

# La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario

di *Fabiana Rosi*

## Abstract

The paper proposes a reflection on the challenges of teaching Italian L2 for study purposes to Chinese-speaking university students. Such type of teaching is relatively recent in Italy and is currently object of great interest by researchers, teachers, and course managers, since the population of Chinese-speaking university students constantly grows. Specific courses are provided in order to prepare non-native students to access academic texts and lessons, and to develop learners' expository and argumentative skills. Peculiar linguistic structures of the language for study purposes are here addressed from both a teaching and learning perspective, by integrating methodological assumptions and comments on students' data. In particular, the paper focuses on deagentivization strategies, such as passive constructions, which are structures not so frequent in everyday language and quite complex to acquire, but fundamental in the use of language for study purposes.

## Introduzione

Nel nostro paese gli studi scientifici sul tema dell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di adulti stranieri residenti in Italia hanno avuto inizio negli anni Ottanta, nell'ambito del Progetto di Pavia, a cui ha partecipato un ampio e articolato gruppo di ricercatori di diversi atenei coordinato da Anna Giacalone Ramat<sup>1</sup> con l'obiettivo di indagare da un punto di vista funzionale i fenomeni di acquisizione linguistica nella prospettiva dello sviluppo dell'interlingua<sup>2</sup>, ovvero la lingua di chi apprende, sul modello degli studi internazionali<sup>3</sup> che già da diversi anni avevano rivolto l'interesse verso l'apprendimento linguistico degli adulti. Le prime ricerche hanno scelto come oggetto di studio l'acquisizione spontanea, ovvero in assenza di un percorso di insegnamento linguistico strutturato, di apprendenti immigrati con motivazione strumentale legata al lavoro e con un progetto migratorio di lungo periodo, caratterizzati da differenti lingue di partenza, livelli di istruzione e modalità di esposizione all'input della L2. In questa fase storica, pur nella pluralità dei profili degli apprendenti indagati, i bisogni linguistici riguardavano prioritariamente gli elementi linguistico-comunicativi necessari per soddisfare esigenze pratiche e quotidiane. Pertanto, le ricerche e proposte didattiche iniziali si sono concentrate sull'apprendimento e l'insegnamento del piano morfologico e sintattico, in relazione ai mezzi linguistici che esprimono nozioni fondamentali, come genere e numero, temporalità, modalità, spazialità. La

lingua per la comunicazione di base, insieme alla didattica delle competenze di scrittura e lettura, spesso necessaria per l'assenza di istruzione degli apprendenti anche nella L1, è stata l'oggetto principale dei corsi di "alfabetizzazione" istituiti nei molteplici contesti di intervento, quali scuole, Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti, corrispondenti ai vecchi Centri Territoriali Permanenti, associazioni onlus.

Oggi, a distanza di più di trent'anni, il target della ricerca scientifica e delle azioni didattiche è profondamente cambiato. Innanzitutto sono aumentati i minori che arrivano in Italia in età prescolare o scolare e vengono inseriti nei regolari percorsi di istruzione scolastica, accompagnati nel periodo iniziale da corsi di supporto e rinforzo linguistico, e i nati nel nostro paese da famiglie straniere, le cosiddette seconde generazioni, caratterizzati da un repertorio linguistico plurilingue con una competenza dell'italiano che varia dalla padronanza nativa ai diversi livelli di interlingua<sup>4</sup>. Per quanto riguarda gli adulti, accanto a immigrati con finalità lavorative e integrative, solo in alcuni casi sprovvisti di pregressa istruzione nella propria L1 o in altre lingue, è aumentato il numero di cittadini stranieri che si trasferiscono nel nostro paese per studiare all'università<sup>5</sup>, una tipologia di flusso migratorio scarsamente presente in Italia all'epoca delle prime ricerche e dei primi interventi didattici. Il diffondersi di nuove esigenze e richieste formative ha determinato così negli ultimi anni l'ampliarsi delle proposte didattiche sviluppate e offerte dagli enti di ricerca e di formazione italiani. In particolare, per gli apprendenti iscritti negli atenei italiani, date le peculiarità del loro progetto migratorio, gli obiettivi di apprendimento non riguardano tanto la lingua di base, che continua a essere oggetto dei corsi di lingua e cittadinanza per stranieri nei contesti educativi che mirano all'integrazione del non nativo nella società italiana, quanto la lingua per lo studio, la cui acquisizione è una sfida ancora più ardua, a causa delle caratteristiche della varietà accademico-scientifica in cui si esprime l'istruzione superiore. Per questa tipologia di apprendenti sono stati recentemente creati il certificato di conoscenze linguistiche di italiano L2 per lo studio, "ItalStudio Università", rilasciato dall'Università di Parma<sup>6</sup>, e il "Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali", promosso nel 2015 dall'Università di Pavia, dall'Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università di Roma Tre. Entrambe le azioni testimoniano la crescente attenzione per gli studenti universitari non nativi che si sta registrando nella comunità scientifica italiana. Il certificato "ItalStudio Università" è rivolto a studenti stranieri iscritti presso atenei italiani e si articola in due livelli, corrispondenti al livello B1 e B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, ma incentrati sulla lingua usata in ambito accademico e su abilità di studio trasversali, come prendere appunti e riassumere un testo. Il Manifesto è un documento programmatico sottoscritto da numerose università al fine di tracciare delle linee guida comuni per la politica di accoglienza e valutazione degli studenti internazionali, nel tentativo di arginare l'attuale idiosincrasia degli atenei in merito alla preparazione linguistica fornita e ai requisiti di accesso richiesti agli studenti stranieri che intendono seguire un regolare percorso di studi in Italia. Diversa è la situazione degli studenti internazionali che frequentano le università italiane per limitati periodi di tempo nell'ambito dei progetti di mobilità, come il programma "Erasmus Plus" o "Erasmus Mundus", in quanto i requisiti linguistici di accesso

sono definiti dai singoli accordi bilaterali fra le due università coinvolte nello scambio e i corsi di lingua e cultura italiana sono facoltativi e orientati perlopiù a competenze linguistiche non specifiche per lo studio. Fra gli altri punti, il documento fissa a un anno la durata minima dei corsi di preparazione linguistica propedeutici all'iscrizione all'università, propone un esame unificato a livello nazionale all'inizio e al termine dei corsi, caldeggia la formazione di gruppi di apprendenti di diverse L1 piuttosto che la preferenza per classi monolingui.

In questo scenario, un caso degno di nota è l'esperienza del programma ministeriale Italia-Cina "Marco Polo/Turandot"<sup>7</sup>, nato nel 2004, che ha favorito l'iscrizione a università italiane di cittadini cinesi, previa frequenza a un corso di preparazione linguistica in Italia e superamento di un esame conclusivo. Obiettivo dichiarato dei corsi di questo programma è la conoscenza dell'italiano per lo studio, una varietà linguistica difficile da acquisire tanto per la complessità delle strutture grammaticali e lessicali, quanto per la scarsa frequenza d'uso di molte di queste nella lingua comune, come illustrato nei prossimi paragrafi. Gli studenti cinesi iscritti al programma sono inseriti in un percorso intensivo di lingua italiana, che varia da sei a dieci mesi, mirato al raggiungimento del livello B1/B2 per potersi iscrivere successivamente a un corso di studi in qualunque disciplina, nella stessa o in un'altra università italiana. Tale obiettivo è molto ambizioso e difficile da raggiungere in pochi mesi, soprattutto quando gli apprendenti non hanno frequentato corsi di lingua in Cina prima della partenza per l'Italia e iniziano la preparazione del programma "Marco Polo/Turandot" da principianti assoluti. L'offerta formativa è articolata in corsi diversificati per contenuti e finalità: dallo sviluppo della competenza fonetica, all'insegnamento della grammatica, in alcuni casi, con approccio contrastivo fra la L1 e la L2, alla preparazione per l'esame finale (test training), alla presentazione di aspetti peculiari della varietà accademico-scientifica che gli studenti incontreranno nelle lezioni e nei testi accademici. Gli studenti generalmente superano l'esame conclusivo, che verifica l'acquisizione di competenze produttive e ricettive su aspetti grammaticali, lessicali e pragmatici con una modalità di prova a cui gli apprendenti sono preparati specificamente nei corsi. Ciononostante, al momento di seguire le lezioni e sostenere gli esami universitari, non differenziati rispetto agli altri studenti, possono sorgere dei problemi, dovuti all'insufficiente durata della preparazione linguistica che, seppure intensiva, non è in grado di portare tutti gli studenti al livello B1/B2. Inoltre, aspetti culturali che contraddistinguono gli studenti cinesi, come la scarsa interazione con i compagni e i docenti e la tendenza a uno studio prettamente mnemonico, non favoriscono il loro inserimento nel sistema di lezioni ed esami italiano. Pertanto, non tutti coloro che si iscrivono all'università riescono a continuare il corso di studi dopo il primo anno e a conseguire la laurea. Per far fronte a tali difficoltà, i diversi atenei, in autonomia, hanno messo in atto una serie di strategie didattiche di supporto e consolidamento linguistico. Molte università, ad esempio, hanno aumentato la durata dei corsi propedeutici all'iscrizione, che attualmente è di dieci mesi in quasi tutte le sedi aderenti al programma, o hanno previsto, da un lato, moduli didattici in lingua cinese o in doppia lingua, cinese e italiana, allo scopo di facilitare l'acquisizione degli elementi linguistici più complessi, dall'altro, moduli tandem in cui gli studenti sinofoni sono chia-

mati a collaborare con compagni italiani che studiano lingua cinese, all'interno di percorsi strutturati e monitorati da tutor, che prevedono un elaborato finale da produrre con un continuo scambio fra le due lingue e attraverso l'apprendimento fra pari, una modalità didattica che risulta molto efficace nell'insegnamento delle lingue<sup>8</sup>.

In linea con tale crescente filone di ricerca e di intervento, si propone in questa sede una riflessione sulle esigenze specifiche dell'insegnamento rivolto agli apprendenti universitari interessati all'italiano L2 per lo studio, integrando osservazioni glottodidattiche e dati acquisizionali prodotti da studenti sinofoni iscritti al programma "Marco Polo/Turandot", con una particolare attenzione alle difficoltà rappresentate dalle strategie di deagentivizzazione, come la costruzione passiva e il "si" passivante, tipiche della varietà accademico-scientifica.

## I

### Peculiarità dell'italiano per lo studio

La lingua per lo studio si caratterizza per l'alta frequenza di strutture che occorrono, ma in misura minore, anche nella varietà standard o nelle altre varietà dell'italiano. Sono gli elementi linguistici che conferiscono alla comunicazione precisione e oggettività, in modo da trasmettere le conoscenze nel modo più approfondito possibile, limitando le cause di fraintendimento o ambiguità<sup>9</sup>. Lo stile neutro e impersonale di presentazione dei contenuti disciplinari, senza alcuna connotazione emotiva o soggettiva, mira a evitare ostacoli alla comprensione univoca di realtà extralinguistiche complesse. I referenti vengono indicati con termini tecnici, accessibili solo agli esperti di un determinato ambito disciplinare, e l'attenzione si concentra sui processi e i risultati piuttosto che sugli attori che li realizzano, in una dimensione deagentivizzata in cui prevale la rappresentazione degli eventi come ripetibili e generalizzabili. Fra i mezzi linguistici che producono tale effetto di neutralità espositiva vi sono le costruzioni impersonali del verbo, le costruzioni passive o il costruito del "si" passivante, che permettono anche di topicalizzare un elemento diverso dal soggetto, soprattutto in assenza dell'espressione dell'agente, o le nominalizzazioni eventive, quali "estensione" da "estendere" o "riconoscimento" da "riconoscere", usate al posto dei verbi corrispondenti, per non dover specificare il contesto di realizzazione dell'evento, indicandone soggetto, tempo, modo, ma poterlo piuttosto presentare in un'ottica metacronica, più astratta e universalmente valida. Questo fine comunicativo ha come svantaggio il complicarsi della struttura sintattica, in quanto la nominalizzazione richiede che le informazioni relative all'evento siano riportate non come argomenti del verbo, bensì come sintagmi dipendenti dal nome, che aumentano i livelli di incassatura sintattica, come nel sintagma "l'imposizione di pratiche produttive rigorosamente disciplinate da parte dei datori di lavoro" piuttosto che nella frase corrispondente, più lineare e facilmente comprensibile, "i datori di lavoro imposero/impongono/imporranno/imporrebbero pratiche produttive rigorosamente disciplinate".

Nei testi per lo studio sono, inoltre, quasi del tutto assenti i riferimenti deittici al momento, al luogo o ai partecipanti all'enunciazione, di cui si sottolineano piuttosto

i contenuti, mentre abbondano i riferimenti anaforici alle entità riportate nel testo e più volte richiamate all'attenzione per fornire ulteriori informazioni al loro riguardo. A differenza di altre varietà linguistiche, i riferimenti anaforici sono espliciti e ridondanti, espressi da sintagmi nominali pieni, al posto di pronomi, e con la ripetizione degli stessi termini piuttosto che di loro sinonimi, per garantire che il destinatario della comunicazione non abbia dubbi nell'identificazione dei referenti, che sono indicati con un grado così alto di precisione e intensione semantica da poter essere denominati da un solo termine, di valore monoreferenziale. Ad esempio, se si considera che nella lingua per lo studio di ambito linguistico i termini "linguaggio" e "lingua" non si equivalgono, ma indicano rispettivamente "un sistema di comunicazione" e "una realizzazione concreta del linguaggio umano", si comprenderà l'impossibilità di sostituirli fra loro, in quanto ciascuno fornisce così tante informazioni su uno specifico referente da essere l'unico elemento con cui si può individuarlo in modo inequivocabile con il grado di precisione richiesto dalla comunicazione fra esperti.

In questa breve rassegna delle peculiarità della lingua per lo studio, si ricorda infine che la densità contenutistica dei testi comporta alta complessità delle frasi, che arrivano a includere un gran numero di coordinate e subordinate. Per orientare il lettore/ascoltatore nella trattazione si ricorre, quindi, a connettivi, che rendano chiari i confini fra le proposizioni e i loro collegamenti logico-concettuali; a strategie testuali specifiche, spesso segnalate dall'interpunzione, come l'elenco; alla collocazione di determinate informazioni in sezioni ben riconoscibili del testo, come l'introduzione, in cui contestualizzare l'argomento, o le note, in cui riportare approfondimenti ulteriori.

## 2

### L'insegnamento dell'italiano L2 per lo studio

Calare le suddette specificità dell'italiano per lo studio nei corsi per apprendenti L2 è una sfida ambiziosa, in quanto alle difficoltà che incontrano gli studenti nativi, legate all'alto grado di astrazione, generalizzazione e deagentivizzazione di questo tipo di comunicazione, si sommano le incertezze di un sistema linguistico ancora in formazione, con lacune lessicali che possono creare ulteriori ostacoli alla comprensione e alla produzione. L'insegnamento delle caratteristiche della varietà accademico-scientifica trasversali e comuni alle microlingue dei diversi settori disciplinari, come i mezzi linguistici per esprimere le connessioni logico-consequenziali fra le parti di un testo complesso oppure le ipotesi formulate nell'ambito di un dato modello teorico, è nondimeno fondamentale per permettere a studenti non nativi di accedere al contenuto dei testi e delle lezioni accademiche. La differenza fra i corsi di italiano L2 che hanno queste finalità e quelli tradizionali è ben descritta dalla celebre distinzione di Cummins<sup>10</sup> fra le competenze linguistico-comunicative necessarie per la vita quotidiana, definite BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), ovvero competenze di base per la comunicazione interpersonale, e la padronanza della lingua accademica cognitivamente esigente, definita CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Le competenze BICS riguardano l'interazione caratterizzata da contenuto

concreto e personale, da un'alta dipendenza dal contesto di enunciazione, con la presenza massiccia di riferimenti deittici personali, temporali e spaziali, da lessico informale, polisemico e generico, da morfologia e sintassi non particolarmente elaborate; le competenze CALP pertengono alla sfera della trasmissione del sapere e della comunicazione fra gli esperti di un dato settore professionale, che si realizza in forma più teorica, astratta, tecnica e specialistica, sia quando monologica sia quando dialogica, sia nello scritto che nell'orale. Come ben noto, le competenze CALP si possono acquisire solo partendo da quelle BICS, da cui non possono prescindere e su cui si basano. La presentazione delle strutture CALP, infatti, deve costituire un input comprensibile per gli apprendenti, e perché ciò abbia luogo l'input deve rientrare nella cosiddetta "zona di sviluppo prossimale"<sup>11</sup>, collocabile fra il livello di competenza acquisito dall'apprendente e il livello di competenza potenziale che questi può acquisire con il supporto del docente o di un pari con competenze più avanzate. L'input deve contenere una quantità sufficiente di strutture linguistiche note che permettano di fare ipotesi sul significato degli elementi non ancora conosciuti, secondo la formula dell'input "i+i" di Krashen<sup>12</sup>, in cui "i" indica l'informazione linguistica che l'apprendente è in grado di processare e comprendere e "+i" sottolinea che l'input fornito è di livello appena superiore a quello già acquisito. L'input deve essere quindi leggermente più complesso rispetto al livello di competenza degli studenti, in modo da mostrare nuovo materiale linguistico, processabile da parte degli apprendenti che incrementano le proprie conoscenze a partire da quelle già acquisite nel rispetto dell'ordine di acquisizione naturale. La ricerca ha, invero, messo in evidenza come l'acquisizione della lingua, sia prima che seconda, segua una scala implicazionale, in cui le strutture linguistiche sono propedeutiche le une alle altre, cominciando da quelle più salienti comunicativamente, più necessarie e urgenti per la comunicazione, per arrivare a quelle meno salienti. Ad esempio, l'acquisizione delle subordinate ipotetiche può avere luogo solo dopo l'acquisizione delle subordinate causali, temporali e finali, le quali sono a loro volta acquisite in questa rispettiva sequenza. La disponibilità di input comprensibile, che nell'"input hypothesis" di Krashen è la condizione necessaria e sufficiente per l'apprendimento, va integrata con la possibilità dell'apprendente di produrre enunciati nella L2, in modo da mettere in pratica le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua e capire, in base alla reazione dell'interlocutore, se l'uso ipotizzato è corretto o meno e cosa eventualmente cambiare, come indicato dall'"output hypothesis" di Swain<sup>13</sup> che si è successivamente attestata rispetto all'attenzione limitata al solo input suggerita da Krashen. Oggi, una didattica della lingua efficace prevede la focalizzazione degli elementi nuovi e la correzione degli errori prodotti dagli apprendenti nel loro *output*, in modo che questi notino e capiscano l'uso delle strutture da acquisire. Per fare in modo che l'input ricevuto in classe diventi *intake*, la conoscenza processata e acquisita, è opportuno che il docente fornisca feedback relativo all'output degli studenti, positivo per le loro produzioni corrette, corrispondenti all'uso target nella lingua d'arrivo, negativo per le loro produzioni non target.

La presentazione di input comprensibile e il feedback dell'output degli studenti sono strategie messe in campo nel corso "Italiano scritto e parlato per l'università", che si descrive in questa sede come esempio concreto di proposta didattica di italiano L2 per lo studio.

Il corso, inserito nel programma di preparazione linguistica “Marco Polo/Turandot”<sup>14</sup>, si è svolto con una lezione settimanale di quattro ore per cinque mesi, per un totale di 80 ore. La classe era composta da quindici studenti, che avevano frequentato un corso di lingua italiana in Cina prima di partire per l'Italia, per cui all'inizio delle lezioni la competenza linguistica era di livello A2 e la docente ha potuto basarsi sulle conoscenze pregresse degli apprendenti e usare nell'insegnamento esclusivamente la lingua italiana.

Il syllabo del corso comprendeva: la struttura sintattica della frase semplice e della frase complessa, illustrando le diverse proposizioni coordinate e subordinate; l'articolazione interna dei testi espositivo-informativi e argomentativi, sottolineando la distribuzione del contenuto in specifiche parti del testo e l'impiego dei connettivi; il lessico astratto e concettuale, attingendo da campi semantici legati alla trasmissione del sapere. Vista la loro frequenza nella varietà accademico-scientifica, è stata data esplicita attenzione alle strategie di deagentivizzazione, quali le forme passive del verbo e il costrutto del “si” passivante. I contenuti linguistici sono stati introdotti dall'insegnante con letture mirate, al termine delle quali venivano messi in evidenza, venivano presentati nelle loro caratteristiche formali e funzionali, per diventare oggetto esplicito di esercitazione a casa ed essere revisionati nella lezione successiva, dopodiché venivano ripresentati nell'input, per consolidare la loro acquisizione, senza ulteriori enfasi esplicite, nella presentazione degli argomenti seguenti. La lezione sulla costruzione passiva, ad esempio, si è articolata in: introduzione della struttura attraverso la lettura di un testo espositivo sul personaggio storico di Marco Polo; spiegazione della differenza fra la costruzione attiva e passiva; trasformazione in frasi attive delle costruzioni passive del testo; svolgimento di esercizi strutturati di conversione da frasi attive a frasi passive; assegnazione per casa di una produzione scritta più libera degli esercizi in classe, con la consegna di utilizzare la costruzione passiva. Nella lezione successiva si sono lette e revisionate le produzioni degli studenti e, da lì in poi, la costruzione passiva è stata presentata nei testi letti per introdurre altre strutture linguistiche e nelle frasi modello per i compiti successivi, la cui consegna era focalizzata sulle nuove strutture via via presentate.

Affinché l'input fosse comprensibile, l'ordine dei contenuti ha rispettato la sequenza acquisizionale dell'italiano L2<sup>15</sup> e i testi letti dalla docente sono stati accompagnati da immagini o animazioni selezionate *ad hoc*<sup>16</sup>, in modo che gli elementi grafici fossero di supporto alla comprensione degli enunciati, chiarendo il significato delle parole e delle strutture presentate. Per ottenere la produzione di output da parte degli studenti, da una lezione all'altra venivano assegnate esercitazioni scritte, da svolgere a casa<sup>17</sup> e consegnare alla docente, che le correggeva, fornendo feedback positivo e negativo, valutava con un voto in trentesimi, coerentemente con la scala valutativa delle prove universitarie italiane, e riconsegnava agli apprendenti affinché leggessero il feedback e ne facessero tesoro nelle esercitazioni successive. Per poter elicitare anche output orale, nonostante le note ritrosie degli apprendenti sinofoni a parlare con i compagni o con il docente, legate ad abitudini culturali cinesi e al ruolo esclusivamente passivo dello studente nei contesti educativi, a partire dalla seconda parte del corso, gli studenti hanno ricevuto il compito di esporre i testi prodotti nelle esercitazioni scritte in discussioni collettive con

la classe intera all'inizio della lezione successiva. In questo modo, gli studenti avevano la facilitazione di poter preparare prima il proprio discorso, curando l'accuratezza degli elementi lessicali e grammaticali, ed essere più sicuri al momento dell'esposizione orale. Questo momento ha permesso all'insegnante di riprendere gli argomenti trattati nella lezione precedente, far emergere eventuali dubbi o errori e fornire feedback mirato a ciascuno studente, basato sull'output da lui prodotto.

## 3

### L'apprendimento dell'italiano L2 per lo studio

Gli studenti del corso di italiano L2 per lo studio "Italiano scritto e parlato per l'università", di cui si sono presentati i presupposti metodologici nel precedente paragrafo, hanno pian piano sviluppato una certa capacità di produrre testi accademico-scientifici, dimostrando di saper gestire la presentazione di contenuti disciplinari astratti e teorici con un buon grado di chiarezza ed efficacia comunicativa, sfruttando al meglio le risorse linguistiche a loro disposizione. Considerando la distanza tipologica fra la lingua italiana e la lingua cinese, L1 degli apprendenti, da una parte, la breve durata del corso di preparazione linguistica, dall'altra, i risultati raggiunti dagli studenti sono positivi e promettenti, tenendo conto che gli apprendenti possono continuare il loro percorso di acquisizione della lingua per lo studio negli anni di università, in cui sono esposti a un input consistente e sono chiamati a produrre output in numerose e diversificate occasioni.

Per offrire una panoramica sulle competenze sviluppate durante le lezioni, si riportano di seguito alcuni testi scritti dagli studenti nell'ambito di un'esercitazione per casa dalla consegna "Esponi una teoria su un argomento che hai studiato in Cina e ti ha interessato molto (minimo 10 frasi). Su questo argomento discuterai oralmente in classe per 5 minuti".

Nel primo testo riportato, si può notare l'impostazione tecnica e oggettiva che lo studente riesce a dare alla spiegazione di una legge fisica, che ha scelto in autonomia in base ai suoi interessi e alle sue conoscenze (Es. 1)<sup>18</sup>.

#### Esempio 1

*Prima legge di Newton: tutti i corpi tenono uno stato che fa un movimento di velocità uguale o staticità fino a una forza esterna costringe questo stato. La forza è una causa che cambia lo stato di corpo, non è una causa che tiene il movimento di corpo. Quindi la forza è una causa che fa un corpo causare una accelerazione. L'inerzia è causata da questa legge è molto importante.*

La richiesta di produrre un testo informativo-espositivo è stata rispettata sul piano contenutistico, logico-concettuale e linguistico. L'apprendente ha saputo scegliere una teoria fisica, il primo principio della dinamica (Un corpo mantiene il proprio stato di quiete o di moto rettilineo uniforme, finché una forza non agisce su di esso), presentarla in modo sintetico e descriverne le principali componenti, quali il concetto di forza, inerzia, velocità, con una serie di frasi conseguenti, disposte in un ordine coerente e ben collegate da segni di interpunzione e connettivi. Lo studente, inoltre, è in grado

di conferire una dimensione impersonale e generalizzabile all'esposizione della teoria, anche quando ne sottolinea l'importanza nella conclusione, in cui non inserisce nessun riferimento deittico. I problemi linguistici, che riguardano alcune scelte lessicali ("tenono" per "mantengono"), la forma causativa del verbo ("fa un corpo causare una accelerazione"), l'omissione dell'articolo ("di corpo") e del pronome relativo nell'ultima frase, non ostacolano la comprensione del significato.

Se l'uso del presente indicativo è appropriato alla varietà accademico-scientifica della fisica, quando la teoria scelta è di natura filosofica l'apprendente può incontrare delle difficoltà in più. Osserviamo la produzione scritta da un altro studente sul tema del taoismo (Es. 2).

Esempio 2

*Il taoismo.*

*Il libro "morale" è stato scritto da Lao Zi. Si parla per "dao" che è l'elemento di tutte le cose. Si dice che la guerra per la campagna non è importante. Si dice che tutte le persone necessitano della morale, e il condottino ha bisogno della campo. Lui ha pensato se il paese è piccolo non può fare guerra con gli altri paesi. Se tutti i paesi sono piccoli il mondo non c'è la guerra.*

Anche nel caso della presentazione di un'impegnativa teoria filosofica, l'apprendente riesce a usare tutte le risorse linguistiche a sua disposizione per raggiungere l'obiettivo comunicativo in una forma chiara e adatta alla tipologia testuale richiesta, per quanto molto semplificata e non priva di errori ("si parla per", "bisognano", "della campo"). Il testo si sofferma su alcuni principi politici del taoismo, la teoria prescelta, di cui l'apprendente dapprima indica l'autore e l'opera di riferimento, come introduzione, e in seguito illustra, a titolo di esempio, la tesi sulla pace fra i popoli, favorita se i diversi paesi sono di limitata estensione. Tale tesi è riportata con due periodi ipotetici, rudimentali per l'impiego delle forme di indicativo al posto del congiuntivo e del condizionale, ma comunicativamente funzionali ed efficaci. L'apprendente si dimostra consapevole della necessità di adoperare la varietà accademico-scientifica, di cui conosce le peculiarità rispetto alla varietà standard, come testimonia la dimensione impersonale ottenuta grazie alle diverse occorrenze del costrutto del "si" passivante ("si dice"), che gli permette di non esplicitare il soggetto dell'evento ma piuttosto di porre l'enfasi sull'evento in sé. Particolarmente positivo è che questo costrutto, così come la forma passiva della frase introduttiva ("è stato scritto"), sono prodotti senza una richiesta esplicita nella consegna del compito, nonostante queste complesse strutture siano state trattate non nella lezione precedente, bensì a distanza di un mese. Indicativa è anche la scelta di dare un titolo al testo, in cui specificare la teoria di cui si discute, attivando così conoscenze pregresse del lettore e orientando la sua attenzione verso i contenuti riportati.

Il terzo testo esemplifica un'esposizione più ampia e articolata di una teoria, quella del Confucianesimo, di cui l'apprendente discute aspetti politico-sociali, quali il concetto di riconoscenza e obbedienza verso la famiglia e di fedeltà all'imperatore, ritenuto di origine divina (Es. 3).

## Esempio 3

*Confucianesimo*

*Nella storia della Cina, una teoria che si chiama confucianesimo era sempre molto importante. Il fondatore che si chiama Confucio, è di Qin che si trova nella provincia del Shan Dong. La società feudale ha durato molto tempo.*

*In ogni periodo della storia, questa teoria era tenuta in grande considerazione dal governo, perché nelle idee di questa teoria ci sono tre punti più importanti. Loro sono: il primo significa una persona deve essere fedele all'imperatore; il secondo significa una persona deve amare il proprio paese; il terzo significa una persona deve fare presenti ai propri genitori. Insomma, il popolo era conquistato dal imperatore era giusto, questi sono programmati dal Cielo, l'imperatore era il figlio del Cielo. Si può dire che questa teoria era molto utile per il governante dell'imperatore.*

Anche nel terzo esempio, si possono notare strategie espositive opportune, tipiche della varietà accademico-scientifica, come l'apertura del testo con un'introduzione della teoria, la presentazione di informazioni sotto forma di elenco, l'impiego di forme passive ("questa teoria era tenuta in grande considerazione", "il popolo era conquistato dal imperatore", "questi sono programmati dal Cielo") e del costruito del "si" passivante ("si può dire") al posto di forme sintatticamente più lineari ma meno appropriate a livello diafasico. Questo testo dà anche prova di un maggior approfondimento nella trattazione di contenuti disciplinari, contestualizzando la teoria, indicandone i punti salienti, accennando finanche a una lettura critica, dal momento che viene messa in evidenza la sua utilità per il potere politico cinese. La maggior elaborazione dei contenuti si correla a competenze linguistiche più solide, come emerge dalle scelte lessicali, sintattiche e testuali dell'apprendente, nonostante il permanere di alcuni errori nelle forme verbali o il caso di transfer dall'inglese per un'espressione alquanto elementare della lingua comune ("fare presenti" al posto di "fare regali", come riproduzione dell'inglese "to make presents"), ancora da superare.

### Osservazioni conclusive

Le riflessioni e gli esempi riportati in questa sede sottolineano come la didattica dell'italiano L2 per lo studio rappresenti una sfida per il docente, in quanto gli apprendenti sono interessati non tanto alla lingua per la comunicazione di base, per la quale sono disponibili percorsi e materiali creati e testati da numerosi anni, quanto alla varietà accademico-scientifica, che è diventata più di recente oggetto di studio per apprendenti non nativi e su cui si trovano meno materiali didattici rivolti a studenti stranieri. Inoltre, com'è noto, la varietà accademico-scientifica è caratterizzata da un alto grado di complessità, derivante dal rigore terminologico, dalla precisione contenutistica, dal frequente ricorso all'astrazione e alla deagentivizzazione. Se i parlanti nativi impiegano anni per acquisire nella L1 prima le competenze BICS, essenziali per la comunicazione di base, e poi le competenze CALP, mirate alla comunicazione specialistica, nei corsi di italiano L2 per lo studio questo percorso deve essere concentrato in un arco temporale ristretto e, spesso, deve comprendere l'insegnamento contemporaneo e intrecciato di entrambe le tipologie di competenza linguistica, dal momento che non tutti gli apprendenti che si iscrivono a questi corsi

hanno raggiunto una padronanza delle competenze BICS sufficiente per intraprendere l'apprendimento delle competenze CALP. Un obiettivo così elevato è al centro dei corsi di preparazione linguistica organizzati per i partecipanti al programma “Marco Polo/Turandot”, in cui, peraltro, alla complessità dell'oggetto di studio si aggiunge la grande distanza tipologica fra l'italiano e il cinese, L1 degli studenti. Le proposte didattiche messe in campo in questo contesto di insegnamento puntano a raggiungere l'obiettivo con un'offerta ampia da un punto di vista quantitativo e qualitativo e prevedono il trattamento esplicito e approfondito delle peculiarità della lingua per lo studio, al fine di poter ridurre le difficoltà nella comprensione e produzione di testi di livello accademico che gli studenti incontreranno al momento di frequentare le lezioni e sostenere gli esami universitari.

In particolare, per quanto riguarda il corso “Italiano scritto e parlato per l'università” qui descritto, le competenze sviluppate dagli studenti mostrano che la sfida didattica non è impossibile da vincere, ma richiede tempi distesi e una gestione sapiente delle tecniche didattiche da parte del docente. L'insegnante, che ha il compito di potenziare le competenze di comprensione e produzione, deve mantenere equilibrata la presentazione di input comprensibile per gli studenti e di feedback da fornire sull'output da loro prodotto. Per garantire che l'input sia comprensibile, le strutture vanno presentate rispettando l'ordine di acquisizione spontanea dell'italiano L2 e accompagnate da supporti non verbali, come immagini o animazioni, che possano chiarire il significato delle parole e degli enunciati che gli studenti incontrano. Tali attività di comprensione vanno affiancate ad attività di produzione, scritta e orale, in modo da far sperimentare all'apprendente le proprie ipotesi di regola sul funzionamento della lingua e ricevere del feedback dal docente sugli errori e sulle forme target. Nelle differenti attività è comune la focalizzazione continua delle strutture linguistiche più difficili da apprendere, proposta di volta in volta con tecniche differenziate fra loro, in modo da far diventare sempre più corretto e sicuro l'uso degli elementi complessi. In tal modo, gli studenti ricevono gli strumenti per iniziare a spaziare fra le diverse varietà dell'italiano e per imparare a selezionare le strutture appropriate al contesto comunicativo accademico piuttosto che le loro varianti più semplici e accessibili, come dimostra, ad esempio, l'alta frequenza di costruzioni passive nei testi prodotti dagli apprendenti al posto di frasi attive più lineari e semplici a livello sintattico e morfologico. Questa scelta linguistica risponde adeguatamente all'esigenza di conferire una dimensione impersonale ai testi che trattano argomenti teorici, a testimonianza del formarsi negli apprendenti di una consapevolezza delle differenze fra la lingua per la comunicazione di base e la lingua per lo studio e della conoscenza dei meccanismi costitutivi di quest'ultima.

L'esperienza didattica riportata sottolinea dunque, sulla base dei risultati promettenti raggiunti dopo solo cinque mesi di lezione, l'importanza per gli studenti che intendono accedere all'università di aumentare la durata del programma di preparazione linguistica, scelta che si sta diffondendo, giustamente, sempre di più negli atenei coinvolti, e di ampliare lo spazio dato a percorsi specifici sull'italiano per lo studio, in cui integrare la presentazione esplicita delle strutture complesse e la loro costante messa in pratica nella comprensione e produzione di testi, orali e scritti, che veicolano i saperi universitari con le peculiarità e complessità linguistiche che gli apprendenti devono pian piano imparare a padroneggiare.

## Note

1. A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna 1986; A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna 1988; G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano 1990; A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*, Bulzoni, Roma 1994; A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma 2003.
2. L. Selinker, *Interlanguage*, in "International Review of Applied Linguistics", 10, 1972, pp. 209-31.
3. W. Klein, N. Dittmar, *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*, Springer, Berlin 1979.
4. G. Favaro, *Una lingua seconda e "adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in "Italiano LinguaDue", 2, 2010, pp. 1-14; R. Grassi, *Costruire un percorso ItalStudio per le eccellenze alloglotte*, in "EL.LE", 3, 2014, pp. 437-52.
5. Secondo l'ultimo rapporto della Rete europea sulle migrazioni *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti* del 2013, gli studenti con cittadinanza straniera che scelgono di frequentare l'università in l'Italia costituiscono il 2% del flusso di migranti intellettuali internazionali monitorato dall'OCSE, un valore pari a paesi come la Cina e superiore a nazioni europee come il Belgio e i Paesi Bassi, che attirano l'1% di studenti stranieri, seppur lontano dal 6% della Francia e della Germania. Per una presentazione dei nuovi profili di studenti internazionali in Italia: E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco, *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma 2017.
6. M. Mezzadri, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci, Torino 2016.
7. S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia 2010; E. Bonvino, S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU: Roma, 19 febbraio 2010*, Pavia University Press, Pavia 2011. Il programma è articolato in due linee di azione: la sezione "Marco Polo" è rivolta ai futuri studenti degli atenei italiani, la sezione "Turandot" è riservata ai futuri studenti delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica.
8. E. Bonvino, *Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?*, in Bonvino, Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, cit., pp. 35-48.
9. A. Sobrero, *Lingue speciali*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari 1993, pp. 237-77; C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma 2004.
10. J. Cummins, *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, 1979, pp. 121-9; J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon 1984.
11. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, edizione a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.
12. S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Language Learning*, Pergamon, Oxford 1981.
13. M. Swain, *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development*, in S. Gass, C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA) 1985, pp. 235-52; C. Doughty C., J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
14. Il corso è stato condotto da chi scrive presso l'Università di Pavia nell'anno accademico 2007-08.
15. C. Andorno, G. Bernini, A. Giacalone Ramat, A. Valentini, *Sintassi*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma 2003, pp. 116-78.
16. Dettagli ed esempi di tale percorso di didattica multimodale si possono trovare in F. Rosi, *Insegnare la sintassi della frase semplice e della frase complessa*, in S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia 2010, pp. 173-90.
17. Si è scelto di dare così ampio spazio ad attività sistematiche e individuali di pratica controllata degli argomenti presentati, come adattamento al modello di insegnamento a cui gli studenti cinesi sono più familiari, sebbene non siano in linea con gli approcci più moderni della teoria glottodidattica e non costituiscano dei *task*, ovvero attività di *problem solving* che richiedono l'impiego delle strutture linguistiche per raggiungere scopi extralinguistici in maniera attiva e motivante.
18. Gli esempi sono riportati fedelmente: gli errori degli apprendenti non sono stati corretti o espunti dal testo.