

Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa

Paolo Nitti – Università degli Studi dell'Insubria

Elena Ballarin – Università Ca' Foscari Venezia¹

Abstract

L'insegnamento delle lingue per scopi speciali (*Languages for specific purposes* – LSP) si configura come un obiettivo significativo per molti corsi di lingua, soprattutto per la vita professionale degli studenti (Nitti, 2017).

Gli approcci di insegnamento delle LSP sono confortati da una costellazione di studi di natura accademica, rivolti alle lingue (Ciliberti, 1981; Gálová, 2007).

Partendo da queste premesse è parso opportuno indagare la presenza delle LSP (Serragiotto, 2014) nella programmazione degli insegnamenti di italiano L1, L2 e LS, attraverso la redazione di un questionario, proposto a un campione rappresentativo del personale docente di diversi ordini e gradi.

L'obiettivo della ricerca, infatti, è l'individuazione di eventuali difformità di insegnamento delle LSP da parte di docenti di italiano che si occupano di utenze diverse e di cicli differenti di istruzione.

L'analisi dei dati ha permesso di descrivere le strategie glottodidattiche maggiormente impiegate per l'insegnamento delle LSP, delineando una panoramica delle microlingue maggiormente rappresentate nei contesti scolastici del primo e del secondo ciclo.

In didattica dell'italiano L1 le LSP sono spesso date per acquisite a partire dalla scuola secondaria (Nitti, 2016), mentre per l'insegnamento dell'italiano come L2 e LS, secondo l'interpretazione dei dati, è determinante il superamento del livello soglia, nonostante la Scuola italiana spesso richieda le LSP anche in fasi meno avanzate dell'interlingua, come emerge dall'analisi dei questionari e dei sillabi.

¹ Pur concepito in modo unitario, a Elena Ballarin devono essere riconosciuti i paragrafi 2 e 4, e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 3 e 5.

1. Introduzione

Lo studio delle LSP non rappresenta una novità rispetto alla ricerca in linguistica, considerando che il fenomeno è trattato anche a seconda di prospettive diversificate (Ciliberti, 1981; Gálová, 2007). Le LSP vengono definite come sottocodici rispetto a una dimensione sociolinguistica di stampo funzionalista; come linguaggi settoriali, in merito agli ambiti disciplinari e agli utenti; come microlingue, riguardo a una prospettiva glottodidattica che le concepisce come oggetto di insegnamento e di apprendimento. Tutte queste etichette sono generalmente utilizzate a seconda di una piena sinonimia, giacché non è spesso possibile distinguere nettamente il ruolo dei parlanti dalle situazioni comunicative e dagli ambiti disciplinari o professionali.

Secondo Baldi e Savoia, più che concentrarsi sulle specificità terminologiche, occorrerebbe valutare le caratteristiche che “in corrispondenza a determinati settori della tecnica, delle scienze, delle attività produttive [...] danno luogo a un particolare tipo di variazione detta funzionale, collegata, in ultima analisi all’argomento trattato e a regole culturali e situazionali” (2018, p. 91). Probabilmente è proprio a causa del valore funzionale e pragmatico che le LSP rappresentano per la linguistica e per la glottodidattica uno degli ambiti privilegiati di indagine.

Gli ordini di istruzione, già a partire dalla scuola primaria, richiedono che gli apprendenti divengano padroni delle LSP per tutti i livelli di analisi (morfosintassi, sintassi, lessico e testualità), a cominciare dall’ambito settoriale della formazione stessa e dal ventaglio di situazioni comunicative che possono verificarsi a scuola.

All’interno della dimensione glottodidattica, inoltre, si rileva sovente la presenza di elementi microlinguistici nei sillabi di lingue straniere e di lingua italiana, in raccordo, generalmente, ad altre discipline scolastiche, sebbene sia possibile apprezzare un alto tasso di contenuti microlinguistici anche per quanto concerne i programmi disciplinari, soprattutto in chiave definitoria e introduttiva.

Sulla base di queste premesse sono state indagate la percezione delle LSP da parte del personale docente, e le tecniche, le strategie e le attività più comuni per l’insegnamento delle microlingue, attraverso un questionario e l’analisi di un *corpus* di sillabi.

2. La ricerca

Come descritto in precedenza, il percorso di questa indagine prende avvio dall'analisi della presenza delle LSP all'interno dei sillabi di italiano come L1, L2, LS rilevando se vi siano delle difformità di insegnamento delle LSP da parte di docenti di italiano che si occupano di utenze diverse e di cicli differenti di istruzione.

Questa indagine², pertanto, intende essere una sezione di una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica i cui dati parziali sono stati presentati già in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018), di cui gli atti sono attualmente in corso di pubblicazione. Lo strumento diagnostico utilizzato e descritto nel § 3 è stato costruito basandosi su definizioni reperibili nel *Dizionario di glottodidattica*³ (Balboni, 1999), che esplicitano le tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue. In particolare, si è ritenuto opportuno investigare sulla consapevolezza didattica da parte degli insegnanti e, più in generale, sulla conoscenza della didattica collaborativa, imprescindibile nell'insegnamento delle LSP.

Nella didattica delle microlingue professionali, infatti, il rapporto docente-discente è perfettamente simmetrico, in quanto il docente di lingua ha piena conoscenza scientifica e professionale della lingua, il discente, al contrario, ha piena conoscenza della disciplina veicolata attraverso la microlingua. I due soggetti, dunque, possono reciprocamente contribuire al processo di insegnamento-apprendimento in piena parità. Al contrario, nella didattica delle microlingue disciplinari, come pure nella didattica della lingua accademica, il rapporto docente-discente è asimmetrico e ciascuno dei due soggetti è portatore di informazione nascosta. L'uno conosce professionalmente la lingua e il suo insegnamento, l'altro soggetto non è ancora completamente formato in ambito disciplinare. I due soggetti, perciò, sono entrambi *incompleti* e necessitano dell'intervento di un terzo soggetto: il collega docente di disciplina. Il tipo di didattica che si può instaurare in questo tipo di contesto non appare, dunque, più semplicemente regolato mediante tecniche collaborative, ma si può realizzare solo attraverso strategie didattiche differenti, descritte in ambiti che si ispirano all'ambito microeconomico (Ballarin, 2014).

2 Al pari del contributo di Ballarin E. e Nitti P. che si trova nel medesimo volume a pagina 211.

3 Di questo dizionario esiste anche una versione online: <https://www.itals.it/nozion/nozief.htm> intitolata *Nozionario di glottodidattica*.

Le strategie previste nei due tipi di situazioni - microlingue professionali e disciplinari - trovano ambedue pertinenza nelle dinamiche economico-sociali descritte dalla *teoria dei giochi* (Von Neumann, Morgenstern, 1944) e, soprattutto, dalla descrizione della *strategia dominante* che consente di ottenere lo scopo prefissato per *vincere il gioco* (Nash, 1950).

Nel caso dell'insegnamento delle LSP scientifico-professionali, dunque, il rapporto simmetrico tra docente e discente sembra del tutto simile a quanto previsto nel *gioco a due*. Questa strategia è la più semplice, poiché il suo risultato è determinato solamente dalle scelte dei due giocatori che hanno a disposizione due mosse ciascuno:

- il docente può predisporre il patto formativo e chiedere allo studente di aderire;
- il discente può aderire rinegoziando il patto secondo le sue necessità.

La fase preliminare si manifesta nella sezione iniziale di un corso ed è propeudeutica a tutto lo svolgimento dell'evento didattico.

Solo in seguito i due giocatori possono esercitare la loro *ultima mossa*:

- il docente può proporre le attività didattiche tenendo conto delle esigenze dello studente;
- il discente può scegliere se aderire o meno al patto formativo rinegoziato e collaborare con il docente.

Questo tipo di strategia, tuttavia, difficilmente si può realizzare nell'ambito delle LSP disciplinari, poiché se, nel caso delle microlingue scientifico-professionali, si verifica una coincidenza di interessi (i due soggetti, collaborando, ottengono il massimo risultato e raggiungono lo scopo prefissato), nel contesto scolastico o accademico gli interessi non coincidono pienamente (data la natura asimmetrica del rapporto) e i soggetti possono decidere di collaborare fra loro solo parzialmente.

Nel caso delle microlingue disciplinari, perciò, nessun soggetto può agire isolatamente, a prescindere dagli altri.

In questo tipo di contesto didattico il docente deve avere piena consapevolezza di quali possano essere le tecniche didattiche più efficaci, al fine di realizzare la didattica collaborativa, anche in assenza di una condizione di simmetria fra i soggetti.

Le tecniche glottodidattiche che meglio possono servire allo scopo (Balboni, 1999, 2007; Comoglio & Cardoso, 2000) sembrano, dunque essere:

- la griglia, che permette di inserire contenuti da parte di entrambi i soggetti e di realizzare una piena collaborazione; questa tecnica appare più adatta nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali;
- la tecnica del jigsaw, che consente al singolo di lavorare individualmente, e, parimenti, di portare il proprio contributo all'interno del gruppo di lavoro; questa tecnica si presta ottimamente nella didattica delle microlingue disciplinari, poiché i soggetti coinvolti sono differenti e possiedono un grado diverso di conoscenza linguistico-disciplinare;
- la tecnica di group investigation, che consente ai diversi gruppi di lavoro di lavorare in autonomia e di raccordarsi successivamente per ottenere il raggiungimento dello scopo prefissato;
- lo spidergram, che, come la griglia, permette a tutti i soggetti di inserire contenuti e di ampliare le conoscenze in diverse fasi di progressione;
- l'accoppiamento parola-definizione, che nelle LSP scientifico-professionali realizza pienamente il rapporto collaborativo fra i soggetti; nelle microlingue disciplinari permette a soggetti differenti – docente di lingua, docente di disciplina, discente – di relazionarsi e di collaborare.
- L'analisi dei dati (§ 4), permetterà, dunque, di verificare il grado di consapevolezza glottodidattica da parte dei docenti di LSP.

3. Il questionario

Le LSP rispetto all'insegnamento delle lingue rappresentano un obiettivo di molti sillabi e, generalmente, sono presenti a partire dai livelli B1-B2, tuttavia, come si è visto precedentemente (§ 1), all'interno delle programmazioni glottodidattiche si inseriscono elementi microlinguistici precocemente, assecondando una logica funzionale ai percorsi formativi e professionali, piuttosto che ricondursi alla tradizionale dicotomia proposta da Cummins (1979) fra competenze linguistiche di base (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e accademiche (*Cognitive Academic Language Proficiency*), laddove le LSP sarebbero ragionevolmente inseribili solamente all'interno delle ultime.

L'obiettivo di questo contributo è delineare le caratteristiche dell'insegnamento delle LSP rispetto alla didattica dell'italiano, considerando che, a livello di pura intuizione, le microlingue sono richieste agli studenti senza che spesso vi sia un insegnamento esplicito e contestuale, aspetto che, invece, risulta fondamentale all'interno della didattica universitaria e disciplinare (Balboni, 2000).

Lo scopo della ricerca, dunque, è verificare la presenza delle LSP all'interno dei corsi di italiano come L1 e L2, sebbene siano stati considerati e valutati anche gli insegnamenti di altre LS, in relazione alle tecniche e allo sviluppo della competenza comunicativa, analizzando eventuali difformità relative all'accesso e all'insegnamento delle LSP da parte dei docenti di lingua.

Si è deciso, pertanto, di utilizzare un questionario sociolinguistico e glottodidattico (Nitti, 2018) come strumento operativo adeguato rispetto alle domande di ricerca, con il proposito di analizzare la percezione delle LSP da parte del personale docente e di verificare quali siano le strategie, le tecniche e le attività prevalenti rispetto alle scelte glottodidattiche contemporanee.

Ai fini della ricerca è stato individuato un campione di docenti di italiano come L1 (52%), L2 (39%) e di LS (9%), costituito da 178 informanti, distribuiti abbastanza uniformemente tra la scuola primaria (19%), secondaria di primo grado (21%), secondaria di secondo grado (22%) e i CPIA (32%). Una parte molto ridotta del campione opera a livello universitario (2%) e nell'ambito delle lezioni private individuali o in piccoli gruppi (4%).

Il questionario è stato distribuito in formato elettronico e distribuito attraverso alcuni *social media*, nell'ambito di gruppi di discussione, costituiti da docenti di italiano e di lingue straniere in ordini di istruzione differenti.

Per motivi di praticità si è scelto di suddividere il questionario in tre parti e di inserire 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 15-20 minuti.

Si è stabilito di non superare i 20 quesiti per non gravare sul tempo per la compilazione e con il fine di evitare eventuali defezioni rispetto alla veridicità delle risposte, privilegiando una batteria di domande breve.

La prima parte del questionario (6 quesiti) è relativa all'inquadramento del campione rispetto all'età, alla lingua insegnata, al target di riferimento, all'ordine di istruzione, al titolo di studio e agli anni di insegnamento.

All'interno della seconda parte (4 quesiti), si trovano domande relative alle LSP e, in particolare, al ruolo delle LSP nell'insegnamento delle lingue, al livello e all'ordine di istruzione più indicato per la trattazione.

L'ultima parte del questionario (10 quesiti) contiene domande relative alle strategie, alle tecniche e alle attività glottodidattiche prevalenti.

In merito alle specificità dei quesiti, per quanto concerne il rapporto fra LSP e abilità di base, si sono considerati gli studi di Brighetti e Minuz (2001) e di Bettoni (2006); per le tecniche e le attività relative al contesto comunicativo si sono utilizzati i descrittori presenti in Balboni (2012) e in Porcelli (1994). Le attività di riflessione sulla lingua sono state tratte da Gatti e Peyronel (2006) e da Gálová (2007), mentre per la riflessione sul lessico si è considerata la trattazione di Corda e Marello (2004).

Alla fine di ciascuna sezione del questionario, inoltre, è possibile inserire alcune considerazioni sulle domande, in forma di nota libera e opzionale.

Tutti i quesiti, al di fuori delle note a fine sezione, sono a scelta multipla, con la possibilità di inserire manualmente un ulteriore campo. La struttura del questionario ha permesso di analizzare agevolmente i dati, senza rinunciare a una dimensione puramente qualitativa e individuale, apprezzabile per mezzo dei campi liberi e delle note.

Per quanto concerne l'insegnamento delle LS e della L2, il livello linguistico degli apprendenti maggiormente rappresentato, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento, è l'A2, seguito dal B1. Un fattore particolarmente interessante sul piano della ricerca è il fatto che molti docenti di scuola primaria, sebbene operino con studenti nativi, hanno scelto consapevolmente di indicare il livello linguistico dei propri corsisti come B2 o C1, non riconducendo automaticamente il livello dei propri studenti a un più ragionevole C2, o, più semplicemente, selezionando l'opzione *nativi*. Ogni informante ha inviato, oltre al questionario compilato, un esempio di sillabo. Il *corpus* di sillabi è stato successivamente analizzato rispetto alla presenza delle LSP, confermando sostanzialmente le risposte del questionario.

4. Analisi dei dati

La prima sezione del questionario definisce le caratteristiche dei 178 informanti e mette in luce come il profilo dell'informante maggiormente rappresentato sia costituito da un docente di scuola secondaria di primo e secondo grado (43%), abbia fra i 41 e i 55 anni (45%), abbia almeno una laurea di I livello (45%), insegni italiano L2 (48%), il livello linguistico dei suoi studenti si attesti tra A2-B1 (48%) e abbia occasione di trattare le microlingue a lezione (67%).

Questi dati evidenziano come una buona parte del campione abbia una formazione universitaria, ma non goda di una specializzazione in glottodidattica e, soprattutto, in didattica delle LSP. Gli studenti, inoltre, si attestano a un livello inferiore da quello previsto dalla teoria di interdipendenza delle lingue (Cummins, 1979) e di processabilità degli *input* (Pienemann, 1998), nelle quali il possibile insegnamento delle abilità complesse di tipo CALP potrebbe avvenire solamente a partire da un livello autonomo, a meno che non sussistano delle condizioni di apprendimento particolari.

A questo tipo di docente, tuttavia, sembra necessaria una strategia glottodidattica complessa, poiché necessita di scelte che permettano al suo discente con un livello linguistico insufficiente di interagire con contenuti di livello linguistico e cognitivo superiore.

Sia docente che discente si collocherebbero al di sotto del livello - glottodidattico per l'uno, linguistico per l'altro - necessario per portare a termine il compito richiesto.

La seconda parte del questionario prosegue l'indagine mediante alcuni quesiti più strettamente inerenti alle LSP e il loro ruolo nel processo didattico.

La maggior parte dei docenti riconosce come microlingua la lingua utilizzata per veicolare discipline proprie dell'area umanistica, come la letteratura (28%), la storia (23%) e la geografia (14%).

Dai quesiti successivi si ricava che nella realtà della loro professione i docenti debbano prevedere l'insegnamento delle microlingue già dai livelli A2-B1, ma ritengano il livello C1 come *livello soglia* (33%), al di sotto del quale la didattica delle microlingue sia impossibile. In ordine decrescente i livelli percepiti come soglia sono A2 (23%), B1 (22%), B2 (22%).

Sommando le percentuali dei livelli B2 e C1 (55%), sembra che la maggior parte degli intervistati sia consapevole che per padroneggiare contenuti

complessi siano necessarie abilità linguistiche avanzate. Il dato, tuttavia, viene disconfermato dai risultati ottenuti dal quesito successivo, secondo il quale il 65% ritiene possibile l'insegnamento delle LSP in tutti i livelli linguistici.

Tentando una possibile interpretazione dei dati, si può, forse, ipotizzare che la maggior parte dei docenti sia al corrente della complessità della didattica delle microlingue, ma debba prevederne l'insegnamento a tutti i livelli perché orientata dalla propria realtà professionale.

L'ultima parte del questionario entra nel merito della didattica. Interrogati su quali abilità siano fondamentali per l'insegnamento delle LSP, gli intervistati indicano:

- comprensione scritta (41%);
- produzione scritta (33%);
- produzione orale (19%);
- comprensione orale (7%).

Su quali siano le abilità integrate fondamentali indicano:

- appunti e traduzione (28%);
- dialogo (24%);
- parafrasi (10%);
- perifrasi (7%);
- transcodificazione (2%);
- dettato (1%).

L'ultima parte del questionario si focalizza sulle tecniche didattiche più adatte all'insegnamento delle microlingue e gli informanti indicano adatte a definire il contesto comunicativo:

- l'accoppiamento parola-definizione (16%);
- spidergram (12%);
- caccia all'errore (10%).

Le abilità percepite adatte alla riflessione sulla lingua e al potenziamento del lessico sono:

- accoppiamento parola-definizione (16%);
- spidergram (15%);
- riassunti e traduzione (11%).

Gli informanti indicano come adatte all'abilità di produzione:

- traduzione (17%);
- accoppiamento parola-definizione (13%);
- riassunto (12%).

Nella parte finale del questionario si richiede al campione di trattare l'ambito della didattica collaborativa e delle sue tecniche.

Infatti, come risposta al quesito "per insegnare una microlingua a scuola, occorre la cooperazione di discenti e..." gli informanti indicano:

- docente di disciplina (50%);
- docente di disciplina e docente di lingua italiana (27%);
- docente di lingua italiana (23%).

La tecnica che il campione privilegia per l'attuazione della didattica collaborativa risulta:

- traduzione (20%);
- accoppiamento parola-definizione (18%);
- riassunto (15%).

Dai dati ricavati si può notare chiaramente come i docenti non solo non prevedano, se non in minima parte, la possibilità di collaborare con i colleghi e di porsi in ottica cooperativa anche con i discenti, ma non conoscano nemmeno le tecniche utili a tali strategie.

5. Conclusione

L'analisi dei dati, sia per quanto concerne il questionario che l'insieme dei syllabi inviati, permette di rilevare una consapevolezza (Van Leir, 1995) piuttosto scarsa dei livelli linguistici di riferimento, soprattutto in relazione alla processabilità degli *input* (Pienemann, 1998). La maggioranza degli informanti (65%), infatti, indica nel questionario di poter insegnare le LSP in qualsiasi livello di progressione delle interlingue. Il livello di partenza per poter trattare le LSP sarebbe l'A2, contrariamente all'indicazione di un livello autonomo, avanzata da Cummins (1979). L'abilità di base maggiormente rappresentata per la trattazio-

ne delle LSP a lezione risulta la comprensione dello scritto (41%), seguita dalla produzione dello scritto (33%), mentre la ricezione del parlato rappresenta una componente decisamente minoritaria delle risposte (7%). Un dato interessante riguarda la controtendenza della produzione orale (19%) rispetto alla ricezione, probabilmente perché si pretende che gli apprendenti utilizzino le LSP soprattutto nell'ambito delle esposizioni, dimostrando una competenza microlinguistica nella produzione del parlato e dello scritto, finalizzata alla valutazione dell'apprendimento.

La scelta delle attività per la trattazione delle microlingue, sulla base dell'identificazione del contesto comunicativo (Gotti, 1991), della riflessione metalinguistica e lessicale (Nitti, 2018), pare in molti casi dettata da logiche di consuetudini didattiche, piuttosto che costituirsi come vera riflessione sulle potenzialità.

La traduzione, inoltre, non rappresenta un'abilità integrata, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, poiché si insiste sull'asse della comprensione, intendendola come attività prioritariamente motivazionale; gli esercizi di traduzione, in effetti, sono in prevalenza orali, basati su singole parole e con il fine di concentrare l'attenzione sul tema dell'unità di apprendimento (67%).

Come si è visto precedentemente (§ 4), non sempre le tecniche e le attività individuate dai docenti corrispondono agli obiettivi glottodidattici, sebbene in molti casi le espansioni e le modalità di didattizzazione permettano un certo grado di elasticità.

Il punto maggiormente critico dell'analisi dei dati, per quanto concerne le attività per la trattazione delle LSP a lezione, riguarda l'asse della produzione: molte attività individuate come fondamentali per la produzione, in realtà, sono destinate alla comprensione (griglia, scelta multipla, accoppiamento parola-immagine, vero/falso, ecc.).

A riguardo della didattica cooperativa e collaborativa, secondo il campione, per insegnare una LSP occorre che vi sia essenzialmente una cooperazione fra discenti e docenti di disciplina escludendo *de facto* i docenti di lingua (§ 4). Una spiegazione plausibile di questa tendenza è individuabile all'interno della normativa ministeriale relativa al CLIL, che identifica come docente di CLIL un esperto disciplinare in possesso di un livello linguistico non inferiore al C1, piuttosto che un docente di lingua in possesso di competenze nelle disci-

pline (Nota Ministeriale 240 del 16 gennaio 2013 e Nota Ministeriale 4969 del 25 luglio 2014⁴), contrariamente a quanto indicato dalle ricerche accademiche (Lasagabaster, Sierra, 2009).

Inoltre, all'interno del questionario, una parte consistente di note libere (7%), relativa alla terza sezione, si è concentrata sul rapporto di collaborazione tra i diversi profili professionali dei docenti, sostenendo che in linea teorica il principio di collaborazione è auspicabile, tuttavia, i rapporti professionali e le politiche di istituto sovente non investono su questa possibilità, indirizzando la trattazione delle LSP unicamente sui docenti delle discipline.

In aggiunta a quanto descritto, alcune note (4%) hanno permesso di identificare una mancanza di consapevolezza da parte di molti docenti disciplinari rispetto alle specificità dell'insegnamento delle LSP, come se queste fossero apprese automaticamente, sulla base della sola esposizione all'*input*. In effetti, per appurare l'attendibilità dell'ultima considerazione, occorrerebbe valutare la didattica delle LSP da parte dei docenti disciplinari, prevedendo un'espansione della ricerca.

Secondo i dati che emergono dall'analisi dei questionari e dei sillabi, le LSP maggiormente trattate all'interno dei percorsi relativi all'obbligo scolastico (scuola primaria e secondaria) riguardano il settore umanistico, probabilmente a causa della preparazione disciplinare e professionale dei docenti di lingua italiana e di lingue straniere, e sono seguite da quelle scientifiche.

Si rileva sostanzialmente una mancanza quasi assoluta di LSP professionali o dedicate ad alcuni ambiti comuni per la vita quotidiana dei corsisti, a tutti gli effetti prossime ai concetti di sfere semantiche (Berruto, 2004) e di variazioni funzionali della lingua (Baldi, Savoia, 2018). La musica (3%), lo sport (1%) e la medicina (0%), infatti, sono solo alcuni esempi di LSP trascurate dagli informanti che preferiscono orientarsi sulle LSP relative al dominio educativo (Vedovelli, 2010) e all'esperienza scolastica, anche in relazione ai cicli di istruzione successivi.

Per quanto concerne i limiti dell'indagine, certamente un campione maggiormente esteso avrebbe permesso di raggiungere risultati più rappresentativi, sebbene le risposte degli informanti abbiano contribuito a descrivere alcune tendenze rispetto alla trattazione delle LSP a lezione, nel quadro di un'indagine esplorativa.

4 Cfr. <http://www.miur.gov.it/clil> (ultima consultazione 19/05/2019).

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Balboni, P.E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Novara: UTET.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Baldi, B. & Savoia, L.M. (2018). *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Ballarin, E. (2014). Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 153-175.
- Bazzanella, C. (2006). *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2015). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni, C. (2006). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Brighetti, C. & Minuz, F. (2001). *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G. & Santos López, J. (2017). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (Ed.). (1981). *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali"*. Bologna: Zanichelli.
- Comoglio, M. & Cardoso, M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: Editrice LAS.
- Corda, A. & Marellò C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- De Mauro, T. (2014). L'italiano per capire e per studiare. In A. Colombo & G. Pallotti (Eds.), *L'italiano per capire* (p. 19-28) Roma: Aracne.
- Gatti, F. & Peyronel S. (2006). *Grammatica in contesto*. Torino: Loescher.

- Gálová, D. (Ed.). (2007). *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, R. & Telve, S. (2015). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 4-17.
- Marello, C. & Pipari, S. (2012). De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE. *Synergies Italie*, 8, 31-41.
- Nash, J. (1950). Equilibrium points in n-person games. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36(1), 48-49.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nitti, P. (2017). Insegnare la microlingua della scuola. *Scuola e Didattica*, 7, 36-40.
- Nitti, P. (2016). I cambiamenti in atto nella lingua usata a scuola. *La ricerca*, 11, 24-27.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.
- Van Leir, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin English Applied Linguistics Series.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton: Princeton University Press.