Insegnare la comunicazione specialistica in italiano: il caso del linguaggio giuridico

Stefania Cavagnoli – Università di Roma Tor Vergata

Abstract

Il contributo affronta il tema della didattica della comunicazione specialistica in italiano. Dopo una breve disamina sul tema della comunicazione specialistica e di come questa sia affrontata nella ricerca italofona, si passerà ad un approfondimento dal punto di vista didattico partendo da esempi concreti legati al linguaggio giuridico.
Tale linguaggio è forse il più culturalmente connotato, e quindi difficilmente trasponibile in altre lingue, proprio per la sua caratterizzazione nazionale. Per tale motivo spesso si discute se ad insegnare il linguaggio giuridico ci debba essere un/a docente di diritto, che conosce bene la lingua, o un/a docente di lingua, che conosca bene il diritto.
Sulla base di tali riflessioni verrà proposta una possibile soluzione.

1. Introduzione

Considerare il tema della didattica linguistica specialistica, a livello universitario, è ormai un'attività diffusa e necessaria. Sebbene nelle politiche di internazionalizzazione delle università italiane si rischi spesso di concentrarsi solo sulla lingua inglese, ormai lingua di comunicazione, e non solo in ambito accademico, molti sono i Centri linguistici che offrono corsi in varie lingue. Corsi a livello generale, nell'ambito del *Quadro europeo di riferimento*, ma anche corsi di linguaggio specialistico, soprattutto per studenti e studentesse in partenza per esperienze Erasmus.

Il problema della didattica specialistica è, negli anni, rimasto uguale: la riflessione è posta soprattutto sulle competenze delle docenti e dei docenti, competenze necessarie per poter interagire a livello disciplinare specialistico, insegnando però una lingua straniera o seconda.

Part of
Bonetto, E., Ennis, M. J., & Unterkofler, D. (Eds.). (2020). *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education – English, Deutsch, Italiano*. https://doi.org/10.13124/9788860461551

(cc) BY-SA

2. La situazione italiana: un problema di definizione?

Affrontare il tema della comunicazione specialistica in italiano significa partire dalla sua denominazione. A differenza di altre lingue, non esiste in italiano un'unica versione. Alcune sono frutto di traduzione dalle lingue straniere, come *lingua per scopi speciali* dall'inglese LSP, o *lingua di specializzazione* dal francese. O ancora, *lingua speciale* dal tedesco, sebbene in tedesco la denominazione *Fachsprache* possa essere tradotta come *lingua della disciplina.*

- lingua speciale
- microlingua
- linguaggi settoriali
- lingue di specializzazione
- linguaggi speciali
- lingue per scopi speciali/sottocodice
- linguaggi specialistici
- comunicazione specialistica

A seconda della scelta del nome, studiose e studiosi mettono in evidenza uno o più aspetti del loro approccio scientifico. Pongono il focus più sulle caratteristiche linguistiche scegliendo *lingua*, o *speciale*; aggettivo che si riferisce alla specificità della lingua e non direttamente a chi usa la lingua nella comunicazione. Così come sottocodice evidenzia la dipendenza da un codice principale, o ancora microlingua diminuisce il potere e la potenzialità di tale lingua.
Il focus su *linguaggio*, come applicazione di una lingua in un determinato contesto disciplinare, e su *specialistico* rimanda più agli esperti, gli attori e le attrici della comunicazione scientifica.

Del resto, in italiano, si assiste allo sdoppiamento, non presente in tutte le lingue, del concetto di linguaggio e di lingua: il primo considerato come capacità di pensare, astratta, la seconda, come capacità di realizzare il linguaggio in un contesto concreto. La cosa si complica maggiormente, perché si riutilizza linguaggio con un altro significato, come un modo di comunicare in un determinato ambito all'interno di una lingua.

L'ultimo salto paradigmatico, nella ricerca europea, è stato quello che ha posto al centro l'idea della comunicazione rispetto a lingua/linguaggio. La

comunicazione che recupera tutti gli aspetti sociolinguistici e soprattutto pragmatici, da cui non si può prescindere nell'affrontare il tema.

La messa al centro della comunicazione ha però spostato anche l'attenzione ad aspetti linguistici meno considerati: il passaggio determinante è stato quello che ha posto al centro la comunicazione orale, che prima non veniva osservata. L'attenzione principalmente al lessico e alla terminologia, sia nella ricerca che nella didattica di linguaggio specialistici, rischiava di attribuire un ruolo fondamentale ad un unico aspetto linguistico. Specialmente a livello di didattica, i corsi spesso si limitavano ad elenchi terminologici, e in tal senso, essi erano gestibili sia da insegnanti glottodidatti che da disciplinaristi.

In realtà, ormai, è chiaro e condiviso che insegnare un linguaggio specialistico implica la conoscenza di aspetti testuali, paralinguistici, contestuali e disciplinari, oltre che linguistici. Ma tale convinzione ha necessariamente modificato l'approccio didattico.

3. La comunicazione specialistica: un'espressione di varietà

Il linguaggio specialistico, all'interno della ricerca italiana, è considerato espressione di due varietà sociolinguistiche. Una varietà diafasica, che è quindi caratterizzata dalla situazione, dal contesto sociale e dal ruolo dei parlanti e delle parlanti in una determinata situazione concreta. Ma anche una varietà diastratica, (Lavinio, 2004, p. 90), in cui si alternano relazioni verticali fra esperti e non esperti. Una varietà che tiene conto di chi parla, e delle competenze che possiede in relazione a chi ascolta.

Le varietà specialistiche rientrano nelle varietà situative-funzionali, in cui la situatività constata se la situazione comunicativa è o meno accessibile ad un particolare pubblico, mentre le funzioni principali sono quelle dell'apprendimento, della costruzione e dell'applicazione del sapere.

In tale concezione, si stabilisce, su un quadro cartesiano, un asse verticale ed un asse orizzontale: sul primo sono poste le persone che comunicano, e quindi la dimensione della lingua in uso, del contesto culturale e sociale, della stratificazione della lingua utilizzata, con la considerazione delle tipologie testuali e dei "rituali" consoni a quel tipo di comunicazione.

Sul secondo invece si posizionano le diverse discipline, che considerano quelle umanistiche e quelle più naturalistiche; tali discipline, e quindi i loro linguaggi, si intersecano necessariamente fra loro, in quanto nessun linguaggio specialistico è un sistema chiuso. E questo è un altro elemento da considerare in ambito didattico.

4. Il linguaggio giuridico

L'idea che il linguaggio giuridico non possa dirsi "un linguaggio perfetto", (Ainis, 1997, p. 146) in realtà, oltre che essere normale, nessun linguaggio può essere perfetto, mette in evidenza la caratteristica primaria del diritto.

> Il diritto è fatto di parole: ma di parole che si incidono nel solco della storia (…) plasmandola e venendone plasmate a loro volta … questo perché le parole della legge non sono affatto scolpite sulla pietra: si muovono, viaggiano nel tempo e nello spazio e viaggiando si trasformano, guadagnando nuove prospettive… La legge viene scritta affinché sia letta: e quest'atto di lettura reca in sé un ampio margine di libertà valutativa (Ainis, 1997, p. 196).

Le caratteristiche del linguaggio giuridico ripercorrono in parte quelle considerate tali da tutti i linguaggi specialistici, come la spersonalizzazione, la complessità sintattica, la nominalizzazione e il rapporto fra lingua comune e linguaggi, con risemantizzazione. Si aggiungono le forme arcaiche e le forme latine, con alla base il principio della chiarezza concettuale che deve prevalere sulla chiarezza espressiva.

Ogni linguaggio giuridico è inserito in un determinato sistema giuridico, legato ad un territorio e di norma, ad una lingua. Esistono però anche esempi, come l'Alto Adige, il Canada e la Svizzera, in cui il sistema giuridico è uno, ma la sua espressione si concretizza in più lingue.

Inoltre, esiste una difficoltà nel classificare i testi giuridici; di solito, almeno dal punto di vista linguistico, si dividono in testi normativi, interpretativi ed applicativi sulla base della loro funzione.

5. Il testo giuridico

Per poter considerare il testo giuridico è

> necessario un censimento basato su un'elementare distinzione dei compiti fondamentali attribuibili all'uso giuridico della lingua, scritta e orale: la creazione delle regole, la loro interpretazione e la loro applicazione a determinate situazioni di fatto. I testi giuridici sono i prodotti di ciascuno dei tre tipi di attività: l'attività creativa delle fonti del diritto, identificata con la volontà del legislatore, l'attività teorica dell'interpretazione, l'attività pratica dell'applicazione (Mortara Garavelli, 2001, p. 22)

È attraverso i testi che si esplicano le funzioni della disciplina: regolamentare, trasmettere, insegnare.

Testi che devono rispondere ad alcuni criteri, individuati a partire dagli anni Ottanta da Saager (1980), Hoffmann (1984), Sobrero (1993), in numero differenziato (da 11 a 2), che contengono principalmente precisione, economicità e neutralità emotiva. Quest'ultima è stata corretta dalla ricerca successiva, che mette in evidenza come non sia mai emotivamente neutro un testo specialistico, e come invece tale emotività venga utilizzata per la finalità del linguaggio a seconda della situazione.

Un tema che va affrontato, nell'analisi e insegnamento del linguaggio giuridico, è il rapporto fra esso e la lingua comune, considerato come un legame indissolubile e proficuo, con un passaggio in due direzioni. "La lingua comune è vista come un insieme esteso che contiene tutti gli altri sottosistemi specialistici, i quali non possono prescindere, dal canto loro, nella realizzazione comunicativa, dall'apporto della lingua comune" (Cavagnoli, 2007, p. 18).

Il testo giuridico è quindi l'unità costituente della disciplina e del suo linguaggio. La sua specificità deriva dalle strutture tipiche del genere, dall'alto grado di specializzazione del contenuto e dalle conoscenze comuni dei e delle destinatari/ie. Alcune caratteristiche trasversali li legano, come

- la precisa definizione
- il registro formale
- la funzione referenziale

- l'utilizzo anche di rappresentazioni non verbali
- la diversità da lingua a lingua e all'interno della stessa lingua (dipendenti dalla disciplina)
- il numero dei generi testuali è definito (con possibili aperture)

Le caratteristiche linguistiche, suddivise fra testuali, morfosintattiche e lessicali-terminologiche, prevedono:
- rigidità dell'organizzazione testuale: testo come sequenza di istruzioni per il destinatario. Schemi vincolanti, con un alto grado di prevedibilità, con conseguente massima organizzazione della struttura testuale
- referenza: uso di connettivi e di riferimenti sia espliciti che impliciti
- forma grafica: regole più o meno rigide che hanno una funzione sia di riconoscimento che di formulazione chiara (e quindi permettono una comprensione più efficace e diretta)
- regole retoriche molto strette, permettono anch'esse un riconoscimento più diretto
- definizioni presenti, ben individuabili
- esempi presenti in modo differenziato a seconda della disciplina
- struttura tema/rema uguale alla lingua comune

Le caratteristiche morfosintattiche si possono così elencare:
- differenza di applicazione di regole tipiche della lingua comune sul piano quantitativo.
- nominalizzazione: trasformazione del sintagma verbale in nominale (non esistono controindicazioni= nessuna controindicazione)
- forme impersonali: uso della forma impersonale o della terza persona singolare, uso di verbi tipici del linguaggio specialistico che spersonalizzano (dimostrare, indicare, suggerire, evidenziare, confermare), mancanza di pronomi personali
- passivazione: uso del passivo per spersonalizzare
- deagentivazione: mancanza del complemento d'agente
- paratassi: frasi brevi, coordinate piuttosto che subordinate
- ellissi: articoli e preposizioni, mancanze ricostruibili dalle conoscenze comuni

- forme verbali: uso del presente, dell'indicativo, legato alle funzioni comunicative tipiche di questi linguaggi (definire, descrivere, osservare, esplicitare, affermare...). Forte uso della copula essere, poche forme verbali
- forme verbali infinite: uso di participi presenti al posto di frasi relative, gerundio causale
- struttura frasale ridotta: SN+V+SN, con uso di forme implicite che apparentemente semplificano la frase, in realtà possono complicare la comprensione per i profani

Infine, le caratteristiche lessicali si possono così sintetizzare:
- aspetti quantitativamente rilevanti, caratterizzanti i linguaggi specialistici
- monoreferenzialità: unico significato attribuito ad un termine
- non-emotività: scopo denotativo, informazione e quindi chiarezza del termine
- sinteticità: alleggerimento del discorso con la fusione di due lessemi (banca dati, estratto conto)
- precisione: diversi livelli di precisione di un termine: (reato/omicidio/omicidio premeditato...)
- tradizionalismo: riferimento a termini classici, greci e latini o loro derivazioni, con funzione di riconoscimento in molte lingue (ius soli)
- sistematicità: sistema di formazione dei termini stabile, che permette il riconoscimento di una categoria e la formazione illimitata di altri termini
- produttività:
  - prefissazione dotta: iper, para, meta, sub...unità lessicali superiori: legge di…
  - suffissazione (riconducibile a classi concettuali definite)
  - rideterminazione semantica dalla lingua comune e da altri linguaggi specialistici (diverso significato di forza, di tribunale)
  - uso di tecnicismi collaterali

6. I requisiti per la didattica

Per affrontare il discorso didattico è necessaria una consapevolezza teorica da parte di insegnanti su aspetti linguistici, disciplinari e didattici.

Le conoscenze sul sistema linguistico di riferimento, quelle sui processi comunicativi, la testualità, l'attività di comprendere testi specialistici, le conoscenze sulla varietà della lingua italiana formano la base per poter costruire un percorso didattico specialistico. A ciò va aggiunta una conoscenza della disciplina che sta alla base del linguaggio che insegna. Non si tratta di formarsi come un giurista, ma di studiare, per capire, come funziona il sistema disciplinare, quali sono le caratteristiche del diritto e quelle delle sue espressioni in testi.

6.1 Quale metodo?

Alla base della programmazione didattica sta sempre la scelta dell'approccio e del metodo. Ci sono metodi e approcci migliori rispetto ad altri per un insegnamento specialistico? La risposta, naturalmente, è sì, ma la seconda è che non sempre il metodo è valido. La scelta è personale, contestuale e sempre legata all'approccio di fondo.

A seconda dei metodi, si pone la seconda questione, che è relativa al focus del percorso: cosa va messo al primo posto? Il contenuto o la lingua? Soprattutto in corsi con queste caratteristiche la questione non è banale, e spesso è legata alla figura del/della docente. In Italia per anni i corsi erano condotti più da esperti della disciplina che da esperti di glottodidattica. Per Fluck (1998, p. 950), l'apprendimento di LS (linguaggi specialistici) è basato su quattro concezioni:

- la concezione orientata alla lingua, differenza fra lingua comune e lingua specialistica
- la concezione orientata alle abilità e ai bisogni del discente (approccio psicologico)
- la concezione testuale, che parte dall'analisi di testi tipici e autentici, e a cui è sottesa la teoria della conoscenza delle diverse tipologie testuali
- la concezione orientata alle teorie dell'apprendimento e sull'acquisizione, che vede il discente al centro della lezione, quindi un lavoro autonomo e responsabile e una nuova strutturazione dei ruoli insegnante-discente.

A seconda della scelta da parte del/della docente, motivata per questioni di contesto, e di approccio, quindi di teorie linguistiche, didattiche, pedagogiche, filosofiche, antropologiche, il metodo di riferimento sarà differenziato.

Oggi, con l'emergere di certificazioni per l'insegnamento della lingua italiana, l'approfondimento della ricerca, l'aumento dei corsi in lingua italiana, differenziati per competenza, anche la posizione del/della docente si è modificata, sebbene resti ancora centrale il ruolo della formazione, non sempre seguita e approfondita dal corpo docente.

Per Fluck (1998, p. 945) "handelt sich um die Vermittlung einer Sprachverwendung, die auf jene adressaten- und fachrelevanten Verwendungszusammenhänge abhebt, deren Bewältigung Zugang zur Fachinformation und Teilnahme an Fachkommunikation (...) ermöglichen soll".

6.2 Le questioni aperte in didattica

Il legame fra la didattica delle lingue straniere e la didattica della disciplina si concretizza nella didattica del linguaggio specialistico, considerato come ponte, con un approccio interdisciplinare che mette insieme due sistemi che si completano a vicenda. La didattica specialistica presenta delle caratteristiche diverse, almeno in parte, rispetto a quella rivolta alla lingua comune.

Buhlmann/Fearns (2000, p. 81–86) individuano una serie di fattori alla base di una programmazione didattica che vede al centro le competenze strategiche e compensatorie, che prevedono flessibilità, dinamismo e approccio interculturale. Tali competenze servono per conoscere i testi giuridici ed il loro pensiero specialistico.

La didattica specialistica mette al centro il problem solving come focus dell'attività, partendo dalle conoscenze di tipo disciplinare, specialistico, ma anche sociologico ed antropologico. La cultura disciplinare, che è in possesso degli apprendenti, dà strumenti epistemologici, linguistici, testuali che aiutano ad arrivare al linguaggio specialistico di riferimento. L'obiettivo disciplinare e linguistico di tali corsi è la cosiddetta *Handlungsfähigkeit*, la capacità di agire all'interno della disciplina.

In questo processo, la novità rispetto ai corsi tradizionali è rappresentata dall'attenzione alla oralità, dimensione che spesso veniva trascurata perché aleatoria e secondaria. In realtà, è proprio l'aspetto della comunicazione orale, che contiene aspetti sociolinguistici, pragmatici, interculturali che crea difficoltà per i disciplinaristi nelle interazioni interlinguistiche.

Nei corsi di linguaggio specialistico è la dimensione della riflessione e della coscientizzazione dei processi linguistici e disciplinari che spinge gli apprendenti al coinvolgimento e all'acquisizione.

6.2.1 Il/la docente: quali requisiti?

Proprio per la natura differenziata del corso di linguaggio specialistico, anche il ruolo della docente è più complesso e pretende competenze differenziate. Oltre alla normale formazione linguistica, e quella didattica, è importante per chi insegna acquisire una buona formazione disciplinare, non importa sia certificata, appresa in autoapprendimento, o nella prassi. L'importante è che sia condivisa con disciplinaristi, per riuscire a comprendere gli schemi cognitivi, il cosidetto *Fachdenken* della disciplina, che passa attraverso i suoi specialisti. Il confronto, che deve essere costante, arricchisce entrambe le parti e crea un approccio davvero interdisciplinare. La capacità di collaborare con i disciplinaristi fa quindi parte delle competenze dei docenti di linguaggio specialistico; e questo vale sia per colleghi, esperti sull'asse orizzontale, che per gli studenti delle classi insegnate, quindi sull'asse verticale. La disponibilità a mettersi in gioco e a passare la palla all'allievo/a specialista – specializzando/a è una caratteristica essenziale del docente di linguaggio specialistico, e quindi anche di linguaggio giuridico.

Tale collaborazione e disponibilità si spinge non solo sui temi, sulla materia contenutistica della lezione, ma anche sulla scelta dei materiali. Tale scelta è basata su alcuni principi, che devono comunque essere condivisi dalla classe. Tali principi sono quelli dell'autenticità, della varietà e della complessità naturale. La lunghezza dei testi può essere variabile, così come la diversa tipologia testuale. La varietà, anche in tal senso, è un'ottima via per imparare a muoversi in un ambito disciplinare in lingua altra.

6.3 Una proposta concreta: la didattica collaborativa

Con tali presupposti, una possibile via metodologica per realizzare corsi di linguaggio specialistico è sicuramente la didattica collaborativa. In essa, studenti/esse e docente sono messi sullo stesso piano, ma naturalmente rappresentano competenze diverse e complementari. L'aspetto determinante è la considerazio-

ne degli apprendenti, come persone che sanno e che con il loro sapere possono collaborare attivamente al corso. Determinante per la motivazione, che è l'aspetto principale dell'apprendimento di una lingua; una motivazione profonda che spinge ad imparare, e allo stesso tempo ad essere protagonista dell'apprendimento. La ricerca dei materiali, e lo sviluppo della lezione attraverso le fasi della globalità, della analisi, della sintesi, della riflessione e della verifica/valutazione, con l'eventuale coinvolgimento di esperti/e e disciplinaristi, anche al di fuori del gruppo classe, sono le vie da percorrere per un'acquisizione di linguaggio specialistico.

In un approccio di tipo umanistico-affettivo, due sono gli aspetti metodologici che si possono mettere al centro: la crescita di una lingua straniera, con la focalizzazione sulla lettura di testi e la ricerca-azione.

6.3.1 Crescita di una lingua straniera

Il metodo della crescita di una lingua straniera (Buttaroni, 1997) si fonda sull'idea della lingua autentica, il cui sapere si costruisce in una comunità linguistica, a partire dal principio di ricchezza dell'input, con un'intensa esposizione alla lingua condivisa. Una situazione di "normalità" linguistica, che spesso è lontana dalla didattica scolastica o universitaria.

La crescita di una lingua prevede la considerazione del principio della lingua in funzione comunicativa, con la messa in discussione della progressione (quali sono le abilità ed i contenuti che vanno insegnati e appresi prima, nella realtà comunicativa in cui si trovano immersi i corsisti?). Alla base, l'idea che vadano utilizzate le risorse di acquisizione spontanea e impiego di risorse cognitive generali. Anche il rispetto degli stili e dei bisogni individuali nell'apprendimento (con trasparenza degli obiettivi, alternanza di fasi individuali con fasi sociali) rientra nell'approccio umanistico affettivo.

Non da ultimo, il principio dell'autonomia e della cooperazione (processo di apprendimento generale e fasi di lavoro) con il riposizionamento del ruolo dell'insegnante, che è un consulente, che impara insieme alla classe.

Al centro, l'aspetto ricettivo, che prevale su quello produttivo, considerato risultato e non causa del processo acquisitivo. In tal senso, le attività di produzione utilizzate in classe, ambito naturale per l'utilizzo della lingua stra-

niera, seguono quelle di ricezione e si svolgono preferibilmente in un contesto naturale e privo di costrizioni.

Considerando un tale contesto, è naturale che il focus dell'attività didattica sia sulla ricezione scritta, per un corso di linguaggio specialistico, e più precisamente sulla lettura.

6.3.2 La lettura

La lettura è considerata, all'interno della crescita in lingua straniera, un'abilità linguistica culturale, non necessariamente legata al discorso scientifico, che si acquisisce "a partire da un certo grado di coordinazione tra facoltà linguistiche, cognitive, e visive" (Buttaroni, 1997, p. 163–164). Si tratta di un processo discontinuo, secondo la teoria del *Dual Process Level*, che prevede moduli diversi presentati in momenti diversi del percorso formativo. La lettura è considerata un'attivazione contemporanea di diversi processi cognitivi. Secondo Lutjeharms (1988, p. 187), le strategie di lettura applicate sfruttano gli elementi esterni al testo e l'enciclopedia, utilizzano le conoscenze della madrelingua (testuali, ortografiche, lessicali e sintattiche) e limitano la distrazione e quindi il ricorso a mezzi esterni (vocabolari), puntando più ad una comprensione *incompleta* ma globale.

Proprio per l'aspetto personale della lettura è difficile, se non impossibile, definire strategie di lettura valide per tutti i lettori/discenti e soprattutto per tutte le tipologie testuali.

Quali tipi di lettura?

Le attività didattiche proponibili per un corso specialistico sono suddivisibili in due momenti, uno che è focalizzato sui contenuti (lettura autentica) e uno che si sofferma, in un secondo momento, sulla forma linguistica (lettura analitica). Questa suddivisione e separazione delle attività è ritenuta fondamentale per la crescita in lingua straniera: l'analisi del testo viene solo in un secondo momento, e si svolge su testi già conosciuti in attività di lettura autentica. Ogni attività non dovrebbe superare i 40 minuti e dovrebbe tener conto della differenza con la lingua standard, in cui i testi sono più complessi, degli interessi degli allievi e delle intuizioni sulle preferenze, mettendo di nuovo davvero al centro del processo di apprendimento e acquisizione gli apprendenti.

6.3.3 La ricerca azione

La ricerca-azione viene descritta da John Eliott (1991) "come il tentativo di rendere i nostri metodi di insegnamento coerenti con i nostri valori" (Dodman, 1998, p. 150). Si tratta di un processo centrato sulla figura dell'insegnante, che si mette in gioco come ricercatore e docente al tempo stesso, costruendo il suo sapere e verificando la sua didattica all'interno della classe. Come la crescita di una lingua straniera è centrata sull'apprendente, la ricerca azione è centrata sul docente. La collaborazione fra queste due vie implica un coinvolgimento forte di tutti gli attori e le attrici della formazione linguistica, con assunzione di responsabilità reciproche.

È un aiuto a procedere per l'insegnante, che per utilizzare un metodo di insegnamento (considerato come processo consapevole della definizione e importanza dei fattori scelti nella didattica) può utilizzare la ricerca-azione come riflessione strutturata attraverso i suoi diversi momenti.

Nei percorsi di ricerca-azione si può partire sia dal *problem solving*, orientato a realizzare un determinato risultato, sia dal *problem posing*, problematizzando aspetti che toccano la propria curiosità scientifica. E'comunque un processo continuo di riflessione, pianificazione, azione e osservazione; un percorso che fa l'insegnante in classe, con una diversa posizione rispetto alla norma, in cui chi insegna non necessariamente è abituato a riflettere sui procedimenti; l'insegnante riflette su ciò che fa, sui processi di apprendimento e sui discenti che intraprendono questi percorsi.

Un punto determinante della ricerca azione è l'unicità di ogni situazione didattica: non ha per obiettivo quindi quello di arrivare ad un risultato valido per tutti. La personalizzazione dell'insegnamento e la conseguente flessibilità, oltre ad una grande motivazione e curiosità professionale rende ogni percorso formativo unico e rappresentativo di quella determinata classe.

7. Riflessioni conclusive

Il corso di linguaggio giuridico può essere un percorso innovativo, che si basa in primo luogo sulla creazione di una comunità di studio e di crescita linguistica. Il legame fra crescita di una lingua straniera e la ricerca-azione si esterna anche nello sviluppo di forte solidarietà in classe fra insegnante/i e studenti/

sse, nel consenso che sta alla base del processo di apprendimento, nell'autonomia che hanno gli/le apprendenti in quanto partecipanti al "progetto apprendimento" e non solo osservatori, e nell'emancipazione del percorso individuale.

La ricerca-azione può essere vista come un percorso dell'insegnante parallelo a quello dello studente attraverso la crescita di una lingua straniera; in tal senso, tutti i partecipanti al percorso formativo imparano, si mettono in gioco, collaborano, con forte motivazione reciproca.

Attraverso il confronto con una disciplina diversa dalla propria, l'insegnante può studiare il linguaggio nelle sue realizzazioni testuali, costruendosi così un sapere che è della classe, e che gli dà indicazioni su aspetti che vanno approfonditi e che allo stesso tempo possono essere sfruttati nella costruzione del percorso didattico. Così come gli/le apprendenti, sentendosi davvero al centro del processo di apprendimento, favoriscono l'acquisizione e la costruzione del sapere linguistico.

Riferimenti bibliografici

Ainis, M. (1997). *La legge oscura. Come e perché non funziona*. Roma-Bari: Laterza.

Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.

Buttaroni, S. (1997). *Crescita di una lingua straniera. Meccanismi di acquisizione e applicazioni didattiche*. Merano: Alpha & Beta.

Cavagnoli, S. (1999). Die italienische Fachsprachenforschung im 20. Jahrhundert. In L. Von Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (a cura di), Fachsprachen. *Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (vol. 14.2, p. 1503–1513). Berlin, New York: De Gruyter.

Cavagnoli, S. (2007). *La comunicazione specialistica*. Roma: Carocci.

Dodman, M. (1998). Ricerca-azione ed educazione linguistica. In M. Cavalli (a cura di), *Pensare e parlare in più lingue: esperienze di insegnamento e formazione in Valle d'Aosta*. Aosta: Caleidoscopio.

Elliott, J., Giordan, A. & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Elliott, J. (1991), *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.

Fluck, H.-R. (1998). Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. In: L. Von Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (a cura di), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (vol. 14.1, p. 944–954). Berlin, New York: De Gruyter.

Galuppo, L. (2006). La ricerca-azione in Italia: spunti per una bibliografia. *Risorsa uomo, 2*/3, 261–268.

Hoffman, L. (1984). *Fachtexte und Fachtextsorten*. Leipzig: Karl Marx Universität.

Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci: Roma.

Lutjerharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: ASK Verlag.

Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.

Saager, J. C, Dungworth, P, McDonald, P. (1980). *English special languages, principles and practice in science and technology*. Wiesbaden: Brandstetter.

Sobrero, A. A. (a cura di). (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.