

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico

Elena Ballarin

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Italian courses for foreign students in international study programmes (which universities have set up for different qualifications and at different levels) seem to meet their needs only partially: they certainly meet the daily necessities of life in Italy but do not seem to fully satisfy the linguistic needs of a university degree and do not really contribute to effective or profitable interaction with the host academic environment. The socio-linguistic-cultural analysis of the host university context, together with some socio-philosophical considerations relating to contemporary society, on the one hand leads to some considerations regarding the didactic and curricular proposals adopted by Italian universities, and on the other to the formulation of some hypotheses which can be explored in the teaching of academic Italian to foreign students. The main obstacles to the adoption of effective learning strategies are the foreign language students' entry level and the time needed to 'become literate' in Italian with the aim of achieving the development of academic cognitive skills. The gradual and growing process of internationalisation involving Italian universities also tends to increase the courses offered exclusively in English and not to face the cruxes that it introduces into the cultural and linguistic heritage of the host country. Some didactic-methodological considerations can be the starting point for a profitable and effective teaching methodology of academic Italian and can also form a common ground for the teaching of Academic English as the *lingua franca* of the international academic community.

Sommario 1 Introduzione. – 2 I corsi di italiano rivolti agli studenti in mobilità internazionale. – 3 La comunicazione accademica in Italia. – 4 Strategie comunicative di tipo accademico. – 5 Strumenti didattici per l'insegnamento della lingua accademica in contesto internazionale. – 6 Conclusioni.

Keywords Academic discourse. Academic Italian. Applied linguistics. Erasmus. International students. Italian L2. Italian for academic purposes.



1 Introduzione

Questo contributo nasce all'interno di una ricerca più vasta, scaturita dall'osservazione della formazione linguistica di centinaia di studenti Erasmus, che dal 1995 al 2015 hanno frequentato i corsi di lingua italiana prima presso il Centro Linguistico di Ateneo, ora presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia. Questa osservazione ha trovato il suo naturale proseguimento in un percorso di studio culminato in un dottorato di ricerca conclusosi nel 2016.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-15

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Alcuni degli interrogativi che hanno guidato questa ricerca hanno cercato tentativi di risposte che si propongono in questo contributo e che riguardano:

- a. l'efficacia della formazione linguistica proposta dagli atenei italiani agli studenti internazionali;
- b. la natura e la complessità della comunicazione accademica, in tutti i suoi aspetti;
- c. l'adozione di strategie didattico-comunicative volte a sostenere adeguati processi formativi e a creare efficaci strumenti di insegnamento e apprendimento della lingua.

La bibliografia che ha sostenuto tutto il percorso di ricerca e che qui si propone in una sintesi essenziale, aggiornata con gli ultimi contributi pubblicati nel 2017 sull'argomento, ha carattere ibrido - coerentemente con la natura stessa della glottodidattica - e abbraccia studi appartenenti a diverse discipline scientifiche e riconducibili a termini cronologici che vanno dal 1944 sino al 2017.

Il metodo utilizzato è stato coadiuvato dall'osservazione diretta della partecipazione degli studenti stranieri ai corsi di italiano e di studenti parlanti la L1 a moduli di italiano accademico proposti dall'ateneo veneziano. L'attendibilità delle osservazioni sono state verificate mediante due strumenti diagnostici: due questionari di gradimento proposti ciascuno al termine di ogni percorso didattico.

2 I corsi di italiano rivolti agli studenti in mobilità internazionale

L'offerta didattica dell'italiano come L2 rivolta agli studenti internazionali in Italia consta, per lo più, di tre tipi di corsi:

- a. corsi di lingua italiana articolati seguendo i parametri del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (d'ora in poi, QCER). Di solito questi corsi si svolgono nei centri linguistici, sono tenuti dai collaboratori esperti linguistici (d'ora in poi, CEL) e non erogano crediti;¹
- b. insegnamenti erogati all'interno di dipartimenti o strutture specifiche e tenuti da docenti. Questi corsi possono essere composti da

¹ In alcune realtà, tuttavia, vengono riconosciuti crediti. Ciò avviene presso il centro linguistico dell'Università degli Studi di Genova, URL <http://www.clat.unige.it/erasmus/Incoming> (2017-06-09). Avviene anche presso l'Università degli Studi di Palermo, URL https://www.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/Corsi_-_Courses/Corsi-Erasmus---Erasmus-courses/ (2017-06-09).

una parte svolta da un docente e da una parte svolta da un CEL.² Il docente sviluppa argomenti di carattere specialistico o monografico, il CEL si occupa della parte più propriamente linguistica, operando in maniera omologa a quanto avviene nei corsi dei centri linguistici;

- c. corsi di lingua italiana erogati da istituzioni private, ma non rivolte specificamente a studenti universitari in mobilità internazionale. Questo tipo di corsi non viene in alcun modo riconosciuto nel sistema di *learning agreement* previsto all'interno della rete degli atenei che aderiscono al programma Erasmus+.

Come si può notare, la totalità dell'offerta didattica prevista nel mondo accademico italiano si concentra sulle necessità comunicative legate all'ambito quotidiano di ogni studente in mobilità internazionale, in quanto propone corsi di lingua standard non legati ad alcuna specificità. Tiene, dunque, conto della comunicazione connessa con l'ambiente di relazioni esterne allo studio, ma non pare in alcun modo offrire strumenti che possano sopperire alle necessità comunicative di studio.

Un'eccezione pare essere costituita dall'Università di Parma, la quale struttura i propri corsi prevedendo dei moduli prettamente linguistici integrati da alcuni percorsi online riguardanti la lingua dello studio.³

Anche l'Unione Europea, in seno al programma Erasmus+, nel corso degli anni ha previsto degli strumenti per la formazione linguistica degli studenti:

- a. *Erasmus Intensive Language Course* (EILC), già denominati *Intensive Language Preparation Courses* (ILPC), finanziati dall'Unione Europea nell'ambito del programma *Lifelong Learning* ed erogati in alcune sedi universitarie in Italia fino all'anno accademico 2013/14. Erano corsi di lingua intensivi erogati un mese prima - in estate e in inverno - dell'inizio delle attività accademiche. Accessibili mediante domanda di borsa di studio e non disponibili per tutta la popolazione in mobilità internazionale, ma solo per gli studenti selezionati;⁴

2 Questo tipo di offerta viene proposta dalla School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia, URL <https://www.unive.it/pag/9912/> (2017-06-09). Un'offerta simile viene proposta altresì dall'Università di Parma con attenzione specifica alla lingua dello studio, URL <http://dusic.unipr.it/it/didattica/corsi-di-lingua-italiana-stra-nieri> (2017-06-09).

3 Una demo dei percorsi interattivi previsti per il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società è consultabile in URL <http://elly.lass.unipr.it/2016/course/index.php?categoryid=44> (2017-06-09).

4 Riferimenti più precisi sul programma sono ancora disponibili in URL <http://llp.eupa.org.mt/erasmus-intensive-language-course-eilc/> (2017-06-09).

- b. *Online Linguistic Support* (OLS). Questo progetto ha rimpiazzato i corsi EILC e consta di attività esclusivamente online disponibili prima e durante il soggiorno in mobilità.⁵

Queste due proposte didattiche, analogamente all'offerta formativa precedentemente descritta, considerano i bisogni comunicativi legati alla vita, ma non allo studio e non alla comunità accademica nel suo complesso. Entrambe, tuttavia, costituiscono uno strumento preparatorio prima dell'ingresso degli studenti nel Paese di accoglienza e, nel caso di OLS un sostegno durante tutto il soggiorno all'estero.

Gli atenei italiani sono fortemente impegnati nel processo di progressiva internazionalizzazione promosso sin dal Processo di Bologna del 1999 (per una disamina più precisa e puntuale sull'argomento, si vedano Dalloso, Balboni 2012) e, dunque, dimostrano una grande attenzione alle esigenze di questa popolazione in mobilità per ragioni di studio.

L'offerta di formazione linguistica che gli atenei italiani sembrano adottare, tuttavia, evidenzia un'apparente incongruenza: da una parte si risponde a uno dei principi irrinunciabili del processo di internazionalizzazione basato sulla valorizzazione, sulla salvaguardia e sul riconoscimento del patrimonio linguistico-culturale degli stati membri, poiché organizza corsi di lingua italiana per gli studenti stranieri. Da questo punto di vista sembra rispondere, dunque, anche dall'Obiettivo di Barcellona che ha avuto lo scopo di promuovere la comunicazione fra i cittadini europei favorendo l'insegnamento dell'inglese e di un'altra lingua comunitaria (Luise 2013). Dall'altra, questa formazione linguistica riguarda solo le esigenze di vita, ma non le esigenze di studio e di comunicazione con l'ateneo di accoglienza. Le università italiane sembrano, invece, rispondere a questa esigenza specifica erogando sempre di più corsi curricolari in lingua inglese, come si evince dai dati ricavati dal sito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e relativi a un'indagine⁶ condotta nell'anno accademico 2011/12. Da questa ricerca emerge chiaramente che la tendenza comune a tutti gli atenei italiani è quella di offrire in numero crescente percorsi formativi internazionali dedicati sia agli studenti in ingresso che agli studenti in uscita.

Questa scelta, di cui si tratterà anche in seguito, sembra rispondere alla necessità di:

- a. accogliere linguisticamente la popolazione internazionale in ingresso;
- b. preparare linguisticamente la popolazione nazionale in uscita;
- c. creare degli ambienti di studio dal carattere internazionale.

5 Il portale di accesso alle attività e ai corsi è reperibile in URL <http://erasmusplusols.eu/it/> (2017-06-09).

6 I dati dell'inchiesta sono consultabili in questa pagina del sito della CRUI: URL <http://www2.crui.it/HomePage.aspx?ref=2094> (2017-06-13).

Essa, tuttavia, non risolve alcuni nodi importanti nell'ambito della didattica:

- a. quale modello linguistico adottare. Riflettendo sull'uso dell'inglese come lingua veicolare nell'ambito degli studi universitari in Italia è opportuno chiedersi quale modello trasmettere: l'inglese britannico, l'anglo-americano, il modello europeo usato in seno agli organi della Comunità Europea, l'inglese asiatico (utilizzato dalle nuove economie emergenti come Cina e India)? Ogni modello è, infatti, portatore di regole socio-linguistiche assai differenti fra loro (Santipolo 2006);
- b. accreditamento linguistico dei docenti, se non madrelingua. Nelle università italiane non è prevista alcuna certificazione linguistica da parte di chi decide di diffondere la propria disciplina in una lingua non materna, ma la scelta è unicamente affidata al *curriculum vitae* e alla decisione del docente (Gotti 2014);
- c. disomogeneità del livello linguistico nella classe internazionale, nella quale possono essere compresenti studenti madrelingua inglese e studenti dalla differente provenienza geografica e con differente competenza dell'inglese;
- d. mancata preparazione comunicativa in relazione alla comunità accademica di riferimento, una volta fuori della classe di disciplina non linguistica.

Quest'ultimo punto costituisce uno dei punti di maggiore criticità nell'ambito didattico, poiché evidenzia che i bisogni del discente in mobilità internazionale non sono soltanto legati alla vita quotidiana o alla propria formazione disciplinare, ma riguardano anche tutte le relazioni che si sviluppano nella rete comunicativa dell'università al suo interno e che riguardano relazioni di tipo umano, disciplinare, formale-burocratico, culturale.

Per approfondire quest'ultimo assunto, sarà, allora, necessario interrogarsi in cosa consista la comunicazione accademica nel suo complesso.

3 La comunicazione accademica in Italia

La lingua utilizzata nel contesto formativo che comprende tutte le scuole di ogni ordine e grado implica processi cognitivi complessi, dato che vengono elaborati linguisticamente sia contenuti disciplinari che linguistici. Questa complessità si amplifica quando si studia una disciplina in una lingua non materna, poiché le informazioni disciplinari vengono apprese attraverso un canale linguistico che comprende strutture testuali, lessicali e morfosintattiche, registri e varietà non acquisiti a priori.

La lingua che veicola la disciplina si può a buon diritto definire 'lingua dello studio' (Mezzadri 2011; Balboni, Mezzadri 2014), poiché essa assume caratteristiche diverse a seconda dell'ordine e grado dell'istituzione scolastica: primaria, secondaria, universitaria. Assume, inoltre, una specifica

complessità cognitiva legata all'ambiente di studio, in relazione con le caratteristiche dei gruppi-classe, le caratteristiche individuali dei singoli apprendenti, il grado di conoscenza disciplinare su cui ciascun apprendente può contare.

La lingua che si utilizza in ambito accademico, tuttavia, pur comprendendo tutte le riflessioni che appartengono al dibattito scientifico che definisce la lingua dello studio, sembra implicare anche ulteriori approfondimenti. Ampliando la definizione da *academic discourse* a 'comunicazione accademica', infatti, si possono meglio comprendere le coordinate, che definiscono gli eventi comunicativi inseriti nel contesto accademico, alla luce del modello SPEAKING di Hymes (1974).

Il discorso accademico è, dunque, adottato interamente dalla comunità accademica in tutte le sue componenti; si pone trasversalmente alle discipline, pur comprendendole; ha caratteristiche ibride, poiché intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico; per definizione, si discosta e si differenzia dalla lingua della comunicazione quotidiana.

La comunicazione accademica è caratterizzata da elementi di formalità presenti sia nella lingua dello studio, come pure nella lingua burocratica ed è contraddistinta da un rapporto di asimmetria tra i soggetti interessati all'interazione in cui avvengono gli scambi comunicativi (Desideri, Tessuto 2011).

La lingua che interessa il discorso accademico, tuttavia, si distingue rispetto a:

- a. microlingue disciplinari (Serragiotto 2014). La lingua accademica, è trasversale a tutte le discipline e le comprende tutte. Manifesta i fenomeni specifici comuni a tutti i linguaggi disciplinari in ambito lessicale, testuale e morfosintattico. È fortemente influenzata dagli elementi culturali comuni a tutto il gruppo sociale di riferimento;
- b. lingua veicolare. La lingua scelta dal docente non sempre è veicolare per una classe di studenti nativi e non. Sempre più spesso assume le caratteristiche proprie di L2 o LS per i discenti e, talvolta, anche per il docente (Coonan 2002);
- c. CLIL (Content and Language Integrated Learning). I docenti disciplinaristi espongono i loro studenti non nativi a un' 'immersione linguistica' in lingua straniera e questo specifico obiettivo apparentemente ben si armonizza con l'idea espressa dal CLIL (Coonan 2006) che provoca l'apprendimento sia di contenuti linguistici che di contenuti non linguistici. Tuttavia, l'oggetto di studio del CLIL si incarna nella disciplina veicolata attraverso una lingua, mentre la lingua accademica trova il proprio *focus* nella lingua che veicola tutte le discipline.

Se la lingua accademica si discosta dalla lingua quotidiana e manifesta la sua complessità in virtù degli aspetti fin qui esaminati, appare del tutto evidente come l'offerta formativa non tenga conto delle necessità comunicative dei discenti in relazione agli ambienti e alle reti della comunicazione

che coinvolgono:

- a. l'ambito dello studio;
- b. la lingua degli uffici;
- c. gli scambi relazionali con i colleghi di studio.

In particolare occorre esaminare le caratteristiche della comunicazione accademica attraverso il binomio lingua-cultura che contraddistingue questo ambiente sociale.

L'ambito accademico appare come un multisistema complesso, poiché coinvolge soggetti differenti:

- a. docenti;
- b. discenti;
- c. personale tecnico;
- d. personale amministrativo.

In virtù delle differenti componenti, la comunicazione appare in tutta la sua complessità, poiché riguarda anche fasce socio-linguistiche diverse fra loro.

Se, tuttavia, diversi sono gli aspetti che contraddistinguono la lingua accademica, essa va considerata come un unico insieme unitario. Questa idea di unità si richiama alla massima aristotelica secondo cui le parti sono sempre in relazione reciproca, costituiscono un sistema, una struttura organica, e per questo assumono un'organizzazione, un'architettura. Questa organizzazione è tenuta insieme dall'esercizio della didattica, una didattica comunicativa, definita dalla pratica che ne fa la comunità in cui essa si manifesta.

Se, dunque, ogni parte si ritrova nel tutto da cui è generata, anche il tipo di comunicazione globale non può essere così difforme dalle forme proprie degli specifici ambiti disciplinari (Cerri, Parmigiani 2006). Osservando la comunità accademica, essa appare, dunque, come un insieme di specifici microsistemi uno diverso dall'altro che, tuttavia, dialogano armonicamente fra loro attraverso un 'filo rosso' linguistico che intesse trama e ordito della comunicazione accademica. Le variabili che si riscontrano in questo linguaggio vengono amplificate, inoltre dalle caratteristiche dei parlanti. Essi non differiscono soltanto per ambito socio-linguistico, ma anche per lingua madre. La popolazione universitaria, infatti, è costituita da parlanti (per un esame più approfondito sul profilo dell'apprendente, si vedano Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017):

- a. L1. I parlanti nativi dovrebbero esercitare consapevolmente la comunicazione, ma progressivamente paiono interessati da un fenomeno di crescente analfabetismo funzionale (Di Francesco 2013);
- b. L2. Parlanti non nativi che decidono di svolgere tutto il loro *cursus studiorum* nell'università del Paese di accoglienza. Sono fortemente motivati all'apprendimento della lingua perché hanno un progetto di vita e studio duraturo nel tempo;

- c. LS. Parlanti non nativi in mobilità internazionale 'breve'. Rimangono nell'università di accoglienza per un tempo relativo - da tre a nove mesi - e costituiscono la maggioranza del popolo in mobilità. Aderiscono quasi tutti al progetto Erasmus+ e tendono a non omologarsi troppo con la società di accoglienza poiché costituiscono una micro-comunità piuttosto impermeabile rispetto agli stimoli linguistici e culturali del Paese di accoglienza. Assumono, dunque, le caratteristiche di parlanti LS;
- d. LE. Parlanti non nativi, ma dalle origini comuni al Paese di accoglienza. Arrivano nell'università ospite per recuperare le loro origini familiari. Rimangono in mobilità per un tempo relativamente breve e sono desiderosi di omologarsi con il repertorio linguistico-culturale del Paese della loro famiglia.

La comunicazione generata da questi contesti si verifica tutte le volte in cui si svolgono interazioni fra persone, gruppi sociali, enti. Queste interazioni complesse provocano, a loro volta, variazioni sociolinguistiche che entrano a pieno diritto nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua. Non dialogano fra loro, infatti, soltanto sistemi linguistici in senso stretto, ma sistemi più complessi che contengono anche elementi culturali, sociali e professionali. Ogni persona o gruppo di persone, quindi, quando comunica, mette in relazione con gli altri il proprio patrimonio di lingua-cultura e lo media con quello degli altri. Si verifica, in questo modo, una complessa dinamica fra sistemi che espone lingua e cultura a variazioni estemporanee, ma anche durature nel tempo.

Per ogni tipo di apprendente vanno, dunque, tenuti presenti il:

- a. microsistema (famiglia, scuola, amici);
- b. mesosistema (relazioni personali tra ambito familiare e ambienti vicini);
- c. esosistema (rapporti di amicizia e lavoro con ambienti vicini alla famiglia);
- d. macrosistema (ciò che costituisce i valori della società di appartenenza);
- e. cronosistema (periodo storico in cui vive);
- f. globosistema (condizioni ambientali che influenzano l'ambiente in cui vive).

Per comprendere pienamente in che cosa consistono e come si svolgono le transazioni e le interazioni linguistiche all'interno del mondo accademico, occorre considerare come le caratteristiche specifiche di ogni essere umano interagiscono con l'ambiente di appartenenza (Bronfenbrenner 1979).

Per 'misurare' la potenza con cui ogni microsistema interagisce con l'altro e come tutte queste interazioni influenzino il sistema complesso, è necessario ricorrere ad alcune teorie matematiche fra cui la 'teoria dei sistemi' (Forrester 1968; Von Bertalanffy 1968; Ruberti, Isidori 1979). L'equazione elaborata da Lorenz (1963), inoltre, consente di stabilire in quale

misura sia calcolabile sul macrosistema globale l'effetto di ogni piccola variazione prodotta da un microsistema insito in esso.

Data la natura 'asimmetrica' che pare costante nella comunicazione accademica, sembra tuttavia necessario esaminare più nel dettaglio la natura delle transazioni linguistiche che avvengono tra microsistemi nel macro-sistema globale per poter sperimentare strategie adeguate.

4 Strategie comunicative di tipo accademico

Il modello teorico che pare rispondere alle esigenze di questo macrosistema complesso fa riferimento ai principi del costruttivismo sociale e alle applicazioni didattiche che si traducono in azioni cooperative e collaborative. Interazioni complesse devono poter prevedere strategie che poggino le loro fondamenta su principi scientifici ampiamente sperimentati. Solo questi presupposti garantiscono alte probabilità di successo.

Alcune teorie della microeconomia paiono offrire risposte efficaci: la 'teoria dei giochi' (Von Neumann, Morgenstern 1944) traccia un modello ideale di comportamento da parte di soggetti coinvolti in qualche interazione. Essa è compresa nelle linee scientifiche della teoria della scelta razionale (Hargreaves et al. 1992), che norma le decisioni di scelta di un individuo razionale con fini e scopi in differenti contesti e situazioni.

Ogni individuo può assumere diversi tipi di decisione e può intraprendere due tipi di strategie possibili:

- a. individuale. Questo tipo di strategia viene adottato quando l'ambiente della transazione presenta caratteristiche sconosciute al soggetto che comunica;
- b. collettiva. Le azioni degli altri condizionano le aspettative del soggetto che comunica e quest'ultimo deve mediare le proprie aspettative con un contesto complesso.

Il comportamento collettivo appare con più frequenza in un macrosistema complesso e dunque i 'giochi' strategici che si possono realizzare possono assumere forma differente in dipendenza dall'equilibrio e dalla dominanza che si verifica tra i soggetti interessati (per un esame più specifico di giochi strategici in ambito accademico, si veda Ballarin 2014).

Nel contesto accademico i ruoli dei giocatori sono generalmente sempre asimmetrici gli uni rispetto agli altri, sia per ruolo sociale, sia per detenzione del sapere:

- a. nella classe tra docente e discente;
- b. nella classe tra parlanti nativi e non nativi;
- c. negli uffici tra dirigenti e sottoposti;
- d. nell'ateneo fra docenti e amministrativi;
- e. nell'ateneo fra docenti e cariche istituzionali.

Ogni 'giocatore' deve, perciò, identificare la strategia ottimale in ogni

tipo di gioco e la combinazione delle strategie ottimali di tutti i giocatori costituisce la 'soluzione' del gioco.

La caratteristica dell'asimmetria, tuttavia, fa assumere un atteggiamento dominante in alcuni soggetti. Il principio di dominanza, perciò, determina che un giocatore (un docente, un discente, un ente o un'organizzazione) sia dominante rispetto agli altri se la sua strategia, tra le scelte possibili che ha a disposizione, gli fa ottenere il *payoff* migliore.⁷

Come si è visto, la strategia collaborativa e cooperativa è fondamentale per quanto riguarda la natura della lingua accademica. Secondo i principi della teoria dei giochi, dunque, per nessun giocatore è conveniente agire senza prevedere la collaborazione altrui. Nessun giocatore può vincere se gli altri non collaborano. Sembra, perciò, verificarsi un'assenza di strategia dominante, data la quale, una soluzione possibile è identificabile nel concetto di 'equilibrio di Nash' (Nash 1950). In un gioco 'accademico' a due giocatori le rispettive strategie adottate dai due sono in equilibrio quando la strategia dell'uno rappresenta la risposta ottimale dell'altra. Quando, però, i giocatori sono più di due, avviene la compresenza di più strategie fra i giocatori. Sarà dunque necessaria la ricerca di più equilibri nei quali nessuno domini l'altro.

All'interno di un'aula possono verificarsi due tipi di situazioni, quando la disciplina:

- a. è la lingua utilizzata dall'ateneo e dal Paese ospitante (Ballarin 2017b);
- b. viene insegnata 'attraverso' la lingua del Paese ospitante.

Le dinamiche linguistico-disciplinari presenti in un simile contesto richiedono strategie adeguate e consapevolezza didattica da parte del docente e dei discenti. In ambedue i casi, infatti, il fattore 'lingua' costituisce la chiave di volta dell'apprendimento disciplinare e dell'inserimento del soggetto che apprende e il tipo di input che lo studente riceve risulta essere cruciale in tutto il processo di apprendimento.

Uno studente straniero che apprenda in un'aula universitaria deve poter annoverare come requisite le competenze linguistiche BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1979); deve, dunque, già avere padronanza sia della lingua comunicativa, che della lingua accademica in L1.

Se un parlante nativo apprende una lingua non nativa nel periodo in cui si sta progressivamente alfabetizzando nella propria, il processo di apprendimento delle due lingue è facilitato. Se, invece, vi è assenza di un'adeguata alfabetizzazione anche in una sola delle due lingue, si verificherebbe un blocco del principio di 'interdipendenza' secondo il quale il processo di apprendimento è condizionato dai progressi in entrambe le lingue. Chi apprende due o più lingue, infatti, deve poter contare su un

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

livello sufficiente di competenza linguistica, una specie di 'livello soglia' sia nella lingua nativa, sia nella seconda lingua che si sta apprendendo.

Riprendendo le linee che disegnano il contesto accademico, dunque, la lingua-disciplina che uno studente straniero è chiamato a conoscere:

- a. è parlata in un sistema dinamico complesso portatore di un proprio repertorio socio-culturale, ma fortemente condizionato da altri repertori socio-culturali;
- b. richiede – come requisite – competenze BICS e CALP in L1;
- c. richiede – come 'livello soglia' – competenze di tipo BICS in L2.

La situazione in cui, al contrario, molti studenti stranieri si trovano al loro arrivo nel Paese di accoglienza manifesta un livello A1 della L2. Si verificherebbe, perciò, un apparente blocco del processo di apprendimento della lingua e, conseguentemente, della disciplina da essa veicolata.

Secondo i principi definiti dalla teoria di acquisizione della lingua (Krashen 1985), chi apprende deve concentrare la propria attenzione al significato dell'input piuttosto che alla sua forma e affinché il processo di apprendimento abbia luogo, è necessario che l'input linguistico sia rappresentabile vicino a quanto già si è appreso. Krashen sintetizza questo concetto con la formula 'I+1', intendendo che quanto si sta apprendendo risulti aumentato di un solo grado di difficoltà rispetto a quanto già si conosce. Confermando ciò, dunque, la formazione linguistico-accademica di uno studente in mobilità risulterebbe impraticabile, a meno che lo studente non sia già in possesso di un livello B2 in L2.

In mancanza di un'adeguata formazione linguistica sia in partenza dalla propria università, che in arrivo nell'ateneo ospitante, chi apprende si trova in una situazione di complessità e difficoltà. La situazione di 'normale' difficoltà che l'input linguistico rappresenta per uno studente straniero è, perciò, rappresentabile dalla formula 'I+3' (Ballarin 2017a). Questa formula si prefigge di rappresentare il grado di complessità di un input che appare coerente con il sistema dinamico complesso dal quale è generato.

Come si è visto, il sistema universitario italiano prevede che la formazione linguistica degli studenti stranieri possa usufruire di corsi di lingua standard secondo i livelli previsti dal QCER. Non è, dunque, prevista alcuna formazione specifica dal punto di vista dell'*academic discourse* in nessun curriculum universitario.

Nello scenario che queste linee concettuali modellano, dunque, è necessario prevedere un'azione didattica che sia finalizzata all'educazione alla complessità: dal punto di vista linguistico-disciplinare e dal punto di vista socio-culturale.

Vanno, dunque, riviste le coordinate che guidano la strategia dell'offerta formativa prevista al momento nel sistema universitario italiano nell'ottica di un progressivo processo di internazionalizzazione.

Una strategia finalizzata ad aprire gli atenei italiani a un contesto viepiù internazionale non può non prevedere:

- a. azioni che comportino una collaborazione fra tutte le componenti dell'ateneo interessate dal processo;
- b. strutture adeguate a ospitare processi didattici dinamici e complessi;
- c. interazioni continue fra soggetti preposti all'insegnamento di lingue e discipline;
- d. consapevolizzazione - mediante formazione continua dei soggetti interessati - in merito a dinamiche di relativismo culturale e interculturale e agli effetti da esse prodotti.

I principi sopra elencati devono, inoltre, declinarsi in strumenti didattici, tecniche adeguate e modelli efficaci per l'insegnamento di lingue e discipline attraverso le lingue.

5 Strumenti didattici per l'insegnamento della lingua accademica in contesto internazionale

Qualunque sia la realtà didattica in cui un soggetto apprende, è auspicabile che in lui sia sempre presente la consapevolezza di come progredisce il suo processo di apprendimento, sia per ciò che riguarda il percorso di studi, sia relativamente alla nuova esperienza che sta compiendo all'estero. È, inoltre, necessario che l'attenzione didattica sia concentrata sugli aspetti sostanziali del suo programma di studio, limitando il carico cognitivo estraneo (Calvani 2011).

Per questa ragione l'istituzione che è preposta a gestire il progetto educativo e formativo dovrebbe presumibilmente potersi avvalere di strumenti:

- a. istituzionali (uffici per l'accoglienza e l'orientamento degli studenti stranieri; centri per l'insegnamento delle lingue; personale specializzato nell'insegnamento della L2 e delle discipline mediante lingua veicolare o lingua franca);
- b. didattici (corsi di lingua accademica organizzati e programmati in specifici moduli e unità di acquisizione; tecniche e strategie glottodidattiche appropriate);
- c. logistici e programmatici (spazi specializzati che favoriscano l'interazione fra strutture e soggetti coinvolti, dove possano agire a stretto contatto studenti, docenti di lingua e disciplina, soggetti terzi);
- d. culturali e interculturali (finalizzati alla scoperta del patrimonio linguistico-culturale dell'istituzione ospite).

Gli strumenti devono essere coerenti con il sistema di riferimento, ovvero con un sistema multi-dinamico complesso suscettibile di tante variazioni quante sono quelle prodotte dai microsistemi che lo compongono.

La complessità del binomio lingua-cultura in ambito accademico richiedono risposte operative non delegabili unicamente a strumenti e realtà virtuali offerti dalla rete, ma presenti e programmate in ambito istituzionale dalla comunità accademica ospitante. Per questo motivo è necessario

prevedere, oltre a corsi e moduli di insegnamento dell'italiano per stranieri già presenti negli atenei italiani, anche delle nuove proposte didattiche in presenza che preparino efficacemente gli studenti a una corretta comunicazione accademica.

L'Università Ca' Foscari Venezia ha potuto sperimentare due differenti tipi di didattica dell'italiano rivolte rispettivamente a studenti madrelingua e studenti internazionali (per un'analisi dei dati più specifica e completa, si veda Ballarin 2017a):

- a. una proposta formativa realizzata in collaborazione fra l'Ufficio Placement e Tutorato e il Centro Linguistico di Ateneo. Nel corso dell'anno accademico 2014/15 sono stati proposti alcuni seminari di lingua italiana accademica rivolti a studenti universitari L1 di laurea triennale e magistrale. La proposta seminariale, denominata *Non solo parole*, si proponeva come scopo la sensibilizzazione negli studenti madrelingua verso la specificità della lingua accademica. Al termine dei seminari è stato distribuito ai 163 partecipanti – di cui il 53,37% ha fornito una risposta – un questionario di gradimento e valutazione predisposto dall'Ufficio Placement e Tutorato e strutturato in sette quesiti a scelta multipla. Ai partecipanti era chiesto di esprimere il proprio gradimento su una scala da 1 (gradimento minimo) a 3 (gradimento massimo). Qui si può vedere la media dei risultati⁸ ottenuti nelle varie edizioni dei seminari.

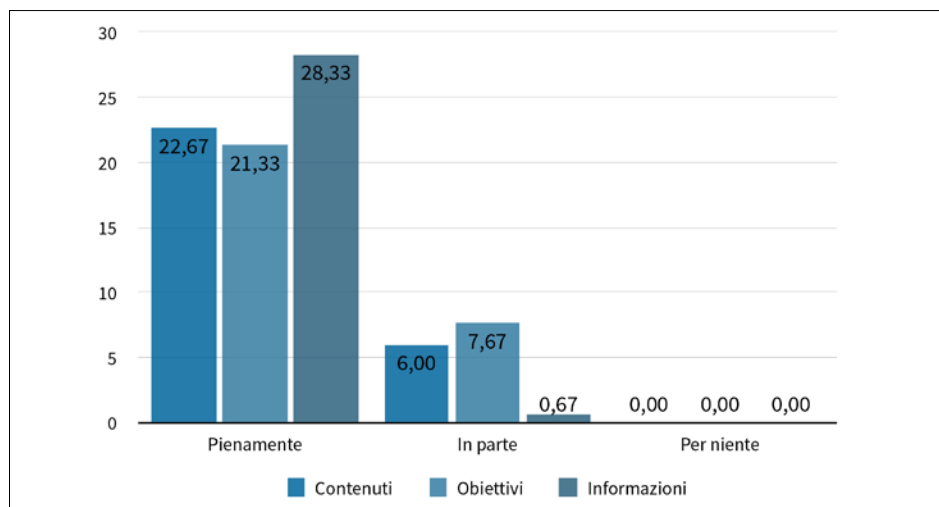


Grafico 1. Media dei risultati di gradimento per *Non solo parole*

⁸ La consultazione e analisi dei dati è stata possibile per gentile concessione dell'ufficio Placement e Tutorato dell'Università Ca' Foscari Venezia.

È interessante notare non solamente l'ampio gradimento dimostrato dai partecipanti alla proposta di seminario, ma anche la differenza fra il gradimento ottenuto dalla voce «informazioni» che risulta maggiore di quello riscontrato nella voce "contenuti". Questo dato evidenzia la sorpresa dei partecipanti in merito alle informazioni ottenute alla fine del seminario rispetto ai contenuti dichiarati nel programma del corso e fa emergere nei partecipanti una mancata consapevolezza relativamente alla lingua accademica nel suo complesso. Risulta, perciò, confermata la necessità di intervenire didatticamente con iniziative che potenzino anche questo aspetto degli studi dei parlanti nativi. Dal gradimento, inoltre, si conferma la bontà della sinergia che scaturisce quando due o più soggetti - appartenenti al medesimo ente - collaborano fra loro;

- b. due sessioni di corsi EILC erogati dal Centro Linguistico di Ateneo ad agosto e gennaio nell'anno accademico 2013/14. Si esamineranno i risultati di un quesito ritenuto rilevante ai fini di questo contributo. I questionari sono stati elaborati dalla Comunità Europea e distribuiti alla fine di ogni sessione. Il campione esaminato coincide con il totale della popolazione interrogata e consta di 165 intervistati.⁹ Qui si può vedere la risposta degli intervistati in merito alla richiesta di gradimento sull'impatto del corso rispetto alle attività accademiche (per consultare l'analisi completa dell'intervista, si veda Ballarin 2017a).

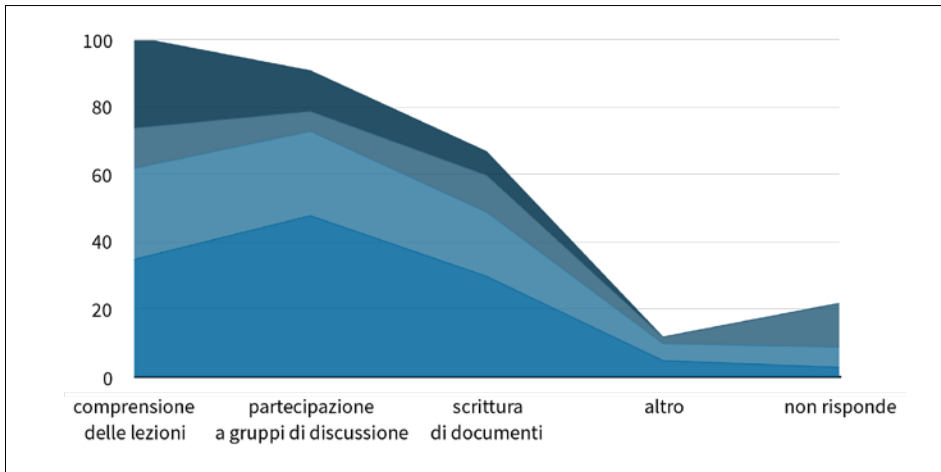


Grafico 2. Risultati di gradimento delle due sessioni di corsi EILC in merito all'impatto del corso sulle attività accademiche

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

I dati confermano che tutti gli studenti intervistati riconoscono l'utilità del corso anche in un'ottica accademica, sebbene si tratti di un corso di lingua comunicativa e non accademica. A questo proposito, tuttavia, va precisato che il questionario è stato somministrato subito dopo il termine del corso EILC, ma non al termine del periodo di mobilità di ciascun studente. Gli studenti, quindi, non hanno potuto rispondere con effettiva cognizione di causa sull'effettivo impatto del corso nelle attività accademiche previste.

È, tuttavia, interessante osservare come gli studenti di livello A1-A2 abbiano riconosciuto un impatto significativo del corso rispetto alle attività accademiche, mentre gli studenti di livello B1-B2 manifestino effettiva consapevolezza di quanto un corso intensivo di lingua comunicativa non sia da solo sufficiente a garantire un completo inserimento linguistico nella comunità accademica di accoglienza.

I dati sembrano confortare l'ipotesi che l'offerta didattica presente oggi negli atenei italiani non offra una risposta adeguata alla complessità della comunicazione accademica e suggeriscono una rivisitazione della didattica mediante formule collaborative che si coniugano in moduli specialistici ove i processi di insegnamento e apprendimento possano progredire coerentemente con le varianti presenti nel sistema accademico.

6 Conclusioni

L'internazionalizzazione degli atenei negli ultimi venti anni ha profondamente modificato le azioni delle istituzioni di alta formazione e ha coinvolto in questo cambiamento anche la sua popolazione: gli studenti, i docenti, tutto il personale coinvolto a vario titolo. Il fenomeno che si manifesta assume la forma di un'imponente onda di conoscenza che liberamente circola grazie a opportunità concesse dai governi e dalle tecnologie. Questo popolo in formazione si muove e comunica mediante *l'academic English*, lingua franca del sistema accademico globale.

La comunicazione assume, tuttavia, anche forme diverse e si attua attraverso linguaggi differenti rappresentati da diversi ambiti disciplinari, ma anche dall'incrocio di molteplici complessi linguistico-culturali e valoriali portati da ciascun membro di questo popolo multiforme e multiculturale e dal Paese che rappresenta.

È, dunque, difficilmente ipotizzabile delegare unicamente a una lingua la trasmissione del sapere e, con esso, del patrimonio linguistico e culturale di ogni Paese. Lasciare a un'unica lingua questo compito comporterebbe la banalizzazione del sapere stesso e la mancata considerazione della complessità della società accademica in tutti i suoi aspetti, resa ricca da infinite variabili portate da tutti i suoi componenti.

Il patrimonio scientifico in lingua italiana, perciò, assieme a quello espresso nelle altre lingue, può contribuire alla formazione linguistico-scientifica della comunità accademica internazionale.

Bibliografia

- Balboni, Paolo; Mezzadri, Marco (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio* [online]. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 15. URL <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-15.html> (2017-06-16).
- Ballarin, Elena (2014). «Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 46(1/2), 153-75.
- Ballarin, Elena (2017a). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, Elena (2017b). «L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale». Damascelli, Adriana T. (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 410-18.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA); London: Harvard University Press.
- Calvani, Antonio (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cerri, Renza; Parmigiani, Davide (a cura di) (2006). *Humanitas techne media logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*. Roma: EdUP.
- Coonan, Carmel (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, Carmel (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Cummins, Jim (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 132-49.
- Daloiso, Michele; Balboni, Paolo E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-97735-13-7.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Di Francesco, Gabriella (a cura di) (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC* [online]. Roma: ISFOL. ISFOL Research Paper 9. URL <http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi> (2017-06-16).

- Forrester, Jay W. (1968). *Principles of Systems*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press. Trad. it., *Principi dei Sistemi*. Milano: Etas Kompass, 1974.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gotti, Maurizio (2014). «Explanatory Strategies in University Courses Taught in ELF» [online]. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), 337-61. DOI 10.1515/jelf-2014-0020.
- Hargreaves, Heap et al. (1992). *The Theory of Choice. A Critical Guide*. Oxford: Blackwell Publishers. Trad. it., *La teoria della scelta*. Roma: Laterza, 1996.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Lorenz, Edward N. (1963). «Deterministic Nonperiodic Flow». *Journal of Atmospheric Sciences*, 20, 130-41.
- Luise, Cecilia (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. DOI 10.13128/LEA-1824-484x-13843.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano*. Milano: Mondadori.
- Nash, John F. (1950). «Equilibrium Points in n -person Games». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36(1), 48-9. DOI: 10.1073/pnas.36.1.48.
- Ruberti, Antonio; Isidori, Alberto (1979). *Teoria dei sistemi*. 3a ed. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, Graziano (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET Università.
- Von Bertalanffy, Ludwig (1968). *General System Theory. Development, Applications*. New York: George Braziller. Trad. it.: *Teoria Generale dei Sistemi*. Milano: Mondadori, 2004.
- Von Neumann, John; Morgenstern, Oskar (1944). *Theory of Games and Economic Behaviour*. Princeton: Princeton University Press.

