

Marco Mezzadri

STUDIARE
IN ITALIANO
ALL'UNIVERSITÀ



Bonacci editore

L&L LINGUA E LINGUE

5

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere

Collana a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri

La collana

Il nome di una collana ne sintetizza la natura, e in questo caso la titolazione è chiara. In questa collana abbiamo *studi* e non buone pratiche, rassegne generali, analisi di casi particolari: sono riflessioni organiche *sull'insegnamento* e non sulla forma, la storia, la tipologia delle singole lingue né sulla comparazione tra due o più lingue.

Il progetto è quello di fornire strumenti caratterizzati da una duplice natura:

- da un lato, *ricerca scientifica*, finalizzata quindi all'incremento quantitativo e al perfezionamento qualitativo della conoscenza sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, (per questa ragione ogni volume passa il vaglio di un comitato scientifico di forte prestigio);
- dall'altro, *strumento di formazione* per coloro che progettano e che conducono tale insegnamento, da chi elabora sillabi e manuali a chi li attua in una classe.

Questa duplicità chiede all'autore dei volumi inclusi nella collana una cura particolare nel garantire la massima leggibilità possibile (eliminazione dei tecnicismi inutili, spiegazioni terminologiche continue, riduzione degli elementi impliciti), e chiede al lettore di ricordare che è uno dei tanti lettori impliciti, per cui in ogni pagina avrà qualcosa che riguarda direttamente i suoi interessi ma anche elementi che per lui sono di contorno - ma non per questo meno importanti se si considera l'ampiezza e la pluralità di punti di vista e degli attori che compongono quel complesso processo che chiamiamo "educazione linguistica".

Comitato scientifico

Monica Arreghini, Buenos Aires
Davide Atori, Parma
Paola Baccin, San Paolo, USP
Paolo Balboni, Venezia, Ca' Foscari
Simona Bartoli-Kucher, Graz
Stefano Beretta, Parma
Mirela Boncea, Timisoara
Cristina Bosisio, Milano, Cattolica
Krimo Boussetta, Rabat
Fabio Caon, Venezia, Ca' Foscari
Paola Cesaroni-Meinholtz, Erlangen e Norimberga
Carmel M. Coonan, Venezia, Ca' Foscari
Daniel Coste, Lione, École Normale
Lorenzo Coveri, Genova
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Pierangela Diadori, Siena, Stranieri
Bruna Di Sabato, Napoli, SOB

Roberto Dolci, Perugia, Stranieri
Annamaria Lamarra, Napoli, Federico II
Liliana Landolfi, Napoli, L'Orientale
Maria Cecilia Luise, Firenze
Carla Marellò, Torino
Patrizia Mazzotta, Bari
Marco Mezzadri, Parma
Joyce Nutta, Central Florida
Sergio Poli, Genova
Mariangela Rapacciuolo, Atene
Matteo Santipolo, Padova
Rita Scotti, Pola
Graziano Serraggiotto, Venezia, Ca' Foscari
Antonio Ventouris, Salonicco
Marie-Berthe Vittoz, Torino
Chiara Zamborlin, Nagoya
Nives Zudic, Capodistria

I volumi della collana sono sottoposti a un processo di *peer review*.

Marco Mezzadri

Studiare in italiano all'università

Prospettive e strumenti



Bonacci editore



**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2016
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2021	2020	2019	2018	2017	2016	

ISBN 9788820137953

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore Divisione di Zanichelli Editore S.p.A.
opera con sistema qualità certificato KIWA-CERMET
n. 11469-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Direzione della collana: Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri
Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Franco Cesati Editore - Firenze
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino; Leftloft - Milano/New York
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese snc - via Lombardore 276/F 10044 Leini (TO)

Indice

Introduzione	9
1. Le coordinate metodologiche	11
1.1 La prospettiva internazionale	11
1.2 La lingua per scopi accademici nel mondo anglofono	12
1.3 Ampliare per circoscrivere	13
1.4 Esiste la lingua per lo studio?	14
1.4.1 <i>Varietà di linguaggi</i>	16
1.4.2 <i>I processi di acculturazione accademica</i>	18
1.4.3 <i>Approcci nell'EAP</i>	19
1.5. La natura dell'EAP.	19
1.5.1 <i>EGAP/ESAP e l'Italiano L2 per lo studio</i>	20
1.5.2 <i>Lingua dello studio generale o specifica: pro e contro</i>	20
1.5.3 <i>Una scelta di campo</i>	23
1.5.4 <i>I contenuti dell'ItalstudioG</i>	25
2. Il testing linguistico per fini di studio	27
2.1 Introduzione	27
2.2 Una definizione	27
2.3 La natura	28
2.4 Competenze linguistico-comunicative e conoscenze cultural-disciplinari	29
2.5. Conoscenze culturali di base e il testing linguistico.	34
2.6. I rapporti tra conoscenze di base e gli approcci di tipo <i>top-down</i>	36
2.7. La domanda cognitiva nel testing linguistico	39
2.8. Un approccio inferenziale.	45
2.9. Prendere appunti: attività accademica ad alta domanda cognitiva	48
2.10. L'impostazione del test <i>Italstudio</i>	50
2.10.1 <i>Uno sguardo d'insieme</i>	50
2.10.2 <i>Le caratteristiche dei candidati.</i>	53
2.10.3 <i>La validità del contesto</i>	54

2.10.3.1. <i>L'impostazione del compito.</i>	55
2.10.3.2. <i>Verso il testo</i>	58
3. La creazione del certificato <i>Italstudio Università</i>	63
3.1 <i>L'elaborazione iniziale</i>	63
3.1.1 <i>L'acquisizione di dati sperimentali</i>	63
3.1.2 <i>L'elaborazione dei dati sperimentali</i>	65
3.2 <i>La sperimentazione del test Italstudio Università.</i>	67
3.2.1. <i>Il contesto.</i>	67
3.2.2 <i>Il certificato Italstudio Università.</i>	69
3.2.3 <i>Italstudio Università e il Quadro comune europeo di riferimento</i>	69
3.2.4 <i>I descrittori del livello A2.</i>	70
3.2.5 <i>I descrittori del livello B1.</i>	73
3.2.6 <i>I descrittori del livello B2.</i>	76
3.2.7 <i>Il sillabo morfosintattico</i>	79
3.2.8 <i>Sillabo delle abilità di studio</i>	82
3.2.9 <i>Lo svolgimento del test.</i>	85
3.2.9.1 <i>Le sezioni</i>	85
3.2.9.2 <i>Destinatari</i>	85
3.2.9.3 <i>Tempi.</i>	86
3.2.9.4 <i>La struttura delle prove</i>	86
3.2.9.5 <i>Tipologie testuali e tipi di compito</i>	88
3.2.9.6 <i>Indicazioni per lo svolgimento delle prove</i>	89
3.2.9.7 <i>La valutazione: procedure e criteri</i>	93
3.2.9.8 <i>L'attribuzione dei punteggi.</i>	99
3.2.10 <i>Per riassumere</i>	100
3.3 <i>Esempi di prove</i>	102
4. Dispositivi didattici per la lingua dello studio	139
4.1 <i>Le ragioni di una proposta</i>	139
4.2 <i>Un modello di dispositivo didattico</i>	140
4.3 <i>La motivazione</i>	142
4.3.1 <i>Le tecniche glottodidattiche nella fase della motivazione</i>	144
4.4 <i>L'esposizione al testo e la sua comprensione</i>	145
4.4.1 <i>Le tecniche glottodidattiche nella fase della globalità</i>	147
4.4.2 <i>La manipolazione del testo</i>	151
4.5 <i>L'analisi, la riflessione e la sintesi</i>	153

4.5.1	<i>Le tecniche glottodidattiche nella fase dell'analisi</i>	154
4.6	Dall'analisi alla sintesi	155
4.6.1	<i>Le tecniche glottodidattiche nella fase della sintesi</i>	156
4.7	Il controllo	156
5.	L'“apprendibilità” del passivo e del passato remoto	159
5.1	Introduzione	159
5.2	Gli obiettivi	162
5.3	Il contesto	163
5.4	Gli strumenti	164
5.4.1	<i>L'individuazione dei livelli di competenza linguistico-comunicativa</i>	164
5.4.2	<i>Gli strumenti della ricerca sul passivo e sul passato remoto</i>	165
5.5	L'analisi dei dati raccolti	166
5.5.1	<i>La comprensione dei testi</i>	167
5.5.2	<i>L'accessibilità della forma passiva e del passato remoto</i>	169
5.5.3	<i>Il divario tra comprensione e produzione</i>	170
5.5.4	<i>L'instabilità nel sistema verbale del passato</i>	175
5.5.5	<i>Le strategie cognitive e metacognitive e il fattore età</i>	177
5.6	Conclusione	183
5.7	I materiali per la ricerca	185
	Bibliografia di riferimento	201

Introduzione

Da anni il Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma si dedica a studiare sul piano teorico e a offrire strumenti operativi nell'ambito dell'apprendimento-insegnamento della lingua italiana per fini di studio.

Inizialmente il progetto di ricerca ha riguardato le scuole secondarie e in seguito anche il mondo degli studenti stranieri presso le università italiane.

Il tema è di grande attualità nel nostro paese, visto l'incremento della mobilità studentesca da e per l'estero e la scelta di internazionalizzare il sistema universitario italiano nel suo complesso: una scelta che risulta essere di notevole rilievo e impatto, oggi come nel futuro prossimo e probabilmente anche in anni più lontani.

L'internazionalizzazione, dunque, diventa in questo volume una chiave di lettura di molti dei fenomeni in atto nei nostri atenei.

Tuttavia, non sempre le scelte di fondo dei sistemi educativi sono supportate da premesse in grado di rispondere ai reali bisogni dei portatori di interessi, dagli studenti ai docenti, alla società nel suo complesso. Crediamo che stia avvenendo proprio questo per ciò che attiene allo sviluppo, negli studenti stranieri in Italia, delle competenze linguistico-comunicative necessarie per essere in grado di far parte della comunità accademica di riferimento. Le nostre università, infatti, denunciano una generalizzata inadeguatezza nel far fronte a bisogni particolarmente complessi che necessitano di interventi formativi a medio e lungo termine.

Questo volume dà conto del progresso della ricerca a livello internazionale, soprattutto in contesti anglofoni, nell'ambito della lingua per fini di studio e presenta strumenti curvati sul contesto universitario, come traduzioni nella pratica delle prospettive nel campo della valutazione delle competenze linguistico-comunicative per fini di studio.

Il primo capitolo è dedicato alla riflessione sulla natura della lingua per fini di studio e sulle scelte adottate a livello internazionale e nel nostro contesto. Vi si propone un'espansione e un aggiornamento degli studi da noi proposti in altre sedi (cfr., in particolare, Mezzadri, 2011).

Il secondo capitolo rivolge l'attenzione al mondo della valutazione delle competenze linguistico-comunicative e del *testing* linguistico.

La riflessione si completa nel terzo capitolo che illustra uno dei principali strumenti prodotti dalla nostra ricerca: il certificato *Italstudio Università*, nato sulla scorta della decennale esperienza maturata nelle scuole secondarie.

Il quarto capitolo presenta una proposta di modello di dispositivo didattico studiato, sulla base di prospettive teoriche elaborate in seno alla glottodidattica italiana, per rispondere ai bisogni dei docenti impegnati nell'insegnamento dell'italiano per fini di studio.

Il quinto e ultimo capitolo propone i risultati di una ricerca condotta tra studenti stranieri di scuola secondaria e dell'università sull'apprendibilità di due strutture particolarmente diffuse nei testi di tipo scolastico-accademico: la forma passiva e il passato remoto. Queste due strutture sono state studiate in funzione della più ampia riflessione sull'opportunità di gestire i percorsi di acquisizione delle competenze linguistico-comunicative secondo schemi diversi rispetto a quanto avviene nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana per scopi comunicativi generali. In questo modo, viene ripreso in una diversa prospettiva quanto già presentato nel terzo capitolo, dedicato al certificato *Italstudio Università*.

1. Le coordinate metodologiche

1.1 La prospettiva internazionale

Come ricordato nell'introduzione a questo volume, abbiamo dedicato al tema della lingua dello studio anni di ricerca e applicazione nel contesto scolastico italiano e numerosi lavori a stampa (cfr. Mezzadri, 2008 e 2011, di cui questo terzo volume costituisce l'evoluzione, ma anche articoli e saggi riportati nella bibliografia finale a pp. 201).

La prospettiva della ricerca internazionale, in particolare in ambito anglofono, ha fornito i punti di riferimento per lo sviluppo dei nostri studi, ancor più nel caso dell'evoluzione dal contesto scolastico a quello accademico che qui presentiamo.

Un rapido sguardo alla genesi di un concetto e al momento della sua rapida affermazione nei principali paesi di lingua inglese può darci la misura della ricchezza di spunti di riflessione che ne proviene e dell'ineludibilità di un approccio.

Tuttavia, se il ricercatore può realizzare studi supportati da decenni di lavori condotti a livello internazionale, anche coloro che non sono specialisti del settore, purché con esperienza dei contesti universitari, difficilmente oggi non conoscono quanto si è creato attorno alla lingua inglese per consentire di comunicare in maniera trasparente i livelli di competenza in lingua inglese per fini accademici degli studenti di madrelingua diversa. I percorsi delle certificazioni TOEFL e IELTS sono ormai esperienza comune di moltissimi studenti, anche italiani, desiderosi di compiere studi universitari in paesi di lingua inglese.

Con le necessarie e ovvie differenziazioni, dovute ai contesti profondamente diversi e alle dimensioni della richiesta di formazione nella lingua

italiana per fini di studio, rispetto a quelle dell'inglese per scopi accademici (*EAP English for Academic Purposes*), il confronto in ambito universitario italiano risulta oggi arricchente, tanto quanto negli anni passati lo è stato l'approfondimento dei temi legati alla lingua per lo studio degli studenti stranieri nelle scuole in Italia.

È per questa ragione che riteniamo opportuno proporre nuove riflessioni a partire da una rapida disamina storica del tema.

1.2 La lingua per scopi accademici nel mondo anglofono

Jordan (2002, p. 73) ricorda che, dopo un approccio «ad hoc e part-time» per fornire assistenza linguistica agli studenti universitari stranieri a partire dagli anni Sessanta del XX secolo, la prima attestazione di una crescita si ha con la comparsa della definizione *English for Academic Purposes*, e il conseguente acronimo EAP, nel 1974. Questa definizione ebbe una rapida diffusione, grazie all'adozione della fortunata soluzione terminologica da parte del British Council.

Se sul piano della definizione l'accordo è stato rapidamente trovato nel mondo della didattica dell'inglese, a livello concettuale, ricorda Jordan (*ibidem*), ci sono stati parecchi cambiamenti da quell'epoca, in particolare per quanto riguarda «i materiali, i metodi, la tecnologia, le aspettative e le risorse finanziarie».

I cambiamenti nella gestione della produzione accademica scritta, ad esempio, testimoniano il lungo e difficile cammino non ancora concluso: da un approccio basato sull'analisi dei registri e sull'apprendimento e la pratica del lessico si è passati a un atteggiamento che mette al centro lo scopo della scrittura, la capacità di comunicare ciò che viene prodotto e la sua appropriatezza stilistica o l'adeguatezza alle convenzioni riguardo al modo di citare, di considerare il plagio ecc.

In sostanza, l'enfasi si è spostata verso la cultura accademica e le convenzioni in uso presso le comunità scientifiche universitarie legate alle diverse discipline.

Il tentativo di inquadrare il perimetro entro cui si muove la didattica della lingua per fini di studio porta a evidenziare, in realtà, la presenza di confini spesso labili tra un settore e l'altro. Non solo per quanto concerne la questione fondamentale che affronteremo nelle prossime pagine circa le differenze esistenti tra la lingua per fini di studio di tipo generale (EGAP in ambito anglofono, *ItalstudioG* nella nostra proposta) e specifico (ESAP e *ItalstudioS*), ma anche per le inevitabili incursioni nel campo di una più generale educazione

linguistica che coinvolge anche gli studenti madrelingua. Dudley-Evans e St John (1998, p. 24) sottolineano che «c'è una chiara sovrapposizione con il lavoro relativo all'insegnamento delle abilità di studio a parlanti nativi», riprendendo il fondamentale lavoro della metà degli anni '80 di Williams, Swales e Kirkman, dal titolo illuminante: *Common ground shared interests in ESP and Communication Studies*.

La sovrapposizione riguarda anche gli scenari, sempre più diffusi, in cui anche in contesti LS la lingua inglese è usata come *medium of instruction*, come nei corsi di laurea totalmente in inglese nelle nostre università, o ancora dove si segue la metodologia *CLIL*.

Nella nostra esperienza con gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, questa sovrapposizione si è trasformata in progetti che, coerentemente con le nostre convinzioni (cfr. Mezzadri, 2010 e 2013b), hanno portato a condividere sia percorsi di formazione linguistica per fini di studio, sia ipotesi di *testing*, in particolare test di ingresso per gli alunni del primo anno, in comune tra stranieri e madrelingua italiani. Un percorso analogo ci vede impegnati da anni nella verifica della preparazione iniziale degli studenti universitari che ha condotto allo sviluppo di una linea di ricerca interateneo ancora in svolgimento.

1.3 Ampliare per circoscrivere

Dudley-Evans e St John (1998, p. 34) propongono una definizione minimalista del concetto di EAP che ci parrebbe in grado di delimitarne in maniera efficace l'ambito: «English for Academic Purposes (EAP) refers to any English teaching that relates to a study purpose».

Anche altri tendono a ridurre la portata considerandolo come una branca dell'insegnamento dell'inglese per facilitare lo studio o la ricerca degli studenti in quella lingua (Jordan, 1997; Flowerdew, Peacock, 2001).

Tuttavia, un approfondimento del tema porta ad ampliare lo scenario: Hyland e Hamp-Lyons (2002, p. 2) si spostano su una dimensione, oltre che linguistica, anche sociolinguistica e psicolinguistica affermando che l'English for Academic Purposes

si riferisce alla ricerca e alla formazione linguistica che si concentra sui bisogni specifici e sulle pratiche di gruppi particolari in contesti accademici. Ciò significa basare l'insegnamento sulla comprensione delle richieste cognitive, sociali e linguistiche di discipline accademiche specifiche. Il che porta i docenti oltre la preparazione dei discenti per studiare in inglese, verso lo sviluppo di nuove forme di alfabetizzazione: dotare gli studenti delle abilità

comunicative necessarie per entrare in particolari contesti accademici e culturali. [Nostra traduzione]

Una dei due autori, Hamp-Lyons (2011, p. 89), sviluppa il ragionamento attribuendo all'EAP caratteristiche ulteriori:

l'EAP è una disciplina pragmatica ed eclettica: un'ampia gamma di ambiti linguistici ed educativi possono essere considerati attraverso la prospettiva dell'English for Academic Purposes o inclusi per caratterizzare l'EAP. Questi ambiti comprendono la lingua della classe, la metodologia d'insegnamento, la formazione degli insegnanti, il *testing* linguistico, l'analisi dei bisogni, la creazione dei materiali e la loro valutazione, l'analisi del discorso, gli studi acquisizionali nei contesti di EAP, il parlare e lo scrivere per scopi di ricerca a tutti i livelli accademici, gli aspetti sociopolitici dei contesti in cui si usa l'inglese per scopi accademici e la programmazione linguistica. [Nostra traduzione]

L'autrice conclude affermando che questo elenco è certamente incompleto, ma quanto meno fornisce a noi la possibilità di arricchire la riflessione epistemologica iniziale sulla lingua per fini di studio.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 20) avevano già cercato di individuare alcuni ambiti per l'insegnamento della lingua per fini accademici: analisi dei registri, analisi della retorica e del discorso, analisi delle abilità di studio e analisi dei bisogni educativi; rimandiamo a quel lavoro per l'ampia rassegna della letteratura di ogni ambito che vi si trova.

In un contributo più recente Harwood e Petrić (2011, pp. 244-249) arricchiscono questi filoni con altri più attuali. In particolare sottolineano l'importanza della riflessione su EGAP e ESAP, la collaborazione tra docenti di lingua e docenti disciplinari, l'analisi dei bisogni e l'analisi dei diritti (cfr. Benesch 2001), l'analisi dei generi, l'uso dei corpora in EAP, le differenze intra- e interdisciplinari; i due autori lasciano intravedere futuri sviluppi in alcuni ambiti: la formazione dei docenti, la valutazione dell'efficacia degli interventi didattici per l'insegnamento della lingua per fini di studio, il rapporto tra l'acquisizione della lingua e EAP, una comprensione più approfondita dei contesti EAP, l'alfabetizzazione accademica, i materiali didattici per EAP.

1.4 Esiste la lingua per lo studio?

Prima di procedere, consideriamo indispensabile affrontare una domanda di base della ricerca: esiste la lingua per fini di studio?

Vedovelli (2010, p. 115) afferma che la distinzione fra la lingua per la comunicazione e la lingua per lo studio è da ritenersi

artificiosa, soprattutto se viene appoggiata sul *Quadro*: chi si riferisce a tale distinzione si collega al modello in livelli di competenza, assegnando ai livelli A1 e A2 le funzioni di garantire agli alunni di origine straniera la possibilità di interscambio comunicativo e ai livelli B1 e B2 quelle di permettere il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare.

Condividendo la posizione dello studioso senese e memori della lezione del *Quadro* sul superamento dell'autenticità del testo (cfr. Mezzadri, 2004), abbiamo intrapreso il cammino che qui presentiamo e che metterà in risalto come un'esclusione dall'accesso alla lingua dello studio per studenti di livello A1 e A2 non sia coerente con quanto viene richiesto all'Università per mettere in condizione gli studenti di attrezzarsi per affrontare i compiti complessi, sul piano linguistico, culturale e disciplinare, e cognitivo a cui sono chiamati.

In altra sede (cfr. Mezzadri, 2011, pp. 3-4), abbiamo ricordato quella che sempre Vedovelli (2010, p. 115) definisce la «fonte intellettuale e civile», cioè la lezione, in ambito linguistico educativo, di T. De Mauro *in primis*, di E. Piemontese (1996) e del GISCEL. In altri termini, abbiamo richiamato l'impegno civile che sta a monte del percorso consolidatosi negli anni '70 e '80 del secolo scorso e che negli ultimi vent'anni sta dando frutti pratici sul piano didattico solo in parte riprese dalle lezioni di grandi pensatori quali Gramsci e Don Milani (cfr. Vedovelli, 2010, p. 114). La pratica ormai corrente, grazie al lavoro di tanti glottodidatti, linguisti e formatori italiani, e in parte del mondo dell'editoria, di trasferire al mondo della scuola le tecniche della semplificazione testuale e dell'adeguamento dei testi disciplinari ai livelli di competenza linguistica degli studenti non è da noi vista come priva di pericoli.

Crediamo che il tema sia particolarmente rilevante anche in contesto universitario, in special modo per l'auspicabile, ancorché inevitabile, percorso in continuità con le scuole secondarie per ciò che riguarda la promozione di opportunità di alta formazione a favore degli studenti non di madrelingua italiana, ma anche a favore di numerosi casi di alunni di seconda generazione (cfr. Mezzadri, 2010 e 2013b). Senza voler trascurare la valenza generale dell'impostazione ricordata, un'attenzione particolare in quella direzione va posta sui percorsi di cooperazione internazionale universitaria con paesi *low income* e dunque sulla necessità di supportare in maniera specifica la partecipazione alla comunità accademica degli studenti di quelle provenienze.

Dunque, risulta essere componente fondamentale della nostra ricerca la riflessione sulle differenze tra la lingua della comunicazione generale e la lingua per lo studio, determinate dalle testualità tipiche del contesto accademico e dalle situazioni di utilizzo della competenza comunicativa in contesto universitario, oltre alla possibilità di inquadrare il tutto all'interno di strutture di riferimento, quali le scale del *Quadro*, oppure di identificare elementi per la rilettura dei sillabi (ad esempio quello morfosintattico) per l'italiano L2

per fini di studio, o ancora di predisporre sillabi specifici - ad esempio sullo sviluppo delle abilità di studio, in armonia con l'avanzamento dei livelli proposto dal *Quadro*.

Di questo ci occuperemo nei prossimi capitoli, mentre in questo è utile soffermarsi ancora sulle varietà di linguaggi in ambito accademico, sulle variazioni disciplinari e sui processi di acculturazione sottesi all'inserimento nelle comunità scientifiche all'università.

1.4.1 Varietà di linguaggi

Seppur con le precisazioni appena proposte, in ambito accademico si usano linguaggi diversi che contraddistinguono le svariate comunità. In glottodidattica abbiamo tentato diverse strade per definire in modo sintetico queste varietà e, in generale, quelle legate al mondo dei mestieri e delle professioni. Adottiamo qui, come in altre sedi (cfr. Mezzadri, 2015), il termine *microlingua scientifico-professionale*, o più semplicemente *microlingua*, rimandando per un approfondimento concettuale e terminologico a Balboni (2000 e 2014). In questa sede basti ricordare quanto afferma lo studioso veneziano (Balboni, 2000, pp. 12-13):

useremo *microlingue scientifico-professionali* per riferirci alle “microlingue (prodotte cioè dalla selezione all'interno di tutte le componenti della competenza comunicativa in una lingua) usate nei *settori scientifici* (ricerca, università) e *professionali* (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente di liceo al critico letterario) *con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale*”.

L'adesione a un concetto e a una denominazione come *microlingua disciplinare* non comporta nel nostro caso l'accettazione *in toto* di un modello di interpretazione delle varietà di linguaggi settoriali. La definizione *microlingua disciplinare*, infatti, propone una prospettiva in certa misura "divisionista" che tende a separare la lingua generale dalla microlingua e che potrebbe nascondere un'impostazione metodologica tradizionale, basata sulla riduzione della microlingua a una gamma di tipologie testuali, di compiti e di relativa esposizione e memorizzazione di termini specialistici.

Non è questa la nostra volontà: consideriamo utile e appropriata la definizione *microlingua disciplinare*, ma proponiamo l'adozione di un altro concetto e di un'altra definizione, *lingua per fini di studio* che riassume la volontà di tenere insieme le varie tessere del mosaico, ossia le diverse microlingue e la lingua generale.

Ancora una volta le corpose riflessioni sviluppate a partire dagli anni '70 del XX secolo in ambito anglofono possono indicare una via per l'approfondimento.

Basturkmen (2006, p. 15) afferma che l'idea di varietà linguistica fa riferimento ai registri d'uso della lingua nei diversi contesti: quelli lavorativi o accademici, ma anche quelli dell'uso quotidiano generale. Su un nucleo di base di lingua generale si fonda una delle due prospettive che si sono affermate (cfr. Bloor, Bloor, 1986): quella della cosiddetta *common core hypothesis*, secondo la quale molti dei tratti della lingua si ritrovano in tutte o quasi tutte le microlingue. Hyland (2012, p. 389) ricorda che molti dei manuali per l'insegnamento dell'inglese per scopi specifici sono «ovviamente basati su quest'idea».

Il nucleo di base è composto da parole e strutture utilizzabili in tutte le situazioni comunicative. Un'analisi della frequenza d'uso di termini e strutture può illustrare con chiarezza la diffusione di questi elementi linguistici.

Questa visione ha provocato scelte metodologiche discutibili che, come già affermato, hanno consolidato una tradizione glottodidattica secondo cui l'esposizione in sequenza, prima alla lingua generale e poi alla microlingua, sarebbe il paradigma principale (cfr. Coxhead, Nation, 2001).

La seconda prospettiva nega la presenza di un nucleo comune e afferma che tutte le varietà sono apprese in contesto e dunque la lingua esiste solo come varietà (Basturkmen, 2006, p. 17). Questa visione poggia sull'idea che la lingua sia imparata come strumento della comunicazione in contesti e situazioni che determinano le caratteristiche di quanto viene appreso e ne favoriscono l'uso. Secondo l'ottica proposta nel paragrafo 1.3, la centralità del contesto dovrebbe preludere allo spostamento del focus verso l'individuo che apprende e non all'arroccamento ai contesti e alle situazioni dell'uso comunicativo della lingua.

Il dibattito nel mondo anglofono è acceso: se per alcuni, come scrive Hamp-Lyons (2011, p. 95) uno studente universitario straniero, in special modo nei primi anni di corso, può trovare il percorso ancora più complesso se ci si focalizza sulle differenze nei generi e nei comportamenti comunicativi delle diverse discipline e comunità scientifiche, l'opinione oggi dominante vede per il primo anno di università più utile un impegno su un nucleo comune di abilità essenziali, ma nel prosieguo degli studi uno studente dovrà affrontare le specificità della propria disciplina o delle proprie discipline (cfr. Johns, 1995; Lea, Street, 1999; Ivanić 1998; Hyland, 2002).

Interrogarsi sul contesto dell'italiano per scopi accademici in Italia è a questo punto doveroso per poter proseguire il ragionamento. Le condizioni che noi abbiamo analizzato e che risultano prevalenti, anche se frutto di un'indagine non capillare, nelle istituzioni accademiche nazionali ci presentano un pubblico eterogeneo sia per livelli linguistici o provenienza, sia per

appartenenza ai diversi ambiti disciplinari. Il più delle volte questi studenti sono inseriti in percorsi formali che raggruppano apprendenti di più provenienze e di diversi ambiti, mantenendo come punto di discriminazione per la formazione delle classi soltanto il livello di competenza linguistica.

In un contesto così disegnato risulta importante definire il tipo di proposta formativa che potrà andare verosimilmente soltanto verso l'identificazione di un nucleo di base comune e delle trasversalità presenti nella lingua per fini di studio. Tuttavia, il percorso risulterebbe inevitabilmente incompiuto se non venisse proposta un'espansione guidata oltre il corso di italiano per fini di studio, verso un inserimento nelle comunità scientifiche degli studenti che risulti attivo e consapevole sul piano delle strategie d'apprendimento e delle competenze linguistiche.

1.4.2 I processi di acculturazione accademica

È in questa cornice che si inserisce un'ulteriore riflessione che proponiamo con Basturkmen (2006, p. 85), la quale, riprendendo Schumann (1986), suggerisce un collegamento stretto tra il livello di acculturazione nel gruppo di destinazione, nel nostro caso rappresentato dalle diverse comunità scientifico-disciplinari, e il successo nell'apprendimento della seconda lingua, nel nostro caso la lingua per fini di studio.

Dei fattori studiati da Schumann che hanno un impatto sull'acculturazione e sul successo nell'apprendimento linguistico, due ci paiono particolarmente rilevanti per gli studenti universitari stranieri in Italia: il primo, di tipo sociale, è il desiderio di assimilarsi e di integrarsi nella comunità linguistica e sociale di destinazione; nel caso degli studenti, sia in contesto universitario che scolastico, sono numerose le opportunità di condividere esperienze che vanno al di là dei corsi di lingua per stranieri e che si basano su un'ottica di inclusione durante i percorsi didattici di tipo disciplinare (lezioni, seminari, laboratori ecc.).

Il secondo fattore, di tipo psicologico, riguarda lo shock culturale e linguistico che può fungere da detonatore di un possibile rigetto del contesto di arrivo da parte dello studente straniero. Il miglioramento delle condizioni di comprensione dei meccanismi su cui si regge il sistema sociale e universitario in cui vengono a trovarsi gli studenti stranieri è volano di una miglior acquisizione della lingua. Ne discende la grande importanza che rivestono i servizi di supporto alla didattica (tutoraggio, percorsi di tandem linguistico, gestione flessibile delle consuetudini locali, ad esempio per quanto riguarda le modalità di preparazione e di svolgimento degli esami) che corredano e completano le proposte di formazione linguistica *stricto sensu*.

1.4.3 Approcci nell'EAP

Concludiamo questa incursione nel mondo anglofono interrogandoci sui dati proposti da Jordan (2002, p. 77) riguardanti un'indagine condotta su un campione di insegnanti di EAP che traccia la direzione dell'evoluzione delle esperienze in quei contesti. La formazione nella lingua dello studio è salutata in modo molto positivo in quanto aiuta lo studente straniero ad aumentare il livello di autostima e ad adattarsi al nuovo ambiente universitario. Come già accennato nel paragrafo precedente, le pratiche in uso assegnano una grande importanza qualitativa all'integrazione di percorsi ulteriori tendenti, ad esempio, ad aumentare la consapevolezza culturale sulle somiglianze e sulle differenze tra i sistemi e gli ambienti accademici e sulle convenzioni non solo linguistiche, ad esempio le regole per citare correttamente un testo oppure le consuetudini nelle relazioni tra gli studenti e i docenti o il personale universitario in generale, o ancora gli stili di apprendimento privilegiati (ivi, p. 73).

Ciò ha portato a disegnare molteplici approcci all'insegnamento della lingua inglese per fini accademici che marcano una distanza tra EAP e l'insegnamento della lingua per scopi comunicativi generali. Watson Todd (2003, pp. 150-151, *nostra traduzione*) ne riporta sei:

1. apprendimento induttivo;
2. uso di sillabi basati sui processi;
3. promozione dell'autonomia dell'apprendente;
4. uso di materiali e compiti autentici;
5. integrazione della tecnologia nell'insegnamento;
6. utilizzo dell'insegnamento a gruppi.

Questi approcci possono essere compresenti e costituire insieme gli ingredienti per la gestione di corsi di lingua per lo studio.

1.5 La natura dell'EAP

Tuttavia, è la natura stessa di questo insegnamento a essere da anni al centro del dibattito. Alcuni autori (Beard, Hartley, 1984; Robinson, 1980 e 1991) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio (*study skills*). Pur sottolineando come le abilità di studio siano centrali in qualsiasi corso di EAP, altri autori (per una panoramica si veda Jordan, 1989) sostengono che occorre considerare altri elementi costitutivi riassumibili nella definizione che dà Jordan (1997, p. 5): «un registro generale dell'inglese accademico, che

integra uno stile accademico formale con l'abilità comunicativa nell'uso della lingua» [*nostra traduzione*].

La riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti dell'EAP conduce alla definizione di un ambito *specifico* e di uno *generico* o *generale*, cioè rispettivamente dell'*English for General Academic Purposes* (EGAP) e dell'*English for Specific Academic Purposes* (ESAP), nella definizione data da Blue (1988).

1.5.1 EGAP/ ESAP e l'Italiano L2 per lo studio

Per Hyland (2006, p. 9), gli insegnanti che seguono un approccio di tipo EGAP mirano a isolare le abilità, le forme linguistiche e le attività di studio che considerano comuni a tutte le discipline.

A fianco di queste componenti comuni ve ne sono altre specifiche delle singole discipline. Non si tratta solamente di specificità legate alle scelte e agli usi linguistici delle diverse materie di studio ma anche di peculiarità legate alle tipologie testuali impiegate o ai registri, ad esempio.

La ricerca di un possibile rapporto tra i due estremi dell'EAP appartiene anche al contesto dell'italiano per lo studio in ambito universitario, pur con notevoli e sostanziali differenze.

Un primo risultato assumibile all'interno del nostro sistema educativo che ci proviene dallo sguardo al mondo dell'EAP è costituito dalla consapevolezza della centralità della definizione del rapporto tra abilità di studio e lingua dello studio, generale o specifica, che risulta, secondo noi, determinante per capire i confini del nostro campo d'azione, ossia quello dell'italiano L2 per scopi accademici.

1.5.2 Lingua dello studio generale o specifica: pro e contro

Hyland (2006, pp. 10-12) afferma che l'insegnante di lingua inglese per fini accademici non ha il controllo sui contenuti specialistici e può causare un disservizio alle discipline e sviare gli studenti quando si propone di insegnare la lingua con approfondimenti sulle specificità dei generi coinvolti.

Questa considerazione viene ripresa da Hyland, tra i fattori a sostegno dell'insegnamento EAP non specifico. A ciò si può aggiungere il livello di competenza linguistica richiesto per affrontare lo studio dell'EAP in modo specifico, oltre all'evidenza delle numerose abilità di studio trasversali a molte, se non a tutte le discipline; su questa lunghezza d'onda sono molti autori (Hutchinson, Waters, 1987; Spack, 1988; Zamel, 1993).

Un altro punto di vista propone invece le insidie insite nel delegare l'insegnamento della lingua per lo studio di tipo specifico ai docenti disciplinari, cioè a insegnanti che non hanno le competenze necessarie per affrontare la didattica attraverso una lingua usata in modo veicolare.

Una ragione ulteriore a sostegno della necessità di un approccio specifico disciplinare alla didattica della lingua dello studio è rappresentata dalla gamma relativamente ridotta di abilità che per alcuni costituiscono il nucleo comune alle discipline che depotenziano, e in un certo senso derubricano, i percorsi di EAP a brevi interventi di recupero di abilità condotti da personale senza particolari competenze professionali (Hyland, 2006, p. 12).

Tuttavia, se quest'analisi riguarda aspetti prevalentemente organizzativi della didattica e da quel punto di vista si possono affrontare i problemi evidenziati, crediamo che un angolo d'osservazione più intrigante sia offerto, in ambito accademico, dal maggior numero di differenze (Johns, 1988) presenti nei linguaggi disciplinari rispetto alle somiglianze esistenti tra di essi. Questo è vero se si considerano i diversi contesti d'uso e quindi i diversi pubblici, nonché le caratteristiche delle discipline sia a livello di tipologie testuali impiegate, sia a livello di scelte lessicali, ambiti semantici e contesti d'uso.

Anche Hyland (2002, p. 389), sostenitore di una prospettiva ESAP, suggerisce di considerare le differenze affermando che «il discorso accademico non forma una massa indifferenziata ma una varietà di alfabetizzazioni disciplinari. Le discipline hanno diverse visioni della conoscenza, diverse pratiche di ricerca e diversi modi di vedere il mondo; di conseguenza, investigare le pratiche di quelle discipline porta inevitabilmente a un livello maggiore di specificità» [*nostra traduzione*].

I generi testuali che gli studenti sono chiamati a produrre dimostrano questa tesi; sia da un punto di vista delle specificità disciplinari, sia riguardo al livello del corso di laurea, le differenze sono considerevoli: un lavoro di analisi e sintesi è più consono per gli ambiti umanistici o delle scienze sociali, mentre in ambito tecnico-scientifico sono più consuete le attività che portano a descrivere oggetti, grafici o tabelle o a definire procedure, o ancora a scrivere relazioni su attività di laboratorio (cfr. Hyland 2002, p. 390).

Appare tutto sommato semplice individuare elementi che potremmo ricomprendere in un nucleo di base di lingua generale per fini di studio se ci focalizziamo su aspetti come le strutture morfosintattiche della lingua, le abilità di studio, le strategie di apprendimento, i generi testuali o, in ambito lessicale, i meccanismi generali di formazione delle parole, come la derivazione, la modificazione ecc. Ma quando analizziamo, scalfendo leggermente la superficie, ambiti quali gli impliciti culturali o le modalità di esplicitazione dei riferimenti culturali, l'oggettività, la neutralità emotiva, la gestione delle relazioni sociali nella comunità scientifico-disciplinare o

le modalità di proporre la propria visione del mondo a opera di una comunità, allora diventa molto difficile giungere a una sintesi didattica in grado di soddisfare le molteplici anime delle comunità accademiche (cfr. Johns, 1997, pp. 58-64).

Ai fini di questa nostra trattazione propedeutica alle proposte del progetto *Italstudio*, tuttavia, ci pare opportuno spostarsi su un terreno meno scivoloso come ci indica R. Spack (1988), analizzando la ricerca di un possibile equilibrio in un contesto polarizzato come quello descritto che vede, in ambito anglofono, i fautori della lingua generale per lo studio contrapposti a coloro che sostengono un approccio all'EAP di tipo specifico. Riflettendo sulla scrittura per scopi accademici, l'autrice sottolinea come gli insegnanti di lingua dovrebbero occuparsi dell'insegnamento della lingua dello studio generale e lasciare ai docenti delle discipline i processi di scrittura di tipo disciplinare, cioè per la produzione di testi più esposti ai contenuti e alle specificità dei singoli ambiti e sottoambiti disciplinari. Essa afferma, inoltre, citando le ricerche riportate in Maimon *et al.* (1981), che solo in rari casi l'insegnante di lingua risulta in grado di apprendere un'altra disciplina, in quanto ogni disciplina richiede la capacità di osservare i contenuti da un'angolazione differente, un modo di pensare e un sistema valutativo diversi.

Spostando l'attenzione sullo studente, Spack promuove un approccio che immerge lo studente nei contenuti attraverso l'esposizione a testi letti e ascoltati, a seminari e a conferenze, ad azioni sul campo che permettano di fare e condividere, oltre che leggere e ascoltare, o, ancora, attraverso l'osservazione dei modi in cui vengono realizzati i testi di natura accademica. Per fare ciò gli studenti devono essere messi in grado di utilizzare strategie e abilità che possono essere acquisite attraverso corsi di lingua per lo studio di tipo generale, condotti da insegnanti di lingua adeguatamente formati. Tra queste abilità e strategie citiamo a titolo d'esempio la capacità di fare ricerche, di consultare strumenti di riferimento, di pianificare e programmare, di analizzare e sintetizzare (avendo negoziato ed elaborato i concetti), di produrre un testo coerente con il genere richiesto, di apportare revisioni e modifiche al proprio elaborato e così via.

Osservando questo breve parziale elenco, ci si accorge che la richiesta cognitiva risulta particolarmente alta e come, di conseguenza, l'insegnante di lingua per lo studio sia chiamato a uscire da una struttura ristretta che vorrebbe le abilità di studio relegate a livelli di banale strumentalità e ad aprirsi a contatti forti con i contenuti disciplinari, da un lato e, dall'altro, a incursioni nel campo della metacognizione; a questi aspetti dedicheremo una riflessione più ampia nel prossimo capitolo.

1.5.3 Una scelta di campo

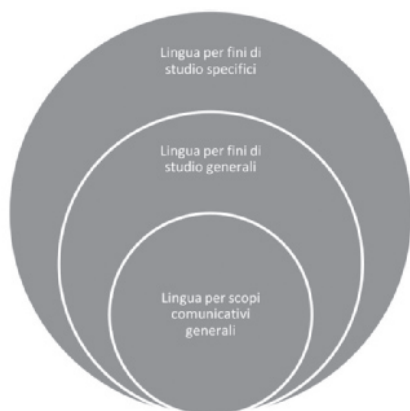
Harwood e Petrić (2011) propongono una sintesi delle posizioni a favore o contrarie a un'impostazione EGAP che risulta utile per completare la panoramica introdotta nel paragrafo precedente e che ci permette di motivare la scelta di campo del progetto *Italstudio*.

I due autori (p. 246) notano che un'impostazione di tipo EGAP può risultare opportuna «nei casi in cui la popolazione studentesca e gli ambiti di studio sono diversificati e in cui gli insegnanti EAP hanno poco tempo o poche risorse per creare programmi specifici per le diverse discipline [...]» [*nostra traduzione*].

L'EGAP è anche più vantaggioso sul piano economico in quanto un solo corso soddisfa tutti gli studenti di tutte le discipline e in contesti accademici in cui la collaborazione tra i docenti incaricati della formazione linguistica e i numerosi docenti disciplinaristi non è e spesso non può essere stretta, impedendo tuttavia all'insegnante di lingua di intercettare i bisogni specifici e particolari di molte discipline.

Alla base di una decisione, che potrebbe apparire di comodo, in favore di un'impostazione fondata sulla lingua per fini di studio di tipo generale (EGAP per l'inglese, per l'italiano utilizziamo la nostra proposta *ItalstudioG*), vi sono sia considerazioni sulla lingua usata per fini di studio sia un'analisi dei bisogni degli studenti e del contesto accademico in cui ci muoviamo.

Se proviamo a rappresentare graficamente la sequenza proposta dai modelli EGAP descritti nel paragrafo 1.4.1., potremmo immaginare tre cerchi che ricordano la prima fase dell'apprendimento, quella destinata alla lingua per scopi comunicativi generali, a cui subentra la lingua per fini di studio generali e quindi la lingua per fini di studio specifici (*ItalstudioS*).



Un'altra rappresentazione illustra meglio il nostro modo di concepire il rapporto tra questi tre elementi.

Alla prospettiva sequenziale si sostituisce una chiave di lettura che non nega la propedeuticità della lingua per scopi comunicativi generali, ma che, allo stesso tempo, non ne interrompe lo sviluppo, come invece avviene spesso nella tradizione dell'educazione microlinguistica per le lingue straniere in Italia, lasciando che si possa consolidare quella

competenza anche nel momento in cui l'apprendente è maggiormente impegnato in percorsi legati alla lingua per fini di studio, generale o specifica.

Allo stesso modo, quest'impostazione non esclude una propedeuticità dell'*ItalstudioG* nei confronti dell'*ItalstudioS* o, in altri termini, una prevaricazione dovuta alle condizioni ambientali (scarsa preparazione nelle discipline specifiche dei docenti di lingua, scarse risorse finanziarie, collaborazione difficile tra docenti di lingua e disciplinaristi), ma vuole affermare la contestualità dello sviluppo dei due ambiti della lingua per lo studio e della lingua per scopi comunicativi generali. In altre parole, uno studente straniero in Italia non viene, al momento, isolato dai contesti disciplinari per un periodo in cui potrebbe essere esposto esclusivamente ai percorsi di formazione linguistica, ma la crescita delle sue competenze è determinata da una continua sovrapposizione dei tre



piani. Compito del docente sarà, *in primis*, quello di rendere comprensibile, e dunque significativo, il percorso nei tre piani, sapendo che tutti e tre concorrono alla costruzione della competenza linguistico-comunicativa necessaria all'università.

L'equilibrio tra i tre percorsi andrà ricercato con un'attenzione pressoché individualizzata verso i bisogni dello studente e con una consapevolezza di alta qualità di ciò che significa insegnare e apprendere competenze di tipo *ItalstudioG*. Infatti, se è vero che i tre piani sono compresenti, *ItalstudioG* funge da cerniera. Un esempio di collegamento tra i tre piani può essere dato dalla centralità dello sviluppo della competenza discorsiva basata sulla comprensione e sulla produzione dei testi su cui si fonda una visione di *ItalstudioG* come la nostra, che non è meramente un tuffo nelle abilità di studio.

Il test *Italstudio Università* che proponiamo nel capitolo 3 è frutto di questa impostazione, la quale ruota attorno alla competenza discorsiva (cfr. COE, 2002, pp. 150-154) e al testo e fa delle competenze linguistiche del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (competenza lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica e ortoepica) e delle abilità di studio elementi funzionali allo sviluppo della capacità di gestione del discorso in contesto accademico.

1.5.4 I contenuti dell'*ItalstudioG*

I sillabi del test *Italstudio Università* e i descrittori delle competenze previste proposti nel capitolo 3 servono da guida sia per il percorso di tipo valutativo da noi indicato, sia per la costruzione di ipotesi di formazione nel campo della lingua italiana per fini di studio all'università. In questo paragrafo ci proponiamo di esemplificare maggiormente quel costruito all'interno del contesto universitario.

L'insegnamento dell'*ItalstudioG*, con limitate incursioni nello specifico delle singole microlingue, è lo scenario a cui facciamo riferimento. I percorsi didattici sono maggiormente finalizzati al raggiungimento di obiettivi trasversali a tutte o a quasi tutte le discipline, che all'approfondimento dei linguaggi disciplinari specifici.

La nostra prospettiva permette di individuare livelli diversi di intervento sull'italiano per lo studio che, partendo dal livello A2 e consolidandosi nel B1 e nel B2, consentono un progressivo aumento di elementi specifici nell'insegnamento dell'italiano per lo studio.

Seppur con le precisazioni contenute nel paragrafo precedente riguardo alla finalità ultima di tipo discorsivo attribuita all'apprendimento delle abilità e delle tecniche dello studio, queste fanno la parte del leone nell'*ItalstudioG*. Si tratta delle tecniche e delle abilità che accomunano il lavoro accademico indipendentemente dalla disciplina. A prescindere dalla materia di studio, ad esempio, all'università occorre sviluppare l'abilità d'ascolto per poter seguire una lezione frontale, assieme alle tecniche per poter prendere appunti e rielaborarli o per gestire il paratesto. Portiamo questo esempio giusto per citare l'attività più trasversale, forse, che si possa immaginare in un contesto universitario italiano, dato lo strapotere della modalità frontale nella trasmissione dei contenuti didattici. Ma possiamo osservare anche la gestione dei testi scritti, sempre per rimanere nell'ambito delle abilità ricettive e della comprensione: le tecniche di lettura per lo studio sono comuni a tutte le discipline, salvo poi selezionarle a seconda del tipo di disciplina o dell'impostazione didattica del singolo docente (sull'abilità di lettura cfr. Agati, 1999). In alcuni casi, la lettura orientativa sarà più indicata, a seconda della tipologia di testo che si sta affrontando, del compito didattico, del momento della lezione ecc., in altri sarà la lettura intensiva la modalità da scegliersi se si è alla ricerca di informazioni specifiche; in altri ancora si opererà per una lettura per la sintesi, legata all'attività stessa dello studio.

In chiave produttiva, scrivere saggi e relazioni, rielaborare appunti e fare riassunti o creare mappe concettuali, oppure gestire una presentazione o un esame orale sono tutte attività con connotati fortemente trasversali (Blue, 1993; Dudley-Evans, St John, 1998).

Se ci inoltriamo nella parte più specificamente disciplinare, arriviamo al piano dell'*ItalstudioS*. È il passaggio dalle abilità e dalle tecniche acquisite in modo trasversale alla loro applicazione in contesti disciplinari specifici, con il conseguente adattamento a tipologie testuali, contesti d'uso, scelte linguistiche e comunicative tipiche di ogni singolo ambito disciplinare.

Questo piano risulta difficilmente affrontabile all'interno dei percorsi di formazione linguistica all'università. Dovrà essere lo studente, opportunamente attrezzato per affrontare studi specifici attraverso i percorsi trasversali dell'*ItalstudioG*, che imparerà in autonomia a gestire la lingua per lo studio di tipo specifico.

Nella realtà del contesto presso l'Università di Parma, di cui tratteremo nel capitolo 3, il progetto di formazione nella lingua dello studio si ferma all'*ItalstudioG* di livello B2, così come la proposta del test *Italstudio Università*, nella consapevolezza che gli interventi in ambito *ItalstudioS* non sono attuabili attraverso l'offerta formativa oggi possibile.

Dunque, nella pratica, il livello della lingua dello studio generale assume un ruolo dominante, potendo contare sul diretto intervento della formazione linguistica, tuttavia l'*ItalstudioS* non può attendere prima di essere affrontato dallo studente all'interno della propria comunità scientifico-disciplinare. Sarà, dunque, compito dello studente imparare al più presto a riversare autonomamente in un ambito più specifico quanto appreso nei percorsi dell'*ItalstudioG* e della lingua per scopi comunicativi generali.

Un progresso nelle applicazioni di metodi in grado di affrontare i problemi accennati passa inevitabilmente attraverso la formazione dei docenti: di quelli di italiano L2 *in primis*, ma, in maniera non più derogabile, anche dei docenti di altre discipline, i quali anche a livello universitario dovrebbero poter contare su competenze professionali in grado di trattare le problematiche della didattica attraverso lingua veicolare.

Una maggior consapevolezza da parte dei docenti circa i meccanismi della comunicazione e dell'insegnamento attraverso una lingua veicolare è la condizione di base per poter dare vita a una interpretazione didattica coerente e convincente dei processi di internazionalizzazione a cui è sottoposta in questi anni l'università italiana.