delle università*, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1572>.
- Sole 24 Ore (2015), "Tagli all'università: in 5 anni persi 2 miliardi (il 15% in entrate strutturali)", in *Sole 24 Ore*, 8 febbraio, p. 4.
- Spack R. (1988), "Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go?", in *TESOL Quarterly*, 22, 1, pp. 29-52.
- Torresan P. (2010), *The Theory of Multiple Intelligences and Language Teaching*, Guerra, Perugia.