

Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche

Elena Ballarin

1. Le microlingue professionali, scientifiche, disciplinari

Le microlingue vengono utilizzate in contesti scientifico-professionali con lo scopo di comunicare con univocità e chiarezza tra specialisti (Balboni 2000). In contesti accademici, invece, una microlingua è utilizzata per la ricerca e la divulgazione del sapere (Ballarin 2017a; Nitti 2017) ed è praticata per trasmettere e per apprendere la conoscenza. In questo senso si può pensare di definirle come «microlingue disciplinari» (Serragiotto 2014). Tutte le microlingue, tuttavia, pur differenziandosi in vari settori, sono caratterizzate dal punto di vista formale: è, perciò, possibile distinguere la microlingua dalla lingua, analizzando aspetti fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali e stilistici. Data la specificità dello scopo comunicativo, dunque, il lessico risulta la componente centrale nello studio delle microlingue (Gotti 1991; Scelzi 2009). Le sue caratteristiche di precisione e univocità, infatti, contribuiscono a segnare i confini fra le microlingue e la lingua, e fra tipi diversi di microlingua.

Nella didattica delle microlingue, perciò, l'insegnamento del lessico costituisce per i docenti un nodo e una sfida cruciale. L'insegnante ideale di microlingua, infatti, dovrebbe essere un professionista competente tanto nella disciplina di specializzazione quanto nella corrispondente microlingua. Questo tipo di insegnante dovrebbe essere, dunque, un laureato in lingue con preparazione specialistica anche in un diverso settore disciplinare, oppure uno specialista con preparazione linguistica e didattica. Nella realtà educativa italiana, invece,

Elena Ballarin, University of Venice Ca' Foscari, Italy, ballarin@unive.it, 0000-0002-0783-3756

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Elena Ballarin, *Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche*, pp. 97-108, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-403-8.08, in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (edited by), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-403-8

il docente di microlingua è un laureato in lingue, auspicabilmente – ma non necessariamente – specializzato in glottodidattica. Il rapporto docente-discente risulta pertanto viziato da un carattere di imperfezione, dato dalle limitate competenze del docente nella disciplina e dalle limitate competenze linguistiche del discente. Questo limite può essere senza dubbio superato nella didattica delle microlingue scientifico-professionali mediante un modello di didattica collaborativa. La sfida diventa più ardua, tuttavia, quando si insegnano le microlingue disciplinari, usate in contesti educativi per l'insegnamento delle materie di studio, perché i discenti non hanno piena padronanza della disciplina non linguistica che stanno acquisendo.

Questo contributo si propone di esplorare alcuni casi specifici che si manifestano quando le diverse realtà didattiche rivelano difficoltà operative date dal carattere di comunicazione simmetrica e asimmetrica dovuta al ruolo degli attori in gioco – docenti e discenti – e ai limiti dati dai contesti di insegnamento e di apprendimento (Linell, Luckmann 1991; Ciliberti, Anderson 1999; Orletti 2000). Quando l'emittente – un dirigente, un docente – assume un ruolo dominante nella comunicazione, questa inevitabilmente risulta asimmetrica rispetto alla quantità (numero dei turni di parola, tempo impiegato nei turni di parola), all'interazione (controllo della comunicazione che si esercita nei turni di parola), alla semantica (argomento, suo significato deciso dal «regista della comunicazione»). Al contrario, la comunicazione ha più probabilità di risultare simmetrica, quando avviene 'tra pari', ovvero fra due o più colleghi, due o più compagni di corso (Andorno, Grassi 2016).

Il contributo fa riferimento a una ricerca più estesa sulle microlingue, condotta a partire dal 2018 e di cui si tratterà nel par. 5.

2. La natura delle microlingue: lingua o lessico?

Le microlingue veicolano, spesso, una disciplina scientifica attraverso un linguaggio supernazionale che fa sì che gli specialisti di un settore scientifico, pur parlando lingue differenti, alla fine comprendano e condividano l'oggetto del loro argomentare. Nei Paesi a economia avanzata e struttura sociale complessa, alcune microlingue, come la lingua dell'economia e della tecnologia, hanno un notevole impatto sulla vita di tutti i giorni. Tra le lingue e le microlingue avviene, perciò, un interscambio continuo che fa sì che termini propri delle microlingue entrino nelle lingue (Cavagnoli 2007) e il largo uso dei mezzi di comunicazione determina che questo fenomeno venga anche riconosciuto fra parlanti lingue differenti.

Il fenomeno di interscambio lessicale, tuttavia, riguarda anche le microlingue fra di loro. Un termine microlinguistico viene riconosciuto tra specialisti del medesimo settore parlanti lingue differenti: nel caso della microlingua della medicina il termine «pantoprazolo» viene riconosciuto immediatamente da un anglofono (*pantoprazole*), da un francofono (*pantoprazole*), da un germanofono (*pantoprazol*). Allo stesso modo, nella microlingua dell'architettura il termine «architave» è immediatamente riconosciuto da anglofoni e francofoni (*archi-*

trave), germanofoni (*architrav*) e ispanofoni (*arquitrabe*). La comunicazione microlinguistica, però, non può essere identificata solamente attraverso repertori lessicali (Baldi, Savoia 2018). Se così fosse, un testo specialistico sarebbe immediatamente compreso dallo specialista parlante una lingua differente.

Il mondo della ricerca e del lavoro, invece, si esprime attraverso microlingue con propri generi testuali, con un certo tipo di morfologia e di sintassi, con una competenza linguistica complessa (Balboni 2007a). Se, dunque, non è l'esclusivo utilizzo di un certo tipo di lessico specialistico a definire una microlingua, ma piuttosto il contesto situazionale, sarà appunto lo scopo comunicativo che potrà permettere, altresì, una distinzione fra microlingue scientifiche, professionali e disciplinari. Balboni (2000) propone una distinzione fra «uso epistemologico» delle microlingue, quando queste vengono utilizzate per la conoscenza scientifica, e «uso interpersonale», se l'utilizzo è finalizzato all'azione. Tuttavia, in ambito accademico, anche se l'uso è epistemologico, nel momento in cui qualcuno le utilizza nell'ambito della sua professione, lo fa perché la scienza è parte fondante della propria professione, e i parlanti devono comunicare in modo univoco, sia nell'insegnamento che nella ricerca. Per questa ragione pare opportuno scorporare la definizione scientifico-professionale in «microlingue scientifiche» e «microlingue professionali» (Ballarin 2018)¹.

In ambito accademico le microlingue corrispondono perfettamente ai due scopi descritti: sono utilizzate per conoscere, diffondere e imparare il sapere, ma sono anche utilizzate per comunicare in modo univoco tra gli specialisti e per non lasciare spazio alcuno ad ambiguità di significato (Ballarin 2017a).

3. Quando lo scopo definisce il contesto e il ruolo dei parlanti

Come si è visto, gli specialisti di un determinato settore scientifico o professionale usano la microlingua per

- ottenere la massima chiarezza comunicativa. La *parola*, perciò, viene sostituita dal *termine*; si assiste a una riduzione dell'uso dei pronomi e della subordinazione; si prediligono le costruzioni passive, che evidenziano il tema di cui si argomenta;
- consentire a chi la usa di essere riconosciuto come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide la medesima microlingua.

Questi due presupposti sono coerenti con l'idea di lingua come polisistema (Freddi 1999). Una lingua, infatti, include registri, varietà, e anche microlingue scientifico-professionali. Lingua e microlingua condividono, perciò, una medesima prospettiva in ambito linguistico, sociolinguistico e glottodidattico. Ciò che

¹ Le microlingue scientifico-professionali vengono definite in Balboni 2000. La distinzione in microlingue scientifiche e microlingue professionali vuole mettere a fuoco questa definizione, precisando come le prime diventino professionali, nel momento in cui la disciplina è essa stessa professione di chi la studia e la diffonde.

definisce e distingue propriamente una microlingua, tuttavia, è il suo contesto d'uso e il ruolo che assumono i parlanti. Quando l'uso delle lingue utilizzate è epistemologico, esse potrebbero essere identificate con la varietà di lingua che si utilizza, in generale, in tutto il contesto universitario e scientifico. Lo scopo comunicativo, tuttavia, e anche il ruolo assegnato ai parlanti, definiscono una linea di separazione fra una microlingua scientifica e la lingua accademica. La prima, infatti, prevede uno scambio univoco di informazioni, in cui il ruolo dei parlanti è simmetrico (da pari a pari), la seconda veicola un flusso polivalente e ibrido di informazioni, e i ruoli fra i parlanti sono asimmetrici (da *minor* a *maior*).

4. Chi usa la microlingua, chi insegna la microlingua

Come si è visto sopra (cfr. par. 3), le microlingue vengono usate e condivise fra specialisti di un determinato settore scientifico o professionale. Le esigenze di chi apprende una microlingua, dunque, non sono limitate al solo apprendimento del lessico specialistico, ma si estendono al bisogno di padroneggiare competenze morfologiche, sintattiche, testuali. Non possono, inoltre, prescindere da competenze in ambito culturale e interculturale inerente a quella determinata microlingua.

Dati i bisogni di chi apprende, restano da stabilire le competenze di chi insegna. Come già visto nel par. 1, i docenti di microlingua sono, in genere, laureati in lingue o lettere, ma non hanno nel loro curriculum di studi anche una preparazione specialistica in una disciplina non linguistica² (Ballarin 2017b). Nel contesto di apprendimento/insegnamento microlinguistico, dunque, interagiscono due specialisti: uno nella disciplina (il discente), l'altro nella lingua e nella sua didattica (il docente). Tuttavia, neppure l'allievo, proprio per il suo *status* di apprendente di una determinata disciplina, può definirsi in genere uno specialista, a volte è uno specializzando: è il caso degli studenti universitari che frequentano corsi specifici, ma anche degli studenti di scuola superiore.

Nel caso delle microlingue disciplinari, si attua un rapporto di tipo asimmetrico (Desideri, Tessuto 2011; Ballarin 2018), perché i due soggetti che interagiscono non possono offrirsi l'un l'altro pari competenze: il docente può offrire la sua specializzazione nella lingua e nella didattica, il discente non può offrire piena specializzazione nella disciplina non linguistica, perché la sta ancora acquisendo. Chi apprende una microlingua disciplinare, inoltre, presenta caratteristiche assai diverse dal professionista che usa e impara una microlingua:

- non si può necessariamente presupporre una sua assodata motivazione all'apprendimento della microlingua;
- quasi sempre è un adolescente o post-adolescente;

² Si può verificare un'unica eccezione alla specializzazione nella competenza disciplinare, se la disciplina è costituita dalla linguistica o dalla glottodidattica, che sono entrambe discipline di specializzazione di un docente di lingua.

- non è un professionista, ma si sta preparando ad affrontare presto o tardi l'ambiente del lavoro.

Il tipo di didattica adottata deve perciò tenere conto anche di questi aspetti e l'insegnante deve sviluppare differenti strategie rispetto alla didattica verso apprendenti adulti e specialisti.

5. La ricerca

L'indagine a cui si fa riferimento, focalizzata sull'insegnamento del lessico delle microlingue, si pone come sezione di una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica, i cui dati parziali sono stati presentati in più contesti³.

5.1 Le tecniche didattiche

Lo strumento utilizzato per la ricerca e descritto nel paragrafo 6 nella sezione relativa alle strategie didattiche è stato costruito seguendo le indicazioni glottodidattiche presenti in Balboni 2007b e fornite dalle definizioni reperibili nel *Dizionario di glottodidattica*⁴ (Balboni 1999), che esplicitano le tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue. In particolare, si è ritenuto opportuno proseguire l'indagine iniziata a Genova e Bolzano⁵ sulla consapevolezza da parte degli insegnanti di ogni ordine e grado in merito alla didattica collaborativa, focalizzando l'attenzione, in questa sede, esclusivamente sui docenti di lingua che effettivamente insegnano microlingue nella scuola superiore e all'università. La scelta di circoscrivere l'indagine su questa categoria di insegnanti è stata dettata proprio dall'analisi dei dati delle fasi precedenti, poiché si è notato che sovente gli insegnanti non distinguono pienamente la didattica delle microlingue dalla lingua dello studio e dall'insegnamento in ambito CLIL.

Di particolare interesse è stato l'esame delle relazioni fra docente e docente e fra docenti e discenti, quando tutti i soggetti sono stati chiamati a interagire in modalità collaborativa. Nella didattica delle microlingue professionali, infatti, il rapporto docente-discente è perfettamente simmetrico e paritario, poiché i due soggetti coinvolti possono reciprocamente scambiarsi le relative competenze

³ In particolare, in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018) e del Simposio internazionale «*Teaching languages for specific and academic purposes: Italiano, Deutsch, English*» (Libera Università di Bolzano, 29 giugno 2018). La ricerca presentata in entrambi i contesti è stata interamente condotta in collaborazione con P. Nitti, che si ringrazia per la gentile concessione dei materiali utili alla prosecuzione della fase presentata al XXVII Convegno nazionale ILSA «Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2» (Firenze, 25 maggio 2019). La ricerca presentata a Firenze è stata, invece, condotta in modo autonomo dall'autrice del presente contributo.

⁴ Per la versione accessibile online, denominata *Nozionario di glottodidattica* e reperibile, cfr. il sito Internet <<https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>>.

⁵ Cfr. nota 3.

linguistico-disciplinari. Diverso il caso delle microlingue disciplinari, dato che il rapporto docente-discente è asimmetrico e ciascuno dei due soggetti ha un problema di ‘informazione nascosta’. Il docente non conosce la disciplina veicolata dalla lingua, il discente non conosce la microlingua e non è ancora completamente formato in ambito disciplinare. I due soggetti, perciò, sono entrambi ‘incompleti’ e necessitano dell’intervento di un terzo soggetto: il docente di disciplina. Il tipo di didattica che si può instaurare in questo tipo di contesto non può, dunque, più semplicemente essere di tipo collaborativo, ma si concretizza solo attraverso altre strategie didattiche.

Queste strategie sono descritte in ambiti non strettamente legati alla didattica delle lingue, ma sono piuttosto ispirate da altri contesti scientifici, più vicini a discipline regolate da teorie microeconomiche (Ballarin 2014)⁶. In questa sede pare solo opportuno ricordare che le tecniche che sembrano più adatte a questo tipo di interazione didattica sono da identificarsi in: griglia, *jigsaw*, *group investigation*, *spidergram*, accoppiamento (parola-definizione; parola-immagine).

5.2 Il lessico

Il secondo obiettivo dell’indagine riguarda la conoscenza delle caratteristiche lessicali e dei processi di espansione del lessico che caratterizzano le microlingue da parte di docenti che insegnano per lo più microlingue disciplinari.

Le microlingue, oltre che essere caratterizzate da un fenomeno di univocità terminologica, sono altresì caratterizzate sia dal lessico specialistico, che varia a seconda del settore disciplinare, sia da un lessico che serve a indicare fenomeni costanti che intersecano tutte le microlingue distinguendole dalla macrolingua (Porcelli *et al.* 1990; Balboni 2000; Gualdo, Telve 2011). La tipicità del lessico delle microlingue, come è stato già evidenziato (cfr. par. 3), va infatti identificata nella tendenza della parola a diventare termine e a divenire stabile nel tempo: un termine scientifico non viene cambiato o sostituito da altro perché il suo significato è univoco.

Inoltre, ogni processo e concetto scientifico e professionale ha bisogno di un termine che lo definisca. Quindi, tutte le microlingue sono interessate da fenomeni di neologia, ovvero il processo che prevede la creazione di una parola o locuzione nuova attraverso la derivazione da altre parole, o mediante l’adattamento da un’altra lingua, oppure formata con elementi greci o latini (Cortelazzo 1997; Adamo, Della Valle 2003).

Tra i fenomeni che più contraddistinguono le microlingue, quando il loro uso è epistemologico, vi è la presenza di

- «arcaismi»: il lessico è formato da radici greche e latine; la matrice greco-latina di parte del lessico fa sì che un termine sia trasparente tra gli specialisti, ma assolutamente opaco per i non specialisti;

⁶ Per una disamina più specifica su strategie e tecniche, cfr. Ballarin, Nitti 2020; Nitti, Ballarin 2020.

- «elementi extralinguistici»: formule e diagrammi che si mescolano e, talvolta, sostituiscono le parole;
- «metaforizzazioni»: un procedimento di generazione di termini dalla lingua comune; esempi significativi di questo procedimento si trovano nella microlingua dell'arte (p. es. «il collo/il ventre dell'anfora», «la decorazione a linguette», «l'anima in terracotta della statua»).

Ciò che, invece, generalmente, contraddistingue le microlingue⁷, quando il loro uso è interazionale, si concretizza in fenomeni di

- «monoreferenzialità», si trovano sinonimi del medesimo termine anche in altre varianti di lingua, ma con un significato completamente diverso (p. es. il termine «divisa» nella microlingua dell'economia non corrisponde al sinonimo «divisa» quando si parla dell'abbigliamento del personale di una compagnia aerea);
- «generazione per analogie», che si presenta quando un termine viene coniato su opposizione di uno già esistente (p. es. al «bancomat» si contrappone un «postamat», al *check out* il *check in*);
- «ricorso ad altre lingue», un prestito non integrato, quando è presente una parola straniera (p. es. in ambito musicale *jazz*, *rock*, in quello culinario *mousse*); un calco, quando il prestito viene utilizzato in italiano (p. es. in informatica «scannerizzare» da *scanner*); una traduzione letteraria, quando il termine viene esattamente tradotto (p. es. «grattacielo», «baco del millennio»).

La conoscenza specialistica di questi fenomeni permette ai docenti di microlingua di esercitare il proprio *expertise* nella didattica del lessico. Si è inteso, dunque, verificare se i docenti abbiano consapevolezza delle caratteristiche lessicali delle microlingue, oppure se la mancanza di preparazione nella disciplina non linguistica faccia percepire proprio questa dimensione come un ostacolo. Chi insegna una microlingua, infatti, deve indirizzare la propria attenzione all'osservazione degli aspetti linguistici e non alla conoscenza di un repertorio lessicale.

5.3 Il Questionario

È stato individuato un campione di docenti di lingue costituito da 45 informanti, tra università (21), scuola secondaria di II grado (9), Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) (6), istituti privati/Istituti Italiani di Cultura/enti privati e pubblici di vario genere (9), a cui è stato somministrato un Questionario, che è stato distribuito in formato elettronico e proposto attraverso alcuni *social media*, forum e gruppi di discussione specifici per insegnanti universitari.

⁷ Per approfondimenti sulle caratteristiche delle microlingue, cfr., in particolare, Berruto 2004; Berruto, Berretta 2001.

Il Questionario è stato suddiviso in quattro sezioni di cui la *prima parte* (2 quesiti) costituisce una premessa in merito al trattamento e alle modalità di divulgazione dei dati, alla responsabilità scientifica della ricerca e alla descrizione breve della struttura corredata del dettaglio del tempo necessario alla compilazione, di circa dieci minuti. La *seconda parte* (4 quesiti) è relativa all'inquadramento del campione rispetto al contesto in cui si insegna e all'età dei propri studenti, alla microlingua insegnata, agli anni di insegnamento. La *terza parte* (4 quesiti) è indirizzata a investigare se vi sia adeguatezza nella didattica tra le tecniche adottate e lo sviluppo della competenza lessicale, ovvero se i docenti conoscano i fenomeni che connotano il lessico microlinguistico. Nella *quarta parte* (8 quesiti) si trovano infine domande relative al tipo di didattica scelto per l'insegnamento nel proprio contesto lavorativo. In particolare, si è voluto investigare se i docenti conoscano, o abbiano la possibilità di applicare la didattica collaborativa⁸. Per ciò che riguarda il tipo di quesiti proposti, 13 sono a risposta chiusa (scelta multipla) e 5 a risposta aperta.

La struttura adottata per il Questionario ha permesso di analizzare facilmente i dati, pur lasciando spazio agli interrogati di esprimere individualmente alcuni aspetti della loro didattica.

5.4 Analisi dei dati

La prima parte del Questionario definisce le caratteristiche dei 45 informanti⁹ ed evidenzia come la maggior parte degli intervistati sia costituita, come già evidenziato (cfr. par. 5.3), da docenti di istruzione superiore: università e scuola secondaria di II grado, abbia più di cinque anni di esperienza di insegnamento (27), abbia insegnato microlingue differenti (33) e i suoi studenti abbiano fra i 20 e i 25 anni (27).

Già da questi primi dati si può notare come il campione presenti una importante caratteristica che un docente di microlingua deve possedere, ovvero quella di operare in un contesto di insegnamento di tipo specialistico a studenti giovani adulti in formazione, interessanti a una formazione specialistica. Una minima parte del campione (3 su 45), inoltre, rivela di insegnare in istituzioni private di tipo aziendale. Questo dato permette un'ulteriore precisazione: solo una minima parte dei docenti insegna microlingue professionali, mentre la maggior par-

⁸ Si segnala che per le tecniche e le attività relative al contesto di insegnamento si sono utilizzate le indicazioni presenti in Balboni 2007b e in Porcelli 1994. Per le attività di riflessione sul lessico si è consultato Corda, Marellò 2004.

⁹ Se si confronta il numero degli intervistati per la ricerca presentata nel 2018 a Bolzano (178) con il numero degli intervistati di questa ricerca (45), la quantità di informanti risulta sbilanciata. Deve, tuttavia, essere considerato che i docenti interrogati in questa sede sono unicamente docenti di microlingue e le microlingue vengono insegnate quasi esclusivamente nelle facoltà universitarie o solamente in alcuni tipi di scuole di istruzione superiore. Dovendo circoscrivere il campione a un gruppo ristretto di docenti, il numero di intervistati automaticamente si abbassa. È auspicabile, tuttavia, che la ricerca venga proseguita e che il campione cresca numericamente.

te insegna microlingue scientifiche e disciplinari e i suoi studenti sono ancora specializzandi, non completamente specialisti della disciplina non linguistica. La figura 1 evidenzia quali sono le microlingue che gli intervistati insegnano:



Figura 1 – Le microlingue insegnate dal campione.

Come si può vedere, su 45 intervistati, 9 dichiarano di insegnare letteratura, geografia e storia, che non sono tanto microlingue, quanto lingua dello studio o insegnate in ambito CLIL. Allo stesso modo, 6 dichiarano di insegnare microlingua del lavoro. Anche in questo caso non si tratta di una microlingua vera e propria, ma piuttosto di lingua formale indirizzata genericamente a più ambiti professionali. Una percentuale significativa di informanti (15), perciò, dimostra di non conoscere bene le caratteristiche di una microlingua scientifica e professionale e di confonderla con altre varietà linguistiche.

Un successivo quesito introduce alla sezione dedicata alla didattica del lessico microlinguistico. Degli intervistati, 27 dichiarano che la competenza più difficile da insegnare nella didattica delle microlingue sia quella lessicale, mentre, nell'insegnamento della lingua, la competenza più complessa risulta essere quella testuale (15) e quella grammaticale (12). Al quesito – con possibilità di scegliere più opzioni – su quali siano le tecniche didattiche più adatte all'insegnamento del lessico, gli intervistati rispondono nell'ordine: scelta multipla (39), cloze (36), perifrasi (36), domanda aperta (21), caccia all'errore (21), incastro di testi (21), inclusione (18), dibattito (3), giochi del tipo *Taboo* (3). Queste risposte evidenziano due dati: che i docenti

- sembrano conoscere poco i repertori di tecniche più adatte all'insegnamento del lessico. Infatti, individuano come tecnica più adatta, infatti, la scelta multipla – che, generalmente, si presta meglio nella fase di comprensione del testo o nella fase di verifica –, mentre esprimono in minor grado

apprezzamento per l'inclusione o la caccia all'errore; queste due tecniche, infatti, si prestano meglio alla fase di riflessione sulla lingua e al potenziamento della competenza lessicale;

- non sembrano apprezzare o conoscere i vantaggi della didattica collaborativa proprio nella competenza che hanno dichiarato più complessa nell'ambito della didattica delle microlingue; le tecniche più collaborative, infatti, come i giochi, o il dibattito sono preferiti solo da 3 intervistati.

Va precisato, tuttavia, che gli informanti operano in un contesto di didattica disciplinare e la maggior parte degli informanti (36) dichiara che nel proprio ambiente di insegnamento viene insegnata la disciplina veicolata dalla microlingua. Dichiarano, inoltre, di collaborare con il proprio collega di disciplina non linguistica 31 intervistati.

Un successivo quesito rivela i vantaggi che i docenti di lingua sembrano cogliere grazie alla collaborazione con i colleghi, poiché 30 informanti dichiarano di ottenere dei miglioramenti nella propria vita professionale e 21 osservano un progresso nell'apprendimento da parte degli studenti, quando i docenti collaborano. La collaborazione dichiarata dai docenti, tuttavia, sembra essere apprezzata in linea teorica, ma pare non tradursi in azioni e strategie. Al quesito se ogni intervistato si fosse mai trovato nella condizione di non poter rispondere a una domanda specifica dei propri studenti in merito alla microlingua che insegna, infatti, il 30 informanti rispondono affermativamente. Alcuni intervistati hanno indicato la soluzione al problema mediante risposta aperta e non obbligatoria: «Si cerca di prendere tempo per cercare una risposta cercata in rete»; «Si chiede la risposta al collega di disciplina»; «Si cerca la collaborazione degli studenti». Anche in questo caso le soluzioni rivelano azioni dettate dall'emergenza del momento, ma si coglie l'assenza di una pianificazione didattica mediante strategie collaborative e cooperative con i colleghi e con gli studenti, benché questi ultimi non ancora specialisti nella disciplina.

6. Conclusioni

I dati evidenziano una situazione che pare confermare quanto stabilito nelle fasi preliminari di questa indagine (Ballarin, Nitti 2018). Come già visto soprattutto dalla ricerca presentata in occasione del Simposio di Bolzano, i docenti di ogni ordine e grado non paiono avere piena consapevolezza sulle tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue, ma pianificano la propria strategia probabilmente basandosi sulla consuetudine didattica. Questo dato sembra confermato anche dalla didattica dei colleghi di microlingue, i quali, con particolare rilevanza rispetto alla competenza lessicale, indicata come cruciale nella didattica delle microlingue, non paiono cogliere o conoscere le strategie più adeguate.

Le tecniche didattiche riflettono, inoltre, la scelta di lavorare molto spesso in autonomia rispetto ai colleghi di disciplina o ai discenti. La ragione di questa scelta andrebbe maggiormente investigata, dato che uno dei principi fondamentali della didattica delle microlingue si situa nei principi della didattica collabo-

rativa sia fra docente e discente, ma anche fra docenti di lingua e disciplina. Si può ipotizzare la ragione della difficoltà ad applicare la didattica collaborativa nel contesto professionale, che non sempre si presta a un'azione corale: non di frequente le strutture universitarie permettono, infatti, di lavorare a contatto diretto con i colleghi a causa dei calendari delle lezioni o a causa dell'ubicazione delle sedi di insegnamento non necessariamente vicine. La didattica collaborativa fra colleghi sembra più praticabile in un contesto scolastico, sebbene non possa essere affidata solamente alle buone pratiche dei singoli docenti.

Le possibili soluzioni operative sembrano individuabili in un diverso approccio ispirato da principi e azioni anche non strettamente legate alla glottodidattica, ma presenti in altre discipline scientifiche (Ballarin 2017a). Il proseguimento e l'ampliamento di questa ricerca possono, infatti, aprire una prospettiva operativa, oltre che teorica, che permetta una collaborazione più sistemica, pur rispettando la piena autonomia dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Adamo, G., Della Valle, V. (a cura di) 2003. *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*. Firenze: Olschki.
- Andorno, C., Grassi, R. (a cura di) 2016. *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Milano: AIItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata).
- Balboni, P. E. 1999. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 2000. *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. 2007a. "Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione". In *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, a cura di P. Mazzotta, L. Salmon, 49-63. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. 2007b. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Novara: UTET.
- Baldi, B., Savoia, L. M. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Ballarin, E. 2017a. *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiana lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E. 2017b. "L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale". In *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, edited by A. T. Damascelli, 410-8. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ballarin, E. 2018. "Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare e lavorare". In *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, a cura di M. Santipolo, P. Mazzotta, 87-92. Novara: UTET-De Agostini Scuola.
- Ballarin, E., Nitti, P. 2020. "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione". In *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28-30 maggio 2018)*, a cura di J. Visconti, M. Manfredini, L. Coveri, 21-9. Firenze: Franco Cesati Editore.

- Berruto, G. 2004. *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Berruto, G., Berretta, M. 2001. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori.
- Cavagnoli, S. 2007. *La comunicazione specialistica*. Carocci: Roma.
- Ciliberti, A., Anderson, L. (a cura di) 1999. *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli.
- Corda, A., Marellò, C. 2004. *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cortelazzo, M. (a cura di) 1997. *Annali del lessico contemporaneo italiano. Neologismi 1996*. Padova: Esedra.
- Desideri, P., Tessuto G. (a cura di) 2011. *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattroventi.
- Gotti, M. 1991. *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, R., Telve, S. 2011. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Linell, P., Luckmann, T. 1991. "Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries". In *Asymmetries in Dialogue*, edited by I. Markova, K. Foppa, 1-20. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Nitti, P. 2017. "Insegnare la microlingua della scuola". *Scuola e Didattica* 7: 36-40.
- Nitti, P., Ballarin, E. 2020. "Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa". In *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes. English, Deutsch, Italiano. International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018*, edited by E. Bonetto, M. J. Ennis, D. Unterkofler, 127-40. Bozen-Bolzano: bu.press.
- Orletti, F. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- Porcelli, G. 1994. *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Porcelli, G., Cambiaghi, B., Jullion, M.-C., Caimi, A. 1990. *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scelzi, R. 2009. "Nel linguaggio specialistico". *Studi di Glottodidattica* 3: 118-40.
- Serragiotto, G. 2014. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.