

L'ITALIANO PER STUDIARE E PER STARE A SCUOLA

di Elena Ballarin, Paolo Nitti¹

ABSTRACT

I processi di insegnamento e di apprendimento che riguardano la lingua che comunica la scienza delle discipline e delle professioni trovano una proposta di definizione – "microlingue scientifico-professionali" – in Balboni (2000: 9), dove è sintetizzato l'ampio confronto scientifico sul tema e dove viene indicata una proposta epistemologica e operativa nell'ambito della glottodidattica.

Le microlingue scientifico-professionali sono adottate tra specialisti di un determinato settore, al fine di comunicare in modo univoco e non ambiguo fra loro. In questo ambito occorrono, perciò, specifiche strategie didattiche per insegnare una lingua che gli apprendenti non conoscono, o conoscono in parte, mentre l'insegnante non ha padronanza specialistica nella disciplina non linguistica veicolata dalla lingua (Ballarin 2019).

La realtà scolastica e professionale, tuttavia, deve tener conto di situazioni, per così dire "ibride", in cui né il discente né il docente sono pienamente specialisti in ambito non linguistico. In questo caso occorrono strategie didattiche differenziate (Ballarin 2014, 2018; Cinganotto 2018; Nitti, Ballarin 2020).

Un altro ambito specifico è costituito, inoltre, dall'ambiente universitario in cui i discenti hanno una maggiore conoscenza specialistica e hanno la necessità di apprendere la relativa microlingua disciplinare.

Questo contributo permette di analizzare alcune delle caratteristiche della lingua italiana, intesa complessivamente come L1, L2, LS, utilizzata tanto per studiare quanto per comunicare all'interno delle agenzie formative.

1. L'ITALIANO PER STUDIARE

La lingua italiana contemporanea, impiegata come lingua materna da milioni di individui, è sempre più lontana dal codice comunicativo identificato diacronicamente all'interno delle grammatiche normative. Il dibattito accademico sulla cosiddetta "questione della lingua" contemporanea può essere riassunto in due principali orientamenti: alcuni linguisti reputano che la struttura fonologica della lingua italiana sia riconoscibile in quella del fiorentino medievale sprovvisto dei distinti tratti locali e che il repertorio grammaticale si possa ritrovare nel

¹ Seppur concepito in forma unitaria, a Elena Ballarin vanno attribuiti i paragrafi 3 e 4, e a Paolo Nitti i paragrafi 1 e 2.

linguaggio normativo postmanzoniano del XIX secolo (Berruto 2004); altri reputano che non esista un linguaggio *standard*, che ogni parlante faccia proprie alcune caratteristiche (idioletto) e alcune pluralità sociolinguistiche tipiche della propria sfera di vita (Calò 2015).

Le accademie e i centri universitari addetti alla descrizione della lingua, così come la televisione, la radio e il cinema hanno rinunciato ad assolvere al ruolo di normatori da diversi decenni.

Molti manuali utilizzati dalle agenzie formative prospettano le regole delle varietà di scrittura più formali come uniche e autentiche e aboliscono le caratteristiche delle varietà parlate (basti pensare alle frasi "ce l'hai le chiavi?" o "che ne dici di andare in palestra?", in cui i pronomi *ci* e *ne*, secondo il punto di vista di diversi manuali di grammatica, andrebbero eliminati). Per l'insegnante di lingua, il modello adottato e il metodo di gestire gli errori costituiscono alcuni degli elementi chiave di riflessione; l'errore, come è giusto presupporre, è strettamente condizionato dal modello linguistico precedentemente selezionato.

Nello specifico, in classe andrebbero approfonditi alcuni elementi usati in confronto a una specifica varietà della lingua italiana: il neostandard (Berruto 2004).

Nell'ambito scolastico docenti e studenti rappresentano lo stile del neostandard, ma, quando la lingua parlata e scritta sono ufficiali, tendono a restare cauti (temi, analisi del testo, lettere, interrogazioni ed esposizioni); le ordinarie attività comunicative – le lezioni, le spiegazioni, gli approfondimenti e le interazioni routinarie – osservano le caratteristiche del neostandard, invece, quelle ufficiali concordano in maggior misura alle convenzioni storicamente determinate (Fusco 2017).

Per quanto concerne la dimensione della lingua per lo studio, dedicarsi alle microlingue, sottocodici per comunicare solo con determinate aree tecnico-professionali – rappresenta una via importante sia per la crescita della qualità della lingua, sia in prospettiva della vita lavorativa e accademica futura degli studenti (Diadori 2019); solitamente la microlingua nell'ambito classe viene adoperata solo nel momento delle interrogazioni, dove gli studenti sono puniti per l'uso scorretto e ambiguo, in mancanza di un lavoro effettuato in precedenza su questi determinati aspetti, in quanto si reputano dati per certi.

I manuali sono sicuramente il fulcro delle lezioni di lingua, visto che per comunicare si utilizzano testi e non singole parole o frasi; agli studenti andrebbero proposti testi diversi riguardo alla varietà testuale, senza rinunciare ad affiancare ai testi usati, di poesia, di narrativa e argomentativi, quelli regolativi, descrittivi e forme ibride come fumetti e canzoni, poiché nella vita quotidiana è più probabile dover interpretare le istruzioni di montaggio di un mobile di arredo piuttosto che saper scrivere una poesia.

2. LA COMPETENZA TESTUALE

L'apprendimento delle discipline, da parte di apprendenti non nativi, può rivelarsi difficoltoso, considerato che le materie scolastiche prevedono che vengano messe in atto, tra le diverse competenze, la microlingua disciplinare e le abilità di studio.

Inoltre, all'interno della società della conoscenza, si verifica un cambiamento sul modo in cui le persone ottengono le informazioni: è possibile trovare qualsiasi informazione *online* molto rapidamente, raggiungendo l'obiettivo della ricerca con una notevole semplicità. Si è modificato anche il sistema di lettura: la ricezione veloce, in linea, mette in atto soprattutto le abilità di scelta parziale delle informazioni (*scanning*), invece le modalità di comprensione generale del testo (*skimming*) configurano alcuni tra i punti più diffusi di debolezza riguardo alla preparazione letterale degli studenti (Notarbartolo 2014).

Con l'obiettivo di accrescere le abilità di studio, il "compito della scuola dunque è elaborare strategie operative [...] ponendosi almeno tre obiettivi:

- 1) Colmare le eventuali lacune pregresse;
- 2) Rendere i contenuti delle discipline accessibili anche a chi ha una competenza linguistica limitata;
- 3) Favorire l'apprendimento [...] e l'indipendenza nello studio" (Ferrari in Iori 2005).

Nell'ambiente scolastico italiano insegnare l'italiano a gruppi plurilingui è una situazione abbastanza diffusa. Gli insegnanti spesso non hanno le adeguate competenze per svolgere le attività all'interno di ambienti interculturali, distinti dalla difficoltà riguardante la diversità linguistica e culturale degli studenti: "dal punto di vista linguistico, si considerano le lingue presenti in classe: lingue parlate dai bambini, dagli insegnanti, lingue insegnate e lingue da insegnare. Tale considerazione aumenta la sensibilità di tutti gli attori, provocando così riflessioni e pensieri che hanno l'obiettivo primario di un'educazione linguistica trasversale, che comprende lingue e percezioni sulle lingue, e non quello di un insegnamento linguistico parziale e come tale sentito dagli apprendenti" (Cavagnoli in Cavagnoli, Passarella 2011: 14). Inoltre, i materiali a uso didattico dovrebbero essere rilevanti, reali, interessanti e, in particolar modo, resi accessibili a tutti gli studenti, in base alle diverse abilità: "i gruppi disomogenei necessitano, da parte dei docenti, di una fase di studio preliminare, indispensabile per una didattica della lingua italiana attraverso un'ottica scientifica. All'interno della fase pre-operativa, occorrerebbe considerare i fattori di disomogeneità e valutare la possibilità di includere i corsisti in uno stesso gruppo classe" (Nitti 2018: 68).

L'insegnante di italiano di una classe che non è omogenea dovrebbe preparare dei formati didattici accessibili a tutti gli studenti e ideare dei corsi e curricoli significativi per la realtà extrascolastica. Infatti, le reali limitazioni della

glottodidattica dedicata agli studenti con competenze disomogenee non sono imputabili solamente alle scelte dei docenti, protagonisti imprescindibili dell'insegnamento, ma piuttosto alle istituzioni scolastiche e ai processi di formazione degli insegnanti, e sono legate all'assenza di partecipazione da parte delle istituzioni, alla scarsità di analisi sperimentali (Calò 2015).

Gli insegnanti, che svolgono attività con gruppi disomogenei di studenti, dovrebbero *in primis* rivedere la propria metodologia di insegnamento, riesaminare i principi fondamentali delle materie che insegnano e negoziare con la classe i temi da affrontare: per un docente tutto questo può apparire ovvio, ma non è detto che lo sia per gli studenti e questa affermazione è più significativa nel contesto di gruppi disomogenei: "il docente di lingua è consapevole del rilievo del contesto in cui l'apprendimento linguistico ha luogo. Questo fa parte del suo bagaglio professionale" (Ballarin in Mazzotta, Santipolo 2018: 89). In aggiunta a quanto detto, indipendentemente dal livello linguistico, gli studenti devono chiarire i propri obiettivi formativi, sia all'interno del corso di lingua che per quanto riguarda la complessità della singola lezione, anche rispetto al progetto di vita extrascolastico. Quando il gruppo classe non risulta omogeneo, bisogna ricordare che i soli elementi di omogeneità sul piano didattico sono il docente e il corso di lingua, infatti, i metodi di insegnamento delle lingue, gli obiettivi didattici e i nuclei fondanti del syllabo configurano le basi sulle quali bisogna costruire l'azione didattica.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, "si può operare con gruppi disomogenei seguendo due impostazioni: sviluppare le abilità di base e la costruzione di una conoscenza linguistica globale condivisa o isolare al massimo i contenuti delle lezioni, privilegiando un carattere pratico. Entrambi i metodi hanno dei punti di debolezza: la conoscenza globale non è conforme alla capacità comunicativa che richiede lo sviluppo di abilità specifiche e l'isolamento delle strutture linguistiche rischia di creare dei repertori poco spendibili, incidendo negativamente sulla motivazione. Se il gruppo classe è disomogeneo, sarebbe necessario, almeno durante le prime fasi di lavoro, creare un repertorio di conoscenze di base comune dal quale attingere" (Emanuel, Nitti 2017: 27).

3. L'ITALIANO PER STARE A SCUOLA

La lingua che è necessaria per stare a scuola, dunque, impone allo studente non pochi ostacoli da superare.

Se lo studente si trova in condizione di madrelinguismo, infatti, dovrà acquisire due tipi di conoscenze: linguistiche e accademiche, poiché la lingua che si utilizza per comunicare in ambito scolastico presenta caratteristiche specifiche rispetto a quelle della lingua che si utilizza per comunicare in altri contesti comunicativi (Ballarin 2017).

Se lo studente apprende una L2, invece, dovrà acquisire le medesime conoscenze linguistiche rispetto agli omologhi L1, ma dovrà anche acquisire la L2 in tutti gli ambiti comunicativi, anche quelli non scolastici.

Se lo studente apprende una LS, infine, oltre alle conoscenze comuni agli apprendenti L2, dovrà acquisire tutti quegli elementi linguistico-culturali che gli sono lontani, in quanto non immerso nel binomio lingua-cultura della lingua di studio.

Intraprendere un, seppur sintetico, esame sull'insegnamento della lingua necessaria per studiare ha come requisito la conoscenza degli studi compiuti in quest'ambito da Favaro (1999) Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003), le ricerche compiute da De Mauro (1994, 2014) e da Lo Duca (2006). Parimenti necessaria, inoltre, è un'incursione in campi di indagine vicini e rappresentati dagli studi sulla didattica delle microlingue (Balboni, 2000) e sul CLIL (si vedano, fra gli altri, Coonan 2012 e Cinganotto 2018), poiché l'ambito scolastico può comportare l'apprendimento specialistico di lingua e disciplina non linguistica (Ballarin in Santipolo, Mazzotta 2018).

Dati gli ostacoli evidenziati sopra, infatti, è utile verificare con strumenti e attraverso quali vettori viene trasmessa la lingua agli studenti. In primo luogo, è necessario parlare di lingua scritta e orale, in secondo luogo di lingua fruita sincronicamente e asincronicamente.

L'apprendente L1, L2, LS che entra nel sistema scolastico di ogni ordine e grado, infatti, ha principalmente tre interlocutori: i docenti, i compagni di scuola o di corso, i libri di testo. Recentemente, data la straordinarietà data dal perdurare della pandemia da SARS-CoV-2, si è aggiunto un quarto interlocutore, rappresentato dagli strumenti multimediali che permettono e garantiscono la didattica a distanza.

Lo studente, perciò, ha davanti a sé almeno tre varianti di lingua: una lingua, per così dire, accademica, che trova presente nei libri di testo e nella lingua utilizzata dai docenti in classe; una lingua comunicativa caratteristica dell'ambiente di studio, che gli studenti utilizzano per comunicare tra loro; una lingua "mediata e filtrata" dai materiali autentici e non didattizzati che giungono attraverso la rete.

In ognuna di queste varianti sono presenti sfide cognitive per lo studente, in particolar modo per lo studente straniero: nella lingua di studio, infatti, lo studente deve apprendere la lingua accademica e la disciplina non linguistica; nella lingua utilizzata per interagire con gli altri studenti lo studente deve padroneggiare la lingua di comunicazione, deve conoscere la sua cultura e deve anche padroneggiare elementi gergali, utilizzati soprattutto nell'età dell'adolescenza e post adolescenza.

Relativamente a ciò che ogni studente è chiamato ad apprendere, vale la pena ricordare che un testo scolastico utilizza una lingua formale per far progredire lo studente nello studio di una disciplina non linguistica, un testo specialistico utilizza, invece, una microlingua al fine di comunicare a specialisti o

specializzando contenuti linguistico-disciplinari (Nitti, Ballarin 2020; Ballarin, Nitti 2020).

Un testo scolastico e un docente, dunque, si esprimono attraverso "nodi di significato" veicolati mediante morfosintassi e lessico complesso.

Questi nodi di significato si esprimono mediante concetti complessi e lessico specialistico. Occorre, perciò, che la didattica si concentri soprattutto in questo ambito.

I docenti, infatti, hanno la possibilità di orientare la propria azione verso due opzioni: semplificare il testo, oppure educare lo studente alla complessità del testo di studio.

Se il docente sceglie la seconda opzione, è necessario il confronto e la collaborazione con e fra docenti di lingua e docenti di discipline non linguistiche.

4. UNA DIDATTICA PER AGIRE A SCUOLA

Una didattica che preveda l'interazione e la collaborazione fra i docenti di discipline linguistiche e non linguistiche è stata già ampiamente studiata nell'ambito dei processi di insegnamento e apprendimento delle microlingue e del CLIL.

Occorre, tuttavia, ricordare il *focus* di ogni tipo di didattica: l'obiettivo della didattica delle microlingue è l'apprendimento di una variante specialistica di lingua; l'obiettivo del CLIL è l'apprendimento di una disciplina non linguistica attraverso una lingua veicolare.

Nell'apprendimento della lingua usata per stare a scuola, tuttavia, le interazioni fra ambiti di apprendimento e insegnamento si intrecciano in parte con la didattica delle microlingue e del CLIL, ma risultano distinte perché apprendenti nativi e non nativi hanno necessità di apprendere una lingua (se apprendenti L2, LS), una lingua accademica, una microlingua e una disciplina non linguistica. Hanno, perciò, contemporaneamente, tre obiettivi di apprendimento.

I docenti di lingua e quelli di disciplina non linguistica sono entrambi coinvolti contemporaneamente in questo processo, nel quale si verifica una situazione di asimmetrie informative. Ambedue i docenti, infatti, risultano, in qualche modo incompleti per il raggiungimento degli obiettivi didattici e manifestano un problema di "informazione nascosta" (Rasmusen, 1993): il docente di lingua non ha una conoscenza specialistica della disciplina non linguistica e della sua didattica; il docente di disciplina non linguistica non ha una conoscenza specialistica della lingua e della sua didattica.

Il raggiungimento di tutti gli obiettivi didattici risulta più facilmente ottenibile mediante strategie collaborative, descritte ampiamente, in ambito matematico, dalla "teoria dei giochi" (Von Neumann, Morgenstern 1944). Questa teoria è stata applicata a numerose discipline, anche in aree diverse rispetto a quella matematico-economica, nell'ambito delle quali avvenisse un'interazione e si

verificasse un conflitto tra persone o gruppi di persone al fine di spartirsi o di ottenere una risorsa.

Non sempre, tuttavia, è possibile applicare tali strategie, qualora i soggetti non siano tutti disponibili a collaborare. Il matematico che ha esplorato il campo dei "giochi non cooperativi" e indicato un equilibrio è Nash (1950). La descrizione dell'applicabilità di queste teorie nel campo della glottodidattica è stata tentata da Ballarin (2014) e descrive l'andamento dei comportamenti dei docenti in situazioni dove, per ottenere il miglior risultato, è necessario che la collaborazione sia totale, parziale o indotta.

Nella didattica delle microlingue nelle scuole secondarie di secondo grado o all'università la collaborazione avviene fra docenti e discenti ma non è totale. Questo tipo di collaborazione, infatti, non può avvenire su un piano paritario di scambio del sapere, perché il docente di lingua possiede un grado specialistico di conoscenza della lingua e della sua didattica, ma il discente non è ancora uno specialista della disciplina non linguistica e non conosce la sua didattica.

Nel caso dell'insegnamento CLIL un'azione parzialmente collaborativa è necessaria, ma, affinché si realizzi, occorre che il docente di disciplina non linguistica sia consapevole che può risolvere i nodi linguistici del suo insegnamento - complessi per uno studente non nativo - solo ricorrendo alla conoscenza specialistica del collega di lingua, benché l'oggetto di insegnamento sia la disciplina non linguistica e non la lingua.

Nel caso della lingua dello studio la collaborazione fra più docenti è non solo necessaria, ma deve essere prevista in fase di programmazione didattica, affinché tutti gli interessati siano consapevoli che solamente padroneggiando lingua accademica e contenuti disciplinari, i propri discenti, nativi e non nativi, possono raggiungere gli obiettivi cognitivi e didattici prefissati.

È dunque auspicabile l'utilizzo di alcuni strumenti che possano favorire tale azione: momenti di programmazione comune in cui docenti di lingua e di altre discipline affrontano assieme la didattizzazione dei materiali didattici, seppure in prospettive diverse. Un'azione congiunta offre il vantaggio di sciogliere i nodi cognitivi complessi, composti da contenuti disciplinari differenti. Strumenti, anche multimediali che consentano la condivisione e l'interazione di materiali linguistici e disciplinari, garantiscono un "serbatoio" a cui attingere in momenti diversi del tempo di studio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET Libreria, Torino.
- BALLARIN E., 2014, "Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 153-175.
- BALLARIN E., 2017, *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- BALLARIN E., 2018, "Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare e lavorare", in SANTIPOLO M., MAZZOTTA P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET - De Agostini Scuola, Novara, 87-92.
- BALLARIN E., NITTI P., 2020, "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione", in VISCONTI J., MANFREDINI M., COVERI L., *Linguaggi settoriali e specifici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28-30 maggio 2018)*, Franco Cesati, Firenze, 21-29.
- BERRUTO G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- CALO' R., 2015, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- CAVAGNOLI S., 2011, "Educazione plurilingue: politica, teorie e metodi", in CAVAGNOLI S., PASSARELLA M. (a cura di), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, 11-44.
- CINGANOTTO L., 2018, *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma.
- COONAN CARMEL M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, UTET - De Agostini, Novara.
- DE MAURO T. (a cura di), 1994, *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma.

- DE MAURO T., 2014, "L'italiano per capire e per studiare", in COLOMBO A., PALLOTTI G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, 19-28.
- DIADORI P. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano L2*, Le Monnier-Mondadori, Firenze-Milano.
- FAVARO G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- FUSCO F., 2017, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" (Bergamo, 17-19 giugno 2000)*, Guerra, Perugia.
- IORI B. (a cura di), 2005, *L'italiano e le altre lingue*, FrancoAngeli, Milano.
- LO DUCA M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- NASH JOHN F., 1950, "Equilibrium Points in N-person Games", *Proceedings of the National Academy of the USA*, 36, 1, 48-49.
- NITTI P., EMANUEL L., "Lifelong learning: aspetti pedagogici e didattici", *Nuova Secondaria 9, Scuola e Didattica (Maggio 2017)*, 22-25.
- NITTI P., 2018, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, La Scuola, Brescia.
- NITTI P., BALLARIN E., 2020, "Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa", in BONETTO E., ENNIS MICHAEL J., UNTERKOFER D. (a cura di), *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes. English, Deutsch, Italiano. International Symposium (Bozen-Bolzano, 29 June 2018)*, BU press, Bozen-Bolzano, 127-140.
- NOTARBARTOLO D., 2014, *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- RASMUSEN E., 1993, *Teoria dei giochi e informazione*, Hoepli, Milano.
- VON NEUMANN J., MORGENSTERN O., 1944, *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, Princeton.