

**I flussi comunicativi in un contesto istituzionale
universitario plurilingue: il caso dell'Università
della Svizzera italiana (USI)**

Tesi di

Sabine Christopher Guerra

Direttore di tesi

Prof. Eddo Rigotti

Presentata alla

Facoltà di Scienze della comunicazione

Università della Svizzera italiana

per il titolo di

Dottore in Scienze della comunicazione

Maggio 2011

Riassunto

Lo studio del discorso all'interno delle organizzazioni diventa particolarmente interessante in rapporto a un'università, dove l'attività discorsiva è essenziale per il raggiungimento delle due missioni istituzionali principali dell'elaborazione dei saperi e della loro comunicazione. Questi due obiettivi sono perseguiti per mezzo di due sfere di attività: la didattica e la ricerca. Ogni tipo di attività istituzionale (cfr. Levinson 1992), generando un flusso comunicativo proprio, è caratterizzato dal suo contesto specifico, ossia da uno schema d'interazione (la specificazione virtuale dei contributi pertinenti) proiettato su un campo d'interazione, ovvero una realtà sociale concreta (Searle 1995) caratterizzata dagli obiettivi condivisi e dagli impegni reali dei partecipanti (Rigotti & Rocci 2006b).

In un'università plurilingue, istituzione in cui l'offerta didattica è plurilingue e/o in cui i membri della comunità hanno a disposizione un repertorio di due o più lingue (cfr. Franceschini 2009: ix), ogni individuo che implementa un ruolo istituzionale selezionerà la lingua o le lingue più adatte al flusso comunicativo generato dall'attività in corso. Questo processo decisionale è influenzato dalle caratteristiche della dimensione istituzionale e interpersonale del contesto.

Una delle attività più importanti nel contesto di qualsiasi università è la comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche, che rappresenta la fase finale nel compimento della missione istituzionale che consiste nell'elaborazione di saperi tramite attività di ricerca. La questione del ruolo dell'inglese in questo flusso comunicativo, e in particolare i vantaggi e gli svantaggi del monolinguisimo anglofono nella comunicazione scientifica internazionale, sono esaminati analizzando in termini argomentativi il dibattito in merito nella letteratura sociolinguistica.

La tesi si focalizza inoltre sul caso dell'Università della Svizzera italiana (USI), dove si osserva una notevole varietà di origini linguistiche dei membri della comunità. Un fattore contestuale importante che caratterizza gli impegni e gli obblighi del campo d'interazione è rappresentato dalla politica linguistica universitaria. L'esame delle normative rispetto all'uso di una o più lingue in ogni attività istituzionale porta a distinguere due classi di attività: quelle i cui strumenti linguistici sono prescritti istituzionalmente (una considerevole parte delle attività didattiche), e quelle in cui la scelta della lingua è lasciata alla discrezione degli individui che assumono i diversi ruoli istituzionali (attività nelle sfere sia della didattica che della ricerca).

Le pratiche in entrambe le classi di attività vengono quindi esaminate per evidenziare il grado di implementazione delle politiche linguistiche da parte degli individui nei diversi ruoli istituzionali come anche il grado di attuazione degli obiettivi perseguiti dalla politica linguistica nelle attività disciplinate da regole esplicite (insegnamento in classe). Nelle attività dove invece la scelta della lingua è discrezionale (pubblicazioni, preparazione di progetti di ricerca, comunicazioni di posta elettronica, consulenza individuale, esami e tesi di Bachelor, Master e dottorato), emerge la rilevanza nel processo decisionale di altri fattori del contesto.

La teoria del contesto istituzionale integra per le organizzazioni plurilingui un componente per definire di volta in volta la scelta della lingua, permettendo di rilevare il valore del plurilinguismo dell'organizzazione (oltrepassando una stima in termini economici) rispetto al suo contributo al raggiungimento degli obiettivi istituzionali condivisi.

Abstract

The study of discourse within organizations is particularly interesting in the context of a university, where discursive activity is essential to achieving the two main institutional goals of communicating and enhancing knowledge. These objectives are pursued by means of two main classes of activities: teaching and research. Each institutional activity type (cfr. Levinson 1992), which generates its distinctive communication flows, is characterized by an interaction scheme, i.e. the virtual specification of relevant contributions, which is projected onto an interaction field, i.e. a concrete social reality (Searle 1995) typified by the real objectives and commitments of the participants (Rigotti & Rocci 2006b).

In a multilingual university, an institution where teaching is offered in more than one language and/or where the members of the community have at their disposal a repertoire of two or more languages (cfr. Franceschini 2009: ix), every individual implementing an institutional role needs to select the language(s) best suited for the communication flow generated by the activity type in progress. This decision-making process is influenced by the specificities of the institutional and the interpersonal dimension of the context.

One of the most important activities in the context of any university is the communication of research results to the scientific communities, being the final phase in completing the institutional mission of enhancing knowledge within the sphere of research activities. The issue of the role of English in this communication flow, and especially the advantages and disadvantages of English monolingualism in international scientific communication, is examined by analyzing the argumentative discourse in the debate on the issue taking place in the sociolinguistic literature.

A case study of the Università della Svizzera italiana (USI), i.e. the investigation of this specific interaction field, shows the vast variety of linguistic origins of the members of

the community. An important factor characterizing the commitments of the interaction field is the university's language policy. The examination of the university's prescriptions of the use of one or more languages, enables us to identify two groups of activities: the activities whose linguistic tools are institutionally prescribed (a large proportion of the teaching activities), and those where the choice of language is at the discretion of the individual implementing a social role (activities in both the teaching and the research sphere).

The practices of both groups of activities are then examined, showing the degree of implementation of the language policies by individuals representing different roles as well as the degree of attainment of the goals pursued by the policy in activities regulated by explicit rules (classroom teaching). Especially in activity types where language choice is discretionary, as far as the university's explicit language policy is concerned (publications, working on research projects, e-mails, exams, Bachelor, Master and PhD theses), the impact of other context features on the decision-making process of the individual become manifest.

The theory of institutional context integrates a component for defining the choice of language in multilingual organizations in order to establish the value of a multilingual repertoire (beyond an estimate in economic terms), with respect to its contribution to the attainment of the shared institutional goals.

Ringraziamenti

La strada è stata lunga e la meta a volte sembrava irraggiungibile. Essendo arrivata in fondo mi rendo conto che la meta in realtà era il percorso. Innanzitutto vorrei ringraziare il mio relatore di tesi, il Prof. E. Rigotti per avermi guidata, formata e spesso incoraggiata durante questo cammino. È grazie a lui e a tutti i miei colleghi e amici, il Prof. Andrea Rocci, Sabrina Mazzali-Lurati, Sara Greco Morasso, Rudi Palmieri, Camilla Palmieri (il cui aiuto con i lavori di statistica è stato indispensabile), Agatha Filimon, Gergana Zlatkova, Antonio Bova, Márcio Wariss Monteiro, Radouan Jelassi e Chiara Pollaroli, che il nostro istituto per me è sempre stato come una grande famiglia e un luogo in cui mi piace stare. Questi rapporti umani e le discussioni scientifiche stimolanti rendono piacevole e pieno di soddisfazioni il lavoro comune.

Nella redazione della mia tesi numerose persone mi hanno dato consigli e informazioni preziose: in primis, il Prof. Bruno Moretti dell'Università di Berna che ha sempre letto con interesse i manoscritti che gli ho mandato e mi ha fornito numerosi spunti utili. Con lui ho inoltre potuto collaborare in un interessantissimo progetto di ricerca del Programma di Ricerca Nazionale 56 del Fondo Nazionale Svizzero sull'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a livello base. Hanno contribuito in modo decisivo a questo lavoro Maria Caiata Zufferey, che durante un pranzo mi ha trasmesso quell'idea che ha dato la svolta alla mia tesi, Johanna Miecznikowski, che in varie occasioni mi ha fatto domande pertinenti e mi ha dato suggerimenti utili, Stefano Tardini, il Prof. Christoph Frank, Riccardo Mantegazzini, Elisa Brunelli, Consuelo Boeri, Paola Tonolla, Gisèle Nodiroli, Monica Landoni, Vega Tescari e numerevoli docenti che mi hanno fornito materiali e informazioni indispensabili sulle quattro facoltà dell'USI. Inoltre sono state fondamentali le mie interazioni con gli studenti della Facoltà di Scienze della comunicazione nella mia attività didattica. Sono stati preziosi anche i contatti con la Prof.ssa Rita Franceschini e la Dott.ssa Daniela Veronesi dell'università di Bolzano, la Prof.ssa Anne-Claude Bertoud, Jeanne Pantet e Gabriela Steffen dell'Università di

Losanna con cui c'è stato uno scambio proficuo e che mi hanno fornito trascrizioni assai utili raccolte nell'ambito del progetto DYLAN. Sono stati essenziali per la mia formazione anche i corsi dottorali, in particolare quelli della scuola dottorale ARGUPOLIS, e vorrei ringraziare tutti i suoi docenti: Frans van Eemeren, Bart Garssen, Francisca Snoeck Henkemans (Universiteit van Amsterdam), Michèle Grossen, Nathalie Muller Mirza (Université de Lausanne), Anne-Nelly Perret-Clermont, Louis de Saussure (Université de Neuchâtel), Erik C.V. Krabbe (Universiteit van Groningen), Douglas Walton (University of Windsor), Marcelo Dascal (University of Tel Aviv), Christian Plantin, Lorenza Mondada (Université Lumière Lyon 2), Charles Antaki (University of Loughborough), Paul Chilton (University of East Anglia) e ancora Eddo Rigotti e Andrea Rocci.

Questa tesi non sarebbe stata possibile senza l'instancabile sostegno di mio marito Paolo e dei miei figli Laura, Dante e Leonardo. È a loro che vorrei dedicare questo lavoro con la mia più profonda gratitudine. A special thought goes to my parents, Susan and Edward Christopher, who, at an early age, awakened my curiosity with respect to the world in general and language in particular, und die mich immerzu zum Studium ermuntert haben.

Indice

Introduzione	9
1. L'istituzione universitaria: compiti, strutture e flussi comunicativi	13
1.1 Storia dell'istituzione universitaria e delle sue lingue	13
1.2. L'istituzione universitaria e i suoi flussi comunicativi	17
1.2.1 Finalità istituzionali	17
1.2.2 Un modello del contesto istituzionale universitario: campi d'interazione e schemi d'interazione	21
1.2.3 Il campo d'interazione dell'istituzione universitaria: gli obiettivi degli interagenti e i loro <i>commitments</i> reali	31
1.2.4 Gli schemi d'interazione: la specificazione di contributi pertinenti	34
1.2.5 La dimensione interpersonale	38
1.2.6 Flussi comunicativi e repertori linguistici	41
2. Il plurilinguismo	45
2.1 Dimensione personale e socio-istituzionale	45
2.2 Plurilinguismo come competenza costitutiva del soggetto	49
2.2.1 Parametri per una caratterizzazione del plurilinguismo a livello individuale	49
2.2.2 Alcuni preconcetti sulle implicazioni culturali, identitarie e cognitive del plurilinguismo	63
2.3 Dimensione socio-istituzionale	73
2.3.1 L'approccio macro-sociolinguistico	73
2.3.2 Strategie di selezione all'interno del repertorio	74
2.3.3 Gestione del repertorio linguistico nell'organizzazione del discorso	78
2.3.4 Le politiche linguistiche delle istituzioni	87
2.4. Il dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica	96
2.4.1 Premessa	96
2.4.2 Alcuni dati accertati riguardanti il ruolo dell'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica	96
2.4.3 Vantaggi e svantaggi di un'unica lingua globale della comunicazione scientifica	100
2.4.4 Analisi argomentativa del dibattito sull'inglese come unica lingua globale della comunicazione scientifica nella comunità dei sociolinguisti	105
2.4.5 Ricostruzione analitica del dibattito	108
3. L'USI come campo d'interazione	150
3.1 La struttura organizzativa	150
3.2 Le realtà sociali di riferimento: le istituzioni, il territorio e le comunità scientifiche di riferimento	152

3.3 La necessità di un'impostazione plurilingue	156
3.4 Le potenzialità dell'USI legate a un'impostazione plurilingue.....	158
4. Le politiche linguistiche dell'USI	168
4.1 Prescrizione istituzionale della lingua e spazi di discrezionalità	168
4.2 Delibere e misure di politica linguistica relative all'attività didattica: le lingue dei percorsi di studio e i prerequisiti di competenza linguistica.....	172
4.2.1 I programmi Bachelor	173
4.2.2 I programmi dei Master universitari	178
4.2.3 I programmi Executive Master	187
4.2.4 Le scuole dottorali e i corsi dottorali	191
4.2.5 Misure di sostegno della formazione linguistica: percorsi obbligatori e facoltativi	194
4.3 Ampia discrezionalità nell'uso delle lingue nella ricerca	197
4.4 Le due classi di attività universitarie emerse dall'indagine delle politiche linguistiche esplicite.....	200
4.4.1 I tipi di attività con definizione istituzionale del repertorio linguistico.....	201
4.4.2 Tipi di attività discrezionali	202
5. Le pratiche comunicative istituzionali.....	205
5.1 Analisi delle pratiche comunicative	205
5.2 Le pratiche comunicative nelle attività con definizione istituzionale delle lingue.....	207
5.2.1 Analisi di una sequenza d'insegnamento <i>ex-cathedra</i>	207
5.2.2 Analisi di una sequenza di esercitazione	215
5.3 Le pratiche comunicative nelle attività discrezionali	224
5.3.1 La comunicazione dei risultati della ricerca: le lingue delle pubblicazioni dei collaboratori dell'USI	224
5.3.2 Il processo di elaborazione di saperi: la preparazione di un progetto di ricerca	242
5.3.3 Attività prevalentemente discrezionale: la corrispondenza elettronica	249
5.3.4 Le attività d'insegnamento discrezionali	261
5.3.5 Le attività di valutazione nella sfera della didattica.....	272
6. Osservazioni conclusive	299
6.1 Alcune acquisizioni a livello teorico: rapporti fra attività dell'istituzione, flussi comunicativi e repertorio linguistico adottato.....	299
6.2 Problemi legati al ruolo dell'inglese come lingua internazionale della comunicazione scientifica.....	302
6.3 Il profilo plurilingue dei flussi comunicativi dell'USI.....	305
6.4 Problemi aperti e prospettive per lo sviluppo della ricerca	312
Bibliografia.....	317
Allegato: Convenzioni di trascrizione.....	342

Introduzione

Il discorso nelle istituzioni è oggetto di molte ricerche sociolinguistiche e di linguistica applicata. Le interazioni fra professionisti e non professionisti (per esempio, le interazioni medico-paziente) e le loro relazioni asimmetriche in termini di *status* sociale, conoscenze, sesso, etnia ecc. vengono studiate con sempre maggiore attenzione (cfr. Drew & Heritage 1992). Il crescente interesse per il discorso nelle aziende ha aggiunto una nuova dimensione a quest'area di ricerca: oltre ad occuparsi delle relazioni fra persone, lo studio del discorso aziendale ha focalizzato l'attenzione sulla cultura dell'azienda come entità sociale (Gunnarsson 2000, Hofstede 1997). Lo studio di Gunnarsson (2000: 6-7) sul nesso fra discorso e cultura organizzazionale ha mostrato che questo è particolarmente interessante in rapporto all'impresa poiché la sopravvivenza di questa dipende direttamente dalla sua attività comunicativa. Per di più è il discorso che "crea" sia l'istituzione che l'impresa come entità sociale con la sua identità specifica, collocandola entro i limiti del settore e delle culture nazionali, caratterizzando le idee e le strategie che la guidano (come per esempio il grado maggiore o minore di decentralizzazione delle decisioni). È tramite il discorso che queste idee e strategie diventano parte della cultura dell'organizzazione.

Il ruolo del discorso nelle organizzazioni in quanto entità sociali è altrettanto rilevante nell'istituzione universitaria. Anche nell'università l'attività discorsiva è fondamentale, ma in quanto istituzione, l'università si distingue dall'impresa poiché la sua sopravvivenza non dipende dal raggiungimento di un profitto (anche se le considerazioni relative al bilancio, ossia agli aspetti aziendali, sono indispensabili), ma dalla realizzazione di specifici obiettivi di natura scientifica e culturale. Forse in misura ancora maggiore che nell'impresa, dove delle prestazioni alte a livello produttivo sono altrettanto importanti quanto l'attività discorsiva nel raggiungimento del profitto, nell'istituzione universitaria il discorso è lo strumento principale e quasi esclusivo per raggiungere gli obiettivi fondamentali della diffusione e dell'elaborazione del sapere. Inoltre, come

avviene nell'impresa, nell'istituzione universitaria il discorso svolge un ruolo indispensabile nella costruzione dell'identità dell'entità sociale e nella definizione della cultura istituzionale.

Una dimensione importante della cultura istituzionale universitaria sono le lingue adottate nei suoi flussi comunicativi. I componenti del repertorio¹ di lingue a disposizione dell'istituzione sono mezzi indispensabili al compimento delle missioni principali: la co-costruzione del sapere nelle attività didattiche e l'elaborazione del sapere nelle attività di ricerca. L'individuo che assume un ruolo istituzionale deve prendere delle decisioni sullo strumento linguistico per i suoi flussi comunicativi nelle diverse attività in cui è coinvolto. A ogni componente del repertorio può essere assegnata una funzione specifica relativa al raggiungimento dei fini istituzionali: talvolta essa funge anzitutto da fonte di categorie cognitive nel processo di costruzione dei saperi, in altri casi la sua funzione è prevalentemente quella di un veicolo di trasmissione.

Un obiettivo di questa dissertazione è di valutare, nel caso specifico dell'Università della Svizzera italiana, il tasso di plurilinguismo di un'istituzione universitaria (cfr. Veronesi & Nickenig 2009) e di caratterizzare il profilo plurilingue dei flussi comunicativi dell'istituzione identificando i fattori contestuali che li influenzano, in vista dell'elaborazione di un metodo applicabile ad altre istituzioni o imprese. La

¹ Il termine *repertorio* in questo lavoro è utilizzato in senso più ampio rispetto all'uso che ne fa Rita Franceschini (1998): il termine non si riferisce soltanto alle varietà linguistiche a disposizione dell'individuo plurilingue (che, secondo la situazione comunicativa, può attivare uno o più di queste varietà), ma anche all' "insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, vale a dire la somma di varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una certa comunità sociale". [...] "il concetto di repertorio linguistico non va semplicisticamente inteso come una mera somma lineare di varietà di lingua, ma comprende anche, e in maniera sostanziale, i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggiavano, la loro gerarchia e le norme di impiego" (Berruto 1995: 61). Questa definizione di *repertorio* verrà pertanto applicata anche all'istituzione, che consiste di più individui con repertori diversi. La presenza di una varietà nel repertorio di almeno un individuo è potenzialmente una risorsa linguistica dell'istituzione, anche se questa varietà non è parte del repertorio di tutti gli individui.

considerazione del fenomeno del plurilinguismo nella sua dimensione individuale e socio-istituzionale consente di definire i meccanismi che soggiacciono alla selezione delle lingue dal repertorio a disposizione. Un modello del contesto istituzionale universitario applicato alla realtà dell'Università della Svizzera italiana permette di individuare i fattori contestuali concreti che incidono sul processo di decisione dell'individuo (che ricopre un determinato ruolo istituzionale) relativo alla selezione dei codici. In questo processo decisionale gli individui sono guidati da norme sociali e istituzionali più o meno stringenti a seconda del tipo di attività in cui sono implicati. Nelle attività per le quali l'istituzione universitaria prescrive una determinata scelta all'interno del suo repertorio, questo fattore contestuale tenderà a prevalere nella selezione del codice. Nelle attività, invece, dove il contesto istituzionale non impone imperativamente una determinata scelta, l'individuo è più libero di compiere decisioni "retoriche" in conformità con le sue competenze, con quelle del destinatario e in generale con la strategia particolare che intende perseguire per raggiungere il suo obiettivo.

Alla lingua inglese è attualmente affidato un ruolo particolarmente importante nei flussi comunicativi in ambito scientifico, in particolare nelle attività di comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche di riferimento. In questo tipo di attività, l'impegno ad assicurare lo scambio conoscitivo con le comunità scientifiche internazionali induce molte istituzioni scientifiche a orientarsi verso il monolinguismo inglese. Il ruolo dominante dell'inglese in queste attività sarà valutato per mezzo di un'approfondita analisi argomentativa del dibattito in merito attualmente in corso nella letteratura sociolinguistica. Attraverso la ricostruzione del dibattito in termini di discussione critica (Van Eemeren & Grootendorst 1984, 1992, 2004, 2008; van Eemeren et al. 1993; van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans 2002; van Eemeren & Houtlosser 2002 e 2005; van Eemeren 2010) si delineano le posizioni, si identificano i punti di convergenza e di divergenza, e infine, attraverso un'analisi topica dei processi inferenziali (Rigotti & Greco 2006; Rigotti 2006, Rigotti 2009, Rigotti & Greco Morasso

2009 e 2010), si valutano criticamente gli argomenti a favore e contro determinati orientamenti delle politiche linguistiche.

L'esame del campo d'interazione specifico dell'Università della Svizzera italiana nella sua struttura organizzativa e nei suoi rapporti con le realtà sociali di riferimento, ossia con l'insieme degli *stakeholders* più importanti, porta a giustificare la necessità di un'impostazione plurilingue mostrando i vantaggi per l'istituzione dell'uso di più strumenti linguistici per raggiungere gli obiettivi istituzionali. A questo riguardo, è di grande importanza la politica linguistica adottata dall'Università. Le politiche linguistiche universitarie costituiscono un fattore contestuale fondamentale nel processo decisionale dell'individuo nella scelta dei codici, il cui peso varia comunque a seconda del tipo di attività. Lo studio delle norme di politica linguistica in vigore nelle diverse attività istituzionali porta a distinguere le attività i cui flussi comunicativi sono dotati obbligatoriamente di una determinata varietà, e le attività in cui è maggiore la discrezionalità nella scelta dello strumento linguistico.

In entrambe le classi di attività l'analisi delle pratiche comunicative permette di ricostruire le ragioni che motivano la selezione degli strumenti linguistici adatti al raggiungimento degli obiettivi istituzionali. Nelle attività in cui la scelta della varietà linguistica è regolata tramite raccomandazioni esplicite, si valuteranno il grado di realizzazione delle politiche linguistiche, il rispetto delle norme e il grado di attuazione degli obiettivi cui queste norme mirano. Inoltre si individueranno eventuali altri fattori contestuali che possono condurre l'individuo a scelte retoriche che non corrispondono alla norma prevista. Nella classe di attività meno vincolate, dove non sono le politiche linguistiche universitarie che costituiscono il fattore contestuale predominante nella decisione, si individuano gli altri fattori contestuali che prevalgono di volta in volta in questa decisione.

1. L'istituzione universitaria: compiti, strutture e flussi comunicativi

1.1 Storia dell'istituzione universitaria e delle sue lingue

Le università sono largamente un prodotto peculiare della cultura dell'occidente cristiano del XII e del XIII secolo. Nel XII secolo quest'istituzione era più spesso denominata *studium generale* e solo dal XIII secolo si diffonde la denominazione di *universitas*, che propriamente designava le corporazioni degli studenti o le corporazioni degli studenti e dei docenti; per questo la designazione completa era *universitas scholarium* o *universitas magistrorum et scholarium* (Bussi 2002, Verger 1992: 36-37).

Questa struttura istituzionale contribuì in breve tempo alla diffusione della scienza grazie ai privilegi e alla protezione che ricevevano dal potere politico e religioso. La sua nascita si inserisce nel movimento europeo di rinnovamento culturale che Haskins (1927: 6-7) chiama la rinascenza del dodicesimo secolo, in cui si stabilisce un nuovo legame tra la cultura antica e quella medievale:

The renaissance of the twelfth century might conceivably be taken so broadly as to cover all the changes through which Europe passed in the hundred years or more from the late eleventh century to the taking of Constantinople by the Latins in 1204 [...]. More profitably we may limit the phrase to the history of culture in this age – the complete development of Romanesque art and the rise of Gothic; the full bloom of vernacular poetry, both lyric and epic; and the new learning and new literature in Latin. The century begins the flourishing age of the cathedral schools and closes with the earliest universities already well established at Salerno, Bologna, Paris, Montpellier, and Oxford. It starts with only the bare outlines of the seven liberal arts and ends in possession of the Roman and canon law, the new Aristotle, the new Euclid and Ptolemy, and the Greek and Arabic physicians, thus making possible a new philosophy and a new science.

Nelle università convenivano studenti di ogni paese. Nel XII e nel XIII secolo, quando le università erano poche e presenti solo in pochi paesi, i giovani che aspiravano allo studio dovevano lasciare i loro paesi e percorrere lunghe distanze per raggiungere l'università da

loro scelta (De Ridder-Symoens, 1992: 280). Gli studiosi giungevano da ogni parte d'Europa con il loro bagaglio linguistico attivo che comprendeva sempre almeno una (e spesso più di una) lingua locale e il latino (per esempio gli studiosi provenienti dall'Inghilterra avevano a loro disposizione l'anglonormanno, il sassone e il latino). I titoli che tali *studia* conferivano (*licentia ubique docendi*) erano riconosciuti ovunque. Pertanto i docenti universitari acquisirono uno *status* che oltrepassava le frontiere locali e godevano di un alto prestigio (Rüegg 1992: 21). La diversità di provenienza degli studiosi e l'universalità di riconoscimento dei titoli di studio rendevano indispensabile una lingua universale di comunicazione. Questo ruolo era riservato al latino che si mantenne come lingua della cultura e della scienza almeno fino al XVIII secolo²: molti scienziati moderni, come Copernico e Newton, hanno scritto largamente in latino. Questa lingua, pur fortemente influenzata dalle lingue locali degli studiosi, assicurava una perfetta intercomprensione.

Nell'insegnamento universitario medievale l'educazione alla comunicazione e alle arti verbali era centrale. Le arti verbali, contemplate nel Trivio, erano state una componente fondamentale nel *compendium* del sapere classico, con la sua tradizionale ripartizione nelle sette arti liberali, che era passata alla cultura medievale tramite le opere di Marziano Capella³ e di Cassiodoro⁴.

² In Italia la tradizione dell'uso del latino si è mantenuta a lungo: era possibile discutere una tesi di dottorato e tenere una lezione inaugurale in latino fino agli anni 40 del secolo scorso (Tonelli 2002: 3).

³ Disponiamo di poche notizie biografiche di Marziano Capella che visse nel V secolo d. C.. Fu nativo di Cartagine e pagano, di orientamento filosofico neoplatonico, a quanto pare, con spunti stoici. Esercì la professione di avvocato nell'Africa romana (Ramelli 2001: vii). *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (*Sulle nozze di Filologia e di Mercurio*) di Marziano Capella, opera del genere satirico, si presenta come trattato didattico dedicato a suo figlio. Nei nove libri si alternano prosa e versi di vari metri. La *fabula* (narrazione fantasiosa, mitologica, allegorica) espone nei suoi primi due libri le mistiche nozze tra Mercurio e Filologia, mentre nei libri III-IX si presentano concisamente le sette arti del Trivio (grammatica, dialettica e retorica) e del Quadrivio (geometria, aritmetica, astronomia e armonia) e le loro dottrine.

L'orientamento all'uso delle lingue nazionali nella comunicazione scientifica si osserva solo dal XVII secolo. L'inizio dell'indirizzo verso l'italiano come lingua della scienza si può osservare nell'opera principale relativa alla meccanica di Galilei, nei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno à due nuoue scienze* (1637). Thielmann (2001) ha svolto un'analisi dettagliata dei *Discorsi* che evidenzia le due culture scientifiche che s'incontrano in questo testo, le quali trovano la loro espressione nella lingua latina (universale) e nel volgare (di diffusione più locale). Al latino è affidato un riassunto articolato dei *Discorsi* rivolto a un pubblico di formazione scolastica abituato alle dimostrazioni logico-formali tipiche della cultura scientifica medievale. Il volgare invece è il veicolo di una nuova cultura scientifica che, da un lato, è basata sull'evidenza della sperimentazione, e dall'altro su un processo argomentativo che oltrepassa gli strumenti della logica formale e che richiede delle risorse argomentative specifiche della cultura

⁴Cassiodoro nacque a *Scolacium* nel 490 circa e morì nel Monastero di Vivario nel 583 circa. Flavio Magno Aurelio Cassiodoro fu uno degli autori che contribuì maggiormente al consolidarsi e al diffondersi del *Trivium*, le arti verbali, nel mondo medievale. Nelle sue *Istituzioni*, opera incompiuta, citava Marziano e forniva una guida alla lettura dei testi classici e alla formazione che comprende un chiaro programma di scienze sacre, di arti verbali e delle scienze del Quadrivium. Nella premessa al secondo libro delle *Istituzioni* Cassiodoro anticipa i temi e gli obiettivi del Trivium (Cassiodoro 2003: 161, citato da Cantoni et al. 2008: xxii):

Intendiamo parlare innanzitutto dell'arte della Grammatica, origine e fondamento delle lettere liberali.

La parola libero viene da libro, ossia dalla corteccia tolta e "liberata" dal legno dell'albero, dove, prima dell'uso della carta, gli antichi scrivevano le parole. [Si tratta qui di un'etimologia falsa. In realtà il termine *arti liberali* è da ricondurre a *liber* ('libero' opposto a 'schiavo') e non a *liber* ('libro'). Le arti liberali costituiscono l'educazione propria dell'uomo libero (SCG)].

[...]

In secondo luogo parleremo della Retorica, da ritenere quanto mai necessaria e nel massimo conto, in particolare nelle questioni civili a motivo della sua capacità di chiarezza e di abbondanza nel parlare in pubblico.

In terzo luogo, della Logica, detta pure Dialettica, che, a stare alle indicazioni dei maestri profani, anche nelle dispute brevi e più sottili concorre a distinguere il vero dal falso.

Cantoni et al. (cit.) sottolineano che la strategia di Cassiodoro di non moltiplicare le discipline e gli insegnamenti, ma di concentrarsi sull'essenziale, in particolare sul *Trivium*, si è mostrata vincente nei secoli successivi con la nascita delle università.

locale⁵ alla quale le categorie della lingua locale si adattano molto bene. La pratica linguistica di Galilei nei *Discorsi* segnala l'inizio di una svolta nel processo di produzione del sapere nella direzione di una nazionalizzazione della scienza. Questo comportava l'orientamento verso le lingue nazionali come veicolo della scienza. Nonostante gli apparenti internazionalismi dovuti agli elementi della tradizione greca e latina nelle lingue scientifiche europee, ognuna di loro ha seguito un percorso differente: nella lingua scientifica tedesca si sovrappone una terminologia greco-latina al sostrato germanico, dando luogo a prestiti, ma soprattutto a calchi. Nelle lingue scientifiche romanze invece la continuità con il latino, e attraverso questo con il greco, è diretta. L'inglese scientifico è costituito sia da un componente germanico forte che da un componente romanzo, entrambi derivanti da un uso quotidiano, mentre il greco scientifico ha esercitato il suo influsso soprattutto nel XVI, XVII e XVIII secolo (Ehlich 2001: 6). Benché persistesse l'utopia di una lingua universale della scienza, efficace, univoca e unitaria, in particolare nei postulati dell'illuminismo, la pratica scientifica tendeva a decentralizzarsi e a orientarsi alle nuove nazioni che andavano formandosi e che rendevano possibile l'esplosione del sapere scientifico nel XIX e all'inizio del XX secolo. La decentralizzazione della scienza fu compensata dalle traduzioni, dal diffuso plurilinguismo degli studiosi e dalla circolazione dei libri e delle riviste scientifiche, mezzi di diffusione in forte espansione (Ehlich 2003). Pertanto la portata comunicativa delle lingue nazionali era adeguata a garantire la diffusione delle conoscenze.

Fino alla metà del XX secolo la produzione e la conservazione del sapere scientifico erano affidate alle lingue nazionali che, grazie al loro uso come lingue scientifiche, si sono pienamente sviluppate come tali, garantendo una qualità discorsiva alta, così permettendo uno scambio adeguato dei saperi fra i singoli ricercatori. Le diverse lingue

⁵ Per la rilevanza del contesto culturale nell'argomentazione vedi Rigotti (2006: 530-535) e Christopher Guerra (2008: 82-89).

nazionali si sono date il cambio nella posizione di supremazia: nel XVI secolo l'italiano aveva lo status di lingua internazionale della scienza, nel XVII secolo, con il regno di Luigi XIV, il francese assunse questo ruolo, mentre nel XIX secolo il predominio scientifico-tecnologico della Germania conferì al tedesco il ruolo di lingua della cultura e della scienza. Il predominio di una lingua nel ruolo di lingua internazionale della scienza è tuttavia anche legato a un potere politico. All'inizio del XX secolo l'inglese, il francese e il tedesco godevano d'importanza simile per la comunicazione scientifica, pur differenziandosi per discipline, e i loro paesi formavano i centri principali della scienza. La conoscenza del tedesco era indispensabile per lo studio e la ricerca nei campi della biologia, della medicina e della chimica, mentre il francese dominava nelle aree del diritto e delle scienze politiche e l'inglese in quelle dell'economia politica e della geologia (Ammon 1998). Gli eventi storici del XX secolo (la prima guerra mondiale, il nazismo, la seconda guerra mondiale e tutta l'evoluzione che portò infine alla caduta dell'Unione Sovietica) hanno permesso agli Stati Uniti d'America di raggiungere una posizione di supremazia politica e scientifica. Di conseguenza la loro lingua è diventata la lingua franca globale (Ammon 2007: 125-6, 1998: 179-204).

1.2. L'istituzione universitaria e i suoi flussi comunicativi

1.2.1 Finalità istituzionali

L'istituzione universitaria è il luogo deputato per eccellenza alla costruzione e alla diffusione del sapere. Lo storico Lewis Mumford (1961: 204, citato da Bergen 1980: 218) sottolinea il ruolo primordiale delle università nella civiltà occidentale: "the enlargement and the transmission of the social heritage would have been inconceivable during the last three centuries without the agency of the university." Questa posizione centrale delle università nella gestione del sapere si basa sulla credenza che il sapere sia intrinsecamente buono e perciò un bene prezioso per l'umanità (Bergen 1980: 218). Questa credenza è un

elemento fondamentale della cultura occidentale di cui le università sono il marchio distintivo e il luogo dove la ‘merce’ preziosa del sapere è costruita e trasmessa.

Nella prospettiva della teoria dei sistemi l’università, vista come organizzazione, partecipa in ugual misura a due sistemi funzionali globali della società moderna: il sistema educativo e il sistema scientifico. Stichweh (2005: 124) mette in risalto che la singolarità dell’università rispetto ad altre organizzazioni sta proprio nella simmetria della sua partecipazione a questi due sistemi funzionali della società senza che una di queste due missioni domini sull’altra.

L’elaborazione e la comunicazione del sapere sono le due missioni fondamentali dell’università e corrispondono agli obiettivi istituzionali “that are pertinent to the *raison d’être* of the institution – i.e. purposes relevant to realizing the ‘institutional point’ or rationale of the communicative practices concerned” (Van Eemeren 2010: 129). Le due missioni affidate all’università si compiono all’interno di due sfere di attività: la ricerca e la didattica. Queste due sfere costituiscono un insieme di tipi di attività (*activity types*). Levinson (1992: 69) definisce il tipo di attività nel modo seguente: “I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded events with constraints on participants, setting and so on, but above all on the kinds of allowable contributions.”

All’interno della sfera di attività didattiche si collocano attività come l’insegnamento durante una lezione, la consulenza individuale per una tesi, un esame orale ecc., mentre nella sfera d’attività della ricerca si riscontrano attività come la preparazione di un progetto di ricerca o la comunicazione dei risultati di una ricerca alla comunità scientifica nell’ambito di una conferenza o in una rivista scientifica. Lo scopo che accomuna tutte le attività della sfera della ricerca è tipicamente l’elaborazione, cioè la costruzione, l’aumento e il raffinamento del sapere, mentre lo scopo comune delle attività di didattiche consiste nella comunicazione del sapere. Seguendo un modello monologico

dell'insegnamento, la comunicazione del sapere può essere vista come trasmissione ossia "trasferimento di conoscenze da una fonte autorevole - docente o libro - a un discente che è recipiente passivo di tale processo" (Anderson & Ciliberti 2002: 92). La ricerca recente nella psicologia dell'educazione mette in luce la stretta connessione fra l'interazione sociale e lo sviluppo cognitivo (Perret-Clermont 1993 e 1996, Perret-Clermont & Nicolet 2001) e favorisce pertanto un modello dialogico dell'attività didattica vista come un processo "di co-costruzione dialogica ed esperienziale dei saperi in cui il discente viene guidato a scoprire nuove conoscenze e a rielaborarle autonomamente" (Anderson & Ciliberti cit; vedi anche Wells 1999: 141). In queste interazioni dialogiche i processi argomentativi rivestono un ruolo particolarmente importante poiché essi sono processi linguistici, logici, dialogici e psicologici che potenzialmente favoriscono e promuovono il ragionamento e l'apprendimento (Muller Mirza & Perret-Clermont 2009⁶).

La ricerca e la didattica, le due sfere d'attività principali dell'università, possono essere più o meno strettamente collegate fra loro, ma non possono essere considerate l'una separata dall'altra. La sfera della ricerca comprende comunque un'importante componente di attività di comunicazione dei saperi, in particolare nelle attività comunicazione dei risultati della ricerca alla comunità scientifica di riferimento, nella divulgazione scientifica o in qualsiasi situazione in cui i partecipanti della ricerca dispongono di stati di conoscenza diversi⁷. Un'attività didattica invece può dar luogo a processi di elaborazione del sapere, per esempio quando gli studenti hanno la possibilità di partecipare a un progetto di ricerca nell'ambito di una tesi di Bachelor o Master,

⁶ In questo volume vedi Andriessen (2009) per uno studio della pratica argomentativa nel contesto specifico della didattica universitaria che mette in evidenza anche le limitazioni caratteristiche dell'implementazione dell'apprendimento argomentativo nella pratica universitaria.

⁷ Questa differenza di stato di conoscenza fra i ricercatori può essere una conseguenza della differenza di età o di esperienza (per cui si verifica la comunicazione del sapere da una generazione all'altra) oppure della differenza di area specialistica del sapere (quando la comunicazione del sapere avviene fra specialisti di diverse aree).

oppure quando dal dialogo didattico emergono spunti per nuove piste di ricerca. La realizzazione delle due missioni fondamentali dell'università non può quindi essere assegnata in modo esclusivo all'una o all'altra sfera di attività, anche se si può dire che l'elaborazione del sapere ha luogo prevalentemente all'interno della sfera della ricerca, mentre la comunicazione del sapere si svolge primariamente all'interno della sfera della didattica.

La divulgazione del sapere, un passo rilevante nel compimento della missione principale dell'elaborazione del sapere che si realizza tramite il flusso comunicativo fra le facoltà e il territorio (soprattutto locale) si colloca a cavallo delle due sfere della ricerca e della didattica. Lo stesso si può affermare per il tipo di attività della consulenza per la preparazione di una tesi di dottorato: questa attività è situata sia nella sfera delle attività didattiche che in quella della ricerca. Nelle consulenze per le tesi di Master e, in misura maggiore in quelle per le tesi di Bachelor, può invece prevalere l'aspetto didattico.

Oltre alle attività di didattica e di ricerca i membri della comunità universitaria passano molto tempo a svolgere lavori di gestione e una notevole proporzione del personale si occupa esclusivamente di tali compiti. Ci si può chiedere se questi lavori costituiscono una terza sfera di attività. Nella concezione levinsoniana l'insieme delle attività di gestione non possono essere considerate come una sfera di attività a se stante perché queste attività non sono caratterizzate da una missione propria, ma sono sempre al servizio di una delle due missioni principali dell'università ossia dell'elaborazione e della comunicazione del sapere. Benché in sé stesse di natura diversa, le attività di gestione si orientano sempre verso gli obiettivi delle due sfere principali della didattica e della ricerca. Per queste ragioni, pur non sottovalutando l'importanza di queste attività istituzionali, la gestione sarà considerata come settore al servizio delle due sfere di attività principali. Certamente alcune attività di gestione sono più strettamente legate alle missioni principali, come i consigli di facoltà, mentre altre, come la contabilità, la

gestione quotidiana del personale ecc. sono legate in modo più indiretto agli obiettivi delle sfere di attività principali.

Nell'ambito delle due sfere di attività principali le missioni fondamentali dell'università sono realizzate grazie ai molteplici flussi comunicativi in cui l'istituzione è coinvolta. I flussi comunicativi vanno intesi come classi di eventi comunicativi funzionali ai compiti dell'istituzione. Questi si realizzano essenzialmente tramite attività verbali, perciò la scelta della lingua qualifica in modo determinante i flussi comunicativi. Per capire meglio il nesso fra repertori linguistici e flussi comunicativi è necessario specificare i flussi comunicativi che si realizzano nell'istituzione universitaria. Essi sono finalisticamente determinati dalle missioni che caratterizzano le sfere d'attività principali dell'istituzione. Di conseguenza l'istituzione universitaria, idealmente, adotta nei flussi comunicativi generati dai diversi tipi di attività le lingue che meglio adempiano gli impegni istituzionali.

Nel seguito si esaminerà la natura del contesto istituzionale universitario e si indagheranno le modalità con cui i fattori contestuali agiscono sulle scelte degli strumenti linguistici sia dell'università come istituzione sia degli individui che implementano particolari ruoli dell'istituzione universitaria.

1.2.2 Un modello del contesto istituzionale universitario: campi d'interazione e schemi d'interazione

La teoria delle organizzazioni considera la comunicazione all'interno di un'organizzazione essenzialmente dal punto di vista della sua funzione che specifica gli obiettivi degli interagenti e dal punto di vista della sua struttura (Daniels, Spiker & Papa 1997: 90-131). Quest'ultima, in una visione più tradizionale, è definita come un sistema di percorsi lungo i quali i messaggi fluiscono e, in un approccio più recente, come reti

osservabili o percepite che consistono di “interconnected individuals who are linked by patterned flows of information, influence, and affect” (Stohl, 1995: 18, citata da Daniels, Spiker & Papa 1997: 113). Nella visione della struttura come sistema di percorsi o canali si distingue fra comunicazione formale (all’interno della quale la comunicazione può avvenire in direzione discendente, ascendente e orizzontale rispetto alle posizioni gerarchiche degli interagenti) e informale che non riflette i canali ufficialmente assegnati. Benché i concetti di comunicazione formale e informale siano molto utili, non è sempre facile tenerli ben distinti. Per ovviare a questa difficoltà, l’approccio dell’analisi per reti sociali rappresenta i rapporti tra i membri di un’organizzazione senza assegnare una determinata interazione a un canale formale o informale, ma indica solo chi interagisce con chi e in che misura⁸. Un limite dell’analisi delle reti consiste nel fatto che essa non specifica il tipo di attività che si svolge fra gli interagenti all’interno di un determinato campo d’interazione.

Per meglio caratterizzare il tipo di attività in cui sono coinvolti gli interagenti, si rivela utile il concetto di genere (cfr. Bakhtin 1986): in ogni interazione alcune mosse comunicative sono pertinenti mentre altre non lo sono. Nella sua ricerca di criteri che permettano di stabilire se una mossa è pertinente o meno in una determinata interazione, Bazerman (1994) parte dalla teoria degli atti linguistici osservando due limiti di questo approccio che riguardano da un lato l’identificazione dell’intenzione comunicativa e dall’altro la sua interpretazione. Il primo limite è legato alla riduzione della molteplicità degli atti linguistici ad alcune categorie astratte. Queste categorie non tengono conto degli aspetti localmente significativi degli enunciati, ossia degli aspetti situati, legati alle circostanze in cui l’evento comunicativo ha luogo e che permettono agli interagenti di identificare e di distinguere gli atti comunicativi. La seconda difficoltà sta nella polisemia degli atti linguistici. Ogni atto linguistico può essere enunciato con una varietà

⁸ Cfr. anche D’hondt (2001)

d'intenzioni e interpretato con diversi quadri di riferimento. Inoltre può avere diverse funzioni per diversi enunciatori e diversi ascoltatori, e questa pluralità di funzioni può attivarsi simultaneamente. Per questo Bazerman (1994: 81) integra la teoria degli atti linguistici con la sua proposta della nozione di genere come forma testuale che può essere riconosciuta come tipo, con una forza illocutoria specifica, in base al suo uso ripetuto in situazioni percepite come simili. Con il passare del tempo, gli individui percepiscono in effetti delle omologie fra le circostanze in cui certi enunciati e certi discorsi sono prodotti e sono perciò incoraggiati a vedere queste circostanze omologhe come occasioni per produrre enunciati e discorsi simili. Questi enunciati tipizzati sviluppano spesso delle caratteristiche formali standardizzate e sono utilizzati come soluzioni pronte a problemi ricorrenti. I generi visti come un repertorio di azioni da eseguire in certe circostanze aiutano a identificare le possibili intenzioni degli interagenti.

Pertanto un tipo di attività non è caratterizzato solo dai suoi obiettivi e dagli obblighi reali che emergono dalla situazione concreta in cui esso si svolge, ma anche dal genere o dallo schema d'interazione che permette di tipizzare l'attività congiunta. Nel modello proposto da Rigotti & Rocci (2006b) il contesto sociale istituzionale della comunicazione influisce sulla produzione dell'insieme degli atti linguistici che costituiscono i flussi comunicativi. Non solo: il contesto a sua volta può essere modificato dagli atti comunicativi. Così il modello integra due approcci allo studio del contesto comunicativo: l'approccio *interpretativo* che mette in luce la dipendenza delle interazioni comunicative dal contesto e l'approccio *costitutivo* che evidenzia il potenziale dell'atto linguistico di cambiare il contesto. Il primo approccio risale all'etnografia della comunicazione e al noto modello SPEAKING di Dell Hymes (1972, 1974, 1987) (S[etting], P[articipants], E[nds], A[ct sequence], K[ey], I[nstrumentalities], N[orms], G[enres]) per la descrizione etnografica dell'evento comunicativo come anche alla sociolinguistica interazionale di Gumperz

(1982a) dove i *contextualisation cues*⁹ sono centrali nella funzione interpretativa del contesto comunicativo. L'approccio interpretativo è stato integrato dalla tradizione della pragmatica inferenziale nei lavori di Levinson (1979/1992). Il secondo approccio considera l'evento comunicativo in una prospettiva dinamica in cui è messa in evidenza la dimensione propriamente pragmatica in cui la comunicazione è vista come atto sociale nel senso austiniiano i cui effetti convenzionali comportano un cambiamento del contesto in termini d'impegni o obblighi (*commitments*). Per esempio Sbisà (2002) ritorna a questa concezione di Austin (1962) dell'atto linguistico in cui il potere dell'atto linguistico di modificare il contesto non si riduce alla sola dimensione perlocutoria (quindi all'effetto sull'atteggiamento del destinatario che dipende interamente da quest'ultimo), ma è insito nell'atto illocutorio stesso. La produzione di un atto assertivo non crea solo un cambiamento nello stato cognitivo relativo al contenuto proposizionale dell'atto assertivo, ma genera anche l'obbligo di entrambi gli interlocutori di tenere conto del fatto che l'enunciato è stato profferito e dei diritti e degli obblighi che la produzione dell'enunciato produce. Nella sua considerazione dell'atto direttivo, Sbisà (2002: 433) osserva: "[Somebody's having made a request] consists of a change in the entitlements and obligations of the participants with respect to each other. This change is brought about by convention, that is on the basis of an agreement among the relevant social participants: it is the conventional effect of an illocutionary act as opposed to mere reception or a perlocutionary consequence."

Integrando l'approccio interpretativo con quello costitutivo, il modello del contesto di Rigotti & Rocci (2006b) si focalizza sulle attività molteplici che si svolgono in un determinato contesto e sui flussi comunicativi e i ruoli istituzionali generati dalla realtà sociale. Inoltre sono messe in evidenza le due dimensioni fondamentali del contesto

⁹ "Roughly speaking, a contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions." (Gumperz 1982a: 131)

comunicativo: quella istituzionale e quella interpersonale (vedi Figura 1). Mentre nella teoria dell'organizzazione la visione dei flussi comunicativi si concentra sulla rappresentazione dei percorsi dei flussi d'informazione distinguendo fra canali formali e informali, la prospettiva del flusso comunicativo caratterizzato come una classe di attività congiunte funzionali ai compiti dell'istituzione, articolata nella sua dimensione istituzionale e in quella interpersonale, permette di afferrare la natura dell'interazione rispetto agli obiettivi comuni, alle aspettative e agli obblighi reciproci, alle mosse comunicative ammesse, alle inferenze ad esse legate e alle conoscenze condivise su cui si fa leva nell'interazione.

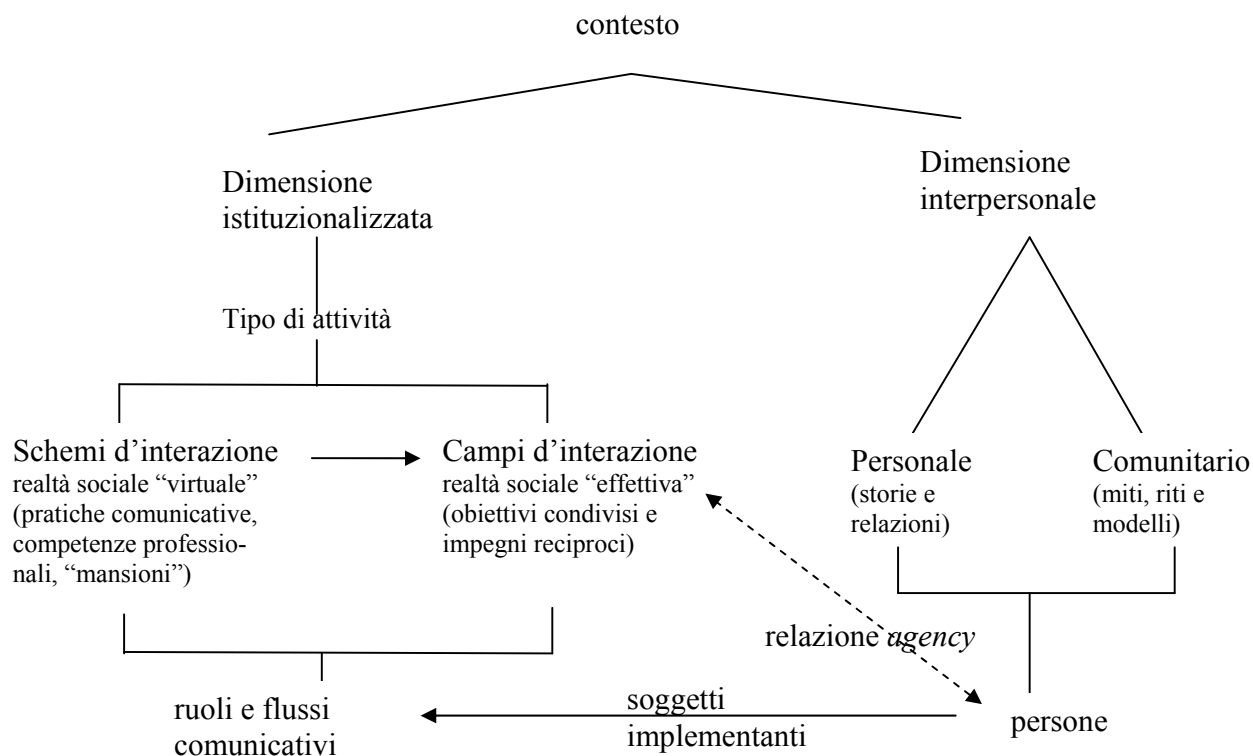


Figura 1: Il contesto comunicativo (Rigotti & Rocci 2006b:171)

La dimensione istituzionale del contesto universitario comprende l'insieme dei tipi di attività che si orientano agli obiettivi comuni dell'istituzione: l'elaborazione e la comunicazione di saperi. Queste due missioni condividono la caratteristica di attuarsi prevalentemente tramite attività discorsive che ruotano intorno a oggetti di conoscenza costruiti o co-costruiti per mezzo della comunicazione verbale. Nel primo caso si costruiscono nuovi oggetti di conoscenza sulla base di oggetti già conosciuti (lo stato di conoscenza dei partecipanti si arricchisce), mentre nel secondo caso determinati oggetti di sapere conosciuti meglio a un partecipante sono comunicati all'altro tramite procedimenti monologici o dialogici per arricchire lo stato di conoscenza di quest'ultimo. Il raggiungimento di questi due obiettivi, che oltrepassano gli obiettivi dei singoli individui, si effettua essenzialmente all'interno delle due sfere di attività della ricerca e della didattica. La dimensione istituzionale di ogni tipo di attività è costituito dall'unione di due componenti: il campo d'interazione e lo schema d'interazione. Il primo è un "pezzo" di realtà sociale effettiva in cui l'attività comunicativa si svolge ed è definita dagli obiettivi comuni che oltrepassano gli obiettivi individuali degli interagenti. I campi d'interazione generano i ruoli istituzionali, e definiscono le fasce d'impegni pre-esistenti che limitano le possibilità d'interazione. Gli obiettivi principali che caratterizzano ogni campo d'interazione selezionano una serie di schemi d'interazione, il secondo componente della dimensione istituzionale.

Nella realtà dell'università si possono individuare i campi d'interazione come realtà sociali effettive, osservabili, che sono caratterizzate dagli obiettivi e dagli impegni reciproci condivisi dagli individui coinvolti. Le attività all'interno della sfera della didattica possono essere considerate in una prospettiva ampia come il sistema universitario svizzero oppure in una prospettiva più ristretta, come il corso *Bachelor* di economia all'USI o può essere specificato ulteriormente 'zoomando' la visuale su una specifica tipologia d'interazione come un corso d'inglese alla Facoltà di Scienze informatiche dell'USI. Lo stesso vale per la sfera della ricerca in cui la prospettiva può

essere ampia come la ricerca fondamentale sostenuta dal Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica, oppure la visuale può essere focalizzata su una tipologia d'interazione come le riunioni di ricercatori dell'USI nel campo dei nuovi media nell'educazione o su uno specifico evento come una tavola rotonda di un convegno internazionale della DGPuK¹⁰ tenuto all'USI. Quest'operazione di avvicinamento, fino alla focalizzazione sui singoli eventi, permette di proiettare l'osservazione delle attività congiunte degli individui che operano all'interno di queste realtà effettive su una sorta di mappa che rappresenta i componenti del contesto ossia il campo d'interazione con i suoi impegni reali, gli schemi d'interazione e la dimensione interpersonale che nel loro insieme generano i ruoli istituzionali e i flussi comunicativi.

Gli schemi d'interazione, il secondo componente della dimensione istituzionale, sono gli insiemi di competenze necessarie per interagire in un determinato contesto. Sono di natura virtuale e vanno intesi come generi d'interazione culturalmente condivisi che determinano i tipi di *dialogue games* pertinenti agli obiettivi e gli atti comunicativi ammessi in un dato campo d'interazione. Gli schemi d'interazione possono suggerire sia i generi del discorso (Bachtin 1986, Bazerman 1994) che gli schemi inferenziali necessari per l'interpretazione degli atti linguistici (Levinson 1979: 370-377): per esempio lo schema d'interazione che entra in gioco nelle attività d'insegnamento permette l'interpretazione della frase *sono le otto e mezzo* come atto indiretto che ha la funzione di iniziare l'attività della lezione. Come i campi d'interazione, anche gli schemi d'interazione possono essere più o meno specifici: gli schemi della deliberazione, della negoziazione, della mediazione, dell'insegnamento ecc. sono piuttosto generici, mentre

10 DGPuK: Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, associazione di lingua tedesca ma di orientamento internazionale, in cui sono organizzati 880 ricercatori, studenti e professionisti delle scienze della comunicazione e dei media. Vedi URL <http://www.dgpuk.de/> (visitato l'ultima volta il 25.08.2010)

gli schemi più specifici corrispondono a vere e proprie mansioni, come per esempio la scrittura di un rapporto o un esame orale. Gli schemi d'interazione non sono da soli portatori di tutta la forza vincolante di un contesto e possono essere attivati in campi d'interazione diversi. Per esempio lo schema d'interazione *insegnamento frontale* può attuarsi sia nel campo d'interazione di una classe di scuola elementare, che di una classe di liceo o di una lezione universitaria. Per raggiungere la forza vincolante del contesto in cui si svolge l'attività, gli schemi d'interazione virtuali vanno proiettati sui rispettivi campi d'interazione reali, dove gli impegni degli interagenti sono reali. Gli schemi d'interazione possono essere distinti fra schemi di *routine* e schemi strategici. I primi si attivano in situazioni chiuse (Clark 1996: 296-298) dove i ruoli dei partecipanti, i loro diritti e doveri e i loro potenziali obiettivi comuni sono circoscritti e ben definiti dal campo d'interazione. In questi casi l'obiettivo comune è già definito dal campo d'interazione e uno degli interagenti inizia la *routine* (per esempio in un bar il cliente ordina un caffè e la barista esegue l'ordine). È il campo d'interazione a determinare in larga misura il corso dell'interazione. Gli schemi d'interazione di natura strategica non sono pre-determinati dal campo d'interazione, giacché l'azione congiunta che permette di raggiungere gli obiettivi comuni va di volta in volta decisa e/o negoziata dagli interagenti. Di questo tipo sono il discorso politico o la riunione di ricerca.

All'incrocio dei campi d'interazione con i loro schemi d'interazione si costituisce una rete di *ruoli istituzionali* (come studente, docente, assistente, professore ecc.) legati fra loro per mezzo dei *flussi comunicativi* corrispondenti, cioè le classi di eventi comunicativi funzionali ai compiti che definiscono il tipo di attività. Vanno distinti i ruoli generati da uno schema d'interazione, corrispondenti alla descrizione delle mansioni (virtuali), e i ruoli generati dai campi d'interazione, equivalenti a impegni (*commitments*) reali reciproci degli interagenti. In quest'ottica emerge la natura dei flussi comunicativi: si tratta di una classe di attività congiunte caratterizzate da determinati schemi d'interazione correlati ai *commitments* reciproci degli interagenti che investono determinati ruoli

istituzionali all'interno di un campo d'interazione (Rigotti & Rocci, 2006b: 174). Quest'ottica dei flussi comunicativi, visti come attività congiunte ripetute volte agli obiettivi e caratterizzati da schemi d'interazione (generi e schemi inferenziali caratteristici), da *commitments* reali e da conoscenze condivise degli interagenti, permette di superare la metafora del flusso com'è usata nella teoria delle organizzazioni come un puro collegamento fra individui lungo il quale fluiscono pacchetti di informazioni.

La seconda dimensione del contesto, la dimensione interpersonale, è strettamente legata a quella istituzionale. L'individuo che implementa un ruolo istituzionale non è semplicemente esecutore di un ruolo istituzionale, ma persegue sempre interessi e obiettivi propri che possono essere in sintonia (*alignment of interests*), parzialmente in sintonia o in opposizione con il ruolo istituzionale. Fra individuo e ruolo istituzionale s'instaura una relazione di *agency*¹¹.

Nella maggior parte dei dialoghi si può distinguere una comunicazione di tipo relazionale e una di tipo *task-oriented* (orientata verso un compito, dove gli interagenti perseguono gli obiettivi corrispondenti al tipo di attività) (Drew & Heritage: 1992: 43). Gli obiettivi della comunicazione relazionale o interpersonale possono essere più o meno direttamente legati a quelli del campo d'interazione e sono tendenzialmente perseguiti a lungo termine dando luogo a storie condivise che costituiscono un componente importante del *common ground* personale e comunitario¹². In corrispondenza alla suddivisione del *common*

¹¹ La teoria dell'*agency* (Ross, 1973) definisce l'*agency* come la relazione che si instaura tra committente e agente. Quest'ultimo agisce in un particolare dominio per conto del committente. Il committente delega all'agente delle mansioni che comportano decisioni, remunerandolo. In questo tipo di situazione si pone il problema dell'agente (*agency problem*), visto che gli obiettivi delle due parti spesso non sono compatibili e l'agente è incline ad agire nel proprio interesse.

¹² La nozione di *common ground* ossia di conoscenze condivise è stata introdotta dal filosofo del linguaggio Robert Stalnaker (1978) e elaborata da Herbert Clark (1996) in modo più approfondito nella prospettiva della comunicazione verbale come costituente di un'attività congiunta. Le conoscenze condivise possono esser distinte in due tipi: il *communal common ground* (Clark 1996: 100-112) che è da ricondurre ad una

ground nelle sue componenti personale e comunitario, la dimensione interpersonale del contesto si divide in queste due componenti. Il componente personale è costituito dalle storie condivise tra gli individui che contribuiscono alla costruzione del *common ground* personale. La conoscenza reciproca degli interlocutori e le esperienze comuni si accumulano attraverso il tempo. Il componente comunitario invece concerne i legami fra gli individui come membri di una comunità. Si tratta della vera e propria cultura del campo d'interazione e crea identità. Questa comunità si definisce anzitutto in base agli obiettivi comuni del campo d'interazione. Sia il componente personale che quello comunitario della dimensione interpersonale sono comunque più o meno direttamente legati agli obiettivi del corrispondente campo d'interazione.

L'osservazione dei tipi d'attività nelle due sfere principali dell'istituzione universitaria in relazione alle condizioni contestuali concomitanti non permette solo di stabilire con quali lingue l'istituzione universitaria correda i suoi flussi comunicativi, e fino a che punto essa opta per una strategia plurilingue, ma di individuare i fattori contestuali in relazione ai quali essa adotta questa strategia.

comunità culturale e il *personal common ground*, basato sulla conoscenza personale dell'interlocutore e sulle esperienze condivise (Clark, 1996, 112-116).

1.2.3 Il campo d'interazione dell'istituzione universitaria: gli obiettivi degli interagenti e i loro *commitments*¹³ reali

Come abbiamo visto in 1.2.2, il campo d'interazione è una realtà sociale effettiva: quella dell'istituzione universitaria in cui si svolgono le attività congiunte orientate agli obiettivi comuni degli interagenti. Il campo d'interazione genera i ruoli istituzionali e definisce le fasce di impegni pre-esistenti (di fondo) che definiscono le possibilità d'interazione.

Gli obiettivi che definiscono il campo d'interazione possono essere suddivisi secondo la loro portata: l'obiettivo può essere di portata locale (subordinato all'obiettivo globale istituzionale), oppure di portata globale, cioè istituzionale. Per esempio l'obiettivo di una lezione d'italiano per alloggiati nella Facoltà di Scienze della comunicazione potrebbe essere l'elaborazione del congiuntivo passato, mentre un obiettivo globale dell'istituzione universitaria è la comunicazione di conoscenze. Con la nozione di *larger purpose* Clark (1996: 301-304) fa riferimento allo scopo di portata maggiore che i parlanti possono inferire in uno scambio comunicativo. Clark illustra il fenomeno nel seguente modo: quando qualcuno telefona a un ristorante chiedendo se sono accettate le carte di credito, il ristoratore inferisce l'obiettivo di portata maggiore del cliente di andare a mangiare nel suo ristorante. Allo stesso modo l'obiettivo globale dell'istituzione universitaria di comunicare conoscenze è inferibile dall'obiettivo di portata locale di una tipologia d'interazione all'interno della sfera di attività didattica.

¹³ Il termine inglese *commitment*, esprime un concetto di vitale importanza per lo studio dell'interazione dialogica (cfr. Hamblin 1970, Walton & Krabbe 1995) ed è di difficile resa in italiano. Esso contiene sia un elemento di *obbligo* che di *impegno*. Il difetto della traduzione con *obbligo* è che l'obbligo può solo essere imposto da chi ne ha il potere, diversamente da *commitment* che è la conseguenza di qualsiasi azione sociale. La traduzione *impegno* invece è tendenzialmente legata all'azione, mentre *commitment* ha un uso più esteso (può esserci *commitment* a credere, ad accettare o a difendere una tesi). Per questa ragione preferisco fare uso del prestito *commitment* nell'intento di coprire un'area semantica che la lingua italiana non mette a fuoco. L'esempio del lessema *commitment* illustra inoltre come il discorso plurilingue può essere uno strumento potente per lessicalizzare aree semantiche non previste da un solo sistema linguistico, così aumentando il potenziale connotativo e denotativo del discorso.

All'interno di un campo d'interazione gli obiettivi istituzionali locali possono essere più o meno prestabiliti. L'interazione può essere fin dall'inizio chiaramente orientata verso un obiettivo, oppure l'obiettivo può emergere nel corso dell'interazione¹⁴. Nell'istituzione universitaria un campo d'interazione con obiettivi locali prestabiliti potrebbe essere un consiglio di facoltà (dove l'ordine del giorno è esplicitato) e un campo d'interazione con obiettivi meno prestabiliti può essere un incontro fra studenti in mensa, dove predomina tipicamente il componente interpersonale (vedi 1.2.5).

Gli obiettivi possono essere condivisi, complementari o in conflitto: gli obiettivi istituzionali globali e quelli istituzionali subordinati locali sono tendenzialmente condivisi o complementari, mentre gli obiettivi individuali non necessariamente si allineano per tutti gli aspetti con quegli istituzionali. Per esempio un ricercatore alle quattro del pomeriggio è stanco e vorrebbe andare a casa a riposare. Quest'obiettivo individuale è in conflitto con l'obiettivo istituzionale di finire di scrivere un articolo. Nella sfera di attività didattica la struttura dell'azione (Rigotti 2003a: 23, Rigotti 2009, Danesi & Rocci 2009: 105 segg.) prevede che ognuno dei soggetti agenti (il docente e lo studente) decide di perseguire il suo scopo. In una lezione universitaria di tipo monologico l'obiettivo del docente (l'impegno proprio del suo ruolo istituzionale) è di comunicare conoscenze concernenti determinate discipline scientifiche agli studenti, mentre l'obiettivo fondamentale dello studente è di acquisire queste conoscenze. Ognuno di loro attiva una catena causale (fra cui la scelta di uno strumento linguistico adeguato) che realizza il nuovo stato di cose che corrisponde alla realizzazione del proprio desiderio. In una situazione didattica monologica, gli obiettivi degli interagenti sono tipicamente complementari: l'attività di uno degli interagenti dà compimento al desiderio dell'altro,

¹⁴ Drew & Heritage (1992: 23) portano i seguenti esempi di interazione con obiettivi poco definiti o prestabiliti: un'interazione in cui l'obiettivo è mal definito sarebbe la visita da parte di un'infermiera di una giovane madre dopo il parto e un esempio di un'interazione con obiettivo prestabilito sarebbe una telefonata ad un servizio d'emergenza in cui si fa richiesta di assistenza.

dando luogo ad un'interazione transattiva (Rigotti 2003a: 26, Danesi & Rocci 2009: 113-120). L'attività del docente permette allo studente di raggiungere il suo obiettivo e viceversa l'attività dello studente consente al docente di dare compimento al suo desiderio. In una situazione didattica più orientata alla dialogicità, la complementarità dell'attività di docente e studente è ancora più marcata: l'attività di co-costruzione di un oggetto di sapere è di tipo cooperativo perché punta a un unico obiettivo comune, ossia alla co-costruzione di un sapere. Anche nella sfera della ricerca l'attività congiunta è di tipo cooperativo e gli obiettivi degli interagenti sono idealmente identici: la co-costruzione di nuove conoscenze. Entrambi gli interagenti attivano delle catene causali che puntano al raggiungimento dell'obiettivo comune¹⁵.

Tanto la portata dell'obiettivo, quanto la misura in cui gli obiettivi sono predefiniti e il grado della loro condivisione da parte degli interagenti, possono influire sulla qualità dell'implementazione dell'attività congiunta.

Il campo d'interazione è definito inoltre dai *commitments* reciproci reali degli interagenti. I ruoli istituzionali (di docente, di studente) generati da un determinato campo d'interazione emergono proprio dagli impegni istituzionali legati a questo. Per esempio i *commitments* generati dal campo d'interazione di una lezione universitaria sono legati alle attese reciproche degli interagenti nei loro rispettivi ruoli: gli studenti si aspettano un certo atteggiamento della professoressa, (per esempio che essa salga in cattedra e parli del

¹⁵ Sono possibili anche situazioni in cui gli obiettivi degli interagenti sembrano identici, ma sono diversi in quanto l'oggetto desiderato è lo stesso, ma l'obiettivo di un agente, ossia la sua acquisizione dell'oggetto, esclude l'obiettivo dell'altro agente. In questi casi non si verifica una cooperazione, ma una situazione di competizione in cui uno degli interagenti raggiunge l'obiettivo con l'esclusione dell'altro. Nella competizione vanno distinte, peraltro, due situazioni diverse in rapporto alla catena causale: per esempio, in una partita di calcio, dove ogni "rete" è un punto guadagnato per una squadra e un punto perso per l'altra, una squadra vince e l'altra perde (latino *pugna*, tedesco *Wettstreit*). Si tratta della partita; invece nell'altro tipo di competizione uno degli interagenti vince raggiungendo un risultato migliore senza diminuire il risultato dell'altro (latino *certamen*, tedesco *Wetteifer*): si tratta di una gara (Danesi & Rocci 2009: 120-121).

contenuto della lezione in una determinata lingua per un determinato tratto di tempo), mentre lei si aspetta dagli studenti che stiano seduti, composti, nei banchi e ascoltino la lezione, che cerchino di rispondere a eventuali domande, che pongano delle domande pertinenti, evitando comportamenti incompatibili con il tipo di attività come leggere il giornale o ascoltare musica sull'i-pod.

1.2.4 Gli schemi d'interazione: la specificazione di contributi pertinenti

Ogni campo d'interazione seleziona in modo tipico degli schemi d'interazione virtuali. Gli schemi d'interazione da un lato specificano la classe dei possibili contributi, dall'altro determinano le proprietà degli schemi comunicativo-inferenziali caratteristici di un campo d'interazione.

Il fatto che l'interazione ha luogo in una determinata realtà sociale ha delle ripercussioni sui contributi dei partecipanti all'interazione poiché sono ammessi, e attesi, solo dei contributi che Schegloff (1992: 111) chiama *procedurally consequential*: “How does the fact that the talk is being conducted in some setting (e.g. “the hospital”) issue in any consequence for the shape, form, trajectory, content, or character of the interaction that the parties conduct?” Sapere come vengono specificati i contributi pertinenti in una determinata situazione, rappresenta un aspetto importante di quella che Hymes (1972, 1974, 1987) chiama competenza comunicativa. Dagli schemi d'interazione emergono dunque i generi del discorso ammessi in un certo campo d'interazione (Bachtin 1986, Bazerman 1994). Le specificazioni dei contributi pertinenti a un determinato tipo di attività possono essere più o meno predeterminate. Le specificazioni istituzionali sulla pertinenza dei contributi si ripercuotono sulla scelta della lingua, sulla scelta lessicale, sulla scelta tematica¹⁶, ma anche sui ruoli locali (l'organizzazione dei turni e i ruoli dei

¹⁶ Sia nella sfera della ricerca sia in quella della didattica le attese dei partecipanti rispetto alla scelta tematica e al *common ground* presupposto sono prestabiliti, se non legalmente vincolanti. Il grado di

partecipanti, si veda nel paragrafo seguente). Queste conoscenze condivise fra i partecipanti rispetto allo schema d'interazione ossia ai contributi pertinenti in un dato campo d'interazione e i loro generi discorsivi fanno parte *common ground* dei partecipanti.

Abbiamo visto sopra che i ruoli istituzionali sono generati sia dalla realtà sociale effettiva costituita dal campo d'interazione che dalle competenze virtuali in relazione allo schema d'interazione attivato. Hulstijn (2003: 43-45), individua, oltre ai ruoli sociali¹⁷, stabili nel tempo, due altri tipi di ruoli, meno stabili nel tempo che sono legati ai *dialogue games* predefiniti dallo schema d'interazione per il raggiungimento degli obiettivi del campo d'interazione (Rigotti & Rocci 2006b: 173). Anche i ruoli locali fanno parte dell'insieme delle aspettative reciproche degli interagenti. Hulstijn li caratterizza nel modo seguente:

- i ruoli dinamici (mittente, destinatario, *overhearer* e *auditor*¹⁸) sono ruoli locali che si scambiano all'interno dello stesso dialogo secondo il meccanismo del cambio del turno (*turn-taking*) descritto da Sacks et al. (1974).
- i ruoli dei partecipanti del dialogo, rilevati da William Mann (1988)¹⁹ nella teoria dei giochi dialogici (*dialogue games*). In un dialogo di ricerca d'informazione i

negoziabilità dovuta alla parziale imprevedibilità degli esiti tende ad essere maggiore nella sfera della ricerca.

¹⁷ Hulstijn (2003: 45) definisce il ruolo sociale nel modo seguente: “A *role* is a set of related constraints put on an agent by its place in the organisation. A role defines a set of constraints on the expertise, capabilities, responsibilities, goals, obligations and permissions of the agent. A role is always related to some organisational objective or activity”. La definizione del ruolo sociale in termini di *constraints* circoscrive il campo di ciò che è ammesso, mettendo in rilievo quello che è “lecito” e non quello che è “dovuto”.

¹⁸ Hulstijn parla di *overhearer* quando un partecipante non è direttamente coinvolto nell'interazione, ma la sente per caso (per esempio in una lezione dove entra il preside e discute qualcosa con il docente. Il preside non si rivolge agli allievi, ma essi sentono il dialogo fra preside e docente in funzione di *overhearers*), mentre chiama *auditors* quei partecipanti che, pur coinvolti in un'interazione, non coincidono con il destinatario principale (per esempio quando in classe il docente spiega qualcosa ad un allievo, gli altri allievi sono partecipi dell'interazione in quanto *auditors*).

ruoli dei partecipanti sono quelli dell'esperto e del novizio, dove i ruoli rimangono stabili per la durata della sequenza ossia dell'episodio del dialogo in cui è perseguito l'obiettivo del *dialogue game* (nel nostro esempio l'ottenimento di un'informazione).

I ruoli locali assunti possono essere più o meno predefiniti dal contesto istituzionale a seconda dei *dialogue games* selezionati dallo schema d'interazione.

Nelle interazioni dove gli obiettivi, i diritti e gli obblighi dei partecipanti sono fissati dal campo d'interazione, il margine di manovra dei possibili contributi è ristretto. Se il campo d'interazione prestabilisce gli obiettivi, i diritti e gli obblighi e la proiezione dello schema d'interazione su questo campo d'interazione (ossia la selezione dei *dialogue games*) esso predispone anche in larga misura i ruoli dinamici (la dinamica dei turni) e i ruoli dei partecipanti dei giochi dialogici: l'interazione è caratterizzata da un alto grado di *routine* (cfr. Clark 1996: 296-298), come per esempio l'acquisto di un biglietto del treno in una biglietteria o un'operazione chirurgica, dove i chirurghi pronunciano comandi brevi come "forbici", "bisturi" ecc. e gli assistenti passano loro lo strumento richiesto. In questi campi d'interazione, oltre ai ruoli istituzionali, anche i ruoli locali sono prestabiliti in larga misura. Queste specificazioni possono a volte essere legalmente vincolanti, come in un dibattito in tribunale, rendendo l'interazione marcatamente "formale" (Drew & Heritage 1992: 23). Un tipo di attività universitaria con un grado relativamente alto di *routine* è una lezione frontale di tipo monologico, dove gli obiettivi e gli impegni sono stabiliti dal programma di studio e sia i ruoli dinamici che quelli dei partecipanti sono fortemente prestabiliti dallo schema d'interazione. I ruoli dinamici sono tipicamente distribuiti in modo tale che il docente riveste maggiormente il ruolo del mittente mentre gli studenti fungono prevalentemente da destinatario. Questa distribuzione dei ruoli

¹⁹ Per una tipologia dei dialoghi cfr. anche Walton & Krabbe 1995

dinamici può comunque variare secondo il grado di dialogicità dell'interazione didattica. Lo stesso vale per i ruoli dei partecipanti: in una lezione in classe il cui grado di dialogicità è alto, possono verificarsi diversi tipi di dialogo (come la ricerca d'informazione o la risoluzione di una differenza di opinioni, ossia l'argomentazione) in cui i partecipanti possono assumere diversi ruoli locali. Il grado di *routine* dell'attività didattica in classe è comunque inferiore rispetto a quello dell'attività dell'acquisto di un biglietto: nell'attività didattica gli obiettivi, soprattutto a livello locale, sono in certa misura negoziabili e i ruoli locali, secondo il grado di dialogicità, possono essere più o meno prestabiliti (a differenza dall'acquisto del biglietto, dove tanto gli obiettivi, i diritti e gli obblighi dei partecipanti, quanto i ruoli locali sono fissati).

In altri tipi di attività, l'intesa dei partecipanti rispetto ai diritti e agli obblighi e quindi rispetto ai possibili contributi sono più locali e negoziabili e spesso anche variabili da un'interazione all'altra e da una fase dell'interazione all'altra (Drew & Heritage 1992: 23-24)²⁰. In questi tipi di attività lo schema d'interazione non stabilisce i ruoli locali in modo rigido: sia i ruoli dinamici che quelli dei partecipanti possono cambiare nel corso dell'interazione secondo il tipo di dialogo. Nel contesto universitario i tipi di attività di basso grado di routine possono verificarsi in una consultazione per una tesi o in un'interazione fra studenti o fra il docente e uno studente durante un intervallo. Pur essendo stabili i ruoli istituzionali, gli obiettivi sono localmente negoziabili e i ruoli dinamici di mittente e destinatario o quelli dei partecipanti (per esempio esperto o novizio) possono scambiarsi. Tanto il grado in cui gli obiettivi e gli impegni sono prestabiliti dal campo d'interazione, quanto il grado di specificazione dei possibili contributi, tendono a diminuire con la predominanza della dimensione interpersonale del contesto (cfr. 1.2.5).

²⁰ Drew & Heritage citano l'esempio dell'interazione medico-paziente.

Vista la specificazione dei possibili contributi a un dato tipo di attività istituzionale, le aspettative rispetto alle funzioni degli enunciati prodotti in un determinato momento all'interno di un campo d'interazione sono molto forti. Cicourel (1992: 293) osserva che "A researcher's decision to tape-record conversation or discourse creates a contextual frame that limits what is to be identified as relevant data, their organization, and the kinds of analysis and inferences to which these data will be subjected." Per esempio se ci troviamo in una lezione universitaria, l'enunciato *sono le otto e trenta* prodotto dal docente può essere interpretato come la segnalazione dell'inizio dell'attività della lezione²¹. In una riunione fra ricercatori l'enunciato *ci siamo tutti* potrebbe svolgere la stessa funzione. Le conoscenze dei partecipanti relative agli schemi d'interazione comportano un aggiustamento delle massime conversazionali griceiane a un dato campo d'interazione secondo il principio della cooperazione: "Make your conversational contribution such as is required at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged" (Grice 1989: 26). La relazione fra la strutturazione di un'attività e le inferenze specifiche del campo d'interazione è la stessa che sussiste tra le massime griceiane e le inferenze che esse generano: le massime creano delle attese specifiche e, se queste sono violate o rischiano di essere violate, si innescano delle inferenze che permettono di recuperare le attese specifiche del campo d'interazione (Levinson 1992: 78-79).

1.2.5 La dimensione interpersonale

Come si è visto nella considerazione degli obiettivi di un'interazione, la dimensione interpersonale è inestricabilmente legata a quella istituzionale, poiché a implementare i ruoli istituzionali sono delle persone concrete i cui obiettivi non corrispondono necessariamente per ogni aspetto a quelli istituzionali. Queste persone non condividono

²¹ Se quest'enunciato fosse prodotto da uno studente la forza illocutoria non sarebbe la stessa.

solo conoscenze legate al tipo di attività nel quale sono coinvolte: l'insieme delle loro conoscenze condivise comprende le conoscenze che riguardano l'altra persona e le conoscenze che ogni interagente crede che l'altro abbia (anche rispetto alle competenze linguistiche) e le conoscenze che riguardano le relazioni fra loro. La dimensione interpersonale del contesto istituzionale include sia conoscenze condivise comunitarie (*communal common ground*), legate alle comunità culturali a cui gli interagenti appartengono (Clark 1996: 100-112), sia conoscenze condivise personali (*personal common ground*), basate sulle conoscenze personali degli interlocutori e sulle loro esperienze condivise (Clark, 1996: 112-116). Le conoscenze condivise comunitarie possono derivare dall'appartenenza all'istituzione universitaria della quale gli interagenti sono collaboratori o studenti, o dall'appartenenza ad altre comunità culturali (come la nazionalità, la comunità degli amanti della musica classica o del calcio, la comunità degli abitanti della stessa città). Quest'appartenenza può essere condivisa dagli interagenti o meno. Nel caso in cui c'è un'appartenenza condivisa, quando, per esempio ci sono due abitanti della città di Lugano, le loro conoscenze relative a Lugano sono confrontabili ed entrambi presumono che l'altro abbia delle conoscenze simili. Nel caso in cui i due interagenti non condividono la comunità culturale (per esempio, se uno degli interagenti è un professore di diritto e l'altro un ricercatore nel campo della biologia molecolare), entrambi presumono di sapere dell'altro solo i tipi d'informazione di cui l'altro dispone, e credono di sapere solo qualche nozione sparsa dell'informazione stessa. Nel nostro esempio il ricercatore biologo, senza poterlo affermare nel dettaglio, presume che il professore di diritto conosca bene le leggi e il professore di diritto presume che il biologo molecolare conosca la struttura molecolare degli esseri viventi, anche se il giurista non conosce i particolari delle conoscenze del suo interlocutore.

Dove gli interagenti fanno parte della stessa comunità culturale, per esempio, quando appartengono alla stessa istituzione universitaria, il loro senso di solidarietà crea tre tipi diversi di oggetti culturali: miti, riti e modelli:

1. I miti sono le narrative in cui si parla dell'istituzione in quanto tale, o delle sue relazioni con il mondo:
 - a) narrative sull'origine, orientate principalmente al passato, in cui l'organizzazione dà seguito al bisogno di un racconto che risponda alla domanda: da dove veniamo?
 - b) narrative teleologiche, orientate soprattutto al futuro, descrivono la missione dell'organizzazione e giustificano il lavorare insieme delle persone che vi operano rispondendo alla domanda: verso dove ci muoviamo?
 - c) narrative di situazione, orientate prevalentemente al presente, posizionano l'organizzazione nel mondo circostante ossia fra le realtà sociali di riferimento come il suo "mercato" (nel caso dell'università nel territorio, nell'insieme delle comunità scientifiche ecc.).
2. I riti sono le norme implicite o esplicite del comportamento: ciò che si deve o non si deve fare, ciò che si può o non si può fare e come lo si può o si deve fare. Mentre i miti sono comunicati prevalentemente tramite la verbalizzazione, i riti si trasmettono principalmente con l'esempio accompagnato dalla verbalizzazione. Si tratta spesso di comportamenti non codificati, competenze implicite, di natura pragmatica (si deve o non si deve indossare la cravatta, quanto tempo ci si può assentare per la pausa pranzo) che si acquisiscono vivendo in un ambiente e ascoltando i commenti – i racconti - degli *insider*.
3. I modelli invece sono l'incarnazione dei miti e dei riti: sono le persone esemplari, i campioni dell'organizzazione. La loro trasmissione avviene per semplice indicazione, a volte accompagnata da verbalizzazione: "Luisa è la segretaria più precisa" ecc. Nel processo d'inserimento in un'organizzazione, al novizio sono indicati i modelli da imitare rispetto ai quali conformarsi (Cantoni 2004, Cantoni & Di Blas 2006: 234-237, cfr. anche Hofstede 1997: 7-10).

Le conoscenze condivise personali, dall'altro canto, sono in parte legate ai tipi di attività istituzionale e, eventualmente, anche a esperienze condivise indipendenti dai tipi di attività istituzionale (come esperienze di tempo libero passato insieme) e in parte sono delle conoscenze relative alle vicende personali dell'altro. Queste storie sono continuamente aggiornate e possono anche ripercuotersi sulla dimensione istituzionale. Le relazioni interpersonali sono costantemente adattate in modo spesso implicito, a differenza dai ruoli istituzionali che tendenzialmente devono essere ristrutturare esplicitamente.

All'interno di un'istituzione ci sono dei tipi di attività nei quali predomina nettamente la dimensione istituzionale (una lezione) e dei tipi di attività dove prevale la dimensione interpersonale (una pausa caffè degli studenti in mensa), ma anche in quest'ultimo caso la dimensione istituzionale con i suoi schemi d'interazione è sempre presente limitando i possibili contributi all'interazione: per esempio gli studenti in pausa caffè non si metterebbero a giocare a calcio in mensa, pur trovandosi in una situazione in cui domina la dimensione interpersonale. Nei campi d'interazione in cui predomina la dimensione interpersonale, le attività sono orientate verso obiettivi relazionali tipicamente poco predefiniti e gli schemi d'interazione sono caratterizzati da un allargamento della gamma dei possibili contributi e dalle strutture inferenziali vicine ai principi generali griceiani della conversazione.

1.2.6 Flussi comunicativi e repertori linguistici

Il tasso di plurilinguismo, e in particolare la selezione dei componenti del repertorio plurilingue che l'istituzione universitaria adotta nei suoi flussi comunicativi, dipende dalle caratteristiche specifiche del contesto. La considerazione dei fattori istituzionali e interpersonali del contesto che generano i flussi comunicativi nei diversi campi d'interazione nel caso dell'USI permette di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Come si posiziona l'USI di fronte alle decisioni riguardanti il repertorio linguistico istituzionale e come si comporta rispetto al prevalere della lingua inglese nella comunicazione scientifica?
2. Quali sono le attività per cui l'università prescrive uno o più lingue e quali sono le attività in cui questa decisione è delegata agli individui che implementano i diversi ruoli istituzionali?
3. Quale è il grado di attuazione degli obiettivi promossi dalla politica linguistica?
4. Quale è il grado di adesione alle norme di politica linguistica degli individui?
5. Quali sono gli orientamenti degli individui in caso di assenza di norme e quali sono i fattori contestuali che operano a determinare l'insieme delle scelte compiute a livello del repertorio linguistico individuale?
6. Quali componenti del repertorio istituzionale forniscono le categorie nei processi di co-costruzione dei saperi?

Il posizionamento dell'università di fronte a delibere riguardanti il repertorio istituzionale, ossia la politica linguistica, rappresenta un fattore contestuale rilevante che incide sulle decisioni dell'individuo rispetto alla lingua da adottare in determinate attività istituzionali. Il dibattito in corso sul ruolo dominante della lingua inglese nella comunicazione scientifica si ripercuote non solo sul posizionamento dell'università a tal riguardo e sugli obiettivi perseguiti dalla politica linguistica universitaria, ma anche sulle decisioni individuali delle persone che implementano determinati ruoli istituzionali. La ricostruzione critica di questo dibattito permette di enucleare gli orientamenti probabili delle possibili politiche (2.4).

Per individuare le politiche effettivamente adottate dall'USI si esamineranno dettagliatamente le direttive dell'istituzione concernenti il repertorio linguistico (capitolo 4). Nei tipi di attività dove le politiche linguistiche sono esplicitate con indicazioni sulla selezione di uno o più componenti del repertorio linguistico, tali direttive costituiscono una fascia importante della dimensione istituzionale del contesto: si dichiarano

esplicitamente gli impegni reali degli interagenti e le specificazioni dei possibili contributi a un determinato tipo d'attività. Lo studio delle prescrizioni che assegnano le lingue ai diversi flussi comunicativi consente di stabilire se, e in che misura, l'università persegue effettivamente una politica plurilingue e la sua posizione di fronte al ruolo dominante dell'inglese come lingua di comunicazione scientifica.

Dall'esame delle prescrizioni emergeranno le attività discrezionali e quelle per cui l'università prescrive determinate lingue attraverso regolamenti. Nelle attività con attribuzione obbligatoria di una o più lingue, in cui le norme di politica linguistica stabiliscono esplicitamente sia gli obblighi relativi alla selezione della lingua che le specificazioni dei contributi pertinenti, questo fattore contestuale è decisivo per la selezione del codice. Nelle attività in cui la politica linguistica istituzionale concede un margine di discrezionalità riguardo alla lingua, sono gli individui che implementano determinati ruoli istituzionali a scegliere gli strumenti linguistici e queste decisioni sono influenzate da altri fattori contestuali.

La risposta alle domande 3 a 6 e anche a parte della domanda relativa al posizionamento dell'università di fronte alla dominanza dell'inglese (1) richiede un'analisi approfondita delle pratiche effettive nelle due classi di attività emerse dall'esame delle disposizioni istituzionali (capitolo 5). Sia per quanto riguarda le attività con assegnazione obbligatoria degli strumenti linguistici, sia per le attività in cui l'istituzione universitaria lascia ogni decisione all'individuo, l'analisi delle pratiche e delle caratteristiche del contesto permetterà di individuare il tasso di plurilinguismo effettivo e il modo in cui esso può dirsi dipendente dalla struttura della realtà sociale considerata nel suo contesto e di stabilire il grado di realizzazione delle politiche e, in particolare, il grado di attuazione degli obiettivi a cui le politiche mirano.

L'analisi delle attività con definizione istituzionale delle lingue permette di stabilire il grado di adesione alle norme da parte dei singoli partecipanti e le particolari condizioni

contestuali e situazionali che possono indurre gli interagenti a non dar seguito alle indicazioni. Inoltre l'osservazione delle pratiche concede di accertare il grado di realizzazione degli obiettivi a cui mira la politica linguistica universitaria.

L'osservazione delle pratiche permette anche di individuare l'orientamento degli individui in caso di assenza di direttive, come, per esempio, avviene nella comunicazione dei risultati della ricerca scientifica, dove l'inglese gioca un ruolo dominante, nonostante l'assenza di norme di politica linguistica universitaria. Gli individui selezionano la lingua in base a riflessioni che permettono la scelta del mezzo adeguato per raggiungere un determinato obiettivo istituzionale, tenendo conto degli obiettivi e dei *commitments* specifici prevalenti nel campo d'interazione e dei fattori contestuali interpersonali. L'esame delle pratiche nei diversi tipi di attività rende possibile l'identificazione dei fattori contestuali preponderanti che orientano la decisione dell'individuo. Le decisioni sui codici da adottare (siano esse imposte dalla politica linguistica istituzionale o il risultato di una valutazione da parte dell'individuo) comportano la focalizzazione dell'attenzione del soggetto su una o più varietà del suo repertorio (Franceschini 1998: 62-67, cfr. 2.2.2).

2. Il plurilinguismo

2.1 Dimensione personale e socio-istituzionale

Nel mondo contemporaneo il plurilinguismo costituisce più la regola che l'eccezione. Non c'è paese al mondo, dove si parli una lingua sola. Tuttavia, nella cultura occidentale, la visione negativa del plurilinguismo e l'esaltazione del monolinguismo hanno delle radici profonde. Nel mito della torre di Babele la diversità linguistica è rappresentata come una punizione di Dio che porta al blocco della comunicazione. Nelle ideologie romantiche degli stati nazionali del XIX secolo il monolinguismo permetteva l'identificazione della nazione con una lingua.

Eppure, il plurilinguismo è un fenomeno globale molto diffuso. In tutto il mondo possiamo riscontrare un plurilinguismo storico, alcuni esempi europei sono la Francia, dove troviamo il francese, l'occitano, il basco, il catalano, il galiziano, il corso, il fiammingo, il bretone; la Svizzera con il tedesco, i dialetti svizzeri tedeschi, il francese, l'italiano, i dialetti della svizzera italiana e francese e le diverse varietà del romancio; l'Italia con l'italiano, il tedesco, il francese, il francoprovenzale, l'occitano, il sardo, il friulano, il ladino, lo sloveno, il croato, il greco, l'albanese e gli infiniti dialetti. Come esempio extra-europeo si potrebbe citare la Papua Nuova Guinea con le sue 830 lingue viventi²².

Visto il vastissimo numero di lingue esistenti nel mondo, è inevitabile un contatto fra i diversi gruppi linguistici e di conseguenza una competenza almeno bilingue di un grande numero di persone. Il contatto fra i diversi gruppi linguistici può avvenire fondamentalmente in tre modi (Edwards 1994: 33). Il primo è la migrazione, dove le lingue d'immigrati di varia origine entrano in contatto fra loro e con la lingua della

²² http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=PG (visitato l'ultima volta il 27.08.2010)

comunità che li accoglie. Il secondo è l'espansione territoriale, una forma specifica di migrazione con risultati simili in cui, specialmente in situazioni coloniali, sono le pressioni economiche e/o militari a mettere in contatto diversi gruppi linguistici espandendo la lingua dei colonizzatori. Per esempio nel subcontinente indiano è bastata la presenza di qualche migliaio di militari, funzionari e mercanti inglesi per diffondere l'inglese come lingua di comunicazione. Il terzo contesto in cui entrano in contatto parlanti di diverse lingue è quello dell'unione politica di diversi gruppi linguistici, come la Svizzera, dove sono uniti i gruppi delle quattro lingue ufficiali del tedesco, francese, italiano e romancio, e il Belgio, dove convivono parlanti del francese e del fiammingo. Altre unioni più arbitrarie sono state il risultato della definizione di confini coloniali e della creazione di nazioni, come, per esempio, è avvenuto in Africa. Grosjean (1982: 34) aggiunge un'ulteriore, non secondario fattore che genera plurilinguismo: l'educazione e la cultura. Attraverso la storia determinate lingue e culture hanno dominato la vita di popoli in tutto il mondo. Per esempio, nell'impero romano il greco era la lingua della cultura (della filosofia, della medicina, della retorica, di molta letteratura) e di conseguenza la maggior parte dei romani colti erano bilingui in latino e greco. Oggi osserviamo un fenomeno simile nell'ambiente accademico in cui la conoscenza dell'inglese è diventata praticamente indispensabile per accedere a molti saperi.

Il plurilinguismo è una conseguenza del contatto fra diverse comunità e culture che non può avvenire se non attraverso l'uso di diverse lingue da parte della stessa persona. Il luogo del contatto linguistico è pertanto l'individuo che usa diverse lingue (Weinreich 1953: 1). Questo contatto può avere delle ripercussioni sia a livello del soggetto che della comunità. La connessione fra questi due livelli non è lineare. Una nazione può essere abitata da una moltitudine d'individui plurilingui²³, come avviene in molte società moderne come la Francia e la Germania, e perciò queste nazioni possono essere

²³ Per una definizione del plurilinguismo individuale si veda 2.1.

considerate plurilingui a livello dell'individuo. Allo stesso tempo questa medesima comunità civile può riconoscere una sola lingua ufficiale, e in questo senso essa deve essere considerata monolingue a livello socio-istituzionale. D'altro canto ci sono delle nazioni ufficialmente bilingui o plurilingui, come il Canada o la Svizzera, dove una proporzione considerevole degli individui sono competenti in una sola lingua (a livello dell'individuo non avviene quindi nessun contatto fra queste lingue). In questi casi il plurilinguismo istituzionale della comunità permette all'individuo di restare monolingue. Il plurilinguismo di una società non comporta sempre un contatto linguistico a livello dell'individuo, e vice-versa, dal contatto linguistico a livello dell'individuo non consegue sempre un plurilinguismo a livello della società.

Sebbene le due dimensioni non siano sempre nettamente distinguibili (Romaine 2004: 385), la distinzione fra plurilinguismo come fenomeno individuale e come tratto caratterizzante una certa società o istituzione è comunque rilevante (cfr. Fishman 1980). Hamers & Blanc (1989) distinguono fra *bilinguality* e *bilingualism* per designare il fenomeno individuale e quello sociale rispettivamente. Analogamente il Consiglio d'Europa utilizza i termini *multilingualism* per riferirsi al fenomeno sociale e *plurilingualism* per designare la dimensione individuale²⁴. La considerazione di ciascuna di queste modalità del plurilinguismo, per altro collegate, consente di mettere in luce dimensioni diverse: la prospettiva individuale enfatizza le dimensioni linguistiche, psicolinguistiche e cognitive, mentre una prospettiva sociale permette di accentuare le dimensioni sociolinguistiche, storiche, educative, politiche ecc.

²⁴ Vedi http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp: “‘*Multilingualism*’ refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’ i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety. ‘*Plurilingualism*’ refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‘mother tongue’ or ‘first language’ and any number of other languages or varieties. Thus in some multilingual areas, some individuals are monolingual and some are plurilingual.”

Il plurilinguismo (sia a livello individuale sia a livello della società e istituzionale) e il contatto linguistico sono strettamente connessi. Myers-Scotton (2002: 5) colloca la ricerca sui fenomeni del contatto linguistico all'interno dell'area più ampia del bi- o plurilinguismo. Quest'ultima rimanda alla sociolinguistica e alla sociologia del linguaggio (le quali studiano il soggetto plurilingue come membro di una comunità) e alla psicolinguistica (che studia gli aspetti cognitivi dell'individuo plurilingue). La linguistica del contatto a sua volta ha delle affinità sia con la psicolinguistica sia con la sociolinguistica, ma si occupa in modo particolare della struttura delle lingue di soggetti plurilingui.

Poiché la competenza plurilingue rappresenta la norma più che l'eccezione, essa merita almeno la stessa attenzione della competenza linguistica monolingue. Da un punto di vista teorico, la competenza plurilingue rappresenta una sfida perché molte teorie linguistiche (come quella generativa) partono da una visione ingenuamente monolingue della competenza linguistica. In questa prospettiva una competenza plurilingue si definisce come combinazione di due competenze monolingui in una L1 e in una L2, ciascuna delle quali è inevitabilmente deficitaria rispetto a una competenza ideale monolingue in L1 o in L2. Una visione plurilingue²⁵ dall'altro lato assicura alla competenza plurilingue uno *status* di autonomia rispetto alla competenza monolingue. Questa prospettiva olistica integrata della competenza bilingue, alla quale è strettamente legata una competenza biculturale, è illustrata da Grosjean (1985: 471) tramite un'analogia con il mondo dello sport:

When compared individually with the sprinter or the high jumper, the hurdler meets neither level of competence, and yet when taken as a whole the hurdler is an athlete in his or her own right. No expert in track and field would ever compare a high hurdler to a sprinter or to a high jumper, even though the former

²⁵ Cfr. anche Lüdi & Py (2002).

blends certain characteristics of the latter two. A high hurdler is an integrated whole, a unique and specific athlete, who can attain the highest levels of world competition in the same way that the sprinter and the high jumper can. In many ways, the bilingual is like the high-hurdler: an integrated whole, a unique and specific speaker-hearer, and not the sum of two complete or incomplete monolinguals. Another analogy comes from the neighbouring domain of biculturalism. The bicultural person (the Mexican-American, for example) is not two monoculturals; instead, he or she combines and blends aspects of the two cultures to produce a unique cultural configuration.

Una competenza bilingue e biculturale - con le implicazioni cognitive e culturali che vedremo in 2.2.2 - offre dunque l'opportunità di sfruttare un repertorio doppio (o multiplo nel caso di più di due lingue) permettendo la focalizzazione su una delle lingue (ovvero una scelta fra due lingue) e/o la focalizzazione su entrambe (l'utilizzo di forme miste) nell'eventuale interazione con altri bilingui. Si tratterà in seguito più in dettaglio questa prospettiva olistica della competenza plurilingue e pluriculturale in 2.2.1.2.

2.2 Plurilinguismo come competenza costitutiva del soggetto

2.2.1 Parametri per una caratterizzazione del plurilinguismo a livello individuale

Il plurilinguismo di un individuo può essere caratterizzato da una molteplicità di tratti come il grado di competenza, la modalità d'acquisizione delle diverse lingue, la distanza fra le lingue e le situazioni in cui sono usate. Bloomfield (1933/1984: 56) definisce il bilinguismo come "native-like control of two languages" richiedendo competenze alte ed equilibrate in ognuna delle lingue e un'acquisizione precoce di esse. Weinreich (1953: 1) è stato volutamente più flessibile in relazione ai possibili requisiti dell'individuo plurilingue: "The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL". Weinreich tratta il bilinguismo come caso particolare del plurilinguismo, cioè la pratica di utilizzare due o più lingue.

Una definizione di tipo bloomfieldiano tiene conto solo di casi piuttosto eccezionali, di una sola possibile combinazione di caratteristiche del contatto fra diverse lingue in un individuo. Poiché il plurilinguismo individuale può assumere molteplici forme, abbiamo bisogno di una definizione più flessibile, in grado di tenere conto di tutte le possibili gradazioni delle diverse dimensioni che possono caratterizzare il bilinguismo di un individuo. Per questo, la ricerca più recente (si veda Grosjean 1982: 230) si attiene, seguendo Weinreich, a una definizione funzionale del bilinguismo o plurilinguismo individuale: l'uso regolare nella vita quotidiana di due (o più) varietà, e la capacità di passare rapidamente da una all'altra, indipendentemente dalle modalità d'acquisizione, dal grado di padronanza o dalla distanza fra le lingue in questione.

Come suggerisce Weinreich (1953: 1) trattiamo il bilinguismo come un caso particolare di plurilinguismo del soggetto. Optiamo per una definizione funzionale per permettere di tenere conto della molteplicità di forme che può assumere il plurilinguismo di una persona. Il profilo dell'individuo plurilingue si costruisce per mezzo di diversi parametri ossia di valori collocati lungo diverse dimensioni che possono essere combinate diversamente per ogni individuo. Lüdi & Py (2002: 7-11) propongono quattro parametri fondamentali per caratterizzare il plurilinguismo di un individuo: a) la natura delle lingue coinvolte, b) la rispettiva competenza, c) l'età e la modalità di acquisizione e d) le pratiche linguistiche (situazioni e frequenza d'uso). Si possono aggiungere altri fattori legati alle caratteristiche biologiche, psicologiche e biografiche dell'individuo come l'età, il sesso, lo status socioeconomico ed educativo, l'intelligenza, la memoria, l'atteggiamento verso le singole lingue²⁶ o verso il plurilinguismo e la relativa stabilità delle lingue²⁷.

²⁶ L'atteggiamento verso una lingua dipende dal grado di identificazione con la corrispondente comunità etnico-culturale. Ci si può chiedere come si ripercuota una competenza plurilingue su questo senso di appartenenza a livello psicologico e emotivo e se una competenza plurilingue comporti necessariamente una pluralità di appartenenze. Si può senz'altro affermare che in molti casi le competenze di un soggetto

In seguito consideriamo più in particolare i fattori principali che determinano il plurilinguismo di un individuo.

2.2.1.1 La natura delle lingue in contatto

La natura delle lingue in contatto è uno dei fattori che contribuiscono alla costruzione del profilo di un individuo plurilingue. Le lingue nel suo repertorio possono differenziarsi nelle loro caratteristiche tipologiche, nel loro prestigio e nella loro portata comunicativa (Lüdi & Py: 2002: 7).

La distanza tipologica²⁸ fra due lingue può essere più o meno marcata secondo le similarità o differenze fra le proprietà strutturali ai vari livelli d'analisi. La distanza tipologica fra l'italiano e il cinese è maggiore di quella fra l'italiano e il francese o fra l'italiano e il dialetto veneto. Effettivamente ci si può chiedere se un individuo che padroneggia diverse varietà diatopiche (varietà determinate dall'origine e dalla distribuzione geografica dei parlanti), diafasiche (varietà determinate dalle situazioni comunicative) o diastratiche (varietà determinate dalle proprietà socio-culturali dei parlanti), possa essere considerato plurilingue, vista la distanza tipologica spesso ridotta

plurilingue sono di tipo puramente strumentale e emozionalmente irrilevanti: si tratta tipicamente delle competenze comunicative necessarie per condurre una transazione commerciale. Le competenze comunicative multiple non implicano necessariamente una profondità emozionale o psicologica, ma riflettono semplicemente una vita pubblica complessa. D'altro canto è possibile l'identificazione con due gruppi linguistici pur mancando una competenza bilingue: è reale il senso di appartenenza dei gallesi o degli irlandesi anglofoni alla loro cultura e tradizione la cui lingua ormai non posseggono più (Edwards: 2004, 25-26).

²⁷ Una o più lingue si possono trovare in fase di acquisizione, di ristrutturazione o in fase di perdita, in seguito a cambiamenti nell'ambiente linguistico (Grosjean: 2004, 34-35).

²⁸ La vicinanza tipologica è legata alla parentela genealogica per la quale due sistemi appartenenti alla stessa famiglia sono più vicini fra loro rispetto a due lingue appartenenti a famiglie diverse. Ci sono comunque casi eccezionali di forte influenza del contatto linguistico e della contiguità areale che possono portare all'avvicinamento di certi tratti strutturali di sistemi genealogicamente distanti. (Berruto 1995/2003: 182-3).

fra le varietà. In ogni caso si può dire che avviene un contatto fra diverse varietà nell'individuo (Weinreich, 1953: 2), ma non ogni competenza polilettale è una competenza plurilingue. Lüdi & Py (2002: 84) avanzano l'ipotesi che la competenza plurilingue sia un caso particolare di competenza polilettale: una competenza interazionale pluriculturale. In un'interazione monolingue gli interagenti fanno uso della loro competenza di mettere in atto diverse varietà diafasiche per raggiungere determinati scopi comunicativi in determinate situazioni. In tale senso la competenza interazionale pluriculturale del bilingue è analoga alla competenza polilettale del monolingue, poiché entrambi permettono un uso strategico di diverse varietà linguistiche. Ma il bilingue dispone di una competenza interazionale diversa che gli permette non solo di scegliere fra diverse strategie comunicative legate a una sola area linguistica e culturale, ma di raggiungere i suoi specifici scopi comunicativi mettendo in atto strategie provenienti da due sistemi linguistici e culturali diversi, così ampliando la gamma di risorse comunicative a sua disposizione.

Le lingue in contatto in un individuo, oltre dalla distanza che le separa, sono caratterizzate dal loro prestigio. Esso è determinato da un lato dallo *status*, (cioè da quello che si può fare con una lingua all'interno di una comunità: per esempio in Svizzera l'italiano ha lo *status* di lingua ufficiale) e dalla sua funzione (cioè da quello che effettivamente si fa con un sistema linguistico all'interno di una società: l'italiano, pur avendo lo *status* di lingua ufficiale in Svizzera, ha una funzione ufficiale limitata a livello federale). Il prestigio dipende inoltre dagli atteggiamenti linguistici favorevoli dei parlanti che compongono la comunità, dal valore simbolo attribuito a una varietà, dall'essere veicolo o meno di una tradizione letteraria e dal fatto di essere parlato dai gruppi sociali dominanti (Berruto 1995: 90, 170).

Le lingue in contatto possono distinguersi anche nella loro portata comunicativa: essa può essere regionalmente o socialmente limitata o più vasta. Il prestigio e la portata comunicativa di una lingua vanno comunque sempre considerati nel contesto sociale in

cui le lingue entrano in contatto: Per esempio, in Paraguay, dove lo spagnolo entra in contatto con il Guaraní, lo spagnolo ha il prestigio di una lingua di portata nazionale e internazionale, mentre lo stesso spagnolo parlato dagli immigrati messicani al sud degli Stati Uniti fino a pochi anni fa²⁹ godeva di prestigio e di portata comunicativa limitati rispetto all'inglese che risultava socialmente ed economicamente dominante. Questo si verificava nonostante l'importanza numerica dei parlanti spagnolo in quest'area geografica.

2.2.1.2 La competenza plurilingue

La competenza relativa delle lingue può essere valutata secondo quattro dimensioni concernenti la produzione orale e scritta e la comprensione orale e scritta come accade nei test di competenza linguistica nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde³⁰. Poiché il comportamento comunicativo è profondamente radicato nella situazione comunicativa, chiaramente per valutare la competenza plurilingue di un individuo, questa va considerata in un quadro complesso. Non può servire un modello della competenza del parlante/ascoltatore ideale indipendente dal contesto come proposto da Chomsky (1965). Più utile risulta la nozione di competenza comunicativa di Hymes (1972 e 1987) che non implica soltanto l'essere in grado di produrre frasi grammaticalmente ben formate, ma anche l'essere capace di usare queste frasi in modo appropriato nelle diverse situazioni comunicative. Si tratta dunque di una competenza complessa che include non solo una conoscenza formale del sistema, ma anche la conoscenza di quello che è realizzabile (tenendo conto delle limitazioni delle facoltà coinvolte nell'esecuzione, come la

²⁹ Va notato che questi aspetti di prestigio e di portata comunicativa sono suscettibili di variazioni nel tempo. Attualmente la portata comunicativa dello spagnolo negli Stati Uniti è in crescita.

³⁰ Per Macnamara (1967) una persona bilingue è una persona che possiede almeno una competenza in una delle quattro dimensioni del parlare, dell'ascolto, della lettura o della scrittura.

memoria), dell'appropriatezza nel contesto e di quello che è effettivamente prodotto. Per valutare l'adeguatezza al contesto delle produzioni linguistiche, il parlante deve applicare una serie di conoscenze riguardanti il mondo (conoscenze enciclopediche). La concezione di competenza linguistica di Chomsky e quella di competenza comunicativa di Hymes costituiscono visioni opposte: nella prima la competenza linguistica e quella pragmatica sono due sistemi paralleli, completamente indipendenti, mentre nella seconda la competenza linguistica come la intende Chomsky non esiste nella realtà, ma è l'astrazione di una competenza interamente riconducibile alla competenza comunicativa (Berruto 1995: 66-71). Un modo di vedere che si colloca fra i due estremi è quello della competenza linguistica come parte specifica della competenza comunicativa. Berruto (1974: 45-6) individua una competenza fonologica, semantica, sintattica (competenze più strettamente linguistiche), testuale, paralinguistica (riguardante gli elementi fonici che accompagnano la produzione verbale e sono portatori di connotazioni relative all'appartenenza a certi gruppi), cinesica (riguardanti la comunicazione per mezzo di gesti o movimenti del corpo), prossemica (riguardanti gli atteggiamenti spaziali e le distanze interpersonali), performativa (riguardante la capacità di agire mediante la lingua), pragmatica (riguardante la capacità di adeguare il messaggio alla situazione) e socio-culturale (riguardante la capacità di adeguare il proprio agire alle categorie, alle consuetudini e alle norme di una cultura/società). Quest'analisi della competenza comunicativa mette in evidenza la complessità della nozione, e tiene conto fra l'altro della capacità del parlante di padroneggiare le numerose varietà legate alle diverse situazioni comunicative e del contesto culturale. La variazione è parte integrante della competenza linguistica e, estendendo questo modo di vedere della competenza poliletale a quella plurilingue, si giunge alla visione della competenza plurilingue come caso limite di competenza poliletale: quella che Lüdi & Py (2002: 84) chiamano competenza interazionale bi- o pluriculturale (cfr. paragrafo 2.2.1.1). Così, in conformità con una visione olistica della competenza plurilingue (Grosjean 1985, 1989) la competenza plurilingue non si definisce soltanto con riferimento alla somma di competenze ideali

monolingui in lingue diverse, in cui la competenza monolingue in ciascuna lingua è vista in relazione a una competenza monolingue ideale di questa lingua, ma le è conferito uno status autonomo che comporta la possibilità di avvalersi delle risorse di un repertorio multiplo secondo la situazione comunicativa, focalizzandosi nell'interazione su una, due o più varietà a disposizione.

Già Weinreich (1953: 8-11) si poneva il problema della natura fusa o discreta dei componenti del repertorio di un individuo bilingue. La rappresentazione lessicale bilingue può essere composta o coordinata. Nel primo caso, in termini saussuriani, ci sarebbero due significanti per lo stesso significato, mentre nella rappresentazione lessicale coordinata, a ogni significante corrisponderebbe un significato proprio. Secondo Weinreich il bilinguismo di un individuo o di un gruppo non deve comunque essere caratterizzato esclusivamente dall'uno o dall'altro tipo di rappresentazione lessicale, giacché alcuni segni possono essere composti, mentre altri possono essere coordinati. Nella riformulazione da parte di Ervin & Osgood (1954, ripresi in Heredia & Brown 2004: 227) i due sistemi di rappresentazione sono associati al contesto di acquisizione: il sistema composto sarebbe tipicamente il risultato di un'acquisizione tardiva di L2 in un contesto molto diverso dell'acquisizione di L1, in cui i significanti si sovrappongono a rappresentazioni della realtà già esistenti, mentre il sistema coordinato sarebbe tipico di un'acquisizione precoce di L1 e di L2 in cui il soggetto lega ogni significante a una categoria separata della realtà. Lüdi & Py (2002), nel loro studio sugli immigrati a Neuchâtel, hanno constatato che effettivamente esistono diversi gradi di autonomia reciproca delle singole competenze e delle formazioni culturali doppie, ma hanno osservato anche differenze notevoli fra gli individui:

Tout ce que nous avons dit des migrants jusqu'ici montre que cette distinction [fra sistemi di rappresentazione lessicale composto e coordinato] repose sur des intuitions justes, mais en même temps beaucoup trop vagues. On peut certes postuler derrière certaines différences frappantes entre individus bilingues, des

degrés variables d'autonomie réciproque des compétences linguistiques. On peut aussi accepter l'idée d'une formation culturelle double chez certains bilingues (par exemple chez les migrants de la seconde génération). Toutefois nous avons eu un aperçu de la complexité de ces notions et des faits qu'elles recouvrent, complexité qui ne peut en aucun cas être ramené à une simple dichotomie. L'idée de la formation culturelle double concerne en fait des histoires personnelles et des situations extrêmement variables (Lüdi & Py 2002: 80).

Che un determinato elemento lessicale sia rappresentato in modo autonomo o meno, dipende dunque dalla biografia individuale del soggetto plurilingue e dalle situazioni particolari in cui determinate competenze lessicali vengono acquisite.

Questi studi confermano la prospettiva olistica poliletale della competenza plurilingue in cui le competenze nelle due o più lingue vengono a raccogliersi in un solo sistema in analogia con le diverse competenze comunicative monolingui. Per l'individuo bilingue il problema della selezione di una lingua o dell'altra si pone negli stessi termini della scelta dell'individuo monolingue fra le diverse varietà, solo che il repertorio comprende competenze in diverse lingue. Avendo la possibilità di attivare più lingue nel suo repertorio, il soggetto plurilingue ha a sua disposizione strumenti comunicativi supplementari rispetto al monolingue. La competenza plurilingue non è quindi la somma di singole competenze monolingui più o meno complete, ma un unico repertorio che si è costruito nel corso della biografia dell'individuo grazie alle numerose interazioni che hanno permesso l'acquisizione di questa competenza.

Il modello integrato del repertorio plurilingue postulato da Grosjean (1985) viene confermato anche dall'analisi del *code-switching*³¹ che dobbiamo a Rita Franceschini

³¹ Il fenomeno della commutazione di codice ossia del *code-switching* verrà descritto in 2.3.2.

(1998: 62-67). Nella percezione del parlante, i “codici” (lingue, varietà o idioletti) attivati quando si realizza il fenomeno specifico del parlare bilingue nel *code-switching*, non si lasciano sempre distinguere in modo netto. Il repertorio della persona bi- o plurilingue non si compone di sistemi linguistici separati, ma rappresenta un sistema olistico di capacità linguistiche personali acquisite durante la moltitudine d’interazioni avvenute nel corso della sua biografia. Il parlante è in grado di focalizzare qualsiasi varietà del suo repertorio e di modificare la focalizzazione secondo il bisogno. Il parlare monolingue corrisponde a uno sforzo di focalizzazione su una sola varietà (*monofocus of attention*) mentre nel parlare bilingue sono focalizzate due varietà simultaneamente (*bi-focus of attention*) (Franceschini, 1998: 64-5).

In questa prospettiva, il comportamento comunicativo di un individuo plurilingue è influenzato dal principio della complementarità (Grosjean 1982: 136; 2004: 40): ogni lingua è acquisita per scopi diversi e in domini diversi della vita: le lingue sono usate in situazioni particolari, complementari fra loro. Di conseguenza la competenza comunicativa dell’individuo riflette le preferenze e i bisogni comunicativi dell’individuo che si muove nei molteplici contesti sociali. In ogni situazione comunicativa, focalizzando una o più varietà³², l’individuo plurilingue attiva modalità linguistiche diverse situate su un continuum fra il monolingue e il plurilingue. La modalità linguistica corrisponde allo stato di attivazione delle diverse lingue e dei meccanismi di elaborazione linguistica. Questo stato è definito dall’interlocutore, dalla situazione, dal tema, dallo scopo dell’interazione. La competenza comunicativa in una varietà pertinente a un certo dominio (la presenza di questa varietà nel repertorio) e la conseguente capacità di

³² Le strategie di selezione all’interno del repertorio lungo il continuum della modalità linguistica sarà presentato in dettaglio nel paragrafo 2.3.1.

focalizzarsi su questa varietà sono dunque fortemente determinate dalle situazioni comunicative in cui sono state acquisite e da quelle in cui sono utilizzate. Una varietà legata a un certo dominio deve essere stata acquisita nel corso della biografia dell'individuo per far parte del suo repertorio e per essere focalizzata in una situazione comunicativa corrispondente. Per esempio le competenze comunicative in una lingua acquisita e utilizzata in ambito familiare sono diverse da quelle acquisite e utilizzate in ambito lavorativo in una fabbrica o nell'ambito di un convegno di studiosi di qualche disciplina scientifica. L'insieme di tutte queste varietà acquisite nei vari domini nel corso della biografia costituisce il repertorio dell'individuo. Questa visione olistica della competenza plurilingue tiene conto del fatto che un individuo che usa regolarmente più lingue non è necessariamente a suo agio nella stesa misura in tutte le varietà e in tutte le situazioni. Poiché il repertorio dipende dalle specificità biografiche dell'individuo, esso è da considerare del tutto idiosincrasico³³.

2.2.1.3 Età e modalità d'acquisizione

Abbiamo visto che il repertorio di un individuo plurilingue è costituito da tutte le varietà acquisite nel corso della sua biografia. Il modo in cui avviene l'acquisizione può variare molto sia per l'età, sia per la situazione in cui una lingua è acquisita.

Consideriamo prima l'età di acquisizione e i fattori connessi alla maturazione e allo sviluppo cognitivo dell'individuo. Si pone la domanda se la capacità specificamente umana di acquisire le lingue sia a disposizione durante tutto il corso della vita o se tale abilità diventi accessibile solo dopo il compimento di un certo processo di maturazione neuronale e rimanga attiva solo durante un periodo limitato. Se è corretta l'ipotesi di un *periodo critico* dell'acquisizione proposta da Lenneberg (1967), possiamo prevedere una

³³ L'etimologia del termine *idiosincrasico* (dal greco *idios*: proprio, personale, privato, peculiare, separato, distinto, e *crasis*: atto di mescolare, lat. *temperare*) riflette bene la genesi del repertorio plurilingue.

notevole differenza qualitativa fra le competenze di un parlante che ha acquisito una lingua durante il periodo critico e uno che l'ha acquisita dopo.

L'età è la variabile più discussa per spiegare differenze individuali nell'acquisizione di L2. Indubbiamente avvengono certi cambiamenti nella capacità di acquisizione delle lingue in seguito a mutamenti fisiologici nel corso della vita³⁴. Inoltre è stato osservato che l'acquisizione simultanea di due o più lingue dalla nascita corrisponde all'acquisizione multipla di una prima lingua, poiché i bambini multilingui raggiungono competenze comparabili a quelle di bambini monolingui delle rispettive lingue (Meisel 2004: 111-12). Questo dato contribuisce a dissipare le preoccupazioni di molti genitori e educatori che temono che il bilinguismo precoce possa essere causa di confusioni linguistiche, cognitive o emotive. D'altro canto è piuttosto controversa l'estensione del periodo critico³⁵, e soprattutto, se il risultato finale di un'acquisizione tardiva di L2 (dopo il periodo critico) sia necessariamente compromesso (Butler & Hakuta 2004: 126-29).

La connessione fra l'età e la capacità di imparare le lingue seconde non può essere chiarita adeguatamente senza tener conto di altri fattori contestuali sociali, esperienziali e cognitivi che agiscono sull'acquisizione delle lingue. Le modalità di maturazione hanno senza dubbio un effetto sul processo di acquisizione, ma i fattori biologici interagiscono sempre con influenze socio-culturali come la scolarizzazione. Inoltre, va tenuto conto dei differenti stati esperienziali degli apprendenti precoci e di quelli tardivi: alla presunta maggiore facilità di imparare le lingue in età precoce si oppone il fatto che gli apprendenti di età più avanzata dispongono di esperienze e di abilità cognitive e sociali che mancano

³⁴ Cfr. Taddei-Gheiler (2005) per le competenze linguistiche di persone in età avanzata.

³⁵ Nella letteratura sono state proposte diverse età che segnano la fine del periodo critico come 5 anni (Krashen 1973), 6 anni (Pinker 1994), 12 anni o l'adolescenza (Lenneberg 1967) e 15 anni (Johnson & Newport 1989).

ai bambini piccoli. Perciò i processi di acquisizione nelle diverse età sono difficilmente confrontabili. Tenendo in considerazione che ogni età è legata a fattori contestuali (sociali, esperienziali e cognitivi) diversi che influiscono sull'acquisizione delle lingue, si è andata affermando una suddivisione delle età d'acquisizione secondo seguenti categorie (Meisel 2004; Lüdi 1998):

- l'acquisizione precoce simultanea: il bambino apprende due L1 prima dei 3 anni di età in un contesto bilingue. Questo accade per esempio se la madre e il padre parlano lingue diverse o se la famiglia parla una lingua e la balia un'altra ecc. L'acquisizione simultanea di due lingue può essere qualificata come istanza di acquisizione multipla di L1 (Meisel 2004: 95).
- l'acquisizione precoce successiva: il bambino acquisisce una L2 successivamente all'acquisizione della L1 poco dopo la soglia dei 3 anni, per la naturale interazione con il contesto sociale, a volte anche con l'aiuto di vari dispositivi pedagogici (asilo-nido, scuola dell'infanzia) (Lüdi 1998: 4).
- l'acquisizione di una nuova lingua nell'adolescenza o in età adulta: la capacità di apprendere spontaneamente le lingue poco a poco diminuisce, soprattutto per quanto concerne l'aspetto della fonetica (Meisel 2004: 104). Dall'adolescenza non si può più parlare di bilinguismo precoce. Questo tipo di acquisizione accade frequentemente in ambito scolastico.

L'età di acquisizione è sempre collegata a un determinato contesto sociale tipico dell'età corrispondente: l'acquisizione precoce simultanea bi- o plurilingue avviene generalmente in ambito familiare, mentre l'acquisizione durante l'adolescenza di una L2 avviene tipicamente in ambito scolastico.

L'apprendimento di lingue può avvenire in due modi fondamentali: guidato (formale) o spontaneo. Il primo ha luogo tipicamente in un ambito istituzionale scolastico, mentre il secondo può avvenire attraverso l'interazione spontanea nei contesti sociali più svariati,

come in un contesto familiare nel caso dell'acquisizione precoce o in un contesto lavorativo nel caso dell'acquisizione di una nuova lingua da parte di un lavoratore immigrato. Due tipi di conoscenze contribuiscono alla costruzione di competenze comunicative: conoscenze esplicite e conoscenze implicite. Le conoscenze esplicite sono delle conoscenze ordinate, impartite da un insegnante, spesso con l'aiuto di un manuale, i contenuti dell'insegnamento sono selezionati secondo criteri didattici e i dati forniti sono completi, ridondanti, ordinati (spesso espressi nella forma di regole grammaticali) e il riscontro dell'insegnante è di tipo correttivo formale. Le conoscenze implicite invece sono quelle acquisite in un contesto sociale con molteplici interlocutori e la loro selezione è determinata dai bisogni comunicativi appropriati alla situazione. I dati ricavati sono frammentari, disordinati, solo debolmente ridondanti, non sempre intelligibili e spesso dispersivi. L'apprendente è semplicemente esposto ai dati e con ciò spesso a una sfida all'inferenza abduttiva. L'apprendimento è volto alla produzione di enunciati pragmaticamente adeguati.

La natura esplicita o implicita di conoscenze acquisite non dipende totalmente dalle modalità d'apprendimento guidato o spontaneo, ma si deve riconoscere una prevalenza del sapere esplicito nell'apprendimento guidato e del sapere implicito nell'apprendimento spontaneo. L'apprendimento precoce monolingue o plurilingue simultaneo è evidentemente caratterizzato da conoscenze implicite e dalla quasi totale assenza di comunicazione di conoscenze esplicite. Sia nell'apprendimento scolastico, sia nell'apprendimento in un contesto sociale più diversificato, sono necessari entrambi i tipi di conoscenza per costruire una competenza di L2, ma in proporzioni diverse. Nell'insegnamento scolastico tradizionale erano privilegiate le conoscenze esplicite, mentre l'insegnamento ispirato ai metodi più recenti favorisce entrambi i tipi di conoscenza con l'obiettivo di sfruttare i vantaggi di entrambi (cfr. Ellis 1994: 611-663; Krashen 1981). Nell'apprendimento di conoscenze implicite l'attenzione principale dell'apprendente è sulla comprensione e sulla produzione di messaggi in interazione,

mentre l'apprendimento di conoscenze esplicite focalizza l'attenzione del discente sul codice stesso.

2.2.1.4 Le pratiche linguistiche (situazioni e frequenza d'uso)

Per caratterizzare il plurilinguismo di un individuo, abbiamo finora considerato la natura delle lingue in contatto, le relative competenze e l'età e le modalità di acquisizione. Un ulteriore fattore che determina la natura del plurilinguismo individuale coincide con le pratiche linguistiche, più precisamente con le situazioni in cui le diverse lingue sono utilizzate e con la frequenza con cui esse sono usate.

Nel paragrafo 2.2.1.2 abbiamo messo a fuoco la prospettiva olistica del repertorio dell'individuo plurilingue come un sistema di competenze linguistiche personali, acquisite grazie alla molteplicità d'interazioni avvenute nel corso della sua biografia (Grosjean 1985, 1989; Franceschini 1998, Lüdi & Py 2002). Le circostanze di acquisizione e di utilizzo di queste competenze influiscono in modo determinante sulla configurazione idiosincrasica dell'insieme di competenze comunicative dell'individuo plurilingue. Nelle differenti situazioni in cui vengono acquisite e utilizzate determinate competenze comunicative, possono essere attivati sistemi linguistici diversi, le diverse lingue sono acquisite e utilizzate nel corso di attività diverse, per scopi diversi, con persone diverse e in domini della vita diversi. Di conseguenza i soggetti plurilingui non hanno le stesse competenze in tutte le abilità linguistiche specifiche legate a determinate attività. La competenza dipende in larga misura dal bisogno e dall'uso effettivo di un'abilità linguistica specifica in una determinata situazione. Inoltre la competenza di un individuo in una lingua (ossia le abilità linguistiche richieste dalle situazioni in cui sono adoperate) può essere caratterizzata da un certo grado di stabilità, oppure l'individuo bilingue può trovarsi in un processo di ristrutturazione di una o più abilità linguistiche specifiche perché è in fase di acquisizione o di perdita in seguito a cambiamenti nell'ambiente linguistico circostante: i repertori plurilingui degli individui possono

cambiare nel corso del tempo, quando l'ambiente e i suoi bisogni comunicativi si modificano (Grosjean 2004: 34).

Un campo di ricerca recente fornisce un contributo importante alla spiegazione delle interazioni complesse fra processi biologici, cognitivi e sociali focalizzandosi sulle biografie linguistiche che riflettono le circostanze idiosincrasiche del costituirsi e dello sviluppo del repertorio plurilingue di un individuo. Le biografie linguistiche mettono a fuoco la percezione individuale dei fattori situazionali dell'uso e dell'acquisizione che influiscono sulla competenza plurilingue e sulla percezione soggettiva dell'acquisizione o della perdita delle lingue. Da Fünfschilling (1998), Franceschini (2001a, 2001b, 2001c e 2002), Miecznikowski (2001) Franceschini & Miecznikowski (2004) e Franceschini et al. (2010) emerge il chiaro interesse epistemologico di quest'approccio introspettivo centrato sulle esperienze dell'apprendente. In Franceschini et al. (2010) è da menzionare il contributo di Johanna Miecznikowski che si focalizza sulle biografie di studenti non italofoni dell'Università della Svizzera italiana e le loro esperienze di studio in una lingua seconda.

2.2.2 Alcuni preconcetti sulle implicazioni culturali, identitarie e cognitive del plurilinguismo

I pregiudizi riguardanti gli effetti negativi del bilinguismo sono molto radicati e riguardano le presunte conseguenze negative sul piano cognitivo e su quello dell'identità (intesa come relazioni culturali, istituzionali e interpersonali). Le paure concernenti l'identità affettiva possono derivare da conflitti di lealtà verso l'una o l'altra cultura come emerge per esempio in una figura come Vladimir Nabokov per il quale scrivere in inglese implicò l'abbandono doloroso della sua prima lingua (il russo), che fu recuperata più tardi grazie alla traduzione in russo dei suoi romanzi *Lolita* e *Conclusive Evidence*.

Citando una lettera di Nabokov a sua moglie, Miller (1983: 185-6) illustra la situazione penosa dello scrittore emigrato, costretto a utilizzare una lingua diversa dalla sua lingua madre per dar seguito alla sua passione di scrittore:

There is no doubt that Nabokov relinquished Russian reluctantly and painfully, and he had been in America for some time before he reemerged as an English writer. During this time he wrote in a letter to his wife:

‘On my walk I was pleasantly pierced by a lightning bolt of inspiration. I had a passionate desire to write, and write in Russian and I must not. I don’t think that anyone who has not experienced this feeling can really understand its tortuousness, its tragic aspect. The English language in this light is illusion and ersatz. I am in my usual state of affairs, i.e., occupied with butterflies and translations or academic writing, and so I am not fully caught up in the sadness and bitterness of my situation’.

Nabokov’s stance as a writer is the stranger’s. His theme came out of his sense of English as ‘illusion and ersatz’, a superb description both of the English he evolved as a writer and of the world of America which novels like *Lolita* and *Pale fire* differently account for.

È indubbio che l’emigrazione sia spesso legata a esperienze dolorose e a un senso di perdita sia degli affetti lasciati indietro, sia di un mezzo d’espressione caro e familiare. Tuttavia, scrivendo in inglese, Nabokov divenne un profondo conoscitore della lingua inglese e partecipe della cultura americana (anche se soggettivamente questo rapporto gli sembrava “illusion and ersatz”) e come traduttore della sua stessa opera svolgeva un ruolo di mediatore fra le due lingue e culture. In effetti, i rapporti tra un soggetto umano e due o più culture (con le loro comunità culturali) non devono escludersi a vicenda. Ogni soggetto umano si muove in diverse sfere d’interesse. Per esempio la stessa persona può essere allo stesso tempo musulmana, parlante francese, membro della comunità degli informatici ecc.: “Non si può quindi considerare il soggetto umano semplicemente membro di una cultura-comunità; egli è piuttosto un crocevia di appartenenze” (Rigotti 2007: 5, vedi anche Rigotti 2005). La pluralità di possibili appartenenze di un individuo non è tuttavia casuale e caotica: le diverse sfere d’interesse non devono contraddirsi a

vicenda. Non si può essere allo stesso tempo membro di due comunità alternative, dove l'appartenenza all'una esclude l'appartenenza all'altra, come essere membro di due partiti politici allo stesso tempo. Non si può neanche negare che certe appartenenze siano più decisive per un individuo di altre. Appartenenze complementari possono stare in relazione gerarchica l'una rispetto all'altra: per esempio un cittadino italiano allo stesso tempo è anche cittadino europeo e può identificarsi più con una comunità o con l'altra. Peraltro, nella nostra epoca, come conseguenza della mobilità, molte comunità statali ammettono che un individuo possa avere più di una cittadinanza.

Le ideologie omoglossiche (Lüdi et al. 2008: 1), secondo le quali l'identità nazionale coincide con quella etnica, quella linguistico-culturale e politica (che sono state all'origine di numerosi conflitti nei due ultimi secoli e ne genera tuttora) trovano il loro predecessore già nell'umanesimo spagnolo dove l'appartenenza culturale e linguistica era concepita come appartenenza a una nazione. Alla fine del XV secolo il grammatico e lessicografo spagnolo Antonio de Nebrija promosse la diffusione del castigliano come lingua ufficiale della Spagna secondo il principio: un impero, un re, una lingua. Nel prologo della sua *Gramática de la lengua castellana*, dedicata alla “muy alta y así esclarecida princesa doña Isabel ... reina y señora natural de España y las islas de nuestro mar”, Antonio de Nebrija (1492/2006: 13-4) espone la sua credenza concernente l'indivisibilità di lingua e impero:

Cuando bien conmigo pienso muy esclarecida reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación y memoria quedaron escritas: una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y tal manera lo siguió: que juntamente comenzaron. crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos y decjadas agora las cosas muy antiguas de que apenas tenemos una imagen y sombra de la verdad: cuales son las de los asirios, indios, sicionios, y egipcios: en los cuales se podría muy bien probar lo que digo: vengo a las más frescas: y aquellas especialmente de que tenemos mayor certidumbre: y primero a las de los judíos [...] en la edad de Salomón: el cual se interpreta pacífico: porque en su tiempo con la monarquía foreció la paz criadora de todas las buenas artes y honestas.

Mas después que se comenzó a desmembrar el Reino de los judíos... juntamente se comenzó a perder la lengua.

Questo principio fu adottato anche dal pensiero repubblicano (Lüdi 2007): La convinzione che la nuova repubblica necessiti di una sola lingua, fu ripresa dopo la rivoluzione francese. Con il *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes* (8 pluviôse an II: 27 janvier 1794) di Bertand Barère de Vieuzac³⁶ (1755-1841), membro del comitato della salute pubblica, iniziò una battaglia a favore di una sola lingua nazionale per la nuova repubblica, la lingua francese che, secondo i rivoluzionari, finalmente si era liberata dall'abuso che ne aveva fatto la monarchia, approfittando di quelli che non la sapevano. Il possesso della lingua francese era considerato indispensabile per la partecipazione al potere.

Citoyens, les tyrans coalisés ont dit: l'ignorance fut toujours notre auxiliaire le plus puissant; maintenons l'ignorance; elle fait les fanatiques, elle multiplie les contre-révolutionnaires; faisons rétrograder les Français vers la barbarie: servons-nous des peuples mal instruits ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique.

Le comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme.

Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui, la première, a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique.

Al di là delle considerazioni riguardanti la superiorità di una lingua rispetto a un'altra, si può condividere la necessità di una lingua franca che permetta l'intercomprensione all'interno di una nazione per garantire una reale partecipazione di tutti i segmenti della popolazione al potere politico. Nel caso della Francia post-rivoluzionaria la necessità di

³⁶ Questo rapporto è riportato integralmente all'URL <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/barere-rapport.htm> (ultima visita 28.11.09)

universalizzare la lingua nazionale portò però all'annientamento di qualsiasi diversità linguistica come ribadiva qualche mese più tardi il *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française* (16 prairial an II: juin 1794) dell'Abbé Henri-Baptiste Grégoire³⁷ (1750-1831) con un totale disprezzo per qualsiasi varietà linguistica diversa dal francese:

Mais au moins on peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale et qui doit être jaloux de consacrer au plutôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté.

La concezione della nazione rigorosamente monolingue si mantenne fino al XX secolo, specialmente nei regimi autoritari e totalitari³⁸ come in quello hitleriano o in quello della Spagna di Franco, dove si passava agli allievi la convinzione che il monolinguismo castigliano fosse una virtù civica e garante dell'unità nazionale (Ninyoles 1977).

Le nazioni con più di una lingua ufficiale, come la Svizzera o il Canada, hanno dimostrato ampiamente che l'identità nazionale non deve necessariamente coincidere con un'identità linguistica: lo svizzero romando non si sente meno svizzero del suo connazionale germanofono o italofono, anche se non è da escludere che l'appartenenza alla comunità linguistica possa essere più in alto nella gerarchia dei valori rispetto alla comunità

³⁷ Questo rapporto è riportato integralmente all'URL <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-rapport.htm> (ultima visita 28.11.09)

³⁸ Per la distinzione fra i regimi totalitari e quelli autoritari si veda *Oxford English Dictionary* sotto la voce *totalitarian*: "Of or pertaining to a system of government which tolerates only one political party, to which all other institutions are subordinated, and which usu. demands the complete subservience of the individual to the State", mentre sotto la voce *authoritarian* l'OED indica: "Favourable to the principle of authority as opposed to that of individual freedom". Poiché il regime totalitario esercita il suo influsso su tutti i domini della vita pubblica e privata, l'imposizione di un monolinguismo rigoroso si realizza con particolare facilità.

nazionale. Questo sembra valere per il Belgio, dove l'appartenenza alla comunità linguistica tende ad essere in posizione gerarchica superiore rispetto all'appartenenza nazionale.

Oltre ai preconcetti sul piano culturale-identitario, fino a poco tempo fa, erano vivi anche pregiudizi rispetto agli effetti del plurilinguismo sulle facoltà cognitive umane. Il pregiudizio secolare che il bilinguismo infantile potesse essere nocivo per lo sviluppo mentale del bambino prevale fino agli anni sessanta del secolo scorso. Laurie (1890: 15) afferma:

If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.

Ma era nella tradizione dell'idealismo tedesco che si insisteva sul ruolo determinante della lingua materna e una pluralità di lingue utilizzate dallo stesso parlante era considerata come potenzialmente dannosa per gli individui e per le comunità. Weisgerber (1966: 87) mette in guardia contro i possibili pericoli del plurilinguismo se esso non è il risultato di un apprendimento scolastico tardivo e sottolinea l'importanza della lingua madre per superare questi pericoli:

Dass bei alledem auch die "gefährliche" Seite der Zweisprachigkeit gegenwärtig ist, mag zum Schluss durch drei Hinweise illustriert werden. Die UNESCO veröffentlichte 1953 ein Gutachten über den Gebrauch der einheimischen Sprachen in der Erziehung. Halten wir aus den vielen überlegenswerten Ergebnissen nur das fest, was am deutlichsten den Gefahren der Zweisprachigkeit entgegengesetzt wird: in weltweiter Sicht wird dort der Vorrang der Muttersprache, selbst der primitivsten, in aller Erziehung festgestellt und in sehr beherzigenswerten Überlegungen vorgeschlagen, wie gegebenenfalls eine zweite Sprache eingeführt werden soll; überall ist das Bestreben deutlich, dem vorzeitigen schädlichen Eindringen einer zweiten Sprache vorzubeugen.

Ricerche più recenti portano invece a conclusioni molto diverse: argomentando a favore di una diffusione del bilinguismo infantile come risorsa preziosa, Lüdi (1998) cita una serie di studi a partire dagli anni sessanta che, grazie a test d'intelligenza molto articolati che tengono conto di una pluralità di fattori, mostrano che i bilingui raggiungono risultati migliori nella maggior parte delle dimensioni: Per esempio Peal & Lambert (1962) giungono a concludere che i bilingui dispongono, rispetto ai monolingui, di una flessibilità mentale superiore e di una facoltà di ragionamento astratto maggiore e più indipendente dalle parole. Questi vantaggi si ripercuotono sulla capacità di costruzione di concetti. Pur non privo di debolezze metodologiche, questo studio ha rappresentato una svolta nella ricerca sulle relazioni fra bilinguismo e intelligenza. Le ricerche successive, citate da Lüdi (1998), confermano i vantaggi cognitivi che il bilinguismo può comportare:

- I bambini bilingui dispongono di una maggiore potenzialità di pensiero creativo. Riescono significativamente meglio nei compiti in cui è richiesto di non trovare solo una risposta corretta, ma di immaginare un numero di risposte possibili (Baker 1988; Ricciardelli 1992).
- Le loro facoltà metalinguistiche sono più avanzate rispetto ai coetanei monolingui: i bilingui dispongono di competenze analitiche superiori e soprattutto di un migliore controllo cognitivo delle operazioni linguistiche (Bialystok 1987 e 1988).
- I bilingui dispongono di una sensibilità comunicativa migliore nella misura in cui percepiscono meglio i fattori situazionali (Ben-Zeev 1977) e questo dipende dalla necessità di determinare, in base a diversi indizi, la scelta della lingua appropriata a una situazione (Baker 1996: 136).
- Nei test di percezione spaziale (*embedded figures test*) al soggetto è richiesto di posizionare una figura semplice in una complessa che contiene la suddetta figura semplice, anche se in modo "nascosto" ("*embedded*"). Le prestazioni migliori dei bambini bilingui dimostrano una maggiore nitidezza cognitiva e una capacità d'analisi superiore (Witkin et al. 1971).

Questi risultati vanno interpretati, secondo Lüdi (1998), da un lato facendo riferimento alle funzioni cognitive legate alle esperienze culturali più variate: il soggetto bilingue è sensibile alle necessità di adattamento alla situazione e sviluppa la capacità di scegliere e di alternare le lingue secondo le esigenze che emergono dalla situazione comunicativa. Dall'altro lato, in conformità con il pensiero di Vygotsky, grazie alla maggiore distanza dalla lingua, il bambino bilingue è cosciente della relatività della griglia concettuale attraverso la quale una lingua verbalizza il mondo. L'utilizzo di due o più lingue gli conferisce una capacità d'astrazione maggiore e una più grande facilità di manipolare le categorie (Vygotsky 1986; Diaz & Klingler 1991).

Nonostante i vantaggi cognitivi che una competenza plurilingue può implicare, il compito del parlante plurilingue non è comunque privo di difficoltà. Già nella comunicazione monolingue lo scambio comunicativo è complesso e richiede una serie di operazioni sia semiotiche sia ostensivo-inferenziali. La relazione tra i concetti e le loro rappresentazioni è ambigua e viene costruita nel discorso: “La valeur d’une forme n’est pas donnée a priori, mais émerge de l’interaction pouvant se définir, se clarifier, se transformer de façon contextuelle et ad hoc” (Berthoud 2000: 128). Nei processi di contestualizzazione avviene una vera e propria “intrusione” dell’esperienza del mondo negli schemi astratti del sistema linguistico. L’inferenza pragmatica e le conoscenze dette enciclopediche del mondo interagiscono con il sistema linguistico a diversi livelli (Rigotti & Rocci 2006a).

Già a livello semiotico, il parlante bilingue non è semplicemente confrontato con il problema di scegliere tra due unità lessicali che designano gli stessi “oggetti del mondo” nelle due lingue: l’attivazione del lessico nelle due lingue è un’operazione molto più complessa, poiché ogni lingua categorizza la realtà in modo diverso e le unità lessicali di ogni lingua racchiudono in sé aspetti differenti della realtà. La prospettiva culturologica della scuola di Tartù (cfr. Lotman & Uspenskij 1995: 41-43) suppone un nesso

inseparabile tra lingua e cultura³⁹ caratterizzato da Gatti (2003: 147) nel modo seguente: “Se la lingua è il sistema modellizzante primario, che agisce come una sorta di modello ‘campione’ rispetto agli altri sistemi segnici [della cultura], questi ultimi saranno sistemi modellizzanti secondari rispetto alla lingua, cioè sistemi di segni costruiti sopra di essa”. Gli oggetti a cui le unità delle diverse lingue si riferiscono sono costruiti in funzione dei sistemi linguistici che fungono da sistema modellizzante primario rispetto alla cultura corrispondente. I singoli sistemi linguistici danno prospettive complementari sulla realtà: mentre il plurilingue è in grado di separare il segno linguistico dalla realtà, il monolingue tende a confondere i due.

Sia le operazioni semiotiche che quelle ostensivo-inferenziali necessarie per l'interpretazione di un messaggio da parte di un bilingue richiedono la capacità di trascendere le barriere del singolo sistema linguistico-culturale. La capacità di distanziarsi dalla griglia concettuale di una singola lingua costituisce un vantaggio cognitivo del bilingue rispetto al monolingue e può essere vista come una conseguenza di una pratica bilingue. Però va riconosciuta la difficoltà dell'acquisizione di una tale capacità da parte di chi apprende una lingua nuova: le rappresentazioni che devono essere costruite in funzione di L2 non corrispondono necessariamente a quelle delle unità lessicali di L1.

Considerando queste difficoltà, sarebbe errato pensare che tutte le forme di bilinguismo comportino automaticamente vantaggi: sono stati osservati casi in cui l'educazione

³⁹ “Nonostante l'opportunità di una contrapposizione tra sistemi modellizzanti primari e secondari (senza la quale non si potrebbe individuare la loro rispettiva specificità), ci sembra utile sottolineare che, nel loro reale funzionamento storico, le lingue e la cultura sono indivisibili: non è ammissibile l'esistenza di una lingua (nel senso pieno del termine) che non sia immersa in un contesto culturale, né di una cultura che non abbia al proprio centro una struttura del tipo di quella di una lingua naturale” (Lotman & Uspenskij 1995: 42). Sul rapporto fra lingua e cultura si sono delineati due “estremismi”: Portando all'estremo la prospettiva della stretta interdipendenza fra lingua e cultura si giunge ad una visione romantica di totale sintonia; esasperando l'autonomia della lingua dalla cultura si arriva ad una visione puramente strumentale della lingua.

bilingue è fallita. Fenomeni talvolta definiti di “doppio semilinguismo”⁴⁰ sono stati descritti in Scandinavia da Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) e da Haugen (1977) e sono caratterizzati da un vocabolario ristretto, da una grammatica errata e da difficoltà di espressione in entrambe le lingue. Il concetto di semilinguismo è legato a una rappresentazione metaforica della mente come contenitore dallo spazio limitato in cui ogni nuova conoscenza riduce lo spazio disponibile. Secondo questa visione lo spazio del contenitore non sarebbe sufficiente per contenere due lingue e di conseguenza il soggetto bilingue dovrebbe limitarsi a possedere due mezze lingue. Nell’acquisizione bilingue il bambino svolgerebbe il doppio lavoro rispetto al bambino monolingue. In realtà, come affermano Moretti & Antonini (2000: 53-59), sia nell’apprendimento monolingue, sia in quello bilingue, vengono sviluppate e messe in atto le capacità innate di usare il linguaggio in generale. Pertanto non vi è una grande differenza fra l’acquisizione precoce di una lingua o di due, perché imparare due lingue è confrontabile ad imparare contemporaneamente a leggere e a scrivere, dove l’acquisizione di una competenza sorregge e rinforza l’acquisizione dell’altra. L’acquisizione bilingue va considerata come processo unico integrato in cui i compiti hanno un forte margine di sovrapposizione in modo che l’apprendimento di una lingua sostiene l’apprendimento dell’altra. Il concetto di ‘semilinguismo’ pertanto non va considerato come la conseguenza di una limitazione cognitiva dovuta al bilinguismo, bensì come la conseguenza della mancanza di contatto di un parlante bilingue con alcune parti delle competenze comunicative che la sua vita sociale gli richiede. Lüdi (1998) sottolinea che tali svantaggi sono dovuti a situazioni sociali sfavorevoli, spesso legate all’immigrazione, che implicano un’esposizione insufficiente sia alla lingua d’origine sia a quella della comunità ospitante. La mancanza di esposizione può essere dovuta al basso prestigio della lingua d’origine, all’ambiente linguisticamente impoverito dell’ambito familiare, alla mancanza di sostegno nella lingua

⁴⁰ Il termine di semilinguismo è stato usato per la prima volta da Hansegaard in una trasmissione radiofonica nel 1962 e successivamente in Hansegaard (1975) (Moretti & Antonini 2000: 54).

della comunità ospitante o alla mancanza di motivazione per sviluppare le competenze linguistiche necessarie.

2.3 Dimensione socio-istituzionale

2.3.1 L'approccio macro-sociolinguistico

La presenza in una società o in un'istituzione di un numero importante d'individui bi- o plurilingui può avere ripercussioni sulla società o sull'istituzione. Numerosi sono i problemi che riguardano l'uso linguistico all'interno della società o istituzione plurilingue, come il ruolo di ciascuna lingua nella vita della comunità e questioni di manutenzione o di eventuale logorío e messa in pericolo di una lingua e, nel caso estremo, della sua morte. Altri problemi concernano lo spostamento (*shift*) da una lingua all'altra, specialmente nelle comunità immigrate. In una società plurilingue possono risultare interessanti gli effetti a lungo termine del contatto linguistico sulle singole lingue o l'allocazione di risorse linguistiche a determinate categorie sociali come il *gender* o la classe socio-economica. Anche all'interno delle istituzioni ad ogni lingua può essere assegnata una determinata funzione. L'insieme dei repertori individuali va a costituire il repertorio collettivo dell'istituzione.

Di notevole rilevanza per lo studio del plurilinguismo come fenomeno sociale è stato l'articolo *Diglossia* di Ferguson (1959) che trattava la questione del repertorio linguistico di una società in termini di *diglossia*, cioè in termini di compresenza di due lingue o varietà socio-geografiche diverse di una lingua socio-funzionalmente ben differenziate. Ferguson (1959) si riferiva ad una situazione molto particolare, caratterizzata da una serie di proprietà: la coesistenza relativamente stabile di una varietà *high* (varietà alta appresa a scuola attraverso istruzione formale, altamente codificata e standardizzata, veicolo di una prestigiosa tradizione letteraria) e di una varietà *low* (varietà bassa utilizzata per la conversazione ordinaria). Gli esempi che Ferguson porta sono Haiti con il francese come

varietà alta e il creolo come varietà bassa; la Svizzera tedesca con il tedesco (*Hochdeutsch*) come varietà alta e lo svizzero-tedesco (*Schwyzertütsch*) come varietà bassa, la Grecia moderna con la *katharévousa* come varietà alta e la *dhimotiki* come varietà bassa.

La nozione di diglossia delineata da Ferguson è stata largamente accolta nella ricerca sociolinguistica e ripresa da Fishman (1967) che mette in relazione diglossia e bilinguismo prevedendo le quattro situazioni logicamente possibili: diglossia con bilinguismo (cit.: 31-33), diglossia senza bilinguismo (cit. 33-34), bilinguismo senza diglossia (cit.: 34-36), né bilinguismo né diglossia (cit.: 36-37). Berruto (1995: 196) non considera fondata una tale relazione tra bilinguismo e diglossia “che li vede come due concetti agenti per così dire in sommatoria, sinergicamente”. Piuttosto sono da considerare come delle nozioni “che si riferiscono ad ambiti e fenomeni di ordine diverso e non si prestano ad essere combinate così come sono: la nozione di bilinguismo per essere comparabile con quella di diglossia deve essere per forza di cose ‘arricchita’ di componenti socialmente pertinenti”. Mentre *bilinguismo* designa la mera compresenza presso un individuo o una comunità sociale di più lingue senza dire nulla sulla loro differenziazione socio-funzionale, *diglossia* si riferisce a una differenziazione funzionale, gerarchica, di lingue o di varietà nel repertorio.

2.3.2 Strategie di selezione all'interno del repertorio

In una comunità o in un'istituzione plurilingue il contesto comunicativo determina in modo decisivo la scelta della/e lingua/e o della/e varietà all'interno del repertorio in base a fattori caratteristici della situazione comunicativa (Grosjean 1982: 135-36). Ogni parlante che nel suo repertorio abbia a disposizione più varietà linguistiche, al momento di comunicare deve scegliere la/le varietà appropriate alla situazione. Questa scelta non è arbitraria, ma è governata da regole sia sul piano macrosociolinguistico (Fishman 1965, 1967, 1980) che sul piano microsociolinguistico (Gumperz 1982a e 1982b; Myers-

Scotton 1993). Le ricerche macrosociolinguistiche di Fishman (1967: 31-33) individuano nelle comunità diglossiche con bilinguismo individuale diffuso, l'assegnazione dei domini d'uso a ogni lingua. La scelta della lingua avviene dunque secondo una tipologia situazionale pubblica o privata, di lavoro o di tempo libero, religiosa o scolastica ecc. Questa tipologia situazionale individuata da Fishman, corrisponde nei termini del modello del contesto presentato nei paragrafi 1.2.2 a 1.2.6, al campo d'interazione con i suoi obiettivi e i suoi *commitments* a cui sono legati determinati schemi d'interazione. Nella concezione di Fishman questi fattori del contesto istituzionale sono costanti, e non sono presi in considerazione altri fattori che possono esercitare un influsso sulla scelta dell'una o dell'altra varietà.

Sul piano microsociolinguistico lo studio di Lüdi & Py (2002), che osserva le comunità d'immigrati italofoeni, germanofoni e ispanofoni a Neuchâtel, costata che i parlanti non reagiscono ciecamente alla tipologia delle situazioni. Da un lato ci sono effettivamente delle situazioni in cui i margini di libertà di scelta della lingua sono limitati. Questo accade in primo luogo quando il determinismo sociale è dominante, come dove le regole di cortesia richiedono di non parlare la lingua d'origine nella presenza di un autoctono. La scelta della lingua è fissa anche in quelle situazioni in cui gli interlocutori hanno una sola lingua in comune: è il repertorio a disposizione a limitare la scelta della lingua. Inoltre abitudini e automatismi possono rendere costante la scelta della lingua. In altre situazioni invece la scelta della lingua è più variabile ed è soggetta di volta in volta a negoziazione oppure può cambiare nel corso dell'interazione. Scegliere la lingua non è dunque l'atto unico di chi prende la parola, né si tratta di una scelta meccanica in base alla situazione comunicativa, ma piuttosto di un movimento circolare in cui uno degli interlocutori propone una scelta di lingua e allo stesso tempo propone anche i ruoli degli interlocutori in base a una varietà di fattori contestuali (come le sue convinzioni, la sua conoscenza del mondo e quelle che pensa che siano le convinzioni e le conoscenze del mondo dell'altro interlocutore). L'altro interlocutore può accettare, momentaneamente o stabilmente,

oppure rifiutare la scelta della lingua e dei ruoli proposti. In questo modo gli usi linguistici contribuiscono alla costruzione della situazione e della struttura sociale, e queste, a loro volta, determinano gli usi linguistici. Nel caso di una forte determinazione degli usi linguistici in base alla situazione sociale (ossia, nei termini del modello del contesto presentato nei paragrafi 1.2.2 a 1.2.6, in un campo d'interazione con i *commitments* forti), il margine di negoziazione è minimo e si formano *routines* o automatismi. Dove invece la situazione sociale determina poco gli usi linguistici, il margine di negoziazione, che permette la costruzione della struttura e della situazione sociale nel corso dell'interazione in base agli usi linguistici, è più ampio (Lüdi & Py 2002: 132-138). La tipologia del campo d'interazione individuata da Fishman (1967), e che nel paragrafo 1.2.3 abbiamo caratterizzato in termini di *commitments* e di obiettivi più o meno vincolanti, non è l'unico fattore contestuale ad agire sulla scelta della lingua, poiché, come hanno mostrato Lüdi & Py (2002), entrano in gioco anche fattori contestuali diversi che si lasciano attribuire alla dimensione interpersonale del contesto.

I fattori contestuali possono indurre individui plurilingui alla scelta di strategie mono-, bi- o plurilingui. Nel modello di Grosjean (1985: 127-145, 1999 e 2004: 40-48) l'interlocutore può trovarsi in un *continuum* fra modalità monolingue e modalità bilingue. Nell'esempio di un parlante bilingue di lingua A e di lingua B s'instaura la modalità monolingue in lingua A, in cui la lingua B è praticamente disattivata se l'argomento, la situazione e/o lo scopo dell'interazione lo richiedono (posizione 1: vedi Figura 2). Una situazione di attivazione intermedia si verifica in posizione 2, quando la lingua A continua a essere più attiva, ma anche la lingua B è parzialmente attivata. Questo può succedere in situazioni diverse, per esempio se un interlocutore bilingue non desidera usare la lingua B oppure se uno degli interlocutori è poco competente nella lingua B. La modalità bilingue (l'estremo bilingue del *continuum*, posizione 3) è raggiunta quando entrambe le lingue sono attivate, però la lingua B è ancora leggermente meno attiva della lingua A, e la lingua A è ancora riconoscibile come lingua di comunicazione. Questa è la

modalità tipica in cui si trovano degli interagenti bilingui (o plurilingui) che condividono due o più lingue e si sentono a loro agio ad alternarle. Normalmente essi adottano una delle lingue come lingua base (per esempio la lingua A) il cui livello di attivazione è maggiore, mentre l'altra (la lingua B) è a disposizione, in caso di bisogno, in forma di *code-switching* o di prestiti⁴¹. Un cambiamento d'argomento o di situazione può portare al cambiamento della lingua base. In questo caso la lingua B diventa la lingua più attiva.

La mobilità dei singoli individui bilingui lungo il *continuum* fra la modalità monolingue e quella bilingue può variare molto. Ci sono bilingui che non si trovano quasi mai nella modalità bilingue, mentre altri raramente la lasciano, specialmente in comunità in cui gli usi misti sono la norma. La modalità in cui si trova un individuo bilingue corrisponde allo stato di attivazione delle lingue e dei meccanismi di elaborazione linguistica. Naturalmente la modalità si ripercuote sia sulla produzione sia sulla percezione.

⁴¹ Per una tipologia dettagliata del parlare plurilingue si veda il paragrafo 2.3.2. Si parla di *code-switching* quando avviene uno spostamento da una lingua all'altra per la durata di una parola, di un sintagma o una di frase intera, mentre nel caso del prestito una parola o un'espressione breve viene presa dalla lingua meno attivata e adattata morfosintatticamente (e a volte anche fonologicamente) alla lingua base. (Grosjean: 2004: 42). Nel caso del prestito un elemento lessicale di una lingua viene più o meno stabilmente adottato dal lessico dell'altra.

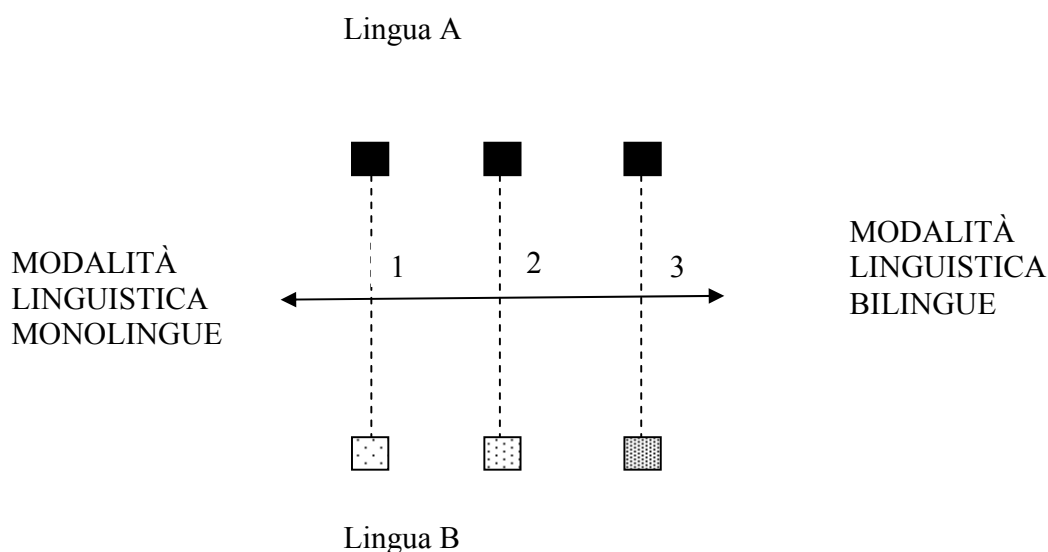


Figura 2: (da Grosjean 2004: 41): Rappresentazione visiva del *continuum* della modalità linguistica. Le posizioni dell'individuo bilingue sul *continuum* sono rappresentate dalle linee tratteggiate verticali e il livello di attivazione della lingua è rappresentato dal grado di oscurità dei quadrati (il nero designa l'attivazione completa, il bianco l'inattività).

2.3.3 Gestione del repertorio linguistico nell'organizzazione del discorso

Le tracce del plurilinguismo alla superficie del discorso sono il risultato dell'influsso di una lingua o di una varietà di lingua su un'altra lingua o varietà. Il concetto d'interferenza di Weinreich (1953) riguarda tutta una serie di possibili manifestazioni discorsive correlate a una competenza plurilingue.

Lüdi (1998 e 1999: 26) e Lüdi & Py (2002: 161) raggruppano sotto il nome *marques transcodiques* (marche translinguistiche) manifestazioni molto differenti fra loro. Per classificarle, riprendono la dimensione della modalità linguistica di Grosjean (vedi 2.3.1) aggiungendo una seconda dimensione che s'interseca con quella della modalità: la

simmetria o asimmetria delle competenze degli interlocutori. L'estremità esolingue si definisce con l'asimmetria, e l'estremità endolingue con la simmetria fra le rispettive competenze nella lingua utilizzata (Figura 3):

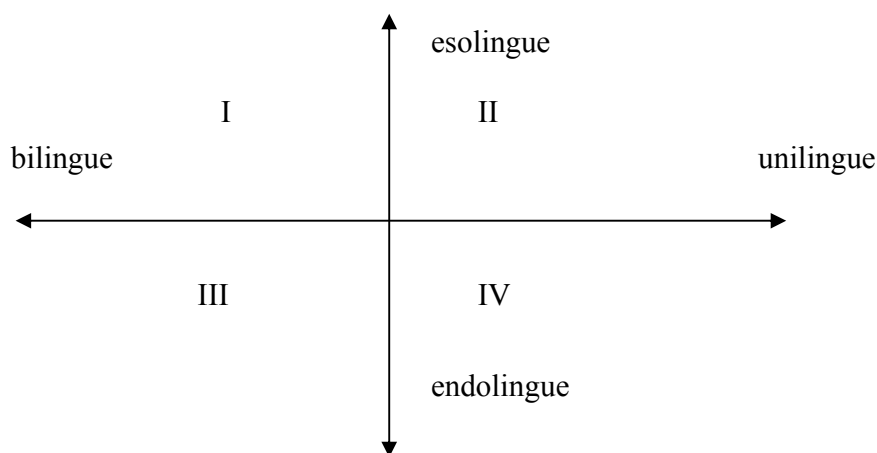


Figura 3: Schema dello spazio bidimensionale in cui si colloca la scelta della lingua (Lüdi & Py 2002: 161)

In situazione esolingue bilingue (quadrante I) si ritrovano a interagire soggetti di lingue diverse, in situazione esolingue unilingue (quadrante II) si trovano un parlante nativo e uno non nativo che interagiscono in una delle due lingue, in situazione bilingue endolingue (quadrante III) figurano bilingui che interagiscono in modalità bilingue, mentre la situazione endolingue unilingue (quadrante IV) rappresenta l'interazione fra monolingui.

L'interazione bilingue (endolingue ed esolingue nei quadranti I e III dello schema di Figura 3) si caratterizza per l'attivazione più o meno simultanea di due sistemi linguistici. All'interno di questi due quadranti si possono distinguere quattro tipi di marche translinguistiche, ossia tracce nel discorso dell'attivazione di più di una lingua (Lüdi: 1995: 150-151⁴²:

- Le interferenze⁴³: sono tracce sistematiche della prima lingua che sono da ricondurre alle differenze di struttura fra le due lingue in contatto in cui il parlante riporta sistematicamente in una delle due lingue caratteristiche fonologiche, morfosintattiche o semantico-lessicali di un'altra lingua. Un esempio di interferenza a livello lessicale-semantico prodotto da bambini bilingui italiano-svizzero tedesco è riportato da Moretti & Antonini (2000: 104): *Mi bendi le scarpe* ('mi allacci le scarpe'). L'utilizzo di *bendare* al posto di *allacciare* è da ricondurre alla somiglianza formale con il tedesco *binden* e ad una parziale coincidenza di significato tra (*ver-*)*binden* e *bendare* (come in *bendare il ginocchio*).
- I prestiti: elementi (nella maggior parte dei casi si tratta di unità lessicali) di qualsiasi altra lingua introdotti in un sistema linguistico per aumentarne durevolmente il potenziale referenziale: si suppone che facciano parte della memoria lessicale degli interlocutori benché la loro origine straniera possa rimanere manifesta. Per esempio nell'italiano regionale ticinese si riscontrano parole come *Gipfel*, *Rolladen* e *Schlafsack*, *trottinette* e *classeur* prese in prestito dal tedesco e dal francese.

⁴² Questa classificazione è stata ripresa da Gilardoni (2001: 164) e da Moretti & Antonini (2000).

⁴³ A differenza dalla concezione di interferenza messo a fuoco da Weinreich (1953), che comprende tutte le manifestazioni discorsive della competenza plurilingue, nella tipologia di Lüdi, il termine di interferenza è inteso in senso molto più stretto.

- La formulazione translinguistica: consiste nell'uso potenzialmente conscio in un enunciato in lingua seconda di una sequenza percepita dal parlante non nativo come appartenente a un'altra lingua (spesso alla prima lingua del parlante, ma potrebbe anche essere una lingua franca come l'inglese) con lo scopo di superare un ostacolo comunicativo. La formulazione translinguistica fa parte delle strategie compensatorie nel caso in cui le competenze dei parlanti sono asimmetriche. Il seguente esempio è tratto da un'interazione in francese fra una partecipante con un'ottima competenza in francese e un parlante nativo dell'inglese che si serve del tedesco e dell'inglese per ovviare alle sue lacune lessicali: *que je suis: eh: peut-être: half time halbzeit hier*⁴⁴.
- Il *code-switching*⁴⁵ (o commutazione di codice): l'inserzione 'online' di sequenze (che possono spaziare dall'unità lessicale minimale fino a delle sequenze di rango superiore) di una o più lingue in un testo/scambio prodotto secondo le regole di un'altra lingua (lingua di base). Il *code-switching* si verifica in una situazione

⁴⁴ Questo esempio è riportato da Lüdi (2001-3) *Plurilinguismo*: modulo e-learning del corso on-line *Swissling* <http://www.swissling.net/>

⁴⁵ La terminologia riguardante il campo del *code-switching* (il cui corrispondente italiano è 'commutazione di codice') varia secondo gli autori: Myers-Scotton (per esempio 2002) parla sistematicamente di *code-switching* rifiutando una distinzione usata da molti, fra *code-switching* (commutazione di codice) e *code-mixing* (o anche *intrasentential code-switching*, enunciazione mistilingue) di cui il primo viene usato dove la commutazione coincide con i confini della frase, mentre il secondo designa una commutazione all'interno della frase (per esempio Berruto 1995 e 2004), oppure Muysken (2000) che generalizza il termine *code-mixing* e utilizza il termine *code-switching* solo per una tipologia specifica di *code-mixing* (quella che chiama *alternational* in cui i due sistemi linguistici si alternano nel discorso, tipologia opposta all'*insertional code mixing* dove un'unità di un sistema è inserita in un'unità dell'altro sistema); oppure Auer (1998/1999) che propone una tipologia dei fenomeni di commutazione di codice nella forma di un *continuum* che spazia dal *code-switching*, dove è identificabile la lingua matrice o base e dove i partecipanti riconoscono una funzione comunicativa della commutazione a livello locale, al *code-mixing*, dove non è più determinabile quale delle due lingue funge da lingua base (e dove i fenomeni di commutazione non svolgono più una funzione discorsiva a livello locale, ma a livello globale) e i *fused lects*, che costituiscono delle varietà miste stabili ("grammaticalizzate") in cui i sistemi si fondono. L'interesse di Auer è particolarmente focalizzata sulla transizione fra questi fenomeni che rappresenta un processo di sedimentazione strutturale che può essere chiamato "grammaticalizzazione".

appropriata alla modalità bilingue come, per esempio, nell'enunciato *Leo, non göötschare*, prodotto da mia figlia Laura, bilingue italiano/svizzero-tedesco all'età di circa 8 anni, in cui un elemento lessicale dello svizzero-tedesco (*göötsche* che può essere parafrasato con 'giocare con l'acqua') è inserito in un enunciato la cui lingua base (o lingua matrice, v. sotto in questo paragrafo) è l'italiano. Si può osservare che la morfologia di flessione verbale italiana è applicata a un elemento lessicale svizzero-tedesco. L'utilizzo di un'unità lessicale svizzero-tedesca, per la quale non esiste una corrispondente unità lessicale in italiano, permette di aumentare il potenziale referenziale rispetto a un uso monolingue⁴⁶.

Miecznikowski & Mondada (2001) hanno osservato una pratica comunicativa plurilingue in un contesto universitario in cui si sono costruiti degli oggetti di sapere complessi e differenziati nel quadro di riunioni plurilingui di ricercatori di storia antica in una situazione endolingue, in cui ogni ricercatore parla la sua lingua, grazie alle notevoli competenze interazionali dei partecipanti nelle altre lingue. Questa situazione può essere considerata il caso ideale di comunicazione plurilingue in cui ogni partecipante sfrutta al massimo le proprie potenzialità espressive parlando nella sua lingua preferita. Le autrici avanzano l'ipotesi (cit.: 237) che gli oggetti del sapere prodotti in questo modo siano più specifici e diversificati rispetto a quelli che sarebbero stati elaborati in un'interazione monolingue. In quest'interazione il determinismo sociale secondo una tipologia situazionale (come postulato da Fishman: 1967, cfr. 2.3.1) è limitato, poiché il contesto istituzionale conferisce la massima libertà agli interagenti sulla scelta della lingua. Quest'ultima, di conseguenza, non è fissa, ma soggetta a negoziazione (cfr. Lüdi & Py

⁴⁶ Un esempio analogo è stato prodotto da mio figlio Dante all'età di 11 anni: in una discussione su un regalo che aveva comperato per suo cugino, Dante afferma: *è quello che si wünschava*. ('è quello che desiderava'). I tratti morfologici della flessione verbale della lingua matrice italiana (inclusa quella della diatesi riflessiva calcata sulla morfologia tedesca del verbo riflessivo *sich etwas wünschen*) sono applicati a un verbo tedesco.

2002: 132-138). Gli interagenti negoziano una modalità endolingue⁴⁷ grazie alle competenze interazionali plurilingui di tutti i partecipanti permettendo a ognuno l'uso della propria lingua.

Evidentemente non in tutti i campi d'interazione di un'università (o in qualsiasi organizzazione) le condizioni situazionali sono di questo tipo. Le diverse lingue sono strumenti dei flussi comunicativi dell'istituzione e la scelta del codice (o dei codici), ossia l'attivazione di uno o più componenti del repertorio, è la risposta ragionevole ai bisogni e agli impegni dell'istituzione e degli individui legati alla missione istituzionale.

Fra le manifestazioni discorsive di competenze plurilingui il *code-switching* è particolarmente interessante poiché permette di gettare luce su una varietà di problemi che concernono la teoria linguistica e grammaticale, ma anche la struttura del repertorio linguistico delle comunità di parlanti. L'osservazione del *code-switching* può fornire anche informazioni sull'elaborazione mentale di un repertorio bi- o plurilingue, sulla competenza linguistica dei plurilingui come anche sulle pratiche sociolinguistiche dei parlanti e i valori funzionali attribuiti ai codici. Diversamente dall'analisi del prestito, che richiede una prospettiva diacronica e soprattutto concerne un fenomeno che caratterizza la struttura dei singoli codici, lo studio del *code-switching* permette l'osservazione a livello sincronico dell'inter-penetrazione 'on-line' di due sistemi linguistici e allo stesso tempo di due sistemi di rappresentazioni socio-culturali propri dei due gruppi linguistici.

Negli anni cinquanta e sessanta del secolo scorso, studiosi del contatto linguistico come Weinreich (1953) e Haugen (1953) prestavano ancora poca attenzione al fenomeno del

⁴⁷ Poiché ogni partecipante si esprime nella sua lingua preferita, si verifica un alto grado di simmetria fra le competenze espressive, mentre in ogni parlante sono attivate due o più lingue (modalità bi- o plurilingue): nella produzione è attivata prevalentemente la lingua preferita e nella comprensione sono maggiormente attivate una o più lingue diverse.

code-switching. Milroy e Muysken (1995: 8-9) attribuiscono questo alla mancanza di apparecchiature sofisticate per la registrazione e al fatto che le comunità d'immigranti indagate da loro, che subiscono un rapido spostamento (*shift*) verso la lingua dominante, si prestano meno alla scoperta e all'analisi del fenomeno del *code-switching* rispetto alle comunità bilingui più stabili al centro dell'attenzione della ricerca negli anni settanta come le comunità bilingui spagnolo-inglese studiate da Poplack (1979). In questi anni è stato accertato che le "mescolanze" non sono per nulla casuali ma governate da regole.

Le limitazioni grammaticali che regolano il fenomeno del *code-switching* sono state approfondite da Myers-Scotton (1993 e 2002) sulla base di dati empirici riguardanti direttamente il *code switching* e di dati raccolti dalla psicolinguistica sperimentale riguardanti vari fenomeni come l'afasia e le manifestazioni linguistiche di individui bilingui interpretati secondo il modello psicolinguistico della produzione linguistica di Levelt (1989). In una prima versione il modello di Myers-Scotton (1993) parte dal duplice assunto che: 1) negli enunciati misti una delle due lingue funge da lingua base, o matrice (*matrix language*) e l'altra lingua funge da lingua incassata (*embedded language*); 2) la prima fornisce la struttura morfosintattica dell'enunciato e la seconda fornisce gli elementi lessicali. L'enunciato si compone quindi di due tipi di "morfemi": *system morphemes* e *content morphemes*. I primi sono obbligatoriamente forniti dalla lingua matrice, mentre i secondi possono provenire dalla lingua incassata.

Nella rielaborazione del modello (Myers-Scotton 2002, vedi anche Berruto 2004), l'assunto fondamentale della lingua matrice e della lingua incassata è rimasto intatto, mentre è stata affinata la tipologia dei morfemi⁴⁸. Mentre la classe dei *content morphemes*

⁴⁸ Nella terminologia di Myers-Scotton la categoria dei morfemi include le manifestazioni sia morfologiche sia lessicali (*content morphemes*): "...references to 'morphemes' may refer to actual surface level morphemes, or references may be metaphorical. The name '4-M model' itself refers to morphemes in both senses of the term. Certainly, when referring to elements in regard to abstract procedures that precede surface realizations, the reference is metaphorical. That is, what are called 'morphemes' (in reference to

rimane immutata, la classe dei *system morphemes* è suddivisa in tre categorie giungendo un totale di quattro classi di morfemi (*content morphemes*, *early system morphemes*, *late system bridge morphemes* e *late system outsider morphemes*), per cui il modello è chiamato “4M”. L’ipotesi dell’accesso differenziato del modello prevede che i quattro tipi di morfemi operino in modo diverso nel processo di produzione linguistica. I *content morphemes* (lessemi) stanno in relazione diretta con l’intenzione comunicativa del parlante poiché sono il risultato dell’attivazione di fasci di tratti pragmatico-semantiche a livello concettuale. I *content morphemes*, essendo caratterizzati dal fatto che sono assegnatori o ricevitori di ‘ruoli tematici’⁴⁹, sono tipicamente nomi, verbi, aggettivi. I morfemi *early system*, pur non essendo assegnatori o ricevitori di ‘ruoli tematici’, sono attivati a livello concettuale nello stesso modo dei *content morphemes*. Di questa classe di morfemi fa parte per esempio l’articolo determinativo *the* in inglese. Esiste un legame concettuale diretto fra l’articolo determinativo e il nome: “The noun *book* is a content morpheme and the determiner *the* is an early system morpheme; the same semantic/pragmatic feature bundle activates both *the* and *book*” (Myers-Scotton 2002: 18)⁵⁰. I morfemi sistematici del tipo *late system*, ossia i morfemi *late system bridge morphemes* e gli *outsider morphemes*, non sono attivati concettualmente, ma indicano relazioni fra costituenti⁵¹: “They are called late system morphemes because the hypothesis

how lexical elements are accessed) are really lemmas, not morphemes at all. ‘Real’ morphemes themselves are surface phenomena; lemmas are abstract entries in the mental lexicon that underlie morphemes. On this view, lemmas are the main link in the chain that begins with speakers’ intentions and ends in surface-level linguistic forms” (Myers-Scotton 2002: 17).

⁴⁹ I *content morphemes* sono manifestazioni di funzioni semantiche, mentre i morfemi sistematici manifestano funzioni sintattiche.

⁵⁰ L’articolo, come membro tipico di questa classe di morfemi, racchiude in sé una fascia di funzioni sintattiche e semantiche: la determinatezza (funzione semantica) e il numero singolare (funzione sintattica), [mentre la funzione del genere non è prevista nel sistema morfologico dell’inglese].

⁵¹ Simile alla distinzione fra *early* e *late system morphemes* è quella fra morfemi intrinseci (semantiche) e estrinseci (sintattici) già individuata dalla grammatica classica e medievale e studiata sistematicamente in

is that their saliency is delayed until the Formulator⁵² level. They are activated by the directions sent to the Formulator by the lemmas underlying content and early system morphemes; these are directions to build larger linguistic units” (cit.).

I *bridge late system morphemes* agiscono all'interno del proprio sintagma (si riferiscono a informazioni grammaticali all'interno della proiezione massimale della testa del proprio costituente, per esempio il costituente *of* in *ball of Lena*), mentre gli *outsider late system morphemes* reagiscono a informazioni grammaticali esterne alla proiezione massimale della loro testa: per esempio, l'accordo soggetto-verbo in molte lingue: *the dog likes bones*.

Di questi quattro tipi di morfemi solo quelli dell'ultimo tipo, cui appartiene essenzialmente la morfologia flessiva di accordo verbale, devono appartenere obbligatoriamente, nei costituenti misti, alla lingua matrice.

Un approccio innovativo al *code-switching* in termini d'interazione situata fu proposto da John Gumperz nei lavori (1982a e 1982b) sulle strategie interattive bilingui. Le sue analisi mostrano che il *code-switching* non può essere ridotto a una strategia volta semplicemente ad ovviare ad una lacuna di competenza linguistica. L'alternanza di sistemi linguistici non è concettualizzata come un deficit da stigmatizzare, ma come un'ulteriore risorsa tramite la quale una vasta gamma di significati sociali e retorici possono essere espressi. Gumperz (1982: 63-64) sottolinea la funzione comunicativa della commutazione di codice:

relazione alla lingua russa da Peškovskij, A. (1956) *Russkij sintaksis v naučnom osvenščanii*, cfr. Rigotti & Cigada (2004) e Cigada (1999). In questi termini i *content morphemes* hanno funzioni puramente semantiche, gli *early system morphemes* manifestano un insieme di funzioni semantiche e sintattiche, mentre i *late system morphemes* manifestano esclusivamente funzioni sintattiche.

⁵² Myers-Scotton si riferisce al modello dei processi cognitivi della concettualizzazione e della formulazione nella generazione di un messaggio verbale proposto da Levelt (1989: 9-12).

That code switching serves to convey semantically significant information in verbal interaction has not been systematically explored. The purpose of the present chapter is to focus on these communicative aspects of code switching; to show how speakers and listeners utilize subconsciously internalized social and grammatical knowledge in interpreting bilingual conversations.

Gumperz non si concentra sui dettagli della struttura dei costituenti, ma sulle funzioni discorsive e interazionali svolte dal *code-switching* in base a fattori situazionali come il tema, i partecipanti, e il *setting*, interpretandole in termini d'implicature conversazionali griceiane culturalmente specifiche (Gumperz 1982a: 94-99 e 153-171). Da questa prospettiva il *code-switching* è parte di un insieme condiviso di segnali e di convenzioni di contestualizzazione (*contextualization cues*) che servono al mittente nel corso dell'interazione per rendere attento il destinatario a diversi fattori del contesto situazionale e sociale (Gumperz 1982a: 132-52)⁵³.

2.3.4 Le politiche linguistiche delle istituzioni

Nell'ultimo decennio del Novecento è sorto un forte interesse alla ricerca nell'area della politica e pianificazione linguistica (*language policy and planning LPP*⁵⁴), in particolare

⁵³ Una funzione discorsiva interessante del code-switching si esplorerà nelle interazioni nel contesto universitario dove la configurazione concettuale scientifica è strettamente legata alla lingua in cui la disciplina è presentata, dando luogo ad un code-switching lessicale verso la lingua d'insegnamento all'interno di sequenze con una lingua matrice diversa (cfr. 5.2.2, 5.3.4.2, 5.3.5). In questi casi è la lingua d'insegnamento a fornire la rete categoriale disciplinare applicata.

⁵⁴ La designazione LPP comprende sia la politica che la pianificazione. In effetti, entrambi i componenti sono decisivi e sono inestricabilmente legati, anche se non esiste accordo sulla natura della relazione fra loro. Hornberger (2006: 25) si chiede se sia la pianificazione che ingloba la politica (ossia l'insieme degli interventi gestionali) poiché la pianificazione linguistica fornisce "standards of rationality and effectiveness", mentre il compito della politica linguistica è "testing these ideas against actual practice in order to promote the development of better ... language planning models" come proposto da Fettes (1997:14), oppure se sia la pianificazione ad essere incorporata dalla politica come nella visione di Ricento (2000: 209) e Schiffman (1996:14). L'una non è necessariamente la conseguenza dell'altra: La politica non è sempre il risultato di una pianificazione: "a great deal of language policy-making goes on in a haphazard or uncoordinated way, far removed from the language planning ideal" (Hornberger cit.) e la politica non è

in relazione alla larghissima diffusione dell'inglese e di altre lingue globali. In effetti, numerose piccole comunità linguistiche indigene in tutto il mondo rischiano seriamente la messa in pericolo se non la perdita della loro lingua. Integrando i diversi quadri teorici della ricerca sul LPP degli ultimi 40 anni (Cooper 1989, Ferguson 1968, Haugen 1983, Hornberger 1994, Kloss 1968, Neustupny 1974 e altri) che prevedono sia un approccio descrittivo che una teoria dell'intervento, Hornberger (2006: 27-29) propone un quadro teorico che mette in relazione politica linguistica e pianificazione linguistica (vedi Figura 4) puntando a rispondere alle seguenti domande dei pianificatori in contesti plurilingui: quali lingue vanno promosse per quali scopi e, in particolare, per quali scopi le lingue locali in pericolo vanno sviluppate in relazione alle lingue globali di larga diffusione?

L'asse orizzontale e quello verticale del quadro (vedi Figura 4) rappresentano una distinzione proposta precocemente nella letteratura sul LPP, ossia i tipi e gli approcci di LPP. La tipologia sull'asse verticale distingue fra pianificazione dello *status*, pianificazione acquisizionale e pianificazione del *corpus*⁵⁵. La pianificazione dello *status* riguarda gli sforzi intrapresi verso l'allocazione di funzioni delle lingue in una data comunità, mentre la pianificazione del *corpus* è volta all'adeguatezza della forma o della struttura delle diverse lingue. Il fine della pianificazione acquisizionale è di influenzare l'allocazione degli utilizzatori o la distribuzione delle lingue per mezzo della creazione o del miglioramento delle opportunità o dell'incentivo all'apprendimento linguistico. Questi tre tipi di LPP comprendono l'asse verticale di Figura 4. L'asse orizzontale invece presenta la distinzione fra i due approcci: 1) l'approccio degli interventi gestionali (*policy*) e 2) l'approccio della manutenzione e dell'attuazione (*cultivation*). Il primo è

nemmeno sempre il risultato sperato della pianificazione, dato che quest'ultima è in primo luogo volta al cambiamento sociale (Cooper 1989; Rubin & Jernudd 1971; Tollefson 1991).

⁵⁵ La tipologia che distingue fra *status* e *corpus* risale a Kloss (1969), mentre il terzo tipo, la pianificazione acquisizionale, fu introdotto 20 anni dopo da Cooper (1989).

visto come l'insieme degli interventi a livello macroscopico della società o della nazione che enfatizzano la distribuzione e la standardizzazione delle lingue, mentre il secondo giunge a concentrarsi sui modi di parlare e di scrivere e la loro distribuzione a livello microscopico⁵⁶. A livello della pianificazione dello *status* e dell'acquisizione gli obiettivi sono di natura extra-linguistica: L'approccio degli interventi gestionali riguarda la selezione delle forme legali, mentre l'approccio della manutenzione e dell'attuazione è volto all'implementazione delle funzioni. A livello della pianificazione del *corpus* l'approccio degli interventi gestionali è volto alla codificazione delle forme linguistiche e pertanto i suoi obiettivi sono di natura linguistica. L'obiettivo dell'approccio della manutenzione e dell'attuazione (di natura semi-linguistica) è l'elaborazione delle funzioni.

Questo quadro integrativo serve come strumento per rispondere alla domanda come sviluppare quali lingue a quali scopi ed è importante tenere a mente che, qualunque sia l'obiettivo, la pianificazione linguistica procede al meglio se gli obiettivi sono perseguiti lungo le diverse dimensioni contemporaneamente. Per esempio, se una lingua è dichiarata lingua nazionale ufficiale (pianificazione dello status, ossia riguardante gli usi con un approccio per interventi gestionali in quanto si conferisce uno status legale formale), ma deve anche diventare lingua scolastica (si deve perseguire una pianificazione acquisizionale sia a livello degli interventi gestionali su piano educativo, sia a livello dell'implementazione nelle scuole), e si deve mettere a disposizione un sistema di

⁵⁶ La distinzione fra l'approccio degli interventi gestionali e l'approccio della manutenzione e dell'attuazione è stata introdotta da Neustupny (1974). Il primo è spesso stato identificato con il tipo di pianificazione dello *status* e il secondo è stato considerato sinonimo della pianificazione del *corpus*. Questa sovrapposizione non è giustificata, poiché la distinzione fra approccio degli interventi gestionali e approccio della manutenzione e della attuazione prevede una dicotomia forma-funzione. L'approccio degli interventi gestionali è rivolto alla selezione e la codificazione del ruolo formale nella società, mentre l'approccio della manutenzione e dell'attuazione si indirizza all'implementazione e all'elaborazione della funzione nella società (per esempio a livello del *corpus* l'approccio degli interventi gestionali può prevedere degli interventi di standardizzazione della lingua, mentre l'approccio della manutenzione e dell'attuazione può prevedere una modernizzazione del lessico che comprende l'assegnazione di nuove funzioni.)

scrittura e una grammatica standardizzata (a livello degli interventi gestionali sul piano del *corpus* va codificata la forma, e, a livello della manutenzione e dell'attuazione si devono elaborare le funzioni adattando le forme linguistiche a eventuali innovazioni delle funzioni). I migliori risultati si raggiungono agendo contemporaneamente sui diversi assi della pianificazione.

Tipi	<i>Approccio 1: pianificazione degli interventi gestionali (rivolta alla forma)</i>	<i>Approccio 2: pianificazione della manutenzione e dell'attuazione (rivolta alla funzione)</i>
Pianificazione dello <i>status</i> (riguardo agli usi della lingua)	Ufficializzazione Nazionalizzazione Standardizzazione dello status Proscrizione	Rivitalizzazione Mantenimento Diffusione Comunicazione inter-linguistica internazionale e intranazionale
Pianificazione dell'acquisizione (riguardo agli utilizzatori della lingua)	Educazione/scuola Religioso Mass-media Lavoro	Riacquisizione Mantenimento Shift Lingua straniera/lingua seconda/literacy
	Selezione del ruolo formale della lingua nella società <i>Obiettivi extra-linguistici</i>	Implementazione dei ruoli funzionali della lingua nella società <i>Obiettivi extra-linguistici</i>
Pianificazione del <i>corpus</i> (riguardo alla lingua)	Standardizzazione del corpus Standardizzazione di codici ausiliari Adozione di un sistema di lingua scritta	Modernizzazione (nuove funzioni) Lessicale Stilistica Innovazione (nuove forme, vecchie funzioni) Purificazione Riforma Semplificazione stilistica Unificazione terminologica
	Codifica della forma della lingua <i>Obiettivi linguistici</i>	Elaborazione delle funzioni della lingua <i>Obiettivi semi-linguistici</i>

Figura 4: Quadro integrato degli obiettivi della politica e della pianificazione linguistica (LPP). Gli obiettivi sono rappresentati in grassetto. (Hornberger 2006: 29)

Avendo considerato la politica e la pianificazione linguistica a livello di società, rivolgiamo la nostra attenzione al livello dell'istituzione. Che cos'è un'istituzione?

Searle (1995) distingue la realtà in due tipi di fatti: i fatti "bruti" e quelli sociali. La realtà sociale è fondata su istituti (lat. *instituta*), ossia fatti che esistono solo grazie ad un accordo fra umani, come il matrimonio, il sistema monetario, il sistema legale ecc.. I fatti sociali si distinguono da quelli "bruti" (come una montagna che è alta 3000 metri o un sasso che cade) per il fatto che l'esistenza della realtà sociale è possibile solo grazie al fatto che noi crediamo nella sua esistenza:

There are portions of the real world, objective facts in the world, that are only facts by human agreement. In a sense there are things that exist only because we believe them to exist. I am thinking of things like money, property, governments and marriages. Yet many facts regarding these things are "objective" facts in the sense that they are not a matter of your or my preferences, evaluations, or moral attitudes. I am thinking of such facts as that I am a citizen of the United States, that the piece of paper in my pocket is a five dollar bill, that my younger sister got married on December 14, that I own a piece of property in Berkeley, and that the New York Giants won the 1991 superbowl. These contrast with facts as that Mount Everest has snow and ice near the summit or that hydrogen atoms have one electron, which are facts totally independent of any human opinions. Years ago I baptized some of the facts dependent on human agreement as "institutional facts" in contrast to noninstitutional, or "brute," facts (Searle 1995: 1-2).

Un'istituzione è uno strumento al servizio di valori condivisi. In senso lato, l'istituzione rientra nella realtà sociale di Searle: uno strumento per regolare il comportamento umano (costumi, leggi, costituzioni, proprietà ecc.), ma in senso più stretto s'intende un'organizzazione di esseri umani relativamente stabile, dotata di una struttura (la famiglia, istituzioni politiche civili come i comuni, servizi sociali come ospedali e trasporti, scuole, università). Un'organizzazione è un campo d'interazione spesso complesso dotato di risorse e di strutture relativamente stabili che definisce per tutti i soggetti coinvolti dei ruoli (fasci di compiti) legittimati dalla sua finalità (*raison d'être*, cfr. Van Eemeren 2010: 129) complessiva. L'istituzione in senso stretto, come anche

l'impresa, sono delle specie del genere organizzazione. L'istituzione si contraddistingue dall'impresa per la sua missione. Lo scopo primario di un'istituzione non è il profitto mentre il fine principale dell'impresa è di raggiungere un guadagno. Naturalmente, anche se l'obiettivo predominante dell'istituzione non è l'ottenimento di un utile, essa deve comunque tenere in considerazione il suo bilancio. L'università è un'istituzione e, come abbiamo visto nel paragrafo 1.2.1, i suoi scopi principali sono l'elaborazione e la comunicazione di saperi propri di diverse discipline scientifiche.

A livello dell'istituzione (o dell'impresa) la politica linguistica è l'insieme delle decisioni dell'organizzazione relative a come dotare i flussi comunicativi. Nell'istituzione (come anche nell'impresa) la pianificazione dello *status* ossia l'insieme delle decisioni dell'organizzazione sulle lingue (a livello degli interventi gestionali e della manutenzione e dell'attuazione) si ripercuotono sulla dimensione istituzionale del contesto creando impegni per le persone che implementano determinati ruoli istituzionali. Tali scelte nel repertorio linguistico istituzionale sono fortemente influenzate dagli scopi dei flussi comunicativi che a loro volta sono generati dalle diverse dimensioni del contesto.

Le decisioni di pianificazione degli interventi gestionali dell'istituzione riguardo allo *status* dei diversi componenti del repertorio si possono rilevare direttamente nelle dichiarazioni istituzionali a tal riguardo. Un approccio che getta luce sulle ragioni di tali scelte è l'analisi dei dibattiti che spesso precedono queste decisioni. Per quanto riguarda il contesto accademico questo è avvenuto e avviene tuttora nella letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata, soprattutto rispetto allo *status* dell'inglese nella comunicazione scientifica internazionale. Nel seguito (paragrafo 2.4) si analizzerà questa discussione con gli strumenti della teoria dell'argomentazione nell'intento di ricostruire la discussione critica che mette alla prova le ragioni per una o l'altra decisione possibile.

In conformità con una visione strumentale delle lingue al servizio della comunicazione (già teorizzata da Bühler nel suo *Organonmodell der Sprache*, cfr. Bühler: 1934/1978: 24

segg.) il repertorio linguistico è uno strumento fondamentale dei flussi comunicativi dell'organizzazione. La politica linguistica dell'istituzione o dell'impresa è quindi una scelta da parte dell'organizzazione dello strumento o degli strumenti linguistici per raggiungere i propri obiettivi. Ricordiamo che, nel caso dell'istituzione universitaria, questi obiettivi sono l'elaborazione e la comunicazione dei saperi. La selezione degli strumenti linguistici da parte dell'istituzione può essere esplicitata e queste decisioni possono manifestarsi nelle direttive dell'università relative a norme e misure attive che favoriscono l'uno o l'altro componente del repertorio a disposizione dell'istituzione. Peraltro anche la decisione passiva, ossia di non intervento, costituisce una decisione istituzionale: quella di lasciare libera la scelta degli strumenti linguistici. La politica linguistica dell'università è direttamente rilevabile dove esistono normative esplicite d'intervento nella selezione del repertorio, mentre le decisioni degli individui in caso di politiche passive di non intervento si manifestano soltanto nelle pratiche effettive.

Le politiche linguistiche costituiscono un fattore contestuale istituzionale importante che incide fortemente sulla selezione del repertorio da parte degli individui che implementano i diversi ruoli istituzionali. Nel capitolo 3 si esaminerà l'USI in quanto campo d'interazione, ossia in quanto realtà sociale che definisce l'insieme degli obiettivi, i *commitments* e la specificazione dei contributi pertinenti alle attività istituzionali. Nel capitolo 4 si procederà all'analisi delle politiche linguistiche esplicite dell'USI. Queste dichiarazioni istituzionali permettono di ricostruire sia i diritti e gli obblighi, sia le specificazioni dei possibili contributi relativi agli strumenti linguistici e costituiscono una dimensione importante del contesto istituzionale. Da quest'analisi emergeranno due tipologie fondamentali di attività: quelle le cui specificazioni contestuali sono rigide rispetto alla selezione delle lingue, perché sono regolamentate da norme, e quelle che sono caratterizzate da discrezionalità.

Per entrambe le tipologie di contesto l'osservazione delle pratiche effettive degli individui (capitolo 5) permette l'identificazione dell'insieme dei fattori contestuali e situati e delle

scelte retoriche individuali che portano l'individuo alla decisione sullo strumento linguistico.

Sia i fattori contestuali, istituzionali e situati, sia le scelte retoriche dell'individuo influiscono sull'attivazione di una o più componenti del repertorio. Nel quadro delle specificazioni contestuali più o meno esplicite, l'individuo che implementa i ruoli istituzionali mette in opera le sue scelte strategiche selezionando uno o più codici (ossia attivando uno o più componenti del suo repertorio) che gli permettono di compiere le missioni istituzionali.

Prima di entrare nell'analisi dei flussi comunicativi del campo d'interazione specifico dell'USI, si metterà a fuoco una problematica comune a tutte le università riguardo ad un tipo di attività importante: quello della comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche. Questo tipo di attività generalmente non è regolamentato da politiche linguistiche universitarie esplicite. Pertanto la lingua selezionata di volta in volta dal ricercatore costituisce un insieme importante di decisioni strategiche dell'individuo e dei team di ricerca che possono ripercuotersi anche sulle politiche linguistiche istituzionali. Nel capitolo seguente si metteranno a fuoco i ragionamenti che sottostanno a queste decisioni con un'analisi argomentativa. In particolar modo si esaminerà entro la letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata il dibattito relativo al ruolo che l'inglese riveste in questo flusso comunicativo fondamentale per la ricerca.

2.4. Il dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica

2.4.1 Premessa

Prima di passare all'analisi del campo d'interazione specifico dell'USI, sono doverose alcune considerazioni riguardo ad un tipo di attività essenziale per la missione fondamentale dell'elaborazione dei saperi comune a tutte le università: la comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche internazionali. La posizione predominante dell'inglese in questo flusso comunicativo suscita dibattito perché essa può compromettere la diversità linguistica non solo in quest'attività, ma anche in altre attività universitarie. L'analisi di questo dibattito ci permette di mettere a fuoco alcune importanti domande di ricerca preliminari: quali sono i vantaggi di questa situazione di predominanza dell'inglese in questo tipo di attività e quali sono i possibili svantaggi? Quale è la plausibilità degli argomenti a sostegno o contro l'inglese come unica lingua di comunicazione scientifica internazionale? Ci sono possibili soluzioni alternative? Quali sono in proposito gli orientamenti prevalenti delle politiche linguistiche?

2.4.2 Alcuni dati accertati riguardanti il ruolo dell'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica

Con lo sviluppo della produzione scientifica statunitense, soprattutto dopo la metà del XX secolo, le metodologie specificamente anglosassoni e lo stile scientifico conseguente hanno cominciato a dominare sulle culture scientifiche nazionali europee. La quantità della produzione scientifica in lingua inglese era non poco influenzata dalla supremazia a livello politico e socioeconomico del mondo anglosassone affermatasi dopo la seconda guerra mondiale. Il nuovo assetto comportava un cambiamento delle condizioni quadro nella produzione dei saperi in Europa costringendo i ricercatori a pubblicare le loro scoperte in inglese per assicurare una ricezione adeguata e dunque la loro partecipazione

nella comunicazione scientifica globale. Faccio riferimento ad Ammon (2007: 124-125)⁵⁷, per alcuni dati assai significativi riguardanti il presente ruolo dell'inglese nella comunicazione scientifica globale:

1. L'inglese è la lingua preferita specialmente nella comunicazione scientifica internazionale, ma anche, in molti casi, nazionale (cfr. Gill 2007 per la Malaysia, Ammon 1998 per la Germania e Carli & Calaresu 2003 per l'Italia) e viene usato attivamente e passivamente anche da studiosi non anglofoni nelle pubblicazioni scritte e orali (convegni e dibattiti), come anche nella corrispondenza fra studiosi (Hamel 2007, Guardiano, Favilla & Calaresu 2007). Resterebbe da verificare in che misura le banche dati sulle pubblicazioni scientifiche siano parziali, sovrarappresentando le pubblicazioni in inglese. Peraltro sembra che tali banche dati non tengano effettivamente conto della totalità e della complessità del campo d'interazione delle attività di comunicazione scientifica (Hamel 2007: 63-67).
2. La preferenza per l'inglese è più pronunciata nelle scienze pure o teoriche rispetto alle scienze applicate e specialmente rispetto alle scienze umane (Hamel 2007, Guardiano, Favilla & Calaresu 2007).
3. L'inglese può essere definito la lingua "dominante" della scienza in quanto gli studiosi di scienze naturali (e in misura minore anche gli studiosi di scienze umane) sono obbligati ad utilizzarlo per poter seguire i nuovi sviluppi e per essere riconosciuti facendo conoscere i loro contributi fuori dalla loro comunità linguistica (Guardiano, Favilla & Calaresu 2007, Gill 2007).

⁵⁷ Questo contributo è apparso in un volume della rivista dell'AILA (Association Internationale del Linguistique Appliquée), intitolato *Linguistic inequality in scientific communication today* (Ammon & Carli 2007), dedicato al dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua di comunicazione scientifica internazionale. Il volume, insieme ad altri testi, costituisce il *corpus* di discorso argomentativo in merito alla questione che si esaminerà in dettaglio in seguito. Ulrich Ammon raccoglie i dati accertati che emergono dal dibattito e che possono essere considerati come condivisi fra i partecipanti.

4. Pur mancando dati che permettano di quantificare il fenomeno in maniera definitiva, sembra esserci un flusso asimmetrico di informazioni centrato sull'anglofonia: i ricercatori anglofoni leggono quasi esclusivamente pubblicazioni in inglese e preferibilmente provenienti da paesi anglofoni, mentre i non-anglofoni leggono pubblicazioni in inglese, ma anche nella loro lingua. Comunque, questi ultimi leggono relativamente poche pubblicazioni in lingue non-native diverse dall'inglese; per questo il flusso comunicativo fra parlanti di queste lingue è ridotto (Hamel 2007).
5. L'inglese è la lingua franca globale della scienza, ma si differenzia da una lingua franca nel senso stretto poiché è allo stesso tempo la lingua nativa di un sottoinsieme importante dei partecipanti nel processo comunicativo (gli anglofoni) (Flowerdew 2007; Gazzola & Grin 2007 e van Parijs 2007).
6. L'esistenza di una lingua franca globale è certamente vantaggioso in quanto contribuisce allo sviluppo della scienza, migliorando la cooperazione internazionale e globale e accelerando la diffusione di nuove scoperte (Coulmas 2007).
7. La preferenza per una sola lingua franca genera anche preoccupazioni (cfr. Hamel 2007 e Gill 2007), soprattutto per quanto riguarda il problema dell'equità fra anglofoni e parlanti di altre lingue. La posizione dell'inglese come lingua franca colloca il parlante nativo dell'inglese in una posizione di vantaggio rispetto al parlante non nativo: I parlanti nativi investono decisamente meno nell'apprendimento delle lingue (Gazzola & Grin 2007, van Parijs 2007). Inoltre la loro migliore padronanza della lingua internazionale permette loro, anche nel caso in cui la loro proposta non sia "scientificamente" superiore, di produrre testi linguisticamente più raffinati con un impatto superiore sui destinatari (cfr. Flowerdew 2007).
8. Il vantaggio linguistico rispetto ai parlanti non nativi può comportare che i parlanti nativi dell'inglese fungano più spesso da *gatekeeper* (nel ruolo di recensori ecc.)

di istituzioni di pubblicazione importanti (Flowerdew 2007, Hamel 2007). Ne risulta un vantaggio concorrenziale nella comunicazione scientifica di una minoranza privilegiata rispetto alla maggioranza di paesi con altre appartenenze linguistiche (Gazzola & Grin 2007).

9. La predominanza dell'inglese nella comunicazione scientifica fa accrescere ulteriormente il prestigio e la gamma di funzioni di questa lingua e di conseguenza, in un processo circolare auto-propagante, aumenta anche la motivazione dell'individuo non anglofono ad apprendere e ad utilizzare l'inglese. (cfr. Hamel 2007, Graddol 2006: 122 segg.).⁵⁸
10. Sia fra ricercatori anglofoni che non anglofoni si riscontra una consapevolezza, pur incipiente, dei problemi linguistici e degli svantaggi dei non anglofoni e, con ciò, una crescente disponibilità a collaborare per raggiungere una maggiore equità nella comunicazione scientifica (Flowerdew 2007; Guardiano, Favilla & Calaresu 2007).

Un altro aspetto non considerato esplicitamente da Ammon (2007: 124-125), ma che emerge dal dibattito, è la conseguenza del flusso asimmetrico delle informazioni centrato sull'anglofonia (punto 4) dovuto al fatto che il ricercatore anglofono non necessita di aprirsi al plurilinguismo e di confrontarsi con culture scientifiche non anglofone. Questo comporta un danno significativo per lo sviluppo scientifico dovuto all'impoverimento sia a livello categoriale sia a livello etico-valoriale del dialogo globale, ma anche la perdita di conoscenza di importanti tradizioni scientifiche in lingue diverse. Nella comunità dei teorici dell'argomentazione è noto un caso eclatante riguardante due pubblicazioni pionieristiche apparse nello stesso anno: il

⁵⁸ Il presupposto teorico riguarda il grado di elaborazione di una lingua (*Ausbau* cfr. Kloss 1978, 1987, Berruto 1995: 117-79). L'uso di una lingua a livello universitario permette ad una lingua di raggiungere il grado massimo di elaborazione e con ciò un livello alto di prestigio. Con l'aumentare dei domini d'uso scientifici aumenta anche il prestigio della lingua. Si veda anche sotto (3.2).

primo (Toulmin 1958), pubblicato in inglese, trovò subito riconoscimento nella comunità scientifica internazionale, mentre il secondo, non meno rilevante, pubblicato in francese (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1958), fu sostanzialmente ignorato dalla comunità internazionale fino alla sua pubblicazione in inglese undici anni dopo.

2.4.3 Vantaggi e svantaggi di un'unica lingua globale della comunicazione scientifica

La questione se una sola lingua globale favorisca o ostacoli lo sviluppo della scienza è tutt'altro che risolta e ci obbliga a considerarne i vantaggi e gli svantaggi. Un vantaggio di una sola lingua globale della scienza rispetto a una pluralità di lingue sta senz'altro nel risparmio di tempo e di energia che sarebbero richiesti dall'apprendimento delle lingue e dalle traduzioni. Il sapere si diffonde in modo più veloce ed efficace grazie alla riduzione delle barriere linguistiche e grazie al bisogno di una sola traduzione. Quindi, la riduzione da una pluralità di lingue della scienza ad una sola crea sinergie che permettono al singolo ricercatore di concentrarsi sui lavori di ricerca e sul miglioramento della sua competenza nella lingua franca. Questa competenza crescente dei parlanti non nativi potrebbe portare, a lungo termine, ad una situazione in cui le varietà non native potrebbero contribuire alla definizione delle norme.

Dall'altro lato, una sola lingua di comunicazione scientifica internazionale riduce i vantaggi che si potrebbero ricavare da una pluralità di approcci al sapere dai punti di vista delle diverse lingue e culture scientifiche. Un approccio plurilingue e pluriculturale nello scambio dei saperi scientifici permette un arricchimento categoriale grazie ad una molteplicità di prospettive indispensabile ad un'acquisizione estesa di conoscenze e ad un arricchimento culturale. Questa linea di pensiero che mette in evidenza la pluralità di prospettive sul mondo fornita dalle diverse lingue e il forte legame tra lingua e cultura si rifà alla visione di Wilhelm von Humboldt:

[...] dass die Verschiedenheit der Sprachen in mehr als einer blossen Verschiedenheit der Zeichen besteht, dass die Wörter und Wortfügungen zugleich die Begriffe bilden und bestimmen, und dass, in ihrem Zusammenhange, und ihrem Einfluss auf Erkenntniss und Empfindung betrachtet, mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind (1836/2003: 13).

Man kann vielmehr als allgemein anerkannt annehmen, dass die verschiedenen Sprachen die Organe der eigenthümlichen Denk- und Empfindungsarten der Nationen ausmachen, dass eine grosse Anzahl von Gegenständen erst durch die sie bezeichnenden Wörter geschaffen werden und nur in ihnen ihr Daseyn haben (1836/2003: 9).

I lavori di Edward Sapir e di Benjamin Lee Whorf riprendono la concezione humboltdiana. Gli studi di Whorf delle lingue amerinde sono associati ad una “versione forte” dell’ipotesi etnolinguistica che postula la relatività linguistica, secondo la quale il pensiero sarebbe totalmente determinato dalla lingua⁵⁹. Le valutazioni della validità delle osservazioni etnolinguistiche e dell’interesse scientifico delle ipotesi di Whorf sono svariate⁶⁰: spaziano da un rifiuto totale (Pinker 1994: 59-65) ad una valorizzazione

⁵⁹ Afferma Sapir (1958/1929: 162): “Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached ... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation”.

⁶⁰ Secondo Whorf (1940: 213-14): “We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds - and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way - an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, *but its terms are absolutely obligatory*; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees.”

almeno parziale del suo apporto teorico, nonostante l'inaccuratezza descrittiva ormai accertata (cfr. in proposito Wierzbicka 1997: 6-7⁶¹). Rigotti & Rocci (2003: 279, nota 6) e Cantoni (1991: 48 e 58-59) osservano che l'impegno teorico varia molto all'interno delle pubblicazioni whorfiane nelle quali da un lato è negata la libertà linguistica umana, ma sono riconosciuti anche i limiti della relatività linguistica: anche Whorf peraltro ammette la distinzione fra categorie dell'esperienza e categorie puramente grammaticali, come il genere grammaticale.

Molte pubblicazioni relative a lingua e scienza fanno riferimento a questo dibattito e alla relazione fra lingua e pensiero (Ehlich 2002, Ammon 2006). Un'interpretazione delle tesi di Humboldt, Sapir e Whorf che riconosce il ruolo delle lingue come fornitrici di categorie del pensiero, pur allo stesso tempo concedendo spazio alla libertà linguistica umana, diventa l'argomento principale a favore di una pluralità di lingue per la scienza. Ammettendo che ogni lingua è legata ad un modo diverso di guardare la realtà, il plurilinguismo può permettere una comunicazione interculturale in cui la propria posizione accademica non esclude la valorizzazione di altre prospettive e di altri percorsi nella costruzione della conoscenza. Un tale approccio permette di riconoscere posizioni altrettanto valide, formulate in termini di altre lingue, di altre strutture discorsive e di altri modelli culturali che definiscono i paradigmi della ricerca. Questo permette di raggiungere, in ultima analisi, una visione più articolata e più completa della realtà.

La tendenza verso un monolinguismo inglese in ambito scientifico può rivelarsi pertanto un impoverimento serio del processo di elaborazione di saperi. Inoltre la preminenza sul mercato scientifico dei ricercatori anglofoni monolingui, che non si confrontano nel

⁶¹ Osserva Wierzbicka: "Pinker (1994) writes: 'since mental life goes on independently of particular languages, concepts of freedom and equality will be thinkable even if they are nameless' (82). But as I will show in chapter 3, the concept of 'freedom' is not independent of particular languages (being different, for example, from the Roman concept of 'libertas' or the Russian concept of 'svoboda'). It is shaped by culture and history, and it is part of the shared heritage of the speaker of English."

dialogo con altre lingue e culture scientifiche, danneggia gravemente lo sviluppo della scienza poiché vengono esclusi approcci provenienti da altre culture scientifiche e viene meno la molteplicità di prospettive della realtà resa possibile da una pluralità di lingue e culture scientifiche, il cui contributo è indispensabile all'estensione del sapere. Una pluralità di lingue scientifiche eviterebbe pericolose diglossie che declassano lingue locali a lingue minori.

Un altro svantaggio del monolinguismo inglese nella comunicazione scientifica globale riguarda l'ineguaglianza fra ricercatori anglofoni e non anglofoni nei processi della comunicazione scientifica. Le competenze spesso limitate rispetto alla cultura scientifica anglofona e al suo linguaggio situano indubbiamente il ricercatore non anglofono in una situazione di svantaggio rispetto a quello anglofono. Questa disuguaglianza comporta una serie di svantaggi per lo sviluppo della ricerca, come quello conseguente alla supremazia del ricercatore monolingue anglofono e al crescente monolinguismo anglofono nel discorso scientifico, destando preoccupazioni che sono l'oggetto di una discussione importante nella letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata e che ha spinto l'AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) a dedicare un volume della sua rivista alla problematica (Ammon & Carli 2007). Il titolo *Linguistic inequality in scientific communication today* attira l'attenzione sulla problematica della disuguaglianza fra studiosi anglofoni e non anglofoni. Questo volume insieme a una quindicina di altre pubblicazioni dedicate alla stessa tematica, con cui i diversi interventi del volume sono in dialogo, può essere considerato un piccolo *corpus* per una prima analisi del dibattito in merito alla questione del ruolo dell'inglese come lingua della comunicazione scientifica. Il *corpus* non è certamente completo, ma è rappresentativo rispetto alle tesi e agli argomenti adottati nel dibattito scientifico in merito alla questione.

Il volume mette a fuoco il fatto che ci sono membri del mondo accademico svantaggiati nella comunicazione scientifica per il fatto che l'inglese non è una lingua franca in senso stretto, dato che è la prima lingua di una parte significativa di ricercatori (Flowerdew

2007; Gazzola & Grin 2007; van Parijs 2007). Questo comporta degli svantaggi per i ricercatori non parlanti nativi dell'inglese rispetto ai loro colleghi anglofoni. Questi svantaggi sono stati categorizzati nel modo seguente da Guardiano Favilla & Calaresu (2007: 30) (vedi anche Flowerdew 2004 e Saracino 2004):

- a) problemi linguistici e discorsivi (difficoltà d'espressione dovute a limitazioni lessicali e alla padronanza insufficiente di differenziazioni stilistiche e di strategie pragmatiche)
- b) problemi legati all'investimento maggiore in termini di tempo e sforzo nella produzione di un testo per la pubblicazione
- c) problemi relativi alle differenze culturali e di tradizione retorica e alle difficoltà causate dalla supremazia sociale, politica ed economica della comunità anglofona.

I vantaggi di una sola lingua franca sono particolarmente pronunciati per i ricercatori anglofoni e per i membri di comunità scientifiche le cui lingue sono sempre state escluse dalla comunicazione scientifica internazionale (per esempio il finlandese, il malese, il gallese), mentre per gli studiosi le cui lingue hanno subito recentemente il loro declino come lingue della scienza (il tedesco, il francese, lo spagnolo) prevalgono le difficoltà in quanto risentono la perdita di comodità, di influenza e di prestigio. Spesso questo gruppo di ricercatori, specialmente quelli più anziani, confrontano la loro situazione presente con quella precedente di alto prestigio: essi non si sono ancora attrezzati in misura sufficiente delle necessarie competenze espressive in inglese e "scompaiono" dalla comunicazione scientifica internazionale (Ammon 2006: 16).

Mentre si può affermare che i vantaggi dell'inglese come unica lingua scientifica globale sono più o meno pronunciati per ricercatori di diversi gruppi linguistici e culturali "minori", è più difficile rispondere alla domanda se una sola lingua di comunicazione scientifica sia in generale veramente vantaggiosa per il progresso globale della scienza.

2.4.4 Analisi argomentativa del dibattito sull'inglese come unica lingua globale della comunicazione scientifica nella comunità dei sociolinguisti

La pianificazione e la politica linguistica spesso sono il risultato di un dibattito e finanche di negoziazioni che possono sfociare in concrete misure. Tali dibattiti possono incidere in modo decisivo sulle politiche linguistiche adottate da un'università, ma anche sulle scelte individuali di singoli ricercatori. Nell'ambito della sociolinguistica e della linguistica applicata il dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica suscita particolare interesse. Non c'è consenso generale, ma sono emerse alcune proposte di possibili misure di politica linguistica per la comunicazione scientifica internazionale.

L'analisi argomentativa offre un approccio interessante ai dibattiti sulle questioni di politica linguistica e può fornire un contributo pertinente alla loro comprensione e valutazione (cfr. Wodak 2007: 171-173). In una pubblicazione recente (Christopher Guerra 2008) ho svolto un'analisi del discorso argomentativo nel dibattito sullo *status* funzionale dell'italiano, lingua di minoranza nella Svizzera quadrilingue. Il genere di discorso analizzato è quello di una discussione fra *opinion leaders* sulla piattaforma mediatica messa a disposizione da giornali svizzeri prevalentemente italofoeni. A livello empirico quest'analisi ha consentito una visione macroscopica dell'insieme del dibattito; a livello teorico l'indagine ha concesso la messa a fuoco "microscopica" del meccanismo che genera il singolo argomento e del suo radicamento nelle credenze culturali condivise. Un tale approccio può rivelarsi utile anche nella discussione che si svolge entro il genere discorsivo della letteratura scientifica relativa ai vantaggi e agli svantaggi dell'inglese come unica lingua globale della comunicazione scientifica.

A questo scopo propongo una rappresentazione analitica (*analytic overview*) del dibattito nella tradizione della scuola pragma-dialettica⁶² integrata con un'analisi topica della costruzione del singolo argomento⁶³. Il primo approccio fornisce un modello normativo che rappresenta il discorso argomentativo come una “discussione critica” volta alla risoluzione di una divergenza di opinioni valida nel merito. Questo modello ideale permette la valutazione del discorso argomentativo in base a criteri normativi. Il secondo approccio, che va inteso come integrazione del primo, consente la focalizzazione sui processi inferenziali attivati da un argomento: la struttura logico-inferenziale e la forza persuasiva che si basa su valori, principi, dati e generalizzazioni accettate dal pubblico di riferimento. I due approcci teorici sono complementari: l'approccio pragma-dialettico permette un'analisi complessiva e critica del dibattito combinando un'analisi descrittiva degli argomenti nel linguaggio ordinario con una valutazione normativa in relazione ad un modello dialettico ideale di “discussione critica” per sottoporre le tesi in discussione ad un esame critico, mentre l'analisi topica dei singoli argomenti consente l'approfondimento e la valutazione delle procedure inferenziali e persuasive. Nel modello pragma-dialettico il discorso argomentativo è considerato come un processo di risoluzione di una divergenza di opinioni fra il protagonista e l'antagonista, anche se il dibattito si svolge in forma di monologhi come generalmente succede nel discorso scientifico. Il monologo in cui il protagonista espone la sua tesi e la difende con argomenti è un caso particolare di una discussione critica in cui il ruolo dell'antagonista rimane implicito o viene evocato dal protagonista per mezzo di possibili obiezioni dell'antagonista. Anche se il ruolo dell'antagonista non è svolto sempre in modo attivo ed

⁶² Van Eemeren & Grootendorst (1984, 1992, 2004, 2008); van Eemeren et al. (1993); van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans (2002); van Eemeren & Houtlosser (2002 e 2005), van Eemeren (2010).

⁶³ Rigotti & Greco (2006); Rigotti (2006), Rigotti (2009), Rigotti & Greco Morasso (2009 e 2010)

esplicito, il monologo del discorso scientifico può essere considerato un contributo alla discussione critica in quanto il protagonista cerca di far fronte a potenziali dubbi o critiche del lettore più o meno specifico (van Eemeren & Grootendorst 2004: 59).

Il modello pragma-dialettico distingue quattro fasi principali della discussione: la fase del confronto (*confrontation stage*), di apertura (*opening stage*), dell'argomentazione (*argumentation stage*) e della conclusione (*conclusion stage*). Nella pratica argomentativa, queste quattro fasi non devono sempre essere percorse in modo completamente esplicito, né nell'ordine prestabilito, tuttavia una divergenza di opinioni può essere risolta in modo adeguato solo se le quattro fasi vengono "attraversate" almeno in maniera implicita e se la fase dell'argomentazione comprende almeno un argomento esplicito.

Nella fase del confronto viene stabilita l'esistenza di una tesi del protagonista che non è accettata dall'antagonista. Di conseguenza si configura una divergenza di opinioni perché la tesi viene messa in dubbio (nel caso di una discussione "non mista") o contraddetta dall'antagonista con una tesi opposta o alternativa (nel caso di una discussione "mista"). Se la divergenza di opinioni si riferisce a una sola tesi, è detta "singola" e se si discutono più tesi, la discussione è detta "multipla": nella fase di apertura si stabilisce se esista una base comune sufficiente (conoscenze di sfondo, valori ecc.)⁶⁴ e si definiscono i ruoli e gli impegni reciproci che permetteranno di condurre la discussione in modo adeguato. Nella fase dell'argomentazione il protagonista presenta gli argomenti a sostegno della sua tesi per superare i dubbi o per confutare la replica critica dell'antagonista. Questi esamina l'argomentazione per decidere se ritenerla accettabile. Se non la considera convincente replica ulteriormente provocando nuove argomentazioni da parte del co-argomentante. Questa fase della discussione critica deve svolgersi almeno in parte in modo esplicito: c'è

⁶⁴ Per una discussione approfondita del *common ground* vedi 1.2.5.

un discorso argomentativo solo se il protagonista si assume l'onere della prova avanzando almeno un argomento a sostegno della sua tesi. Nella fase della conclusione le parti stabiliscono il risultato del tentativo di risoluzione della divergenza di opinioni. La risoluzione può essere considerata svolta solo se o le parti sono d'accordo per quanto riguarda l'accettabilità della tesi del protagonista, (e, in questo caso, la discussione è stata risolta a favore del protagonista, e l'antagonista deve ritirare il suo dubbio o la sua tesi opposta), oppure se è il protagonista a ritirare la sua tesi (e, in questo caso, la divergenza di opinioni si è risolta a favore dell'antagonista), cfr. v. Eemeren & Grootendorst (2008: 58-59).

2.4.5 Ricostruzione analitica del dibattito

Nella ricerca scientifica la comunicazione dei risultati alle rispettive comunità scientifiche internazionali è un'attività di vitale importanza dalla quale dipende il vaglio e il riconoscimento internazionale delle nuove acquisizioni scientifiche. Quest'attività rappresenta perciò il compimento di una delle missioni principali dell'istituzione universitaria. La selezione della lingua per questi flussi comunicativi essenziali deve essere adeguata all'obiettivo che si vuole raggiungere. La struttura dell'azione (Rigotti 2003a: 23, Rigotti 2009, Danesi e Rocci 2009: 105 segg.) prevede che il soggetto agente (nel nostro caso il ricercatore), che ha deciso di perseguire il suo scopo (fare conoscere alla sua comunità scientifica di riferimento le acquisizioni del suo lavoro di ricerca), attivi una catena causale (in cui figura anche la scelta di uno strumento linguistico adeguato) che realizza il nuovo stato di cose che corrisponde all'obiettivo. L'inglese come scelta preferita in questo tipo di attività comporta molti vantaggi, ma anche alcuni svantaggi (cfr. 2.4.2) molto discussi nella letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata. Questo dibattito e le conclusioni che ne scaturiscono possono avere un impatto sulla formulazione di politiche linguistiche da parte delle istituzioni universitarie non solo nelle attività di ricerca, ma anche nella didattica e influiscono sulle scelte linguistiche degli individui all'interno delle istituzioni accademiche. Una ricostruzione in termini di

discussione critica di questo dibattito consente osservazioni interessanti relative alle posizioni, ai punti di convergenza e di divergenza, sulla struttura inferenziale e persuasiva dei singoli argomenti addotti e sui possibili orientamenti della politica linguistica che ne emergono.

2.4.5.1 Delineazione delle posizioni

La seguente analisi è una ricostruzione in termini argomentativi del dibattito che si svolge nei testi scientifici all'interno delle discipline della sociolinguistica e della linguistica applicata. Il *corpus*, comprendente nove articoli del numero speciale dell'AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) dedicato alla tematica *Linguistic inequality in scientific communication today* (Ammon & Carli 2007) e gli altri testi dedicati alla stessa tematica cui nel volume si fa riferimento, è formato da testi appartenenti al genere del discorso scientifico che per sua natura corrisponde ad una discussione critica. La discussione è generalmente pacata, le tesi rimangono spesso implicite e l'impressione generale è di una discussione di natura probabilistica e perciò non conclusiva. Nel dibattito possono essere individuate due posizioni molto generali relative alla questione del ruolo dell'inglese nella comunicazione scientifica globale e di conseguenza il dibattito è stato analizzato come una divergenza di opinioni "singola" (ogni parte esprime una tesi rispetto alla questione) e "mista" (le due parti adottano tesi opposte) nella quale una parte si esprime fondamentalmente a favore del ruolo dell'inglese come unica lingua internazionale della scienza (IULIS) sostenendo che risultano rilevanti soprattutto i vantaggi, mentre l'altra parte difende la tesi opposta che risultano rilevanti soprattutto gli svantaggi dell'IULIS e auspica pertanto che la comunicazione scientifica internazionale abbia luogo in una pluralità di lingue (PLIS: pluralità di lingue internazionali della scienza).

Posizione 1:

Lo IULIS è conveniente.

Posizione 2:

- a) L'antagonista mette in dubbio la posizione 1 (*non credo che lo IULIS sia conveniente*) senza la formulazione di una tesi opposta
- b) L'antagonista formula una tesi opposta: *rispetto all'IULIS gli svantaggi risultano rilevanti e questi ultimi non sono facilmente ovviabili.*
- c) L'antagonista propone un'alternativa come complessivamente più vantaggiosa: *più di una lingua della scienza (PLIS)*

2.4.5.2 Punti di convergenza e differenza di opinioni

In questa fase della discussione critica si stabiliscono i punti di partenza: si determina la zona di accordo sostanziale e procedurale che deve essere sufficientemente estesa per poter sviluppare la discussione. I partecipanti, si assumono i ruoli di protagonista (di chi difende la tesi) e di antagonista (di chi deve replicare in modo critico). La zona di accordo riguarda tre punti principali: il primo stabilisce due fatti accettati da entrambe le parti, il secondo riguarda una preoccupazione condivisa, mentre il terzo esprime un valore condiviso. Qualsiasi risoluzione del dibattito deve tenere conto di questi tre punti di partenza:

1. a) L'inglese è la lingua della scienza oggettivamente prevalente nella comunicazione internazionale, e gode anche di importanza crescente come lingua di comunicazione scientifica a livello nazionale all'interno di paesi non anglofoni (Ammon 2007, Gill 2007, Ammon 1998, Carli & Calaresu 2003). Questo fatto figura nella lista di Ammon (2007: 124) come parte della "reasonably safe and relevant knowledge related to the present situation" (cfr. 2.4.1).

- b) Inoltre, l'esistenza di una lingua franca (che non deve necessariamente essere l'inglese) porta vantaggi a tutti in quanto migliora la cooperazione internazionale e facilita la diffusione di conoscenze scientifiche (Coulmas 2007).
2. Il protagonista e l'antagonista condividono la preoccupazione che l'IULIS possa generare ineguaglianza fra studiosi parlanti nativi e non nativi. L'evidenza di numerosi dati quantitativi sostiene questa preoccupazione. I dati statistici scaturiti dal monitoraggio di una varietà di comunità scientifiche appartenenti a diversi campi di ricerca, elaborati entro diversi studi indipendenti (Wood 1967, Baldauf & Jernudd 1983, Maher 1986, Ammon 1998, Sano 2002, Carli & Calaresu 2003, Hamel 2007) mostrano che gli studiosi parlanti non nativi dell'inglese sono significativamente sottorappresentati. Benché la comunità scientifica dei parlanti nativi sia minore rispetto a quella non anglofona, solo il 20% della produzione globale di opere scientifiche è scritta da parlanti non nativi (Guardiano, Favilla & Calaresu 2007).
 3. I ricercatori concordano nel riconoscere che una pluralità di lingue con le loro diverse tradizioni di ricerca consentono una visione più ricca della realtà. Questo è dovuto al rapporto fra linguaggio e conoscenza: "We can only access world scientific knowledge through the existing languages and their structures, which provides a perspective of diversity to the dynamics of world knowledge development" (Hamel 2007: 65, citando Ehlich 2002). Questo valore è basato sull'ipotesi di Wilhelm von Humboldt secondo cui ogni lingua fornisce categorie diverse che permettono di vedere il mondo da una prospettiva diversa. Anche l'interpretazione debole dell'ipotesi Sapir-Whorf del relativismo culturale sostiene questa visione⁶⁵. La pluralità di prospettive delle diverse tradizioni scientifiche

⁶⁵ Un'interpretazione forte invece implicherebbe il determinismo linguistico, cioè la completa determinazione del pensiero dalle strutture e categorie di una lingua, ipotesi che non trova molti sostenitori, cfr. 2.4.2.

consente una visione più completa della realtà. Tutte le parti coinvolte nella discussione si trovano d'accordo sull'effetto arricchente del plurilinguismo sul lavoro scientifico, sia per aspetti cognitivi che etico-valoriali, e sostengono perciò l'uso delle lingue locali nel discorso scientifico a livello nazionale.

Avendo stabilito i punti sui quali le parti si trovano consenzienti, le due posizioni devono essere difese nel modo seguente tenendo conto della zona di accordo.

Per difendere la posizione 1 (*Lo IULIS è conveniente*) il protagonista deve far vedere la rilevanza dei vantaggi e la non rilevanza degli svantaggi, mostrando che i valori condivisi (punto 3 della zona di accordo) possono essere salvaguardati o deve provare che gli svantaggi sono superabili, mostrando che le preoccupazioni condivise (punto 2 della zona di accordo) possono essere affrontate con successo.

Per difendere la posizione 2, l'antagonista

- a) deve sostenere i suoi dubbi rispetto alla posizione 1, mostrando perché non crede che i vantaggi dell'IULIS risultino rilevanti e/o
- b) deve sostenere la tesi opposta alla posizione 1 provando che, rispetto all'IULIS, gli svantaggi risultano rilevanti mostrando che questi ultimi non sono facilmente ovviabili, cioè che le preoccupazioni condivise (punto 2 della zona di accordo) non possono essere superate o che i valori condivisi (punto 3 della zona di accordo) non possono essere salvaguardati e/o
- c) deve sostenere una posizione alternativa alla posizione 1, mostrando che una situazione PLIS è complessivamente più vantaggiosa

2.4.5.3 Analisi e valutazione degli argomenti

Consideriamo a questo punto gli argomenti che sostengono le due tesi per una valutazione critica:

L'argomentario⁶⁶ a favore della posizione 1 si suddivide in due gruppi:

- a. argomenti che enfatizzano i vantaggi dell'inglese come lingua dominante della scienza (argomenti 1-3)
- b. argomenti che minimizzano gli svantaggi sostenendo l'argomento implicito che le preoccupazioni condivise (punto 2 della zona di accordo) possono essere superate (4-5).

La posizione 2 è difesa da argomenti che enfatizzano gli svantaggi della situazione presente sostenendo due argomenti impliciti:

- a. Le preoccupazioni condivise (punto 2 della zona di accordo) non possono essere superate (6-12)
- b. I valori condivisi (punto 3 della zona di accordo) non possono essere salvaguardati (13).

In un primo passo si elencano gli argomenti a sostegno della posizione 1 come sono stati precedentemente identificati e classificati e si rappresenta graficamente la ricostruzione analitica della discussione, mettendo a fuoco le relazioni tra le tesi e gli argomenti che le sostengono. In seguito sono valutati criticamente il procedimento inferenziale e la forza persuasiva dei principali di essi mediante un'analisi topica del modello AMT *Argumentum Model of Topics* (Rigotti & Greco 2006; Rigotti 2006, Rigotti 2009, Rigotti & Greco Morasso 2009 e 2010). Lo stesso duplice procedimento sarà quindi applicato agli argomenti a sostegno della posizione 2.

⁶⁶ Per argomentario intendiamo l'insieme di argomenti a favore di una causa.

Gli argomenti principali presentati a sostegno della posizione 1

a) Argomenti che enfatizzano i vantaggi dell'IULIS:

1) La scelta dell'inglese per pubblicazioni scientifiche è un beneficio per i ricercatori sia da un punto di vista quantitativo (il grande numero di lettori) sia da un punto di vista qualitativo (competenza dei ricercatori, livello della ricerca, prestigio dei ricercatori) (Ammon 2006: 7): “The most promising benefits derive – to put it summarily – from the size and the quality of the Anglophone scientific market. Its size can be measured by the number of readers of scientific publications, of colleagues working in the same field, of potential offers of jobs or research funds, and the like”. Questo argomento mostra che l'attuale situazione di dominanza dell'inglese (la cui esistenza è riconosciuta da entrambe le parti) costituisce un reale vantaggio⁶⁷.

2) La gamma funzionale dell'inglese è più vasta di quella della maggior parte delle lingue: “Its functional range is wider than that of most languages” (Coulmas 2007: 10).

3) L'inglese è una lingua flessibile: “English has proved to be quite flexible and adaptable incorporating a wealth of idioms from other tongues” (Coulmas 2007: 10).

b) Argomenti che minimizzano gli svantaggi della presente situazione della dominanza dell'inglese sostenendo la sottotesi che le preoccupazioni condivise (punto 2 della zona di accordo) possono essere superate

4) Se l'inglese rientra nelle conoscenze di base di tutti nei paesi non anglofoni, il vantaggio dell'individuo anglofono si riduce: “The continued expansion of the language's

⁶⁷ Come si vedrà nell'analisi topica svolta in seguito, l'argomento è circolare poiché afferma semplicemente le implicazioni dello status quo, cioè afferma che la situazione attuale di dominanza è un beneficio a causa della dominanza stessa.

functions [...] could, in the long run, reduce it [il vantaggio linguistico degli individui e dei paesi anglofoni SCG] if English were to become a basic skill also in the non-Anglophone countries” (Graddol 2006: 122 segg. e Ammon 2007: 125).

5) Una maggiore tolleranza normativa verso i parlanti non nativi ridurrà la disuguaglianza fra parlanti nativi e non nativi (Ammon 2007: 131; 2006: 25-26). Studi sulle varietà non native dell’inglese hanno contribuito a un cambiamento dell’atteggiamento tradizionale di intolleranza verso le varietà non native dell’inglese. Sono menzionati gli studi di Jenkins (2000 e 2003), Mauranen (2003), Seidlhofer (2001 e 2003), Knapp (1987), Knapp & Meierkord (2002). “Theirs and other studies have contributed to the gradual, noticeable change of the traditional view of non-native English” (Ammon 2006: 25).

Per evidenziare in particolar modo le relazioni fra posizione 1 e gli argomenti che la sostengono, procediamo alla ricostruzione analitica come è proposta da van Eemeren et al. (1993) e van Eemeren; Grootendorst & Snoeck Henkemans (2002) (Figura 5).

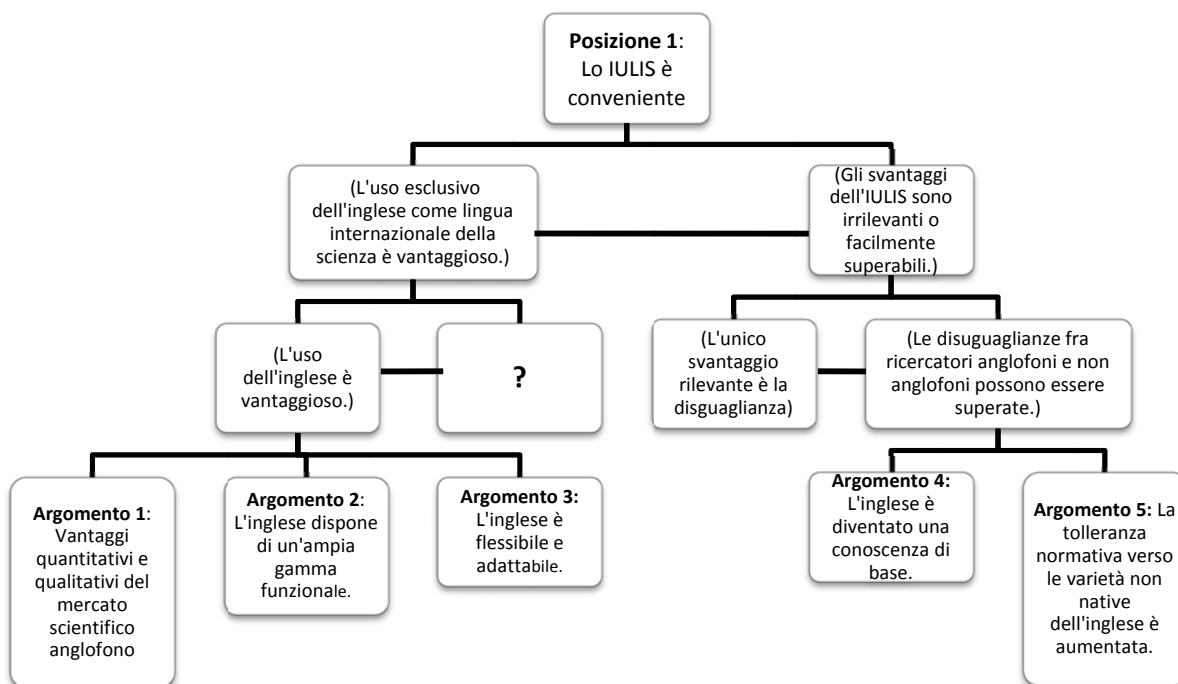


Figura 5: Ricostruzione analitica dell'argomentazione a sostegno della posizione 1.

La posizione 1 è sostenuta da due argomenti impliciti, riprodotti fra parentesi: *L'uso esclusivo dell'inglese come lingua internazionale della scienza è vantaggioso* e *Gli svantaggi dell'IULIS sono irrilevanti o facilmente superabili*. Essi funzionano come argomenti coordinati, perché vanno considerati insieme nella loro difesa della posizione 1, ossia non bastano vantaggi considerevoli, ma è necessaria anche l'assenza di svantaggi insuperabili, cfr. van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans (2002: 68-72). Gli argomenti 1-3 invece sono multipli, ovvero indipendenti fra loro, e sostengono un argomento subordinato implicito: *L'uso dell'inglese è vantaggioso*. Questo a sua volta è un argomento a sostegno dell'argomento implicito *L'uso esclusivo dell'inglese come*

lingua internazionale della scienza è vantaggioso. Va notato che sarebbe necessaria almeno un'altra premessa, ossia un argomento coordinato (cfr. van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans cit.) che giustifichi l'esclusività, per poter inferire la vantaggiosità dell'uso esclusivo dell'inglese dalla semplice vantaggiosità del suo uso: a questo livello l'argomentazione presenta un *non sequitur*.

Anche l'argomento implicito *Gli svantaggi dell'IULIS sono irrilevanti o facilmente superabili* è sostenuto da un altro argomento implicito che a sua volta è sostenuto da un argomento subordinato, anch'esso implicito: *Le disuguaglianze fra ricercatori anglofoni e non anglofoni possono essere superate*. Questo argomento avrebbe bisogno di essere coordinato con un altro argomento che afferma che *la disuguaglianza è l'unico svantaggio rilevante*. In effetti, un tale argomento non può essere presunto come implicito, poiché il fatto che altri svantaggi non siano menzionati non ci permette di concludere che essi non ci siano. A differenza dall'argomentazione a favore della posizione 2, nella difesa della posizione 1 il possibile svantaggio legato alla perdita di diversità linguistica (punto 3 della zona d'accordo) non è preso in considerazione. Infine, l'argomento implicito *Le ineguaglianze fra ricercatori anglofoni e non anglofoni possono essere superate* è sostenuto dagli argomenti multipli 4 e 5, indipendenti fra loro.

Nel seguito si approfondiranno le strutture inferenziali che legano gli argomenti alle loro tesi per mezzo di un'analisi topica del modello AMT⁶⁸. La struttura di un *topos* o luogo, inteso come sotto-generatore di procedimenti argomentativi che si riallacciano allo stesso aspetto della tesi, consta di due componenti: un componente endossico, costituito da un

⁶⁸ Il modello AMT, che permette di ricostruire la struttura inferenziale degli argomenti rispetto alla tesi che difendono, si orienta alla tradizione antica e medievale della Topica integrandola con le conoscenze della semantica e della pragmatica ed applicandola ai contesti comunicativi della società moderna.

procedimento inferenziale sillogistico solo parzialmente esplicito che si basa su *endoxa*⁶⁹ (ossia valori, principi, fatti o generalizzazioni già accettati dal pubblico indirizzato) e un dato, e da un componente topico (un procedimento inferenziale basato sulle massime che corrispondono alle diverse implicazioni del luogo messo in gioco dalla tesi e dall'argomento che la sostiene)⁷⁰. I due componenti dell'argomento svolgono funzioni complementari: il componente endossico (la parte sinistra della struttura a forma di Y, vedi Figura 6) conferisce soprattutto all'argomento la forza persuasiva, mentre spetta soprattutto al componente topico (la parte destra della struttura a forma di Y) garantire la struttura inferenziale del ragionamento. Come succede questo? Con l'esempio dell'argomento 1 si ricostruiscono (si rendono espliciti) i sillogismi che costituiscono i due componenti dell'argomento in Figura 6. La premessa maggiore esplicitata può essere considerata un *endoxon* ossia, in questo caso, un valore condiviso fra l'argomentatore e il suo pubblico: *Raggiungere un pubblico più vasto e di maggior qualità possibile è un obiettivo rilevante nella comunicazione scientifica*. La premessa minore costituisce il *datum* del sillogismo, ossia un fatto evidente al pubblico e verificabile da esso (*L'inglese è una lingua della comunicazione scientifica che permette ai ricercatori di raggiungere*

⁶⁹ Rigotti & Greco Morasso (2009: 44-45) definiscono l'*endoxon* seguendo Aristotele (a cui il concetto risale): quello che rientra già nell'opinione condivisa, ossia "*endoxa* are opinions that are accepted by everyone or by the majority, or by the wise men (all of them or the majority, or by the most notable and illustrious of them)." (*Topics*, 100b.21, vedi Ross 1958). In termini moderni gli autori propongono la seguente definizione: un *endoxon* è un'opinione accettata dal pubblico pertinente o dagli *opinion leaders* del pubblico pertinente.

⁷⁰ L'identificazione del luogo in quanto relazione ontologica fra tesi e argomento può essere illustrato con il seguente aneddoto di Francesco II di Borbone (1836-1894), re delle Due Sicilie dal 1859 al 1861, che perse il suo regno in seguito all'occupazione di Giuseppe Garibaldi e che fu noto con il soprannome di Franceschiello. In una discussione con il suo ciambellano sulla questione se entrare in guerra contro l'Inghilterra o meno, il ciambellano dichiarò: *Abbiamo ben 33 ragioni per non entrare in guerra con l'Inghilterra*. Quando Franceschiello gli chiese di indicare la prima, il ciambellano rispose: *Non abbiamo cannoni*. Franceschiello replicò: *Basta così*. La tesi del ciambellano *Non è ragionevole entrare in guerra contro l'Inghilterra* è sostenuta dall'argomento *Non abbiamo cannoni*. Il luogo messo in gioco dalla tesi e dal suo argomento (la relazione ontologica tra un aspetto della tesi e l'argomento) è quello della causa strumentale. Una delle massime generate dal luogo della causa strumentale è *Se manca lo strumento per svolgere un'azione, non è ragionevole decidere di svolgere quest'azione*.

un pubblico molto vasto e di qualità) e permette di giungere alla conclusione provvisoria: *L'uso dell'inglese è un mezzo per raggiungere un obiettivo rilevante della comunicazione scientifica*. A questo punto il componente endossico dell'argomento si incrocia con il componente topico. La conclusione provvisoria scaturita dall'esplicitazione del sillogismo endossico funge da premessa minore del sillogismo topico (parte destra della struttura). Il componente topico fornisce all'argomento la sua struttura logico-inferenziale fornendo un'implicazione generale, ossia una massima⁷¹ (*Se un mezzo serve per raggiungere un obiettivo rilevante, l'uso di questo mezzo è vantaggioso*). Quest'ultima è generata dal luogo della causa strumentale ossia dal rapporto ontologico fra un aspetto della tesi (la causa strumentale) e la tesi stessa (*L'uso dell'inglese è vantaggioso*). L'analisi topica degli argomenti non ci permette solo di ricostruire la struttura inferenziale dell'argomento, ma facilita anche la sua valutazione, in quanto esplicita i punti di attacco di eventuali domande critiche. In particolare rispetto al *datum* ci si può chiedere se la proprietà di raggiungere un pubblico vasto e di qualità non potrebbe essere attribuita anche ad un'altra lingua se fosse usata come lingua della comunicazione scientifica internazionale. In effetti questa proprietà va considerata come un effetto della proprietà di essere una lingua globale e non come un vantaggio intrinseco di una particolare lingua. Va comunque notato che il rapporto di causalità tra la proprietà di una lingua di raggiungere un pubblico vasto e di qualità e il suo uso come lingua di comunicazione globale è caratterizzato dalla non permanenza dell'effetto⁷². Se una lingua smette di essere usata come lingua di comunicazione scientifica globale, smetterebbe (pur dopo qualche anno) di raggiungere un pubblico vasto e di qualità. Analogamente, se un'altra

⁷¹ "Maxims are implications establishing a connection of the form $p \rightarrow q$, that generate inferential processes; each inferential process defines, within the locus, the form of a subclass of arguments that are produced in connection with proper endoxa. All the maxims of the same locus are implications of the ontological relation constituting the locus" (Rigotti & Greco Morasso 2009: 45).

⁷² Per questo la proprietà di raggiungere un pubblico vasto va considerato come effetto dell'uso globale e non come una sua implicazione.

lingua venisse usata come lingua di comunicazione scientifica globale, passerebbe qualche anno finché essa inizierebbe a raggiungere un pubblico vasto. L'inglese, a differenza da altre lingue, possiede già questa proprietà attualmente. Pertanto il *datum* resiste all'attacco della domanda critica.

Ben più palese è l'obiezione che da *L'uso dell'inglese nella comunicazione scientifica è vantaggioso* non si può inferire direttamente che *L'uso esclusivo dell'inglese come lingua internazionale della scienza è vantaggioso*: non si può concludere la vantaggiosità dell'uso esclusivo di uno strumento dalla convenienza del suo uso. Questa implicazione costituirebbe una paramassima (*Se l'uso di uno strumento è vantaggioso, solo il suo uso è vantaggioso*), ossia un principio che attiva una falsa implicazione.

LUOGO DELLA CAUSA STRUMENTALE

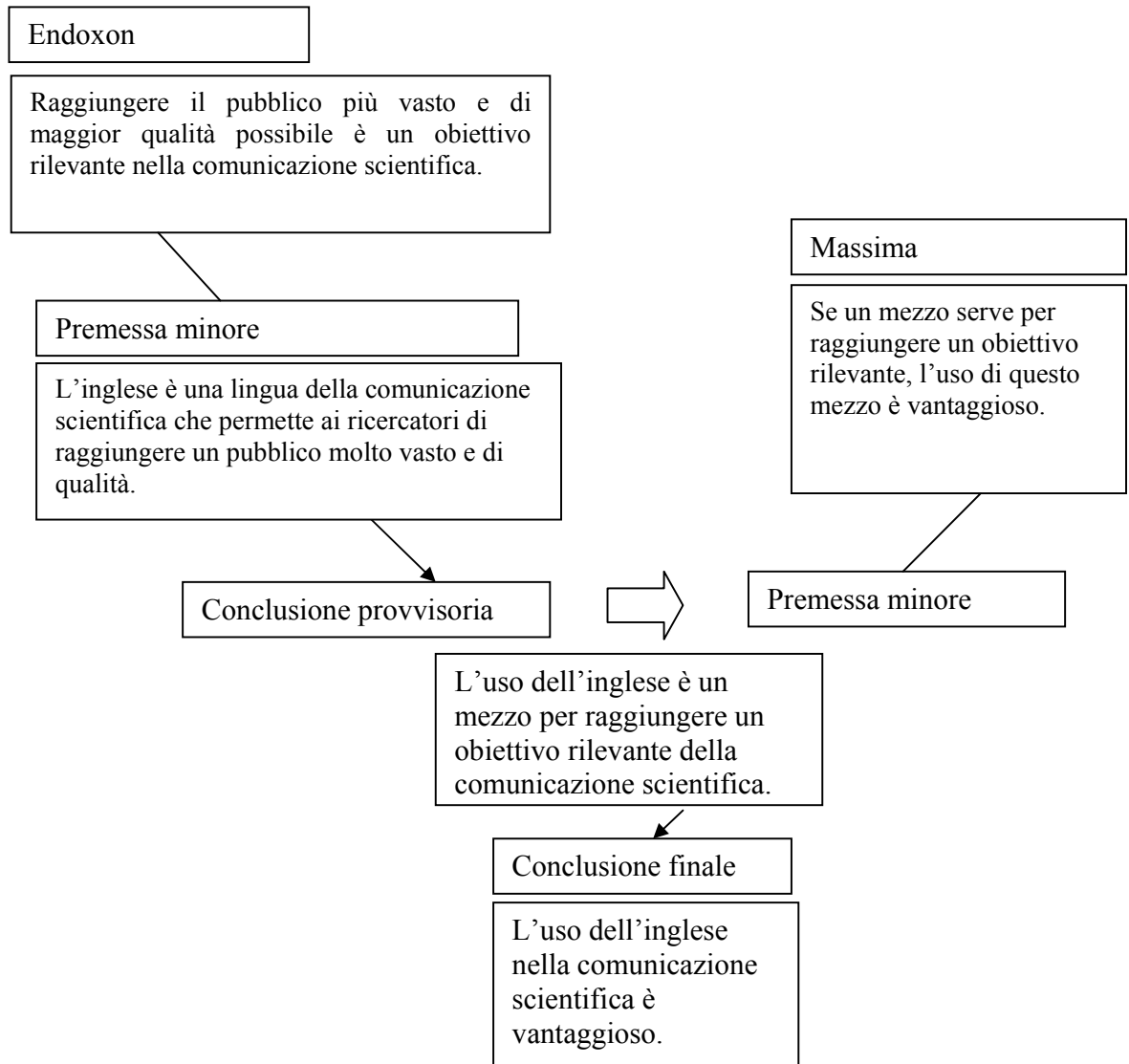


Figura 6: Analisi topica dell'argomento 1: "The most promising benefits derive – to put it summarily – from the size and the quality of the Anglophone scientific market. Its size can be measured by the number of readers of scientific publications, of colleagues working in the same field, of potential offers of jobs or research funds, and the like" (Ammon 2006: 7). L'analisi permette di evidenziare che il *datum* resiste alla domanda critica se la proprietà rappresentata dal *datum* di raggiungere un pubblico vasto e di qualità non potrebbe essere attribuita ad un'altra lingua se godesse dello stesso *status*. Questa proprietà dell'inglese non è un'implicazione logica del suo ruolo dominante, ma esiste un rapporto causale fra lo *status* dell'inglese e il *datum*. Quest'ultimo è un effetto non permanente dello *status*.

Gli argomenti 2 e 3 funzionano in modo analogo mostrando la convenienza dell'inglese come lingua della comunicazione scientifica internazionale. Anche qui si pone il problema che l'argomento implicito riguardo alla vantaggiosità dell'uso esclusivo dell'inglese nella comunicazione scientifica non può essere inferito senza altra premessa dalla convenienza dell'uso dell'inglese. Il contenuto proposizionale delle premesse minori dei componenti endossici, *L'inglese ha la più estesa gamma funzionale* (argomento 2, Figura 7) e *L'inglese è la lingua che nella sua storia ha incorporato il maggior numero di altre lingue* (argomento 3, Figura 8), è causato dall'uso predominante di questa lingua. In effetti, una possibile domanda critica che si può porre relativa al *datum* dell'argomento 2 è se questo non sarebbe vero anche per qualsiasi altra lingua se fosse una lingua dominante. L'ampia gamma funzionale dell'inglese è un effetto del suo *status* dominante. Una possibile domanda critica relativa al *datum* dell'argomento 3 è, in effetti, se l'incorporazione di altre lingue si verificherebbe anche in altre lingue se fossero in contatto con molte altre lingue. L'inglobare in sé di altre lingue è un effetto (non immediato, ma possibilmente duraturo) del contatto con altre lingue. Quest'ultimo è un'implicazione dello *status* di lingua globale dominante (l'uso di una lingua da parlanti nativi di molte altre lingue implica un contatto linguistico, cfr. Weinreich 1953).

L'estesa gamma funzionale è l'effetto della dominanza dell'inglese e l'incorporazione di elementi di altre lingue è l'effetto della forte presenza dell'inglese in tutto il mondo che lo porta a un contatto con numerose altre lingue. Anche queste qualità attribuite all'inglese, pur trattandosi di qualità strutturali inerenti alla lingua, sono causate dall'uso e non sono qualità distintive della lingua inglese, ma potrebbero diventare proprietà strutturali di qualsiasi lingua se fosse usata nello stesso modo. Analogamente all'argomento 1, i *data* degli argomenti 2 e 3 resistono alle domande critiche per il fatto che l'inglese, a differenza dalle altre lingue, possiede già le proprietà di possedere un'estesa gamma funzionale e di incorporare molte altre lingue. Però anche queste proprietà dell'inglese

non sono effetti né permanenti né immediati dell'uso: le altre lingue dovrebbero acquisirle in seguito all'uso prolungato in una posizione predominante.

LUOGO DELLA CAUSA
STRUMENTALE

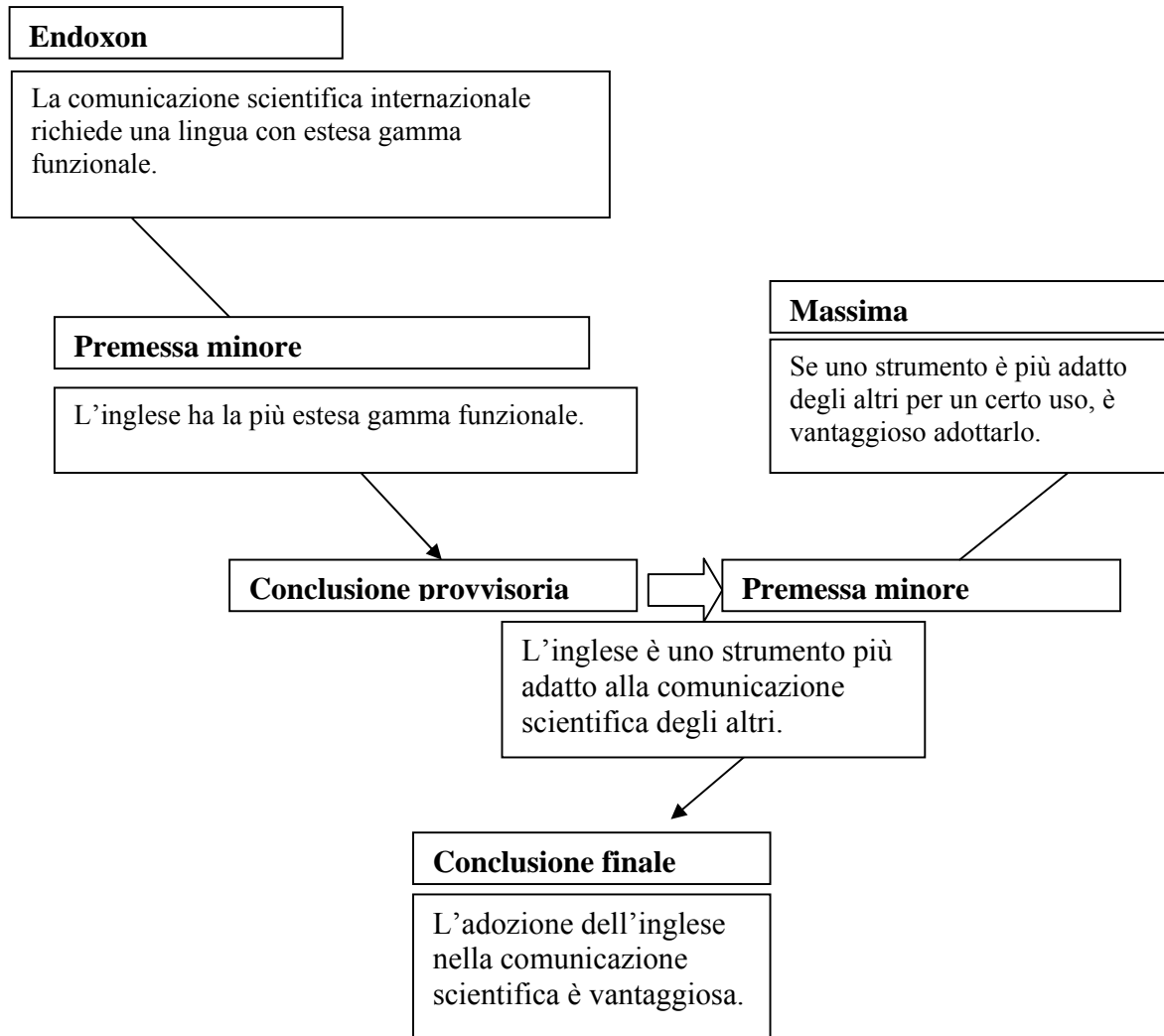


Figura 7: Analisi topica dell'argomento 2: "Its functional range is wider than that of most languages", (Coulmas 2007: 10). Il componente endossico fa leva su una premessa minore la cui verità può essere confermata, ma essa è un effetto del ruolo dell'inglese come lingua dominante della comunicazione scientifica: la gamma funzionale è una risultato dell'uso. Come nell'argomento 1, l'effetto dell'uso non è immediato, ma la proprietà di disporre di un'estesa gamma funzionale si acquisisce dopo un certo tempo.

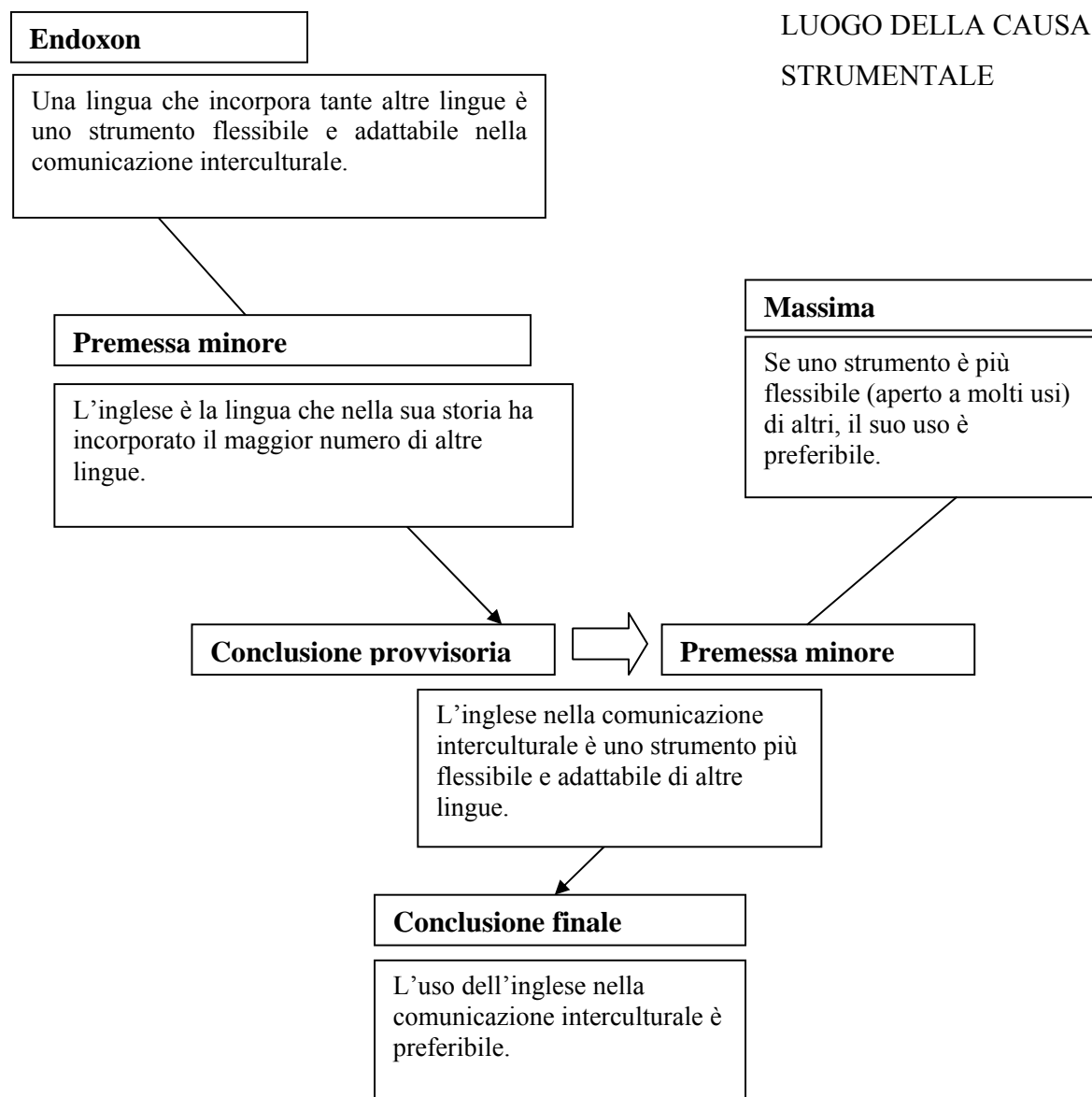


Figura 8: Analisi topica dell'argomento 3: "English has proved to be quite flexible and adaptable incorporating a wealth of idioms from other tongues" (Coulmas 2007: 10). Analogamente agli argomenti 1 e 2 la premessa minore del componente endossico è un effetto della dominanza dell'inglese. L'argomento è stato integrato con l'esplicitazione del fine (la comunicazione interculturale) nell'*endoxon*.

Gli argomenti 4 e 5 sostengono l'argomento *Le disuguaglianze fra ricercatori anglofoni e non anglofoni possono essere superate*. L'analisi topica dell'argomento 4 (Figura 9) mostra che l'endoxon *Rispetto all'anglofono, lo studioso non anglofono ha lo svantaggio di dover imparare una lingua straniera* genera il luogo della soppressione e dell'avvio. Per giungere alla conclusione provvisoria che *Lo svantaggio degli studiosi non anglofoni rispetto a quegli anglofoni è colmabile con uno costo⁷³ limitato*, è necessario un *datum* (ossia una premessa minore del componente endossico) che afferma che *L'apprendimento dell'inglese richiede uno costo limitato*. La domanda critica che si può rivolgere a questo argomento riguarda proprio il *datum*: la facilità dell'apprendimento dell'inglese non può essere direttamente inferita dalla proprietà di essere una conoscenza di base (anche una conoscenza di base può essere faticosa da acquisire, si pensi all'acquisizione della prima lingua, senz'altro una conoscenza di base, ma la sua acquisizione non è certo un compito privo di fatica!). La qualità di essere una conoscenza di base facilita l'apprendimento solo in un secondo momento quando essa è già stata acquisita in precedenza. In questo senso si può dire che, se l'inglese è acquisito come conoscenza di base (magari in età precoce), si risparmia lo sforzo di un apprendimento successivo.

⁷³ La categoria di costo – come effetto collaterale o implicazione indesiderata di un azione - copre anche il concetto di sforzo.

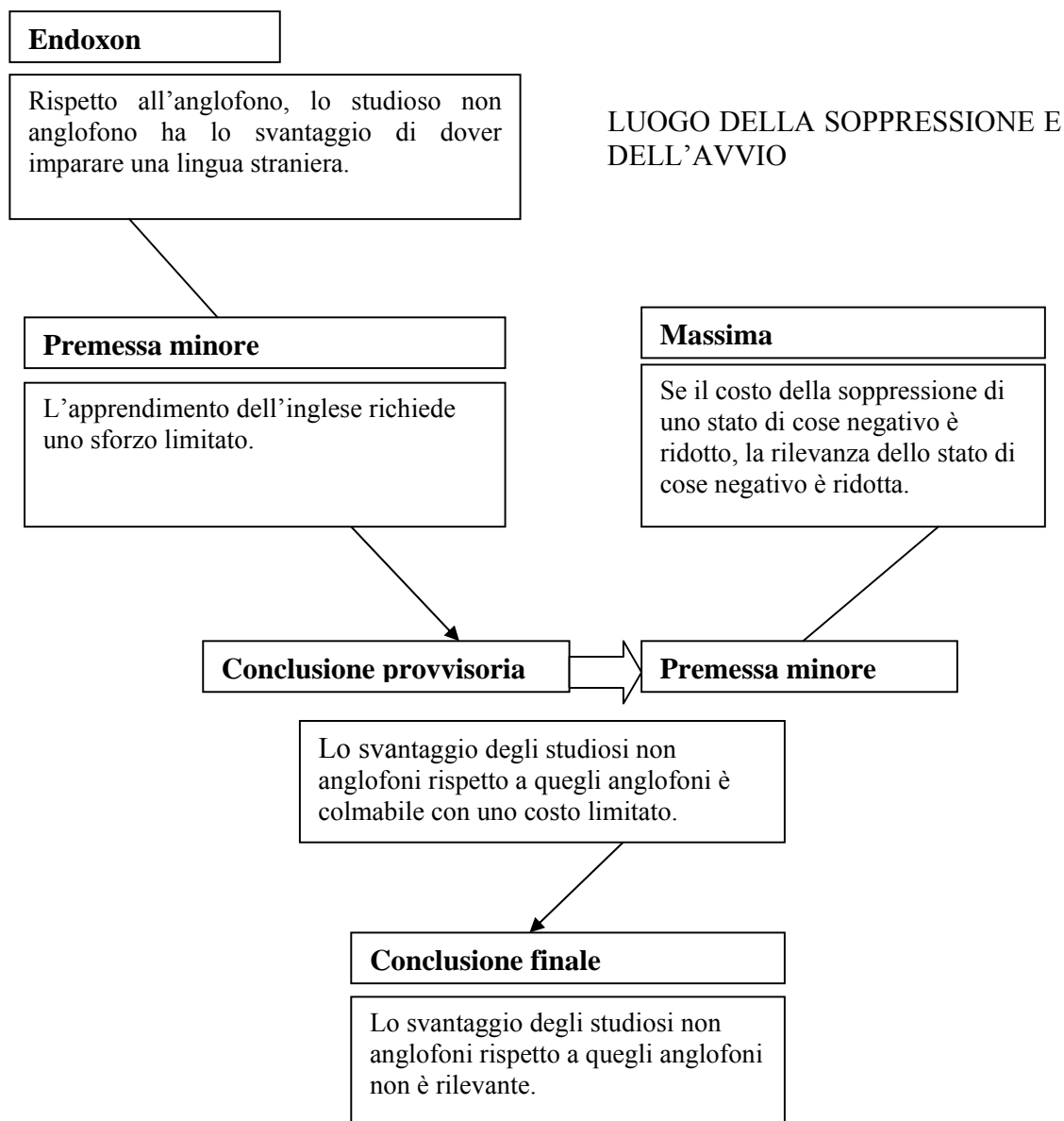


Figura 9: Analisi topica dell'argomento 4: "The continued expansion of the language's functions [...] could, in the long run, reduce it [il vantaggio linguistico degli individui e dei paesi anglofoni SCG] if English were to become a basic skill also in the non-Anglophone countries" mette in luce la necessità di una premessa minore del componente endossico (ossia di un *datum*) che afferma che l'apprendimento dell'inglese chiede uno sforzo limitato. La facilità dell'apprendimento non può essere direttamente inferita dalla proprietà di essere "a basic skill".

L'argomento 5 (Figura 10) si distingue dagli argomenti 1 a 4 in quanto il *datum* è una conclusione che si può trarre da studi sulle varietà non native dell'inglese (*'International English'* *'English as an International language'* EIL o *'English as a lingua franca'*)⁷⁴ che hanno mostrato che ci sono ragioni per assumere un atteggiamento più tollerante verso le varietà non native dell'inglese poiché esse non impediscono la comprensione. Il *datum* sostiene che questo cambiamento è effettivamente avvenuto: "Theirs and other studies have contributed to the gradual, noticeable change of the traditional view of non-native English". Nell'argomento 5 questo ci permette di giungere alla conclusione provvisoria: *Una delle cause efficienti dell'ineguaglianza fra varietà native e non native dell'inglese è diminuita*. La conclusione provvisoria scaturita dal sillogismo endossico funge da premessa minore del sillogismo topico che fornisce all'argomento la sua validità inferenziale fornendo la massima *Se uno stato di cose dipende nella sua intensità dall'intensità della causa, il diminuire dell'intensità della causa fa diminuire l'intensità dell'effetto*⁷⁵, generata dal luogo della causa efficiente.

Questo argomento riguarda un possibile effetto che una serie di studi scientifici dell'inglese come lingua internazionale può aver avuto sull'atteggiamento degli studiosi verso le varietà non native dell'inglese. Si possono comunque porre delle domande critiche relative ai componenti della struttura argomentativa; per esempio si può mettere in questione l'attendibilità del *datum*: Questi studi hanno davvero provocato un cambiamento dell'atteggiamento verso le varietà non native nel contesto particolare della comunicazione scientifica internazionale? In realtà questi studi non si esprimono specificamente sugli atteggiamenti effettivi dei *reviewers* di riviste scientifiche, ma

⁷⁴ Jenkins (2000, 2003), Mauranen (2003), Seidlhofer (2001, 2003), Knapp (1987), Knapp & Meierkord (2002)

⁷⁵ Si seleziona qui un tipo particolare di causa efficiente graduabile in cui l'intensità dell'effetto dipende dall'intensità della causa efficiente

sottolineano in modo più generale la differenza del ruolo dell'inglese usato come lingua di comunicazione internazionale fra parlanti non nativi dal suo uso fra parlanti nativi. Che questi atteggiamenti e queste norme siano effettivamente in atto nelle recensioni delle pubblicazioni scientifiche è contestato da studi specifici: si vedano gli argomenti 9, 10 e 12 sotto. Inoltre il cambiamento di atteggiamento verso le varietà non native dell'inglese è espressa piuttosto in termini di un dover essere (modalità deontica) che di un essere (modalità ontologica)⁷⁶: “[...] in the use of EIL [English as an international language SCG] conditions hold which are different from situations when a language is clearly associated with its native speakers and its place of origin, whether it is spoken by those native speakers or by people who have learnt it as a foreign language: different attitudes and expectations (should) prevail, and different norms (should) apply” (Seidlhofer 2003: 9).

⁷⁶ Nell'ambito del *corporate reporting* Filimon (2009) porta un esempio di un argomento in cui la confusione tra modalità deontica e ontologica dà luogo ad una fallacia.

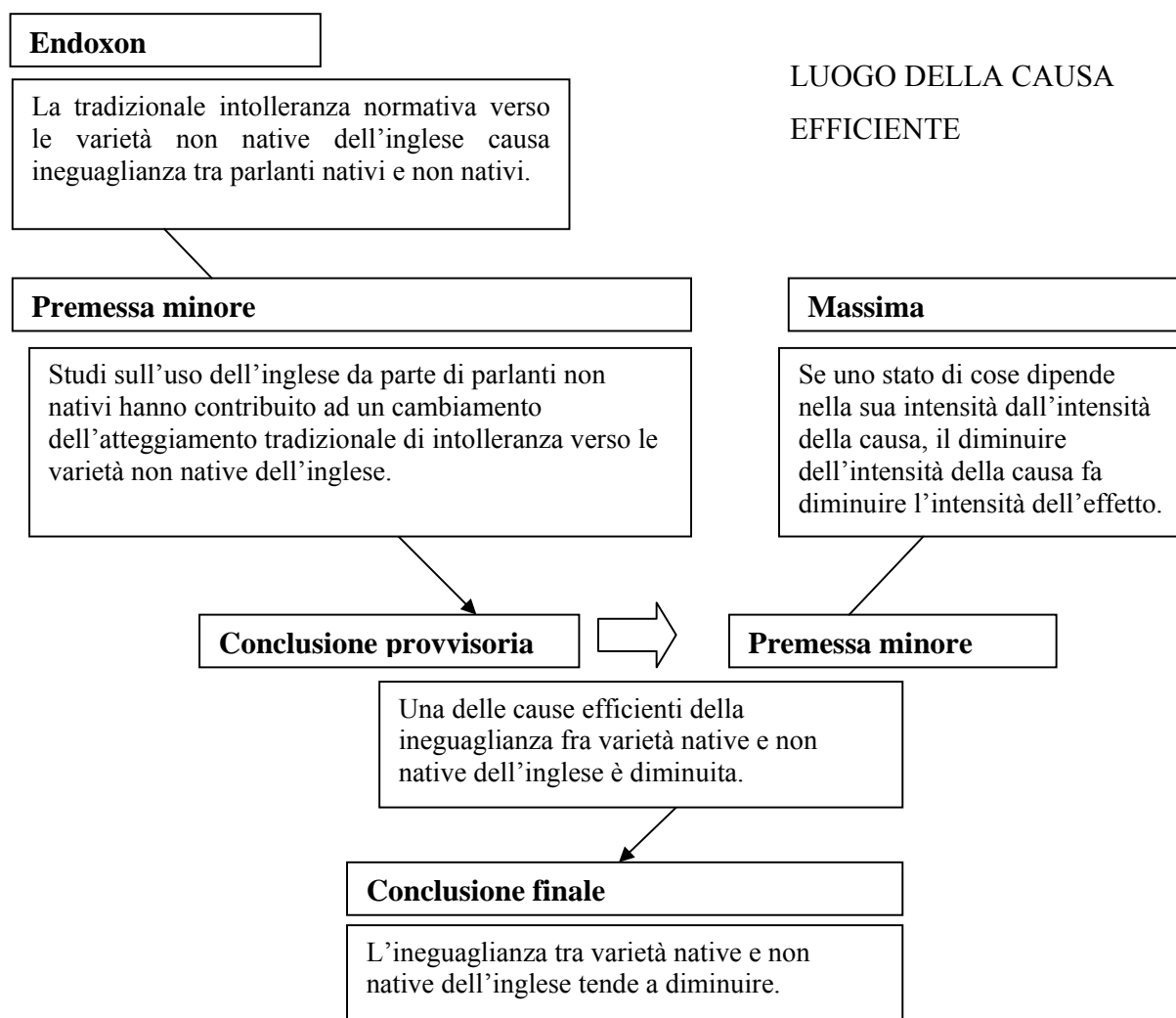


Figura 10: Analisi topica dell'argomento 5: "Theirs [Jenkins (2000, 2003), Mauranen (2003), Seidlhofer (2001, 2000), Knapp (1987), Knapp & Meierkord (2002) SCG] and other studies have contributed to the gradual, noticeable change of the traditional view of non-native English" (Ammon 2006: 25). A differenza dagli argomenti 1 a 3, la premessa minore nel componente endossico non è semplicemente un'implicazione più o meno valida dello status dominante dell'inglese, ma un *datum*, pur contestabile, sugli effetti di studi sull'inglese come lingua internazionale sugli atteggiamenti verso le varietà non native.

Gli argomenti principali a sostegno della posizione 2

La posizione 2 è sostenuta esclusivamente da argomenti che enfatizzano gli svantaggi della presente situazione di dominanza dell'inglese nella comunicazione scientifica globale e mancano argomenti che ne negano i vantaggi. Nel seguito si elencheranno gli argomenti che sostengono due argomenti impliciti *Le preoccupazioni condivise non possono essere superate* e *Il valore condiviso della diversità linguistica nella comunicazione scientifica non può essere salvaguardato* (che a loro volta sostengono la tesi opposta alla posizione 1 (*Rispetto allo IULIS gli svantaggi risultano rilevanti*)).

a) Argomenti che mostrano che le preoccupazioni condivise riguardanti l'ineguaglianza linguistica fra non anglofoni e anglofoni non possono essere superate

6) Gli indici di citazione *Science Citation Index (SCI)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)* and *Arts and Humanities Citation Index (A and HCI)*, in cui sono elencate le citazioni fra pubblicazioni (che permettono all'utente di stabilire in quale documento posteriore è citato un documento), evidenziano una netta parzialità a favore delle pubblicazioni scientifiche in inglese: "Sandelin and Sarafoglou (2004) have shown convincingly that the Citation Indexes are biased towards English, i.e. that they contain an over-proportionate share of publications in this language" (Amon 2006: 8).

7) I ricercatori non anglofoni incorrono in costi maggiori per l'apprendimento dell'inglese, per mantenere le loro competenze linguistiche e per fare correggere i loro testi da parte di parlanti nativi: "There are, for non-Anglophones, first of all costs for learning English and for improving or maintaining their acquired language skills" (Ammon 2006: 13), vedi anche Van Parijs (2007: 74).

8) I ricercatori non anglofoni, in particolare quelli le cui lingue sono molto distanti dall'inglese, hanno grandi difficoltà a produrre dei testi pubblicabili: "... one can imagine the enormous linguistic difficulties of producing publishable texts for scientists whose

language is linguistically more distant from English and whose own field is not English itself” (Ammon 2006: 13). In questo argomento come in quello precedente vengono evidenziate differenze relative all’investimento in termini tanto di sforzo quanto di denaro che lasciano concludere l’esistenza di un’incoltabile disparità-

9) I testi prodotti da ricercatori non anglofoni sono stilisticamente meno raffinati e il loro effetto (per lo meno su parlanti nativi) è meno convincente. “Even if non-Anglophones invest heavily in language learning and text correction they will, as a rule, come up with poorer results than they would in their own language: their texts will tend to be stylistically less refined and, therefore, altogether less convincing at least for native Anglophones” (Ammon 2006: 14). Le limitazioni retoriche dei ricercatori non nativi riducono la probabilità che i loro testi vengano pubblicati. Se in base alla qualità retorica è più probabile che venga pubblicato un testo scritto da un parlante nativo che uno scritto da un parlante non nativo si può concludere che esiste disuguaglianza di trattamento.

10) I ricercatori non anglofoni si sentono esclusi dagli organi di pubblicazione prestigiosi e in particolare dalle posizioni decisionali all’interno di questi organi: “Non-Anglophone scientists of various language communities also seem to feel excluded from prestigious publishing organs and especially from the gate-keeping function for scientific publication” (Ammon 2006: 14 e vedi anche Durand 2001: 69 segg.). Il fatto che i non anglofoni siano sottorappresentati nelle posizioni importanti all’interno delle riviste scientifiche autorevoli porta a concludere l’esistenza di una disuguaglianza.

11) Le lingue diverse dall’inglese diventano meno attraenti come oggetto di studio come lingua seconda: “Why then, Durand asks, should these Africans continue studying or maintaining the French language? Similar questions could of course be asked with respect to other international languages like Spanish, Italian or German, especially with respect to their attractiveness for foreign language studies” (Ammon 2006: 15, Durand 2001: 76-9).

12) La produzione di articoli in inglese da parte di parlanti non nativi corrisponde solo a circa il 20% della produzione globale, benché la comunità scientifica non anglofona sia maggiore di quella anglofona: “The proportion of articles produced in English by non-natives – compared to the total amount – is completely reversed: according to several different and independently conducted studies [...] only about 20% of the global production of English scientific works is produced by non-native speakers.” (Guardiano, Favillo & Calaresu 2007: 29). Il fatto che i ricercatori non anglofoni siano sottorappresentati nella totalità delle produzioni scientifiche sottolinea di nuovo l’esistenza di una disuguaglianza.

b) Argomenti che mostrano che un valore condiviso come quello della diversità linguistica nella comunicazione scientifica non può essere salvaguardato

13) “Once English is declared the only international language for science, all other languages not only lose international status but are menaced in their own territories”. (Hamel 2007: 64; vedi anche Durand 2001, 2006). Questo argomento sostiene la sottotesi che il valore condiviso della diversità linguistica non può essere salvaguardato perché le lingue nazionali subiscono una perdita funzionale non solo a livello internazionale ma anche nei loro territori.

La ricostruzione analitica degli argomenti che sostengono la posizione 2 nel dibattito è rappresentata graficamente in Figura 11.

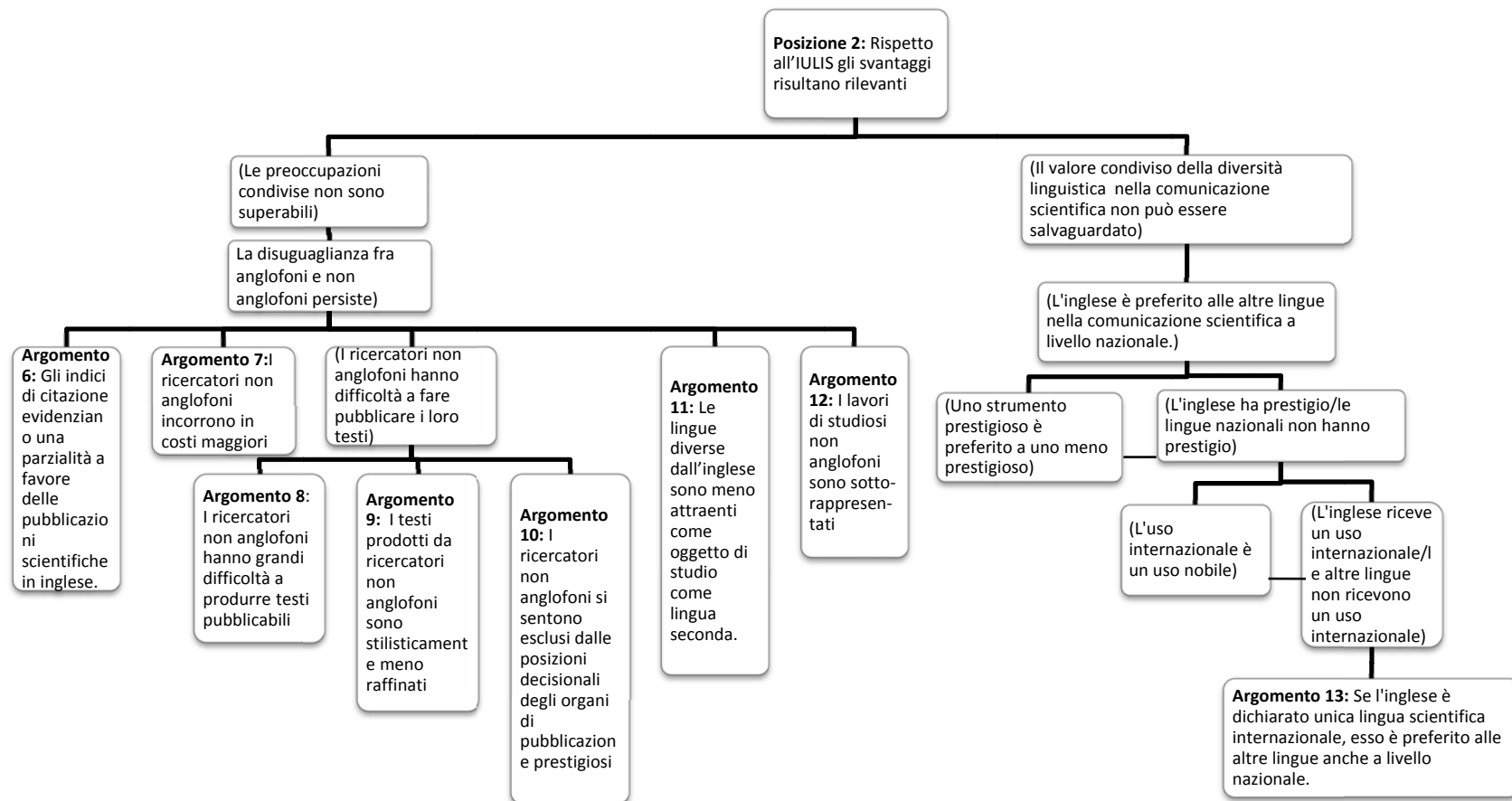


Figura 11: Ricostruzione analitica dell'argomentazione a sostegno della posizione 2.

La rappresentazione grafica della struttura argomentativa della posizione 2 mostra che molti argomenti sostengono l'argomento implicito (rappresentato per questo fra parentesi) *Le preoccupazioni condivise non sono superabili*. Quest'ultima è sostenuta da un altro argomento implicito: *La disuguaglianza fra ricercatori anglofoni e non anglofoni persiste*, che è a sua volta direttamente sostenuto dagli argomenti multipli (indipendenti fra loro) 6, 7, 11 e 12. Gli argomenti 8-10, anch'essi multipli, sostengono l'argomento *I ricercatori non anglofoni hanno difficoltà a fare pubblicare i loro testi*.

L'argomento implicito *Il valore condiviso della diversità linguistica nella comunicazione scientifica non può essere salvaguardato* è invece sostenuto da un argomento subordinato ad una serie di argomenti impliciti non immediatamente trasparenti che emergeranno meglio dall'analisi topica sotto.

Qui di seguito si approfondiranno gli argomenti che sostengono la posizione 2, analizzando in particolar modo le loro strutture inferenziali e persuasive. In rappresentanza degli argomenti a sostegno dell'argomento implicito *Le preoccupazioni condivise non sono superabili* si svolgerà l'analisi topica dell'argomento 6. Infine si analizzerà l'argomentazione che sostiene l'argomento implicito *Il valore condiviso della diversità linguistica nella comunicazione scientifica non può essere salvaguardato*.

Argomento 6: Gli indici di citazione *Science Citation Index (SCI)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)* and *Arts and Humanities Citation Index (A and HCI)*, in cui sono elencate le citazioni fra pubblicazioni, evidenziano una parzialità a favore delle pubblicazioni scientifiche in inglese. I compilatori di questi elenchi favoriscono sistematicamente le pubblicazioni in inglese rispetto alle pubblicazioni in altre lingue rendendo quest'ultime parzialmente invisibili: "He [Eugene Garfield, un compilatore di indici di citazione SCG] seems to have implemented a determined policy of promoting English through his Citation Indexes. Not only did he prioritise publications in English for inclusion in the Indexes but afterwards used the Indexes, in turn, for demonstrating the prominence of English as a language of science (e.g. Garfield & Welljams-Dorof, 1990).

Sandelin and Sarafoglou (2004) have shown convincingly that the Citation Indexes are biased towards English, i.e. that they contain an over-proportionate share of publications in this language” (Ammon 2006: 8). L’analisi topica di questo argomento (Figura 12) individua la premessa minore del componente endossico (il *datum*) che *gli indici di citazione favoriscono sistematicamente le pubblicazioni in inglese*. La citazione di una ricerca svolta in merito (Sandelin & Sarafoglou 2004), mostra la parzialità di questi indici nell’elencare citazioni, e la citazione di una pubblicazione di un compilatore di indici di citazione mostra l’intenzionalità di questo *bias*. Il componente endossico si basa su un *endoxon* che stabilisce una relazione causale fra la sottorappresentazione sistematica di pubblicazioni non anglofone negli indici di citazione e l’ineguaglianza di trattamento fra ricercatori anglofoni e non anglofoni per quanto riguarda il loro riconoscimento internazionale. In base all’inferenza generata dal luogo dalla causa efficiente si può inferire che esiste effettivamente una diseguaglianza nel trattamento fra ricercatori anglofoni e non anglofoni.

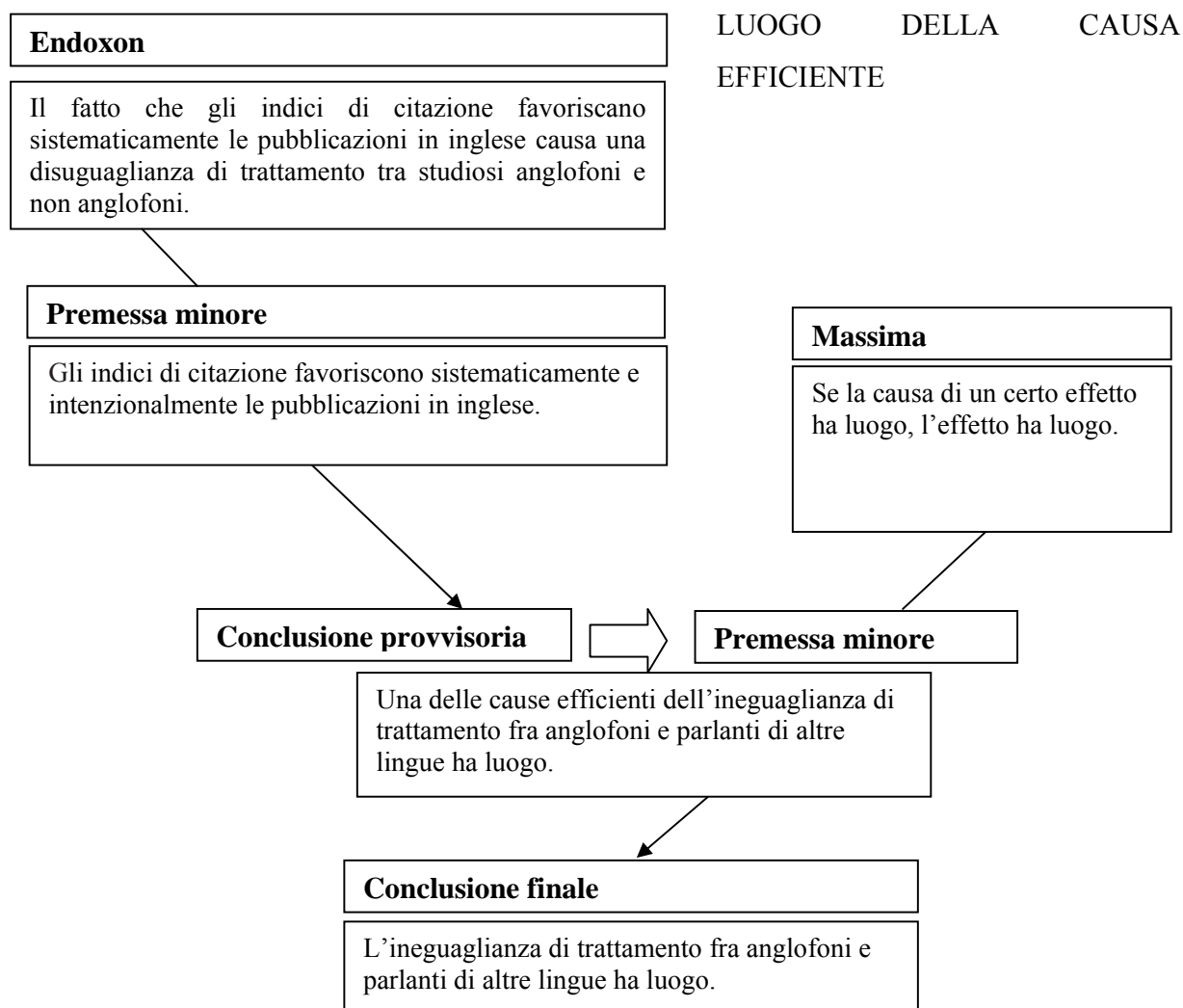


Figura 12: Analisi topica dell'argomento 6: "He [Eugene Garfield, un compilatore di indici di citazione SCG] seems to have implemented a determined policy of promoting English through his Citation Indexes. Not only did he prioritise publications in English for inclusion in the Indexes but afterwards used the Indexes, in turn, for demonstrating the prominence of English as a language of science (e.g. Garfield & Welljams-Dorof, 1990). Sandelin and Sarafoglou (2004) have shown convincingly that the Citation Indexes are biased towards English, i.e. that they contain an over-proportionate share of publications in this language" (Ammon 2006: 8). Il luogo della causa efficiente è generato dall'endoxon che stabilisce una relazione causale tra il fatto che gli indici di citazioni favoriscono le pubblicazioni in inglese e l'ineguaglianza di trattamento fra anglofoni e non anglofoni.

Gli argomenti 7-11 possono essere analizzati in modo analogo con l'applicazione del luogo della causa efficiente e della massima *Se la causa di un certo effetto persiste, l'effetto persiste*.

Procediamo all'analisi topica dell'argomento 13 (vedi Figura 13): "Once English is declared the only international language for science, all other languages not only lose international status but are menaced in their own territories" (Hamel 2007: 64; vedi anche Durand 2001, 2006). La procedura argomentativa non è immediatamente trasparente e va ricostruita in due passi: in un primo passo, si inferisce il prestigio dell'inglese dal suo uso internazionale (e l'assenza di prestigio delle altre lingue dal loro disuso) basandosi sull'*endoxon* *L'uso internazionale di una lingua è un uso nobile*. Il luogo della causa finale genera la massima *Se uno strumento riceve un uso nobile acquista prestigio*. In un secondo passo la conclusione della prima struttura funge da *datum* nella seconda (*L'inglese è prestigioso/Le altre lingue non sono prestigiose*). Anche la seconda struttura argomentativa è generata dal luogo della causa finale e si basa sull'*endoxon* *La comunicazione scientifica internazionale richiede uno strumento linguistico prestigioso*. La massima *Uno strumento adeguato al suo uso viene preferito ad uno strumento meno adeguato*, applicata alla conclusione provvisoria scaturita dal componente endossico, ci porta a inferire che *l'inglese è preferito alle altre lingue nella comunicazione scientifica a livello nazionale*.

Globalmente siamo davanti ad un atto esplicativo⁷⁷ in cui Hamel spiega la scelta linguistica degli studiosi non anglofoni, mettendo in luce le ragioni (gli argomenti) che li

⁷⁷ L'enunciato di Hamel, visto globalmente, non è solo esplicativo di un processo in atto, ma predice anche un futuro corso di eventi (future possibili decisioni di ricercatori non anglofoni). In questa prospettiva il suo contributo al dibattito risulta come globalmente argomentativo analogamente alle predizioni caratteristiche della stampa finanziaria (cfr. Rocci 2010 e Miecznikowski, Rocci & Zlatkova 2010).

portano a questa decisione. La spiegazione di una decisione avviene in termini di un'argomentazione dalla causa finale attribuita ai soggetti della decisione.

Queste strutture argomentative possono essere valutate per mezzo di domande critiche: Nella prima struttura l'*endoxon* può essere considerato accettabile al pubblico a cui l'argomentazione è rivolta (la comunità di sociolinguisti e di studiosi di linguistica applicata), il *datum* è effettivamente incontestabile e la massima risulta applicabile alla realtà in discussione. Pertanto questa struttura risulta solida sia dal punto di vista logico-inferenziale, sia da quello persuasivo. Per quanto riguarda l'*endoxon* della seconda struttura argomentativa, si può senz'altro condividere che il prestigio di una lingua può essere un criterio di adeguatezza al suo uso scientifico e perciò una condizione necessaria, ma ci si può chiedere se essa sia anche condizione sufficiente ossia se a livello nazionale il prestigio internazionale di una lingua sia veramente un criterio decisivo per valutare l'adeguatezza di una lingua all'uso scientifico in una determinata disciplina o se non ci siano altri criteri più rilevanti, come per esempio, la competenza dei parlanti o l'adeguatezza categoriale della lingua che possano determinare la scelta. Il *datum* (*L'inglese è prestigioso/Le altre lingue non sono prestigiose*), invece, essendo la conclusione emersa dalla prima struttura argomentativa, è fondato e la massima è applicabile alla realtà considerata.

I procedimenti inferenziali di entrambi i componenti (endossico e topico) delle due strutture argomentative possono essere ricostruiti, ma rimanendo dubbia l'accettabilità dell'*endoxon* della seconda struttura argomentativa, la persuasività dell'argomento è ridotta.

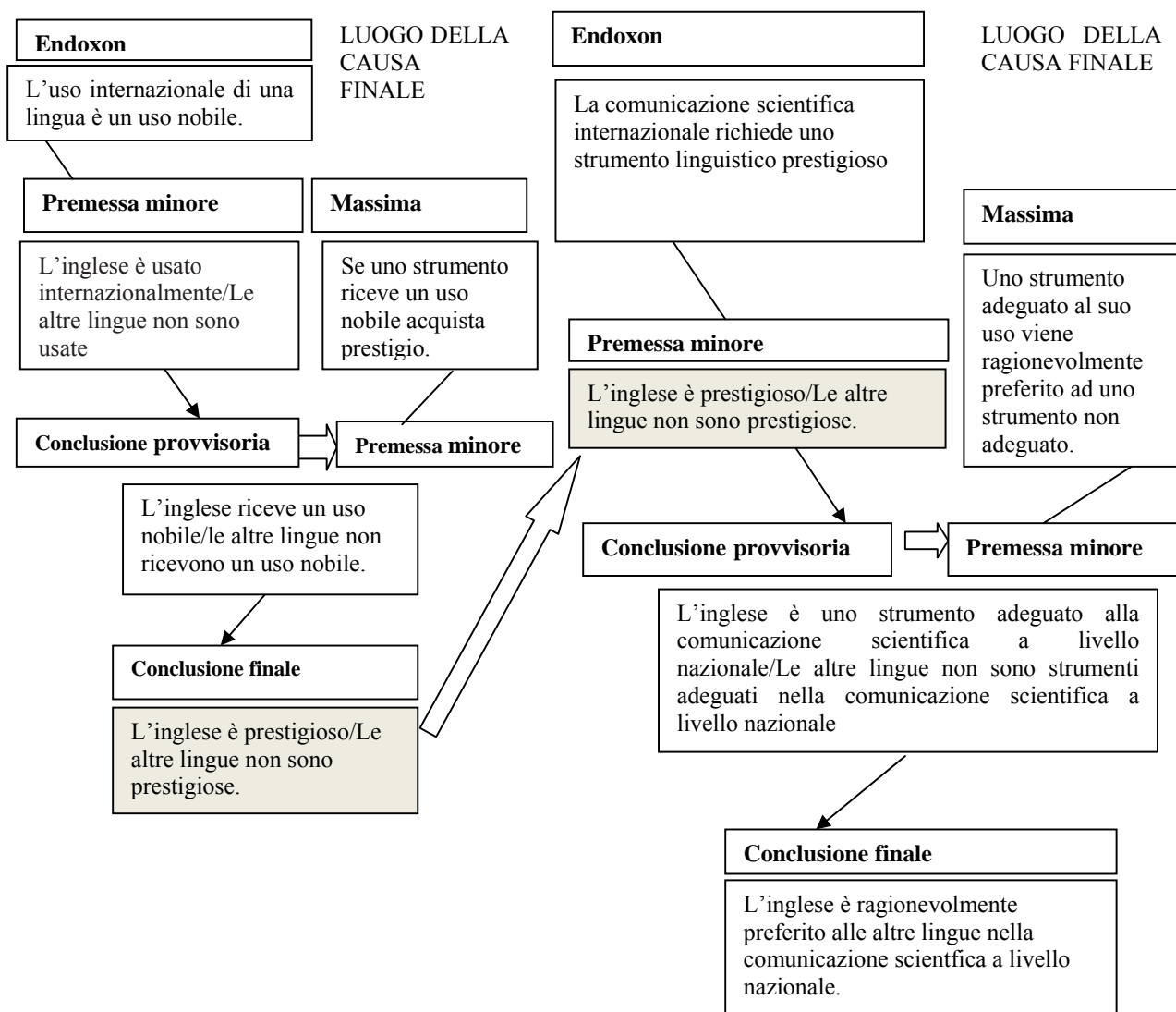


Figura 13: Analisi topica dell'argomento 13: "Once English is declared the only international language for science, all other languages not only lose international status but are menaced in their own territories". (Hamel 2007: 64; vedi anche Durand 2001, 2006). Quest'argomento, che non risulta immediatamente trasparente, è scomponibile in due strutture argomentative collegate: la conclusione finale della prima struttura argomentativa funge da *datum* nella seconda.

2.4.5.4 Orientamenti prevalenti delle politiche e possibili scenari

Nella ricostruzione critica del dibattito abbiamo visto che gli argomenti che sostengono la posizione 1 mancano di coerenza inferenziale. Balza all'occhio l'assenza di un'argomentazione che permetta di inferire la vantaggiosità dell'uso *esclusivo* dell'inglese come lingua della scienza (IULIS) dalla semplice vantaggiosità del suo uso. L'analisi topica degli argomenti che sostengono la convenienza dell'uso dell'inglese nella comunicazione scientifica mostra che i componenti entimematici di questi argomenti si servono di premesse minori che possono essere considerate effetti né immediati né permanenti della dominanza stessa dell'inglese (argomenti 1, 2 e 3). Si tratta di proprietà che l'inglese ha acquisito grazie al suo uso prolungato in questo ruolo e non di vantaggi intrinseci di questa lingua. Nell'argomento 4, invece, il *datum* è discutibile perché, per arrivare alla conclusione provvisoria del componente endossico che lo svantaggio degli studiosi non anglofoni rispetto a quegli anglofoni è colmabile con un costo limitato, è necessaria una premessa minore (un *datum*) che affermi che lo sforzo di imparare l'inglese è limitato. Questo però non può essere inferito direttamente dalla proprietà di essere una conoscenza di base.

L'unico argomento a sostegno della posizione 1 che non soffra di una lacuna inferenziale è l'argomento 5⁷⁸, poiché esso non si basa unicamente su una premessa minore del componente endossico che consegue dallo *status* dell'inglese come lingua dominante, ma su un *datum* che sostiene che una serie di studi sulle varietà non native dell'inglese hanno contribuito a una maggiore tolleranza normativa verso le varietà non native dell'inglese. Anche se non si può confermare in modo definitivo che questo cambiamento abbia avuto luogo anche nel campo delle pubblicazioni scientifiche, alcuni studi indicano una

⁷⁸ Più precisamente l'argomento sostiene la sottotesi della posizione 1 che le preoccupazioni condivise della disegualianza possono essere superate.

tendenza verso un cambiamento di atteggiamento nei confronti delle varietà non native dell'inglese.

I difetti logici e persuasivi degli argomenti 1-4 a sostegno della posizione 1 ci rendono manifesti la loro irrilevanza. Manca l'argomentazione a sostegno dell'uso esclusivo dell'inglese come lingua della comunicazione scientifica globale: è argomentata solo la vantaggiosità del suo uso, ma non del suo uso esclusivo. La vantaggiosità del suo uso esclusivo non può essere inferita senza altra premessa dalla semplice vantaggiosità del suo uso. I vantaggi dell'inglese non sono dovute a qualità intrinseche della lingua, ma a fattori estrinseci che conseguono dalla sua posizione dominante. Queste qualità, che potrebbero teoricamente essere acquisite anche da altre lingue, sono già possedute dall'inglese, mentre le altre lingue dovrebbero ancora acquisirle con l'uso prolungato in una posizione predominante nella comunicazione scientifica. L'incoerenza inferenziale dell'argomentazione a favore dell'inglese come unica lingua di comunicazione scientifica internazionale ci inducono a pensare che la presente dominanza dell'inglese è vista come un dato di fatto che va accettato come realtà che non può essere cambiata, indipendentemente dai suoi vantaggi o svantaggi. La difesa della posizione 1 si dimostra non solo inefficace, ma anche superflua.

Come abbiamo visto nell'analisi dell'argomentazione a sostegno della posizione 2, gli svantaggi dell'IULIS sono invece reali. L'argomentazione a sostegno della posizione 2 si è rivelata largamente solida, in particolar modo gli argomenti che sostengono la sottotesi che le preoccupazioni condivise riguardo alla disuguaglianza fra studiosi anglofoni e non anglofoni non possono essere superate (mentre l'argomentazione a favore dell'argomento implicito che *il valore condiviso della diversità linguistica non può essere salvaguardato* ha mostrato un lieve difetto di persuasività a livello endossico). Dopo aver difeso con successo la tesi opposta (posizione 2b, cfr. 2.4.4.1) ossia *Rispetto all'IULIS gli svantaggi risultano rilevanti e questi ultimi non sono facilmente ovviabili*, l'antagonista può proporre un'alternativa complessivamente più vantaggiosa: più lingue internazionali della

scienza (PLIS, posizione 2c, cfr. 2.4.4.1). Per quanto riguarda le politiche linguistiche da perseguire non va discusso se conviene favorire l'inglese come lingua internazionale della scienza, ma se va o non va recuperato il plurilinguismo nella comunicazione scientifica. Pertanto si apre un dibattito nuovo, più pertinente: come possono essere ridotti gli svantaggi che si sono rivelati tangibili. Il dibattito si trasforma così in una discussione multipla mista in cui viene proposta una serie di tesi che suggeriscono soluzioni possibili volte a ridurre gli svantaggi della situazione, adottando vari tipi di argomenti pragmatici. Queste tesi possono essere raggruppate in un insieme di tesi che prevedono una soluzione diglossica e una posizione parzialmente opposta che avanza una soluzione poliglossica.

Ammon (2006: 22) propone una politica linguistica in cui l'esistenza di una sola lingua franca della scienza non implica un monolinguismo mondiale nella comunicazione scientifica, ma che prevede una sorta di diglossia dove l'inglese funge da unica lingua franca di comunicazione internazionale, mentre le lingue nazionali continueranno a mantenere la loro importanza a livello nazionale. Una politica linguistica in cui la comunicazione scientifica internazionale è garantita da una sola lingua, ma che, allo stesso tempo, valorizzi una varietà di culture scientifiche dovrebbe perseguire, secondo Ammon i seguenti obiettivi:

1. To reduce the obstacles of information flow between Anglophone and non-Anglophone scientists, and between non-Anglophone scientists of different linguistic backgrounds.
2. To make scientific knowledge encapsulated in languages other than English internationally, or globally, accessible.
3. To reduce the communicative disadvantages of the non-Anglophone vis-à-vis the Anglophone scientists.
4. To mitigate the frustration or distress of scientists of the recently declined international languages of science (especially French and German).
5. To maintain several languages as languages of science, if not for international communication then at least for communication within their own language communities.

Per raggiungere questi obiettivi Flowerdew (2007: 22-23) propone l'integrazione di due punti fondamentali emersi dalla letteratura sulla didattica dell'inglese per scopi accademici proponendo la loro applicazione alla comunicazione nella ricerca:

1. La posizione "pragmatica" che mira ad aiutare i parlanti non nativi dell'inglese ad avvicinarsi il più possibile alle norme L1 mettendo loro a disposizione dei programmi di scrittura scientifica.
2. La posizione "critica", che attira l'attenzione sulle difficoltà e sugli svantaggi degli autori non nativi, incoraggia la valorizzazione di pubblicazioni nelle lingue locali, invita i curatori delle pubblicazioni scientifiche ad essere più tolleranti verso le varietà non native dell'inglese e gli scrittori non nativi ad essere più insistenti nei loro rapporti con i recensori e i curatori.

L'integrazione di questi due punti proposta da Flowerdew (cit.), ossia una posizione "pragmatico-critica", consiste nel riconoscimento della necessità di una formazione specifica nella scrittura scientifica in inglese rivolta a parlanti non nativi e di un certo adeguamento alle norme del genere, ma anche nella promozione di un atteggiamento critico come descritto sopra.

Una politica linguistica della comunicazione scientifica (che potrebbe essere classificata come "pragmatico-critica") che tenga conto sia del bisogno di una lingua di comunicazione internazionale che di una pluralità di culture scientifiche (come proposta da Thielmann 2001: 9) prevede la promozione istituzionale dell'uso delle lingue scientifiche nazionali nella didattica come anche la creazione delle condizioni istituzionali che permettano ai ricercatori non anglofoni di raggiungere una preparazione linguistica adeguata alla partecipazione reale al discorso scientifico internazionale in inglese, come, per esempio, una formazione sistematica nella redazione di testi scientifici. Altre misure per ridurre possibili difficoltà di studiosi non anglofoni potrebbero essere servizi di traduzione e di interpretazione per contributi a conferenze in altre lingue o il sostegno

editoriale rivolto a ricercatori non anglofoni per contributi in inglese a riviste scientifiche. Inoltre la partecipazione dei ricercatori non anglofoni alla comunicazione scientifica globale sarebbe agevolata da una maggiore tolleranza normativa nei confronti di parlanti non nativi (Ammon 2003)⁷⁹ e dall'istituzionalizzazione e messa in pratica dell'*International English* ossia dell'inglese come lingua franca studiato intensamente negli anni recenti per esempio da Crystal (1997), Meierkord (1996), Seidlhofer (2001, 2003 e 2004), House (2002). Nella visione (forse alquanto utopica) di Ulrich Ammon l'inglese potrebbe così diventare una nuova lingua autonoma multi-centrica (Ammon 2003: 33 segg.; 2006: 25 segg. e 2007: 132 segg.) le cui norme non sottostanno solo a quelle dei paesi anglofoni, ma i cui centri godono fundamentalmente degli stessi diritti nello stabilimento delle norme. Pertanto la varietà francese, quella giapponese e quella britannica dell'inglese sarebbero tutte accettabili.

Come abbiamo visto sopra, affrontando il dibattito, sussiste un accordo generale relativo alla necessità di salvaguardare le lingue scientifiche nazionali, visti i vantaggi di una pluralità delle culture scientifiche per lo sviluppo di una scienza ricca di prospettive. Ulrich Ammon (2006 e 2007), Winfried Thielmann (2001) e John Flowerdew (2007) sono fundamentalmente promotori di un rapporto di diglossia fra l'inglese e le lingue nazionali in cui il ruolo dell'inglese è quello di unica lingua franca della comunicazione scientifica internazionale, le cui norme si devono comunque allontanare dalle varietà native, mentre le lingue nazionali mantengono la loro funzione nella comunicazione scientifica a livello nazionale e nelle attività didattiche.

⁷⁹ Cfr. l'argomento 5 a sostegno dell'argomento implicito che le preoccupazioni condivise riguardo all'ineguaglianza di trattamento fra parlanti nativi e non nativi dell'inglese possono essere superate. Effettivamente la domanda critica che si è rivolta al *datum* di questa struttura argomentativa è che questa situazione di maggiore tolleranza verso le varietà non native dell'inglese è auspicabile, ma non ancora realizzata e dovrebbe essere oggetto di politiche linguistiche future, si veda sopra per la messa a fuoco della modalità ontologico-fattuale e deontica.

Rainer Enrique Hamel (2007) è invece più scettico verso quest'ipotesi di diglossia e auspica una pluralità di lingue internazionali di comunicazione scientifica. Quest'ultima dovrebbe essere vista in modo differenziato e non dovrebbe essere ridotta alla comunicazione fra parlanti di diverse comunità linguistiche, perché bisogna tenere conto anche di reti internazionali di comunicazione già esistenti come la francofonia o il mondo ispanico. Lo scambio scientifico potrebbe inoltre essere basato su un bilinguismo ricettivo come succede per esempio tra parlanti dello spagnolo e del portoghese in America del Sud (cfr. Hamel 2003a, 2003b).

Secondo Hamel (2007: 64) è difficile mantenere un rapporto diglossico tra l'inglese come lingua internazionale e le lingue nazionali (come proposto da Ammon 2006: 22) per diverse ragioni. Siccome assistiamo a una gerarchizzazione delle lingue scientifiche, le lingue più basse nella gerarchia rischiano di subire un'importante perdita di domini d'uso e di perdere quindi il loro status di lingua di comunicazione scientifica anche a livello nazionale (vedi sopra, argomento 13 a sostegno della posizione 2 che afferma che il valore condiviso della diversità linguistica nella comunicazione scientifica non può essere salvaguardato). Hamel (cit.) argomenta che se l'inglese è dichiarato l'unica lingua internazionale della scienza, le altre lingue non perdono solo il loro *status* internazionale, ma possono essere minacciate anche nei loro territori. Abbiamo visto sopra che quest'argomentazione non è immediatamente trasparente e va ricostruita per mezzo di due strutture argomentative le cui procedure inferenziali si sono mostrate abbastanza salde, ma la cui persuasività è alquanto carente per la limitata condivisibilità dell'*endoxon* che afferma che *La comunicazione scientifica internazionale richiede uno strumento linguistico prestigioso*. Naturalmente non è solo il prestigio internazionale di una lingua a determinare la sua scelta come lingua della comunicazione scientifica a livello nazionale e una lingua franca non viene scelta a scapito di una lingua nazionale soltanto in base al prestigio internazionale, ma entrano in gioco anche altri criteri come le competenze dei

parlanti⁸⁰ e l'adeguatezza categoriale della lingua ad una determinata disciplina. Perciò non è tanto la perdita di prestigio delle lingue nazionali a mettere in pericolo queste ultime, ma potrebbe essere l'inadeguatezza categoriale dovute al disuso nel dominio scientifico. La produzione di saperi è sempre legata alle categorie messe a disposizione dalla lingua in cui avviene questo processo e ogni lingua scientifica è adatta all'elaborazione dei saperi nella misura in cui sono adatte le sue categorie. Va però notato che una lingua può sviluppare e mantenere le categorie adeguate al lavoro scientifico (un *Ausbau* sufficiente) solo se continua ad essere utilizzata in questo dominio.

La difficoltà di una soluzione diglossica ha le sue radici nella natura stessa della relazione fra scienza e linguaggio ossia nella lingua della scienza in qualunque parte del processo della produzione, dell'insegnamento e della diffusione di saperi scientifici. La lingua della scienza non è una struttura linguistica astratta comune a tutte le lingue con delle caselle nelle quali si può semplicemente inserire la terminologia tecnica. La costruzione del sapere avviene attraverso le categorie, la struttura e le proprietà idiomatiche di una singola lingua e possiamo accedere al sapere solo tramite le lingue storico-naturali e le loro strutture: "Dass jede Sprache ein eigenes Fenster auf die Welt darstellt, welche diese in einer jeweils einzigartigen Perspektive wahrzunehmen erlaubt, ist also nicht bloss eine schöne Metapher. Unser Wissen von der Welt resultiert aus einer grossen Anzahl von Mosaikteilchen, die ursprünglich in der einen oder der anderen Sprache kodiert wurden" (Lüdi 2003: 76-77). L'uso di una pluralità di lingue nell'elaborazione del sapere permette al ricercatore l'esperienza di una diversità di prospettive che lo protegge dalla minaccia dell'etnocentrismo. Per questa ragione è dunque preferibile una pluralità che va oltre alla diglossia fra lingua nazionale e lingua internazionale, e va sottolineata la necessità di

⁸⁰ Se uno studioso non anglofono non dispone di competenze sufficienti nella lingua inglese opererà probabilmente per la sua lingua nazionale per la comunicazione scientifica a livello locale in quanto essa gli fornisce un potenziale espressivo maggiore.

conoscere altre lingue nazionali oltre all'inglese e la necessità di comunicare anche a livello internazionale in queste lingue per poter beneficiare di una vera pluralità di prospettive. Il monolinguismo anglofono comporterebbe l'esclusione dal discorso scientifico delle prospettive di importanti tradizioni scientifiche non anglofone. Per impedire che le diverse lingue scientifiche, che ci rendono possibile questa molteplicità di vedute, perdano le loro potenzialità nei diversi domini scientifici, esse vanno utilizzate in modo che possano mantenere e consolidare la loro ricchezza categoriale. A questo scopo vanno tenute presenti le lingue internazionali d'area come lo spagnolo, il francese, il tedesco, il russo, il cinese, l'arabo, le cui vasta diffusione permette una comunicazione internazionale pur salvaguardando le specificità delle culture scientifiche legate a queste lingue.

L'approccio poliglossico proposto da Hamel ha il vantaggio che anche lo studioso anglofono rimasto monolingue finora, che godeva di alto prestigio pur evitando sistematicamente il dialogo con altre lingue e culture scientifiche, sarà costretto a confrontarsi con una diversità di prospettive che contribuiranno ad una reale estensione dei saperi. Per raggiungere una prospettiva plurilingue e pluriculturale nella comunicazione scientifica Hamel (2007: 68) propone l'adozione dei seguenti atteggiamenti che caratterizzano il ricercatore maggiormente orientato verso il plurilinguismo:

1. To actively read scientific literature in as many languages as possible
2. To prefer texts in their original languages over translation.
3. To quote the original texts – with translation only if necessary – to counteract the growing 'invisibilisation' of other languages than English in scientific texts.
4. To avoid the translation of titles into English in reference lists.
5. To present whenever possible one's own papers in the host country's language.

Un multilinguismo scatenato nella comunicazione internazionale come auspicato da Hamel è probabilmente eccessivo e difficilmente realizzabile. Sembra più realistica una soluzione almeno trilingue, dove una delle tre lingue selezionate dalle diverse sfere

d'interesse dei parlanti assicura globalmente a ogni comunità linguistica un'interfaccia multilingue per i bisogni comunicativi con le altre comunità del globo.

3. L'USI come campo d'interazione

3.1 La struttura organizzativa⁸¹

L'Università della Svizzera italiana (USI) è stata istituita nel 1996⁸² come ente autonomo di diritto pubblico. L'istituzione è indipendente dall'amministrazione statale ed è gestita come un'impresa privata. Pertanto la struttura organizzativa è snella e le decisioni sono autonome e rapide. Il Consiglio dell'Università è la massima autorità su questioni di gestione accademica⁸³ e amministrativa ed è composto dal presidente, dai decani delle facoltà e altri otto membri: un membro del governo cantonale, il presidente della Fondazione per le Facoltà di Lugano dell'USI e sei rappresentanti del mondo accademico (un rettore di un'università svizzera e uno di un'università italiana e quattro professori di altre università svizzere). Ciascuno dei quattro Consigli di Facoltà gode di completa autonomia decisionale in merito alle sfere di attività didattica e di ricerca.

Il compito della Fondazione è di collaborare con le Facoltà di Lugano per una gestione efficiente della formazione e della ricerca e per l'integrazione con il contesto territoriale. Il Presidente del Consiglio dell'Università svolge le funzioni di Rettore.

⁸¹ Le informazioni sulla struttura organizzativa dell'università provengono dal sito internet dell'università www.usi.ch.

⁸² L'università è molto giovane, ma il progetto universitario risale all'inizio dell'800. Con l'entrata del Ticino nella Confederazione Elvetica come cantone sovrano nel 1803, iniziava la discussione della proposta di un'istituzione di studi superiori che promovesse la lingua e la cultura italiana in Svizzera. La realizzazione di un tale progetto superava tuttavia le risorse del cantone disponibili all'epoca. Il 3 ottobre 1995 una legge cantonale approvò la fondazione dell'USI. Il primo anno accademico fu inaugurato il 21 ottobre 1996 con circa 300 matricole in tre facoltà: Scienze Economiche, Scienze della Comunicazione e Accademia di architettura. Le prime lauree in Scienze economiche e della comunicazione furono conferite nel 2000, quando l'università ottenne il pieno riconoscimento dal Consiglio Federale. Nel 2004 ha preso avvio la Facoltà di Scienze informatiche.

⁸³ Un compito essenziale del Consiglio dell'Università è la nomina dei professori.

L'autonomia dell'USI incide anche sul suo modello di finanziamento: l'USI usufruisce di contributi da parte del Cantone Ticino, della Confederazione⁸⁴, e dei Cantoni di provenienza degli studenti svizzeri; si finanzia inoltre attraverso le tasse d'iscrizione degli studenti. La ricerca è finanziata dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica, dai Programmi di Ricerca dell'Unione Europea nonché da mandati di ricerca del Cantone e di fondazioni private.

I numerosi servizi universitari sono a disposizione di tutte le facoltà e le sostengono nel raggiungimento dei principali obiettivi istituzionali: il Servizio comunicazione e media, il Servizio relazioni internazionali e mobilità, il Servizio qualità, il Servizio ricerca USI/SUPSI, USI Career Service (precedentemente Servizio stage and placement), i Servizi amministrativi, i Servizi informatici e molti altri. Come tutti i servizi, anche la segreteria generale è centralizzata per tutte le facoltà.

⁸⁴ Il beneficio dei finanziamenti federali fu riconosciuto all'USI dal Consiglio Federale il 9 dicembre 1996 parificandola di fatto ai due Politecnici federali e alle altre nove università cantonali di cultura tedesca o francese.

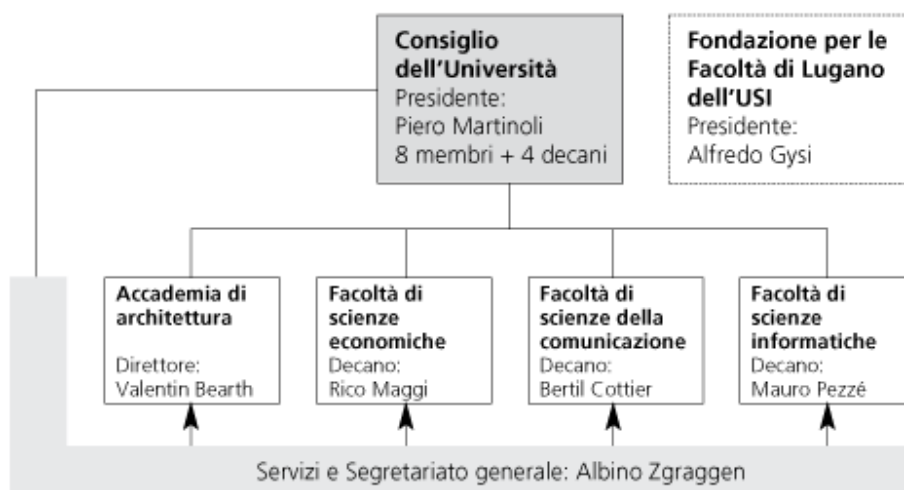


Figura 14: Organigramma dell'Università della Svizzera italiana⁸⁵. Si noti la provenienza linguistica dei decani che corrisponde alle quattro lingue nazionali svizzere: Valentin Bearth è romanciofono, Rico Maggi germanofono, Bertil Cottier francofono e Mauro Pezzé italofono.

3.2 Le realtà sociali di riferimento: le istituzioni, il territorio e le comunità scientifiche di riferimento

Per rispondere alla domanda “*Quale/i lingua/e per l’università?*” bisogna rispondere in primo luogo alla domanda di chi e per chi è l’università. Si tratta di identificare le realtà sociali di riferimento dell’istituzione con i quali sussistono dei *commitments* reciproci. L’USI s’inserisce in un sistema d’istituzioni locali, nazionali e internazionali, si situa in un territorio locale monolingue e in un territorio allargato plurilingue, s’inserisce nelle più

⁸⁵ L’organigramma è pubblicato sulla seguente pagina dell’ sito dell’USI: <http://www.usi.ch/organizzazione.htm>, (consultato maggio 2010).

svariate comunità scientifiche e i membri dell'USI fanno parte di comunità linguistiche disparate. Pertanto il plurilinguismo dell'USI è allo stesso tempo necessità e vocazione e nei molteplici flussi comunicativi vengono adottate una varietà di lingue.

Il primo correlato è rappresentato dalle istituzioni di riferimento: sono le città di Lugano e di Mendrisio, il Canton Ticino, il sistema universitario svizzero, gli enti di finanziamento della ricerca, fra cui la Confederazione e l'Unione Europea. Queste istituzioni sono strettamente legate al secondo correlato: i territori che si caratterizzano in particolare tramite le loro lingue. L'università s'inserisce nel suo territorio locale, che comprende il Ticino e le valli italofone del Canton Grigioni, contraddistinto dalla lingua e dalla cultura italiana. L'università è allo stesso tempo situata in un territorio allargato, quello della Svizzera quadrilingue che condivide tre delle sue lingue con grandi aree linguistiche europee: il tedesco, il francese e l'italiano. In terzo luogo l'università s'inserisce nelle comunità scientifiche internazionali nelle quali si rivela indispensabile una lingua di comunicazione globale. Nella maggior parte dei casi è l'inglese a svolgere questa funzione, anche se la sua posizione come lingua esclusiva di comunicazione scientifica internazionale è oggetto di discussione, cfr. 2.4).

Consideriamo più da vicino il territorio dal quale emerge l'università e al cui servizio essa si pone: l'USI s'inserisce nel territorio locale della Svizzera italiana con la sua lingua, la sua cultura e la sua comunità locale con le sue istituzioni. Fra università e territorio avviene uno scambio reciproco intenso. Da un lato, l'università contribuisce allo sviluppo della lingua e della cultura locale fornendo alla lingua del territorio un'ampia gamma di funzioni in diversi ambiti scientifici rendendola "funzionalmente" ricca e conferendole prestigio⁸⁶. Se un territorio è correlato ad un luogo di costruzione del sapere, la lingua di

⁸⁶ Berruto (1995: 177), sulla scia di Kloss (1978), considera il grado di elaborazione di una lingua (*Ausbau*) una dimensione linguistica (inerente alla strutturazione e alla storia della lingua) strettamente legata allo *status*. Kloss (cit. 46-55, aggiornamento in 1987) distingue diversi gradi di elaborazione. Il livello minimo in una scala progressiva si ha quando una lingua è usata per pubblicare testi a livello di scuola elementare

questo territorio è potenziata perché essa diventa lo strumento che rende immediatamente accessibile al territorio i saperi elaborati⁸⁷. La continuità categoriale fra università e il suo territorio (la continuità fra linguaggio scientifico e linguaggio ordinario) permette la diffusione nel territorio del sapere acquisito dall'università. La cultura locale si arricchisce grazie alla divulgazione delle conoscenze prodotte dall'università tramite le scuole e i mezzi di comunicazione in lingua locale. Dall'altro lato la lingua e la cultura del territorio locale forniscono all'università "l'humus cognitivo e sperimentale" (Rigotti 2003b: 55). È attraverso la lingua e la cultura locale che il futuro studioso accede alla realtà, la percepisce e la interpreta tramite la rete categoriale della sua lingua e cultura d'origine che gli rende possibile l'accesso ai saperi. È probabile che lo studioso oltrepassi le categorie fornitegli dalla sua prima lingua, ma prima di superarle deve possederle.

La creazione di un'università in un territorio limitato come la Svizzera italiana non era certo un'impresa priva di problemi. Dal punto di vista del numero di abitanti (meno di 350'000 nella regione italofona della Svizzera) la presenza di un'università sicuramente non è scontata. Le altre università svizzere ed europee servono tendenzialmente dei territori molto più vasti. Eppure la fondazione di quest'università si è imposta per un'altra ragione: la sua giustificazione sta proprio nella natura della Confederazione Svizzera che, nonostante la diversità della distribuzione dei parlanti, tratta le tre lingue ufficiali, il tedesco, il francese e l'italiano, come equivalenti⁸⁸. Secondo l'art. 70 capoverso 5 della

unicamente su temi relativi alla comunità locale e il livello massimo si ha quando una lingua arriva ad avere testi a livello universitario di filosofia, di scienze naturali, di tecnologia ecc.

⁸⁷ Nel dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua di comunicazione scientifica internazionale l'aumento di prestigio di una lingua grazie al suo uso nel dominio scientifico viene utilizzato come argomento a favore della posizione che afferma che la diversità linguistica non può essere mantenuta perché l'inglese tende ad essere la lingua preferita anche a livello nazionale, grazie al suo prestigio (cfr. 2.4.4.3).

⁸⁸ I seguenti articoli della Costituzione Federale regolano i rapporti fra le lingue:

Art. 4 Lingue nazionali

Le lingue nazionali sono il tedesco, il francese, l'italiano e il romancio.

Art. 18 Libertà di lingua

Costituzione Federale la Confederazione è tenuta a sostenere delle misure volte alla conservazione e alla promozione delle lingue nazionali di minoranza⁸⁹. In questa prospettiva, l'esistenza di un'università nel territorio italofono non è solo giustificata, ma anche indispensabile: l'italiano in Svizzera ha lo *status* di lingua ufficiale, cioè è formalmente riconosciuto dalla costituzione e dalla legge come lingua ufficiale a tutti gli effetti, anche se la sua funzione, cioè l'insieme degli usi effettivamente previsto, è invece più limitato rispetto a quello delle altre lingue ufficiali (cfr. Berruto, 1995: 170). La presenza di un'università aumenta significativamente la gamma degli usi effettivi dell'italiano, rendendo la funzione della lingua adeguata al suo *status* formale di lingua ufficiale. La presenza di un'università in un territorio di minoranza linguistica⁹⁰ comporta automaticamente l'allargamento del raggio d'utenza di questa lingua.

Se si distribuisce il totale dei 7.581.520 abitanti della Svizzera (2008) sulle 10 università svizzere⁹¹, ogni università raggiunge un raggio d'utenza di 758'152 abitanti, più del

La libertà di lingua è garantita.

Art. 70 Lingue

1 Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è lingua ufficiale nei rapporti con le persone di lingua romancia.

2 I Cantoni designano le loro lingue ufficiali. Per garantire la pace linguistica rispettano la composizione linguistica tradizionale delle regioni e considerano le minoranze linguistiche autoctone.

3 La Confederazione e i Cantoni promuovono la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche.

4 La Confederazione sostiene i Cantoni plurilingui nell'adempimento dei loro compiti speciali.

5 La Confederazione sostiene i provvedimenti dei Cantoni dei Grigioni e del Ticino volti a conservare e promuovere le lingue romancia e italiana.

⁸⁹ Dal 5 ottobre 2007 è in vigore la Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche (Lling) il cui scopo è di rafforzare il quadrilinguismo come elemento essenziale della Svizzera, di promuovere il plurilinguismo individuale e di salvaguardare e di promuovere il romancio e l'italiano in quanto lingue nazionali. Nell'art. 22 la Confederazione concede ai Cantoni dei Grigioni e Ticino aiuti finanziari per promuovere e salvaguardare le lingue e culture romancia e italiana. L'ordinanza che disciplina l'applicazione della Lling è in vigore dal 1° luglio 2010.

⁹⁰ Per la situazione sociolinguistica dell'italiano in Svizzera vedi Moretti (2004).

⁹¹ Il totale di 10 università (esclusi i politecnici federali) si suddivide nel modo seguente sulle regioni linguistiche: Svizzera romanda 3 (Ginevra, Losanna, Neuchâtel), Svizzera tedesca: 5 (Basilea, Berna,

doppio della popolazione della Svizzera italiana. Da una prospettiva svizzera l'USI va pertanto vista come situata in un territorio essenzialmente plurilingue che si estende verso tutta la Svizzera. Ognuna delle lingue ufficiali svizzere ha generato la sua tradizione scientifica che assicura la continuità fra lingua della scienza e il territorio nazionale. Questa polifonia dei linguaggi scientifici ha contribuito per diversi secoli allo sviluppo e all'allargarsi del sapere attraverso testi fondamentali nelle lingue nazionali svizzere che coincidono con lingue europee di larga importanza. L'allacciamento di un'università svizzera a queste tradizioni scientifiche è indispensabile.

Infine l'università s'inserisce in una comunità scientifica internazionale, indipendente dal territorio, nella quale si è recentemente affermato il bisogno di una lingua franca, una lingua internazionale della scienza. Nella maggioranza delle comunità scientifiche internazionali questo ruolo è stato assunto dall'inglese, la lingua seconda più diffusa in tutto il mondo. Questa esigenza di una lingua internazionale della scienza è legata alla natura stessa del sapere che, per affermarsi, necessita di un riconoscimento universale. I possibili orientamenti delle politiche della comunicazione scientifica a livello internazionale sono stati discussi in paragrafo 2.4, dove sono emerse peraltro sia l'esigenza di una lingua comune sia la necessità di salvaguardare la pluralità linguistica. Ora vedremo queste due esigenze più concretamente in relazione all'Università della Svizzera italiana.

3.3 La necessità di un'impostazione plurilingue

L'inserimento nel suo territorio e nelle comunità scientifiche spiega l'esigenza per l'USI di un'impostazione plurilingue. È vero che un monolinguismo ristretto alla lingua locale garantirebbe l'interazione con il territorio locale e con l'Italia, ma impedirebbe i flussi comunicativi verso le comunità scientifiche nazionali e internazionali. Anche un

Zurigo, S. Gallo, Lucerna), territorio bilingue francofono-germanofono: 1 (Friburgo), Svizzera italiana: 1 (USI)

monolinguismo inglese in ambito scientifico comporta dei pericoli. La conoscenza dell'inglese è certamente necessaria, ma non sufficiente: la disuguaglianza dei linguaggi scientifici che consegue dalla predominanza delle pubblicazioni scientifiche in inglese porterebbe alla perdita d'informazione e all'impoverimento del dibattito in seguito all'esclusione di testi in lingue 'minori' dal dibattito scientifico. Un monolinguismo inglese è svantaggioso anche per un'università in territorio anglofono per la restrizione del campo esperienziale a una sola cultura e il conseguente impoverimento del discorso scientifico (cfr. 2.4). Per l'USI un monolinguismo inglese comporterebbe notevoli svantaggi per la stessa ragione, ma si aggiungerebbe la problematica della mancanza d'interazione con il territorio locale e allargato nazionale: verrebbero meno le reti categoriali fornite dalle lingue e dalle culture nazionali nella formazione del discorso scientifico e il potenziale formativo e divulgativo di un discorso scientifico nella lingua del territorio. Nemmeno un bilinguismo italiano-inglese sarebbe in grado di soddisfare tutti i bisogni e i compiti comunicativi dell'università poiché esso non terrebbe conto dei flussi comunicativi verso il territorio allargato, soprattutto svizzero, ma anche europeo. L'esclusione di lingue del territorio allargato porterebbe alla perdita della lettura sfaccettata della realtà resa possibile dall'applicazione di una pluralità di reti concettuali emerse dalle ricche tradizioni scientifiche europee.

I flussi comunicativi dell'USI si inseriscono pertanto in un contesto a tre livelli (Figura 15):

- il livello locale, largamente italofono
- il livello nazionale della Svizzera quadrilingue
- il livello internazionale: i flussi comunicativi a questo livello possono essere bilaterali o multilaterali.

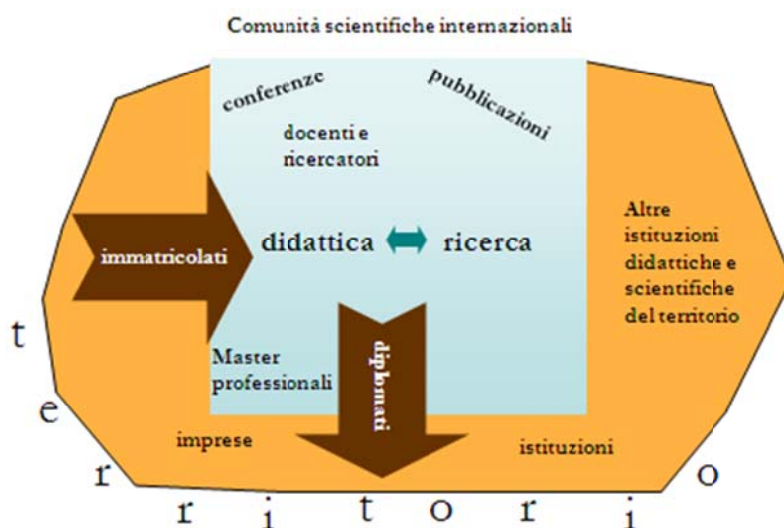


Figura 15: i correlati dell'USI e i suoi flussi comunicativi

3.4 Le potenzialità dell'USI legate a un'impostazione plurilingue

La capacità dell'USI di inserirsi nei multipli flussi comunicativi è favorita dalla diversità culturale e dal repertorio linguistico della comunità di docenti, studenti e collaboratori. Per garantire un livello di qualità alto, il reclutamento di docenti oltrepassa spesso i limiti della cultura scientifica italofona e per raggiungere una massa critica di studenti è necessaria l'apertura all'immatricolazione di studenti provenienti da altre regioni linguistiche svizzere e dall'estero. La composizione plurilingue e pluriculturale della comunità universitaria costituisce una condizione ideale per rispondere a molteplici bisogni comunicativi.

In Figura 16 è rappresentata la tabella delle provenienze degli studenti dell'USI dall'anno accademico 2000-01 fino all'anno accademico 2008-09.

Per provenienza	Totale	Ticino %		altri cantoni	%	Italia	%	altri stati	%
2000-01	1431	645	45	298	21	346	24	142	10
2001-02	1587	701	44	314	20	402	25	170	11
2002-03	1662	751	45	293	18	430	26	188	11
2003-04	1761	805	46	280	16	472	27	204	12
2004-05	1861	791	43	271	15	535	29	264	14
2005-06	2026	801	40	243	12	635	31	347	17
2006-07	2157	786	36	229	11	716	33	425	20
2007-08	2348	795	34	232	10	813	35	508	22
2008-09	2486	781	31	241	10	897	36	567	23

provenienza: domicilio legale al momento del conseguimento del diploma di ammissione

Figura 16: Provenienza degli studenti (inclusi dottorandi ed executive Masters).⁹²

Complessivamente si osserva un netto aumento degli studenti stranieri (italiani e provenienti da altri stati) e una diminuzione degli studenti svizzeri (ticinesi e provenienti da altri cantoni).

Per quanto riguarda l'origine linguistica, negli ultimi cinque anni si registra la diminuzione degli studenti di provenienza ticinese, ma che quest'ultima è compensata dall'aumento in misura paragonabile degli studenti provenienti dall'Italia.

La percentuale di studenti italofoeni, già intorno al 70%, è in leggera discesa. Fra gli studenti allofoni si registra una diminuzione del 10% della quota di studenti provenienti da altri cantoni svizzeri, ma un aumento in misura simile di studenti provenienti

⁹²La tabella è riportata da p. 18 del Rapporto USI 2007/8: <http://www.unisi.ch/annuale-studenti-it-12402.pdf>

dall'estero non italofono. La percentuale degli studenti allofoni intorno al 30% è in leggero rialzo.

In Figura 17, dove si considerano le provenienze degli studenti secondo facoltà nell'anno accademico 2007-8, possiamo notare che nell'Accademia di Architettura il tasso d'italofoni è il più alto: il 79%, il 9% sopra la media di tutte le facoltà e si compone dell'11% di ticinesi (l'Accademia di Architettura è la facoltà con la percentuale più bassa di studenti ticinesi) e del 68% d'italiani. Gli allofoni nell'Accademia di Architettura costituiscono il 20%, il tasso più basso di tutta l'università.

Nella Facoltà di Scienze economiche il Canton Ticino fornisce il 50% degli studenti e il 20% proviene dall'Italia. Le percentuali degli italofoeni e degli allofoni corrispondono al 70% e al 30% rispettivamente, delineando un rapporto fra italofoeni e allofoni che coincide con quella dell'USI complessivamente.

Nella Facoltà di Scienze della comunicazione, dove il tasso di allofoni è leggermente sopra la media dell'USI, gli italofoeni costituiscono il 67% (il 42% proviene dal Ticino e il 25% dall'Italia) e gli allofoni il 33% (il 14% proviene da altri cantoni svizzeri e il 19% da altri stati) .

Infine nella Facoltà di Scienze informatiche si riscontra il tasso d'italofoni più basso di tutta l'università: il 49%, che si compone del 37% di ticinesi e del 12% d'italiani. Gli allofoni (51%) provengono in minima parte dal resto della Svizzera (4%), e per la maggior parte da altri stati (48%).

2007-08	Tot.	%	Ticino	% Fac	altri cant.	% Fac.	Italia	% Fac.	altri stati	% Fac.
ARC	640	31	73	11	60	9	434	68	73	11
ECO	610	30	304	50	35	6	120	20	151	25
COM	687	34	291	42	93	14	173	25	130	19
INF	111	5	41	37	4	4	13	12	53	48
USI	2048	100	709	35	192	9	740	36	407	20

Figura 17: Provenienza degli studenti secondo facoltà nell'anno accademico 2007-8⁹³

Se si confrontano le provenienze degli studenti nei livelli Bachelor e Master (vedi Figure 18 e 19) si può constatare che generalmente aumenta massicciamente la proporzione di studenti di origine straniera non italoфона a livello di Master. L'unica eccezione è l'Accademia di Architettura, dove il tasso di studenti da altri stati è quasi uguale a entrambi i livelli. Nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione aumenta anche il numero di studenti provenienti da altri cantoni, mentre nelle altre due facoltà questi studenti diminuiscono. Per quanto riguarda gli studenti ticinesi, il loro numero diminuisce notevolmente a livello di Master in tutte le facoltà, mentre aumentano gli studenti italiani nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione, e diminuiscono nelle altre due facoltà.

⁹³ La tabella è riportata da p. 22 del Rapporto USI 2007/8: <http://www.unisi.ch/annuale-studenti-it-12402.pdf>

	Totale	Ticino	altri cantoni	Italia	altri stati
BEco	353	240	16	68	8
BCom	309	165	51	62	31
BInf	59	24	5	17	13
BArch	437	45	52	300	40

Figura 18: Provenienza degli studenti Bachelor secondo facoltà nell'anno accademico 2008-9⁹⁴

	Totale	Ticino	altri cantoni	Italia	altri stati
MEco	379	91	19	109	160
MCom	338	84	44	111	99
MInf	70	18	1	3	48
MArch	231	33	16	138	36

Figura 19: Provenienza degli studenti Master secondo facoltà nell'anno accademico 2008-9

Se si considera la provenienza linguistica italoфона (la somma degli studenti ticinesi e italiani) e si mette in relazione con la provenienza linguistica non italoфона (la somma degli studenti provenienti da altri stati e da altri cantoni svizzeri), si nota che a livello di Master aumenta la percentuale di studenti allofoni in tutte le facoltà. Mentre a livello di Bachelor il tasso d'italofonia si muove tra il 73% e l'87%, a livello di Master questo tasso si abbassa a una quota tra il 39% (Facoltà di Scienze informatiche) e il 63% (Facoltà di Architettura). A entrambi i livelli, l'Accademia di Architettura mostra il tasso d'italofonia

⁹⁴ I dati riguardanti le provenienze degli studenti nei programmi Bachelor e Master secondo facoltà sono riportati da pp. 24-28 del rapporto annuale 2008: <http://www.usi.ch/rapporto-annuale-123667.pdf>

più alto e la Facoltà di Scienze informatiche invece si contraddistingue per il tasso d'italofonia più basso.

Programmi Bachelor	Percentuale d'italofoni	Percentuale di allofoni
BEco	87%	13%
BCom	73%	27%
BInf	69%	31%
BArch	79%	21%

Figura 20: Relazione fra provenienza linguistica italoфона e alloфона degli studenti nei programmi Bachelor

Programmi Master	Percentuale d'italofoni	Percentuale di allofoni
MEco	53%	47%
MCom	58%	42%
MInf	39%	61%
MArch	63%	37%

Figura 21: Relazione fra provenienza linguistica italoфона e alloфона degli studenti nei programmi Master

Per avere un confronto con le altre università riguardo alla percentuale di studenti stranieri, in Figura 22 si fa riferimento ai dati ufficiali del semestre invernale 2007-08 pubblicati dall'Ufficio federale di statistica (Etudiants des hautes écoles universitaires, Neuchâtel, 2008): con il 56% nell'anno 2007/8, l'USI mostra la percentuale notevolmente più alta di studenti stranieri. Bisogna comunque considerare che il 62% degli studenti stranieri proviene dall'Italia e che pertanto 813 dei 1'320 studenti stranieri parlano la lingua ufficiale dell'università e solo 507 (ossia il 38%) di loro parlano una lingua diversa dall'italiano. Una configurazione analoga, anche se in misura minore, si riscontra anche nelle altre università svizzere, dove una parte degli stranieri proviene dalla Francia o dalla Germania e non tutti gli stranieri parlano una lingua diversa da quella ufficiale dell'università. Per esempio all'Università di Zurigo nel semestre autunnale del 2009 il

tasso degli studenti stranieri ammonta a 4'137, ossia al 16.9 % del totale di 25'854 studenti, di cui il 45% sono tedeschi e il 4.3% austriaci, di modo che il 49.3% degli stranieri (ossia 2040) sono germanofoni⁹⁵. L'USI invece mostra una percentuale complessiva di stranieri molto più alta di Zurigo, di cui il 38% sono allofoni⁹⁶. Di conseguenza, complessivamente, l'USI non ha soltanto il tasso più alto di studenti stranieri, ma anche il tasso più alto di studenti allofoni.

⁹⁵ Questi dati dell'Università di Zurigo sulla distribuzione degli studenti secondo nazionalità nel semestre autunnale 2009 sono riportati dal documento *Studierende im Überblick Herbstsemester 2009 (HS09)*: http://www.co.uzh.ch/mis/stud/semester/hs09/zusammenfassung_hs09.pdf

⁹⁶ Il tasso relativamente alto di stranieri italofofoni all'USI è senz'altro legato alla sua posizione geografica nella vicinanza del confine. Una situazione analoga si presenta all'Università di Ginevra, ma il servizio di statistica di quest'università (http://www.unige.ch/dadm/stat/dernierepublication-1/Brochure2010_Definitive_compressee.pdf) non fornisce dati sulla percentuale di studenti provenienti dalla Francia da mettere in relazione con la totalità di studenti stranieri.

Università	Totale	cantone sede	%	altri cantoni	%	altri stati	%
Basilea	11192	1914	17	7231	65	2047	18
Berna	13129	6338	48	5589	43	1202	9
Friburgo	9652	2097	22	5988	62	1567	16
Ginevra	13663	5881	43	3192	23	4590	34
Losanna	11032	5424	49	3903	35	1705	15
Lucerna	2107	623	30	1278	61	206	10
Neuchâtel	3681	1396	38	1576	43	709	19
San Gallo	5970	720	12	3483	58	1767	30
Zurigo	24195	9991	41	11196	46	3008	12
USI	2347	790	34	237	10	1320	56
EPFL	6528	1555	24	2343	36	2630	40
Totale	116693	39624	34	53094	45	23975	21

La divergenza tra i dati dell'UFSTAT e i dati USI è del tutto trascurabile

Figura 22: Dati ufficiali del semestre invernale 2007-08 pubblicati dall'Ufficio federale di statistica (Etudiants des hautes écoles universitaires, Neuchâtel, 2008)⁹⁷

Nel documento *L'USI nel secondo decennio: ambizioni e strategie di sviluppo*⁹⁸, il presidente Piero Martinoli afferma che la composizione del corpo studentesco mostra una forte percentuale di studenti provenienti dall'estero e che questo, da un lato, costituisce un "motivo di fierezza", ma dall'altro lato, la diminuzione del reclutamento di studenti da oltre Gottardo (con l'11% di studenti provenienti da altri cantoni svizzeri l'USI si colloca in una posizione molto inferiore alla media Svizzera che è del 46%) "è motivo di preoccupazione. Non solo penalizza l'USI in fatto di immagine al di là delle Alpi, ma

⁹⁷ La tabella è riportata da p. 21 del Rapporto USI 2007/8: <http://www.unisi.ch/annuale-studenti-it-12402.pdf>

⁹⁸ Il documento è pubblicato sul sito internet dell'USI: <http://www.unisi.ch/modello-sviluppo-it-12354.pdf>. Va notato che la categoria 'altri stati' in questa statistica comprende anche l'Italia, tenuta separata nelle Figure 15-18.

soprattutto incide negativamente sui sussidi erogati in base all'accordo intercantonale.” L'USI è “confrontata con un autentico dilemma”: da un lato vorrebbe mantenere la sua italianità, dall'altro vorrebbe accrescere l'attrazione per gli studenti provenienti da oltre Gottardo che spesso sono poco preparati in italiano e perciò si è già pensato all'introduzione, a livello di *Bachelor*, del cosiddetto *dual language system* già sperimentato con successo in molti paesi con minoranze linguistiche. Si tratterebbe di studiare la possibilità di offrire l'insegnamento della materia in parte in italiano, in parte in inglese, lingua seconda più diffusa e largamente praticata oltralpe. I corsi Master invece sono comunque già dispensati in gran parte in inglese per favorire il reclutamento a livello internazionale di studenti con un alto potenziale per la ricerca.

La provenienza dei professori di ruolo e dei professori assistenti si configura nel modo seguente per l'anno accademico 2010/11⁹⁹:

Italia	29
Ticino	15
Altri paesi	32
Altri cantoni	15

La provenienza dei professori è ancora più differenziata di quella degli studenti: 44 professori sono italofofoni (il 48.35%) e 47 sono originari di regioni linguistiche non italofofone (il 51.65%). La percentuale dei professori di provenienza linguistica non italiana è dunque più alta rispetto a quella degli studenti (intorno al 30%) e la percentuale dei professori provenienti dal Canton Ticino (il 16%) è molto più bassa rispetto a quella degli studenti provenienti dal cantone (ca. il 30%).

⁹⁹ I dati sulla provenienza dei professori di ruolo e dei professori assistenti sono riportati da una presentazione power-point del servizio comunicazione e media dell'USI (ultimo aggiornamento: gennaio 2011): <http://press/pages/altre-risorse.htm> (area riservata ai docenti e ai collaboratori dell'USI).

Da un lato il plurilinguismo della comunità dell'università è un dato di fatto riconducibile all'origine linguistica diversificata delle persone che la costituiscono, dall'altro lato il tasso di plurilinguismo dipende dalla struttura della realtà sociale del contesto nei diversi tipi di attività universitarie. Questa può essere caratterizzata da regolamenti, da misure di sostegno del plurilinguismo individuale dei membri della comunità e da spazi di discrezionalità riguardo alla selezione del repertorio linguistico.

4. Le politiche linguistiche dell'USI

4.1 Prescrizione istituzionale della lingua e spazi di discrezionalità

Sulla pagina internet “Chi siamo”¹⁰⁰ l'Università della Svizzera italiana si presenta come università con una “spiccata apertura internazionale, con docenti e studenti da oltre trenta nazioni e un forte multilinguismo”. Come unica università di lingua italiana fuori dall'Italia, un'importante missione dell'USI è anche la promozione e “la tutela della cultura della Svizzera italiana nel contesto accademico elvetico e di fungere da ponte culturale” tra la Svizzera e l'Italia. L'università si vuole assumere da una parte un ruolo internazionale, dall'altro essere promotrice della cultura italoфона. Questo duplice orientamento si traduce nella visione globale della politica linguistica istituzionale: “Se la lingua ufficiale dell'università è l'italiano, alcuni corsi e interi programmi di Master sono tenuti in inglese; si incoraggia anche la conoscenza del francese e del tedesco. Corsi di base e avanzati sulle principali lingue e culture europee preparano gli studenti a carriere internazionali.”

Il repertorio linguistico dell'università rispecchia i bisogni e i compiti comunicativi dell'istituzione. La politica linguistica dell'università è l'insieme delle decisioni esplicite o implicite dell'università rispetto ai componenti del repertorio da adottare per raggiungere gli obiettivi ossia compiere le rispettive missioni istituzionali. Queste decisioni sono guidate da riflessioni concernenti la selezione dei mezzi adeguati al raggiungimento di questi fini e costituiscono un fattore importante del contesto istituzionale che incide sulle scelte all'interno del repertorio da parte dell'individuo chiamato a implementare un preciso ruolo istituzionale. Queste scelte dell'individuo dipendono sia dalle caratteristiche specifiche del contesto istituzionale e situato, sia dalle scelte retoriche compiute dall'individuo. I *commitments* contestuali relativi alla scelta di

¹⁰⁰ <http://www.usi.ch/universita/mission.htm>

uno o più componenti del repertorio con cui corredare determinati flussi comunicativi dei tipi di attività istituzionali sono parzialmente esplicitati da parte dell'istituzione tramite delibere che strutturano giuridicamente il contesto. La forza illocutoria di queste dichiarazioni costituisce quel fattore della dimensione istituzionale del contesto che a livello del campo d'interazione stabilisce dei *commitments* imposti dalla realtà istituzionale e, a livello dello schema d'interazione, specifica i contributi possibili. Nei tipi di attività dove esistono tali delibere le specificazioni contestuali come componente della dimensione istituzionale del contesto sono rilevabili in modo diretto. In altri tipi di attività tali delibere sono assenti e l'istituzione lascia all'individuo uno spazio di discrezionalità riguardo alla scelta della lingua. In altre parole, quando queste decisioni non sono esplicitate, esse sono lasciate agli individui che implementano i diversi ruoli all'interno dell'università. Anche la decisione di delegare questa scelta è parte integrante della politica linguistica universitaria. In questo caso non sono le prescrizioni dell'università che definiscono il repertorio linguistico, ma sono altri fattori contestuali che incidono sulle decisioni degli individui. Nella misura in cui non è definita una politica linguistica esplicita, diventano rilevanti nelle decisioni fattori contestuali legati al compimento delle missioni istituzionali, per esempio derivanti dalle realtà sociali di riferimento dell'istituzione universitaria (il territorio e le comunità scientifiche, cfr. 3.2) e fattori interpersonali, come anche ragioni retoriche, che portano l'individuo a decidere sui componenti del repertorio. Si tratta di selezionare il mezzo adeguato al fine che si persegue.

Il tasso di plurilinguismo dipende dalla struttura sociale del contesto istituzionale che, in relazione alla selezione degli strumenti linguistici, è costituito dalla somma delle delibere e misure, ma anche dagli spazi decisionali in materia di scelta del codice delegati agli individui nei diversi ruoli. Le loro scelte saranno determinate volta per volta dai loro fini comunicativi.

L'esame della politica linguistica esplicita ci fornisce informazioni su alcuni aspetti del campo d'interazione e dello schema d'interazione del contesto che costituiscono una normativa dell'università rispetto alla selezione di uno o più componenti del repertorio. L'indagine delle politiche linguistiche universitarie mette in evidenza il 'dover essere' istituzionale, esplicitando sia i *commitments* relativi alla selezione del codice che le specificazioni dei contributi pertinenti.

Per ricostruire la totalità degli effetti del contesto istituzionale e interpersonale sulle decisioni dell'individuo concernente il repertorio con cui equipaggiare i flussi comunicativi istituzionali, non è tuttavia sufficiente esaminare i tipi di attività caratterizzati da un'assegnazione obbligatoria del repertorio, ma vanno analizzati anche i tipi di attività dove, in assenza di regole esplicite, la selezione degli strumenti linguistici è decisa in base a un ragionamento del tipo mezzo-fine compiuto dall'individuo¹⁰¹. I fini istituzionali che l'individuo persegue sono legati ai *commitments* istituzionali verso le realtà sociali di riferimento dell'USI: il territorio e, in particolar modo, le comunità scientifiche. Per quanto riguarda i *commitments* verso le comunità scientifiche si è esaminato in modo approfondito il ruolo dell'inglese nella comunicazione scientifica internazionale e in particolare il dibattito a tal proposito nella letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata (cfr. paragrafo 2.4). Per esaminare i fattori contestuali che oltrepassano quelli istituzionali costituiti dalla politica linguistica esplicita dell'università vanno indagate le pratiche comunicative effettive che ci possono fornire informazioni su altri fattori contestuali istituzionali legati all'obiettivo e sui fattori interpersonali come anche sulle scelte retoriche individuali che orientano le decisioni dell'individuo.

¹⁰¹ La natura finalizzata della norma non deve tuttavia essere ignorata.

In un primo momento si metterà a fuoco la politica linguistica dell'università ossia gli aspetti della dimensione istituzionale del contesto rappresentati dalle prescrizioni relative alle lingue da utilizzare nei diversi tipi di attività.

Per quanto riguarda la didattica, tali prescrizioni si riscontrano nei regolamenti degli studi e nei documenti a stampa/siti internet in cui sono presentati i percorsi di studio con l'indicazione di eventuali prerequisiti linguistici e l'offerta di formazione linguistica obbligatoria o facoltativa delle diverse facoltà. Nei tipi di attività della ricerca tali dichiarazioni esplicite sono praticamente assenti: si possono riscontrare solo negli inviti a inviare contributi per convegni dove sono specificate le lingue ammesse o nei moduli di richiesta di finanziamento di progetti di ricerca scientifica dove sono indicate le lingue in cui possono essere inoltrate le richieste e in cui vanno redatti i rapporti¹⁰².

Un'altra normativa esplicita riguardo all'utilizzo delle lingue è la legge cantonale sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli Istituti di ricerca che stabilisce che "La lingua ufficiale dell'USI e della SUPSI è l'italiano"¹⁰³. Questa dichiarazione conferisce all'italiano uno *status* giuridico particolare all'interno dell'istituzione, ma non ci permette di identificare fino a che punto esso permea effettivamente i tipi di attività principali dell'istituzione. All'interno di uno stato le lingue ufficiali sono tipicamente quelle utilizzate nel governo, nei tribunali, nell'amministrazione e nei rapporti fra le autorità e i cittadini (cfr. Berruto 1995: 170, McArthur 1998). Per analogia la lingua ufficiale dell'università è quella

¹⁰² In effetti, la selezione delle lingue ammesse per la redazione di richieste di finanziamento e di rapporti di progetti di ricerca non dipende dalla politica linguistica universitaria, ma dalla politica linguistica degli enti finanziatori, realtà sociali di riferimento dell'USI. Nel quadro delle prescrizioni imposte dagli enti finanziatori, l'università lascia la scelta all'individuo.

¹⁰³ Repubblica e Cantone Ticino (1995). Legge sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli Istituti di ricerca, Art. 1 capoverso 6

utilizzata nella stesura di documenti ufficiali, nella gestione e nelle interazioni dell'università con le autorità, le istituzioni e il territorio cantonali, la cui lingua ufficiale è l'italiano. Nel paragrafo 1.2.1 abbiamo visto che le attività di gestione, secondo la concezione levinsoniana da noi adottata (Levinson 1992: 69) non possono essere considerate attività autonome perché non sono definite da un proprio scopo autonomo. Giacché lo scopo della gestione è sussidiario al raggiungimento degli obiettivi delle sfere di attività principali dell'università, la gestione va considerata un'attività di supporto delle attività didattiche e di ricerca. Pertanto la lingua ufficiale vista come la lingua della gestione è fino a un certo punto anche la lingua delle due sfere di attività principali dell'università, ma la dichiarazione concernente la lingua ufficiale non permette di individuare in quali tipi di attività è da considerare vincolante. Di conseguenza questa dichiarazione, apparentemente esplicita nella legge cantonale dell'università, in realtà non specifica la sua applicazione nei singoli tipi di attività istituzionali. La legge dichiara una volontà politica in relazione allo *status* formale dell'italiano nell'istituzione, ma non arriva a definire lo *status* funzionale a livello dei singoli tipi di attività (cfr. Berruto 1995: 170, Hornberger 2006: 28, cfr. 2.3.4).

4.2 Delibere e misure di politica linguistica relative all'attività didattica: le lingue dei percorsi di studio e i prerequisiti di competenza linguistica

Nella pagina iniziale del sito web dell'università sotto il titolo *Lingua dei corsi, diritti e obblighi di frequenza all'USI* è ribadita la dichiarazione generale della Legge sull'Università della Svizzera italiana e sono stabiliti i prerequisiti molto generali che si specificheranno nelle pagine dedicate ai singoli corsi¹⁰⁴:

¹⁰⁴ Seguendo la dichiarazione di Bologna, la didattica dell'USI si articola su un livello Bachelor triennale e un livello Master biennale. L'università offre inoltre sette programmi di Executive Master rivolti a professionisti in diverse aree e numerosi corsi dottorali.

La lingua ufficiale dell'Università della Svizzera italiana (USI) è l'italiano. Agli studenti di madrelingua non italiana può essere richiesto come requisito di ammissione il superamento di un esame di comprensione della lingua. A tutti gli studenti è richiesta la comprensione dell'inglese. La conoscenza di francese e tedesco è incoraggiata e in alcuni casi indispensabile (ad esempio il Bachelor in Scienze della comunicazione comprende esami di lingua in inglese e, a scelta, francese o tedesco). Alcuni corsi e seminari possono essere tenuti in inglese, francese o tedesco. Diversi Master sono tenuti in inglese. La lingua ufficiale d'insegnamento in tutti i programmi della facoltà d'informatica (Bachelor e Masters) è l'inglese. L'Università offre gratuitamente corsi di lingua per principianti in italiano, inglese, francese e tedesco. Al corso intensivo prima dell'inizio del semestre autunnale segue un corso estensivo per l'intera durata dell'anno accademico, organizzato in modo da non interferire con il programma ufficiale dei corsi. Gli studenti sono caldamente invitati a trascorrere un periodo di studio nel Paese in cui si parla la lingua che studiano.

In questa dichiarazione iniziale molto comprensiva, che intende coprire l'istituzione universitaria nella sua interezza, è sottolineata l'indispensabilità della conoscenza dell'italiano (che è tuttavia attenuato nello specifico per alcuni percorsi di studio Master), dell'inglese e l'importanza delle altre due lingue nazionali.

Nel seguito si analizzeranno i regolamenti sulle lingue nei percorsi di studio, i prerequisiti specifici e le offerte di formazione linguistica nei diversi programmi di studio.

4.2.1 I programmi Bachelor

La politica linguistica esplicita riguardo alle attività didattiche è presentata in dichiarazioni che figurano nei documenti a stampa e sui siti internet¹⁰⁵ che presentano i percorsi di studio. Mentre a livello di Master ogni percorso di studio ha una propria

¹⁰⁵ I siti internet dell'USI sono consultabili sia in versione italiana che inglese.

politica linguistica, a livello di Bachelor esiste una dichiarazione unica (che è specificata da dichiarazioni nei regolamenti degli studi delle diverse facoltà):

Lingua di insegnamento

La lingua di insegnamento nei percorsi di Bachelor in Architettura, Scienze della comunicazione e Scienze economiche è l'italiano. Su richiesta specifica e tempestiva, gli studenti di lingua madre non italiana possono sostenere alcuni esami del primo anno di Bachelor in tedesco, francese o inglese. Il Bachelor in Scienze informatiche è proposto interamente in lingua inglese¹⁰⁶.

Mentre nelle indicazioni generali sulla pagina iniziale del sito web dell'USI è affermato che agli studenti di madrelingua non italiana può essere richiesto, come requisito di ammissione, il superamento di un esame di comprensione della lingua, nel documento a stampa/sito internet di presentazione dei corsi Bachelor non sono richiesti prerequisiti linguistici particolari¹⁰⁷, ma si richiama l'attenzione sull'offerta di corsi intensivi d'italiano per principianti prima dell'inizio dell'anno accademico.

La dichiarazione generale sulla lingua d'insegnamento nel documento d'informazione sui percorsi di Bachelor è specificata da dichiarazioni riguardo alle lingue nei regolamenti degli studi, in particolare in relazione agli elaborati finali delle diverse facoltà:

¹⁰⁶ Questa dichiarazione è pubblicata sul documento che descrive sistematicamente i percorsi di studio: *Bachelors e Lauree triennali*, edizione 2009-10, p. 14, scaricabile anche dal sito internet dell'USI: <http://www.usi.ch/libretto-bachelor-43939.pdf>

¹⁰⁷ I titoli di studio svizzeri ed esteri che consentono l'ammissione all'USI certificano preparazioni linguistiche assai diversificate.

- L'art. 7 del regolamento degli studi e degli esami dell'Accademia di Architettura del 14 settembre 2009¹⁰⁸ prevede: “¹La lingua d'insegnamento principale è l'italiano; singole lezioni, corsi o ateliers e relativi esami possono essere svolti in inglese. ²Su richiesta specifica e con il consenso dell'Esaminatore, gli esami e le relazioni di corso, in particolare i testi di progettazione, possono essere sostenuti in un'altra lingua.”
- L'art. 36 capoverso 4 del regolamento degli studi della Facoltà di Scienze della comunicazione del 2 luglio 2008¹⁰⁹ prevede che: “Gli esami e l'elaborato finale svolti nell'ambito del Bachelor sono di norma tenuti in italiano. Possono essere ammesse anche altre lingue previa autorizzazione del docente”.
- L'art. 27 del regolamento degli studi della Facoltà di Scienze economiche del 19 dicembre 2007¹¹⁰ dichiara che: “Gli esami scritti e i lavori semestrali svolti nell'ambito della laurea sono di norma redatti in italiano. Possono essere redatti anche in tedesco, francese o inglese, previa autorizzazione del docente”.
- L'articolo 4 del regolamento dello studio del percorso Bachelor del 10 luglio 2009¹¹¹ della Facoltà di Scienze informatiche dichiara che: “La lingua operativa della Facoltà è l'inglese. I corsi, gli esami, le prove, i lavori e i progetti semestrali sono redatti nella lingua ufficiale della Facoltà”.

L'offerta didattica a livello di Bachelor comprende insegnamenti in due lingue: l'italiano e l'inglese. L'impostazione del singolo insegnamento è essenzialmente monolingue: l'italiano nei percorsi di studio dell'Accademia di Architettura (con qualche eccezione),

¹⁰⁸ http://www.arc.usi.ch/aam_regolamento_studi_esami.pdf

¹⁰⁹ <http://www.com.usi.ch/regolamento-studi-com-2008-it-36790.pdf>

¹¹⁰ <http://www.eco.usi.ch/regolamento-studi-2007-it-19821.pdf>

¹¹¹ <http://www.inf.usi.ch/it/regolamento-studi-inf-2009-it-87628.pdf>

delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione e l'inglese nella Facoltà di Scienze informatiche. La maggior parte delle attività d'insegnamento in classe è caratterizzata da impegni concernenti le lingue determinati in modo rigido. Nella Facoltà di Scienze informatiche questo rigore si estende a tutte le attività, dove l'inglese è dichiarata la lingua operativa della facoltà. In alcune attività molto ben definite delle altre tre facoltà, specificamente quelle legate alla valutazione, la politica linguistica universitaria ammette esplicitamente un margine di discrezionalità che permette l'uso di altre lingue non specificate nell'Accademia di Architettura e nella Facoltà di Scienze della comunicazione e delle lingue nazionali e dell'inglese nella Facoltà di Scienze economiche.

Le attività di consulenza individuale all'interno della didattica o della ricerca (per esempio la consulenza per la preparazione di un esame o di una tesi¹¹²) non sono considerate in modo esplicito dai regolamenti. In questi campi d'interazione sono altri fattori contestuali a determinare la scelta.

All'interno della didattica nel Bachelor la politica linguistica permette dunque di distinguere fra due classi di attività con grado diverso di rigidità dei *commitments* rispetto alla scelta dei codici:

1. La classe di attività caratterizzata dalla rigidità dei *commitments* relativi alla selezione del codice comprende le attività didattiche di gruppo (dove i flussi comunicativi avvengono all'interno di gruppi) che corrispondono alle varie forme dell'insegnamento in classe (frontale, seminario ecc., ma non le attività di consulenza individuale in presenza o *on-line* nel *blended learning*), dove i *commitments* e le specificazioni dei contributi ammessi sono limitati a una sola

¹¹² Le attività di preparazione di una tesi, specialmente a livello di Master o del dottorato, si trovano a cavallo fra la sfera didattica e di ricerca.

lingua e sono dunque molto rigidi (sono ammessi solo l'italiano nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione, solo l'inglese nella Facoltà di Scienze informatiche e l'italiano e, in misura limitata, l'inglese nell'Accademia di Architettura). Questa classe comprende tutti i tipi di attività didattica, sia di gruppo sia individuale, nella Facoltà di Scienze informatiche.

2. Le attività didattiche inter-individuali (in cui i flussi comunicativi avvengono fra individui) sono comunque caratterizzate da un certo grado di discrezionalità nella selezione del codice. Esse comprendono le varie forme della valutazione, cioè gli esami e le tesi, e le attività di consulenza individuale. Nei primi la politica linguistica dell'istituzione lascia aperta la scelta fra le lingue nazionali e l'inglese nella Facoltà di Scienze economiche, mentre nell'Accademia di Architettura e nella Facoltà di Scienze della comunicazione la scelta è esplicitamente estesa ad altre lingue non specificate. Le attività di consulenza individuale (a differenza dalle attività di valutazione) non sono menzionate specificamente nel regolamento (per esempio, il *tutoring* per gli elaborati finali, ma anche per i lavori individuali o di gruppo durante il percorso di studio). È possibile che l'individuo che implementa un determinato ruolo istituzionale opti per un'interpretazione estensiva del regolamento che estenda a questi tipi di attività le sue prescrizioni generali, oppure che egli interpreti il regolamento in modo più restrittivo, così che il regolamento non copra queste attività individuali o assuma verso di esse solo una funzione orientativa. Solo l'analisi delle pratiche è in grado di rivelare l'interpretazione data dall'individuo.

4.2.2 I programmi dei Master universitari

A livello di Master ogni percorso di studio esplicita di una propria dichiarazione di politica linguistica nella brochure *Master Lauree magistrali* che nel seguito è riportata¹¹³. La maggior parte dei percorsi di studio sono descritti in inglese (con l'eccezione dei Master di Economia e Politiche Internazionali; Gestione dei Media; Lingua, letteratura e civiltà italiana e Public Management and Policy).

4.2.2.1 Accademia di Architettura (un programma di Master)

Per il *Master of Science in Architecture* si stabilisce: “The main language of tuition is Italian. However there is usually at least one design studio offered in English and some courses are held in English. In the weeks preceding the fall semester, an Italian course is organized for both beginners and advanced users.” Non sono richiesti prerequisiti linguistici particolari.

Gli studenti del primo anno di Master sono chiamati a redigere due elaborati teorici prima di accedere al semestre di diploma il cui scopo è di attestare e di sviluppare le competenze scientifiche dello studente. Le direttive per la stesura dell'elaborato teorico dell'anno accademico 2009/10 prescrivono: “L'elaborato teorico è redatto in italiano o, in accordo con il relatore, in una delle lingue nazionali svizzere oppure in inglese¹¹⁴”, mentre per la critica finale del progetto di diploma manca una dichiarazione esplicita.

¹¹³ Il documento *Masters Lauree magistrali 2009-2011* anche scaricabile dal sito:
<http://www.usi.ch/libretto-master-70889.pdf>

¹¹⁴ Regolamento sugli elaborati teorici dell'anno accademico 2009-10:
http://inside.arc.usi.ch/cms/uploaded/generale/elaborati/elaborato_teorico_regolamento.pdf

Nell'Accademia di Architettura è previsto un margine di discrezionalità relativamente limitato nei tipi di attività didattica riguardanti l'insegnamento in classe (cfr. 4.2.1): solo in alcuni campi d'interazione esiste la possibilità di insegnamento in inglese. Nelle attività didattiche dedicate alla valutazione il margine di discrezione include lingue nazionali e l'inglese.

4.2.2.2 Facoltà di Scienze economiche (quattro programmi di Master)

La formula con cui si stabilisce le lingue è pressoché la stessa per i programmi per il *Master of Science in Banking and Finance*, il *Master of Science in Finance* e il *Master of Science in Management*: “*This programme is entirely held in English*”, come identica è il prerequisito di competenze in inglese: “*Good knowledge of English is required*”.

Per il *Master of Science in Economia e Politiche Internazionali* si stabilisce: “La lingua prevalente nei corsi è l'italiano ed è promossa la conoscenza della lingua inglese”. Non sono richiesti prerequisiti linguistici particolari.

L'articolo 27 del regolamento degli studi della Facoltà di Scienze economiche del 19 dicembre 2007¹¹⁵ prescrive in generale:

“Gli esami scritti e la tesi svolti nell'ambito della laurea magistrale sono redatti nella lingua ufficiale indicata dal piano degli studi del Master. Possono essere redatti anche in italiano o in altre lingue, previa autorizzazione del Direttore del Master”.

Anche nella Facoltà di Scienze economiche si osserva una certa rigidità delle prescrizioni nelle attività d'insegnamento in classe: nei programmi svolti in inglese è ammesso solo

¹¹⁵ <http://www.eco.usi.ch/regolamento-studi-2007-it-19821.pdf>

l'inglese, nell'unico programma italofono è ammesso un margine di discrezionalità che prevede e promuove anche l'inglese.

Nelle attività di valutazione, invece, sono ammesse anche lingue (non specificate) diverse dalla lingua ufficiale del Master.

4.2.2.3 Facoltà di Scienze della comunicazione (cinque programmi Master)

1. Nel *Master of Science in Communication, Management and Health* si dichiara: “This programme is entirely held in English.” e i prerequisiti linguistic sono: “Recognized English test (i.e. TOEFL or ESLN) with satisfactory score for non-native speakers¹¹⁶.”
2. Nel *Master of Science in Gestione dei Media* invece: “La lingua prevalente nei corsi è l'italiano ed è richiesta la conoscenza della lingua inglese”.
3. Per il *Master of Science in Technologies for Human Communication* la dichiarazione è la seguente: “The programme’s language is English”. Non sono richiesti prerequisiti linguistici particolari.
4. Per il *Master of Science in Technology-Enhanced Communication for Cultural Heritage (TEC-CH)* si dichiara: “The programme is held entirely in English.” “Good knowledge of spoken and written English is required”.
5. La dichiarazione del *Master of Arts in Lingua, letteratura e civiltà italiana* è senz'altro legata all'oggetto del percorso di studio: “I corsi sono tenuti in lingua italiana”. I prerequisiti linguistici sono esplicitati solo parzialmente poiché sono parte integrante dei prerequisiti disciplinari: “...studenti che hanno ottenuto un

¹¹⁶ Questo programma di Master si definisce “an international and multicultural dual degree” in quanto si svolge in collaborazione con Virginia Tech (VT). Gli studenti passano il secondo ed eventualmente il quarto semestre al Virginia Tech. Perciò i requisiti riguardo alle competenze di inglese sono specifici ed è richiesta una certificazione.

diploma di Bachelor in area umanistica con un numero adeguato di crediti nelle diverse discipline dell'italianistica", ma sono ammessi anche studenti che "hanno ottenuto una laurea quadriennale in area umanistica".

All'art. 26 capoverso 5 del regolamento degli studi della Facoltà di Scienze della comunicazione del 2 luglio 2008¹¹⁷ si stabilisce in generale "Gli esami scritti e la tesi svolti nell'ambito della laurea magistrale sono tenuti nella lingua ufficiale prevista per il Master. Possono essere ammesse anche altre lingue previa autorizzazione del responsabile di Master".

Analogamente alla facoltà di Scienze economiche, nei Master della Facoltà di Scienze della comunicazione si osserva una rigidità totale delle prescrizioni sull'insegnamento in classe nei programmi svolti in inglese che sono la maggior parte. Nel Master of Arts in Lingua, letteratura e civiltà italiana è l'oggetto e la particolare missione di promuovere la cultura italiana che impone la scelta dell'italiano come unica lingua ammessa in tutto il percorso di studio. Nell'unico altro programma italofono, *Gestione dei Media*, è ammesso e promosso anche l'inglese.

Anche nella facoltà di comunicazione le attività didattiche di valutazione ammettono lingue diverse dalla lingua ufficiale del Master.

4.2.2.4 Joint Masters in Communication and Economics (cinque programmi Master)

1. Per il *Master of Science in Corporate Communication* si dichiara: "This programme is entirely held in English". "Good knowledge of English is a prerequisite"
2. La dichiarazione per il *Master of Science in Financial Communication* è: "This programme is entirely held in English". "Good knowledge of English is required."

¹¹⁷ <http://www.com.usi.ch/regolamento-studi-com-2008-it-36790.pdf>

3. Per il *Master of Arts in International Tourism* si dichiara: “This programme is entirely held in English”. “Good knowledge of English is required.”
4. Anche la dichiarazione per il *Master of Science in Marketing* è: “This programme is entirely held in English.” Non sono tuttavia richiesti prerequisiti linguistici particolari.
5. Nel *Master of Science in Public Management and Policy* il margine di discrezionalità è maggiore: “I corsi della formazione di base (1 anno) si tengono prevalentemente in italiano, mentre le specializzazioni attivate per il 2 anno prevedono lo svolgimento dei corsi prevalentemente in inglese, ma anche in francese.” “Requisiti linguistici minimi: per il primo anno è richiesta una competenza attiva in italiano o inglese e una competenza passiva nell’altra lingua. Per la specializzazione in Comunicazione pubblica è richiesta una competenza attiva in inglese o francese e una competenza passiva dell’altra lingua. Per la specializzazione in Management e economia pubblica è richiesta almeno una competenza attiva in inglese”

Con l’eccezione del *Master of Science in Public Management and Policy*, che ammette l’italiano, il francese e l’inglese, le attività didattiche d’insegnamento in classe in questo gruppo di Master combinati è caratterizzato dalla prescrizione rigida di un’unica lingua: l’inglese.

Per quanto riguarda le attività didattiche di valutazione, pur non essendoci un regolamento apposito, si può presumere che siano valide le indicazioni delle due facoltà, peraltro identiche fra loro, che prevedono una certa discrezionalità ammettendo, senza specificarle, altre lingue.

4.2.2.5 Master in Scienze informatiche (cinque programmi Master)

Nei cinque programmi Master della Facoltà di Scienze informatiche

1. *Master of Science in Applied Informatics*
2. *Master of Science in Dependable Distributed Systems*
3. *Master of Science in Embedded Systems Design*
4. *Master of Science in Intelligent Systems*
5. *Master of Science in Software Design*

le prescrizioni sono identiche e stabiliscono: “This programme is entirely held in English.” “Good knowledge of English is required”

L’articolo 4 del regolamento dello studio del percorso Master del 10 luglio 2009¹¹⁸ dichiara che: “La lingua operativa della Facoltà è l’inglese. I corsi, gli esami, le prove, i lavori e i progetti semestrali sono redatti nella lingua ufficiale della Facoltà”.

Anche a livello del Master questa facoltà si contraddistingue per la sua rigidità della dimensione istituzionale del contesto relativo alla prescrizione del codice nelle attività didattiche di insegnamento in classe e di valutazione: è ammesso solo l’inglese in entrambe.

4.2.2.6 Conclusioni sulla politica linguistica nei master universitari

Nella seguente sinossi sono sintetizzate le lingue d’insegnamento e i prerequisiti linguistici dei corsi Master dell’USI:

Facoltà	Master	Lingua 1	Lingua 2	Prerequisiti linguistici
MSc in Architecture	1. MSc in Architecture	Italiano	Inglese	nessuno
MSc in Economics	1. MSc in Banking and Finance	Inglese		Buone conoscenze dell’inglese

¹¹⁸ <http://www.inf.usi.ch/it/regolamento-studi-inf-2009-it-87628.pdf>

	2. MSc in Economia e Politiche Internazionali	Italiano prevalente	(inglese promosso)	nessuno
	3. MSc in Finance	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	4. MSc in Management	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
MSc in Communication	1. MSc in Communication Management and Health	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese, con certificazione
	2. MSc in Gestione dei Media	Italiano prevalente	Inglese	Buone conoscenze dell'inglese
	3. MSc in Technologies for Human Communication	Inglese		nessuno
	4. MSc in Technology Enhanced communication for Cultural Heritage (TEC-CH)	Inglese		Buone conoscenze parlate e scritte dell'inglese
	5. MA in Lingua, letteratura e civiltà italiana	Italiano		Crediti in italianistica
Joint Masters in Communication and Economics	1. MSc in Corporate Communication	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	2. MSc in Financial Communication	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	3. MA in International Tourism	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	4. MSc in Marketing	Inglese		nessuno
	5. MSc in Public Management and	1° anno : Italiano		Competenza attiva in italiano o inglese,

	Policy (PMP)	2° anno: Inglese	Francese	competenza passiva nell'altra lingua Competenza attiva in ingl. o francese e competenza passiva nell'altra lingua; per la specializzazione in Management e economia pubblica: almeno competenza attiva in inglese
MSc in Informatics	1. Applied Informatics	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	2. MSc in Dependable Distributed Systems	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	3. MSc in Embedded Systems Design	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	4. MSc in Intelligent Systems	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese
	5. MSc in Software Design	Inglese		Buone conoscenze dell'inglese

Figura 23: Sinossi delle lingue d'insegnamento e dei prerequisiti linguistici dei programmi Master universitari

Si può concludere che a livello di Master la politica linguistica si orienta decisamente verso l'inglese. A prima vista la politica linguistica dei percorsi di studio a livello di Master appare assai diversificata, ma, per quanto riguarda le lingue del programma di studio, essa può essere suddivisa in due gruppi. Il primo, che comprende la maggior parte dei percorsi di studio (16 programmi su 20), consiste di programmi monolingui: 15 sono tenuti interamente in inglese e uno in italiano (il Master in Lingua, letteratura e civiltà italiana). Questi percorsi di studio sono quindi caratterizzati da una forte rigidità nella scelta della lingua. Nella Facoltà di Scienze informatiche il monolinguisimo inglese copre

tutti i programmi di studio. Questa netta preferenza per l'inglese è da ricondurre alle seguenti ragioni:

- L'uso della lingua assolutamente prevalente a livello globale nella ricerca e nella professione del settore è assai utile per raggiungere un mercato nazionale e internazionale più vasto possibile che permetta il reclutamento di studenti con un alto potenziale per la ricerca.
- Nei percorsi di studio a livello di Master s'intende preparare gli studenti a una futura attività professionale o di ricerca per la quale una buona competenza dell'inglese è indispensabile.
- La scelta dell'inglese come lingua d'insegnamento permette anche di approfittare di un bacino internazionale di reclutamento dei docenti

La regolamentazione sulle lingue permette all'università di intervenire in modo efficace sulla dimensione istituzionale del contesto con lo scopo di perseguire in modo sistematico gli obiettivi strategici sopramenzionati.

Il secondo gruppo, significativamente più ristretto (4 programmi su 20), si contraddistingue per una varietà maggiore dei codici prescritti, di cui viene a far parte l'italiano. In tre di questi percorsi (MSc in Architecture, MSc in Economia e Politiche Internazionali, MSc in Gestione dei Media) l'italiano è accostato all'inglese, mentre esiste un unico percorso dichiaratamente trilingue, dove (a parte una specializzazione) è prescritta almeno una competenza passiva in francese (MSc in Public Management and Policy).

A livello del Master si riscontrano prescrizioni esplicite per quanto riguarda la lingua dei programmi nel loro insieme, ma non per quanto riguarda i singoli tipi di attività come nei programmi Bachelor. Il regolamento dei percorsi di Master non si esprime sulle lingue in cui possono essere redatte le tesi, né su quelle in cui si devono svolgere le attività di

consulenza individuale. Per quanto riguarda le attività didattiche individuali sono possibili due interpretazioni del regolamento: un'estensione della norma esplicita a tutte le attività didattiche sia di gruppo che individuali o una limitazione delle norme a attività d'insegnamento in classe, lasciando un margine di discrezionalità relativo ai tipi di attività di valutazione riguardo alle attività di consulenza individuale (in analogia con i programmi Bachelor). È ragionevole ipotizzare che nei diversi programmi di studio la lingua dell'insegnamento avrà un effetto orientativo sulla scelta del codice nelle attività di valutazione e di consulenza individuale. Le decisioni degli individui e le loro motivazioni si possono rilevare esaminando le pratiche e l'insieme dei fattori contestuali che influiscono sulla selezione della modalità linguistica.

4.2.3 I programmi Executive Master

Oltre ai programmi di Master a tempo pieno, l'università offre sette programmi di formazione Executive Master¹¹⁹ altamente specializzati, rivolti a un pubblico di professionisti con esperienze già acquisite nei diversi settori. Vediamo ora le dichiarazioni di politica linguistica di questi percorsi di studio:

1. La dichiarazione di politica linguistica per il *Master of Advanced Studies in economia e management sanitario e sociosanitario (Net-MEGS)* è: "La lingua d'insegnamento è l'italiano". Nelle direttive sui lavori di tesi non si danno indicazioni sulle lingue in cui essi possono essere redatti.
2. Per l'*Executive Master of Science in Communications Management (MScom)* si dichiara: "Lectures, class discussions and tests are conducted in English, the official language of MScom." Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.

¹¹⁹ Le informazioni riguardanti questi percorsi di studio sono fornite alla pagina http://www.usi.ch/presentazione-studiare/executive_master.htm all'interno del sito internet dell'USI.

3. Le “application requirements” del programma *Master of Advanced Studies in Embedded Systems Design (One-year Postgraduate program) (ALaRI)* stabiliscono: “Masters' programs are taught in English! no Toefl, GRE or similar certifications are requested”[sic]. Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.
4. La direttiva per il *Master of Advanced Studies in Gestione della Formazione (MaGF) per dirigenti di istituzioni formative* è: “La lingua ufficiale è l’italiano. In alcuni moduli la lingua del corso, e di parte del materiale didattico potrà tuttavia essere il francese, l’inglese o il tedesco”. Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.
5. La prescrizione per il *Master of Advanced Studies in Intercultural Communication (MIC)* è: “The official languages of the Master are English and French. Students fluent in one language (spoken and written) are required to possess a good working knowledge of the other (reading skills and listening comprehension). Participants can attend a free, optional one week intensive course in either French or English (Module 20), before the program begins.” Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.
6. Per il *Master of Advanced Studies in Amministrazione pubblica (EMAP)* si dichiara: “La lingua d’insegnamento è l’italiano”. Le lezioni si tengono, di regola, in lingua italiana. A seconda delle necessità e dell'opportunità, possono essere organizzati interventi in altre lingue.” Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.
7. La prescrizione per il *Master of Advanced Studies in Humanitarian Logistics and Management* è: “La lingua d’insegnamento è l’inglese”. Non ci sono direttive sulla redazione della tesi.

Quattro dei sette programmi Executive Master sono di carattere internazionale e prevalentemente insegnati in inglese, mentre in tre di essi la lingua d'insegnamento è l'italiano. Effettivamente il raggio d'utenza di questi tre programmi è più orientato verso un pubblico locale italofono, italiano o svizzero: il primo (Master of Advanced Studies in economia e management sanitario e sociosanitario Net-MEGS) fa parte di una rete di sei università svizzere, il secondo (Master of Advanced Studies in Gestione della Formazione MaGF) è rivolto a dirigenti di istituzioni formative di solito organizzate a livello cantonale e il terzo (Master of Advanced Studies in Amministrazione pubblica EMAP) è rivolto al personale dell'amministrazione pubblica svizzero e italiano. Gli altri programmi si rivolgono senza dubbio ad un pubblico internazionale e sono di conseguenza o monolingui in inglese o bilingui francese inglese (Master of Advanced Studies in Intercultural Communication MIC).

Come nei Master universitari, i regolamenti sulle lingue si riferiscono al programma di studio nella sua interezza e non ai singoli tipi di attività. Queste dichiarazioni hanno un valore normativo nelle attività di insegnamento in classe, e per lo meno una funzione orientativa nelle attività individuali di valutazione e di consulenza individuale dove vanno considerati anche fattori interpersonali e fattori contestuali istituzionali legati alle realtà sociali di riferimento, in particolare al territorio dal quale proviene il pubblico e a cui l'attività didattica si rivolge.

Master	Lingua 1	Lingua 2	Prerequisiti linguistici
1. Master of Advanced Studies in economia e management sanitario e sociosanitario (Net-MEGS):	Italiano		nessuno
2. Executive Master of Science in Communications Management: (MScom)	Inglese		nessuno
3. Master of Advanced Studies in Embedded Systems Design (ALaRI):	Inglese		nessuno
4. Master of Advanced Studies in Gestione della Formazione (MaGF)	Italiano	Francese, inglese, tedesco	nessuno
5. Master of Advanced Studies in Intercultural Communication (MIC)	Inglese	Francese	Buone conoscenze in entrambe le lingue d'insegnamento
6. Master of Advanced Studies in Amministrazione pubblica (EMAP)	Italiano	Possibili interventi in altre lingue	nessuno
7. Master of Advances Studies in Humanitarian Logistics and Management	Inglese		nessuno

Figura 24: Sinossi delle lingue d'insegnamento e dei prerequisiti linguistici dei programmi Executive Master

4.2.4 Le scuole dottorali e i corsi dottorali

All'USI sono attive cinque scuole dottorali specialistiche: *Ph.D. in Finance*, *Doctoral School in Healthcare Economics*, *Rethinking Education in the Knowledge Society (RED-INK)*, *Scuola dottorale in Comunicazione e Sanità* e *Argumentation Practices in Context (ARGUPOLIS)*. Inoltre, le diverse facoltà offrono corsi dottorali non legati a una scuola dottorale.

La scuola dottorale in finanza è presentata in inglese¹²⁰, e si dichiara che il programma di studio si svolge in questa lingua: “The teaching is held in English, by resident staff as well as by guest professors”. Il requisito linguistico di ammissione è una certificazione di competenza in inglese¹²¹: “Concerning your knowledge of English, a standardised test like the TOEFL or a certificate from a recognised language school is appreciated. If English is your mother tongue or if you already studied successfully in an English-speaking environment, no such test or certificate is necessary”.

Il programma degli *International doctoral Courses in Health Economics and Policy* è organizzato in collaborazione con altre Facoltà di Economia svizzere. Questo programma di formazione, che si rivolge a un pubblico internazionale, è offerto in seno alla Swiss Network Health Economics (NHE). La scuola è presentata in italiano sul sito dell'università¹²², ma non si fa riferimento né alla lingua in cui sono tenuti i corsi, né ai prerequisiti linguistici. I descrittivi dei corsi sono invece tutti in inglese¹²³.

¹²⁰ <http://www.istfin.eco.usi.ch/dottorato.htm>

¹²¹ http://www.swissfinanceinstitute.ch/pASS_program/pASS_program_application.htm

¹²² <http://www.mecop.eco.usi.ch/dottorato-1>

¹²³ http://www.mecop.eco.usi.ch/brochure_pASS.pdf

Anche il programma di *Rethinking Education in the Knowledge Society (RED-INK)*¹²⁴ è presentato in inglese. Non sono esplicitamente richiesti prerequisiti linguistici.

Il programma dottorale Scuola dottorale in *Communication and Health (Comunicazione e Sanità)* è presentato in inglese¹²⁵ e “very good English language skills” è un requisito di ammissione.

La scuola dottorale *Argumentation Practices in Context (ARGUPOLIS)*¹²⁶, anch’essa presentata in inglese, non richiede esplicitamente prerequisiti linguistici.

Nelle scuole dottorali la preferenza per l’inglese è espressa in modo categorico nel caso della scuola dottorale in finanza, dove si dichiara che la lingua d’insegnamento è l’inglese e si richiedono dei prerequisiti di competenza in questa lingua. Anche il programma dottorale della Facoltà di Scienze informatiche dichiara: “The official language of the Ph.D. program is English. Students must be able to demonstrate fluency in English prior to admission”. Nelle altre scuole dottorali o ci si limita a richiedere prerequisiti di competenza in inglese (*Communication and Health*) oppure non si danno prescrizioni esplicite né sulla lingua d’insegnamento né sui prerequisiti.

I corsi dottorali non affiliati a una scuola dottorale sono annunciati e descritti in inglese per assicurare la comprensione da parte dell’intera comunità dei dottorandi, senza però specificare se il corso si debba obbligatoriamente svolgere in questa lingua (fanno eccezione i corsi del programma dottorale della Facoltà di scienze informatiche). Questa

¹²⁴ <http://www.red-ink.ch/>

¹²⁵ <http://www.comhealth.ch/admission.html>

¹²⁶ <http://www.argupolis.net/>

politica linguistica lascia aperta la possibilità di negoziare la lingua del corso di volta in volta in base ai partecipanti o alle esigenze disciplinari.

Per quanto riguarda i regolamenti sulla redazione della tesi dottorale le lingue ammesse dalla Facoltà di Scienze della comunicazione sono l'italiano, l'inglese, il francese o il tedesco¹²⁷, mentre il regolamento sugli studi di dottorato della Facoltà di Scienze economiche¹²⁸ non fornisce nessuna direttiva sulla lingua della tesi e l'Accademia di Architettura ammette le lingue ufficiali della Svizzera, l'inglese e “su presentazione di una domanda scritta sostenuta dal Direttore di tesi, il Direttore della Commissione di dottorato può autorizzare il Candidato a redigere la tesi in un'altra lingua”¹²⁹. Per la redazione della tesi di dottorato la politica linguistica universitaria accorda dunque la massima discrezionalità in queste tre facoltà, mentre la Facoltà di Scienze informatiche, pur non formulando nel suo regolamento sulla redazione della tesi¹³⁰ dichiarazioni specifiche riguardo alla lingua, già stabilisce, indicando l'inglese come lingua ufficiale del programma dottorale, che anche la tesi va stesa in inglese.

La redazione della tesi è da collocare a cavallo fra le attività didattiche di valutazione e quelle di ricerca. Qui l'assenza di indicazioni esplicite è, plausibilmente, colmata da decisioni ragionate dell'individuo sul mezzo per raggiungere di volta in volta il fine istituzionale, che possono prendere in considerazione esigenze disciplinari, ma anche fattori interpersonali come le preferenze linguistiche del candidato e del relatore.

¹²⁷ Regolamento degli studi di dottorato della Facoltà di Scienze della comunicazione:
<http://www.com.usi.ch/dottorato-formato-tesi-20243.pdf>

¹²⁸ Regolamento degli studi di dottorato della Facoltà di Scienze economiche:
<http://www.eco.usi.ch/regolamento-studi-dottorato-it-17882.pdf>

¹²⁹ Regolamento degli studi di dottorato dell'Accademia di Architettura del 19 giugno 2009:
http://www.arc.usi.ch/aam_regolamento_dottorato.pdf

¹³⁰ Regolamento degli studi di dottorato della Facoltà di Scienze informatiche del 30 marzo 2010:
<http://www.inf.usi.ch/phd-regulations-122916.pdf>

Nelle scuole dottorali ci sono poche norme esplicite che definiscono i *commitments* del campo d'interazione e le specificazioni dei contributi dello schema d'interazione. La natura internazionale di queste attività didattiche lascia comunque prevedere un forte orientamento contestuale implicito all'uso dell'inglese, dove diventano determinanti non le politiche linguistiche dell'università, ma i bisogni delle diverse comunità scientifiche. Analogamente alle attività di ricerca, lo spazio di discrezionalità relativo alla scelta del codice concesso dall'istituzione universitaria viene colmato da fattori contestuali derivanti dai *commitments* verso le comunità scientifiche internazionali (cfr. 3.2).

4.2.5 Misure di sostegno della formazione linguistica: percorsi obbligatori e facoltativi

Mentre i regolamenti concernenti le lingue da utilizzare nella didattica definiscono il codice o i codici da adottare nei flussi comunicativi specifici, le misure di sostegno della formazione linguistica sono volte a favorire il plurilinguismo individuale dei membri della comunità universitaria. Questo può avvenire in due modi: da un lato per mezzo dell'insegnamento delle diverse materie nelle lingue prescritte dalla politica linguistica, che promuove la competenza comunicativa nello specifico dominio, dall'altro lato per mezzo dell'insegnamento delle diverse lingue nell'ambito di corsi di lingua. Questi ultimi sono promossi in misura diversificata a seconda delle facoltà e comprende in misura maggiore o minore insegnamenti dell'italiano per allofoni, del tedesco e del francese (favorendo l'inserimento dell'università nel territorio locale italofono e nel territorio allargato, svizzero ed europeo), e l'insegnamento dell'inglese (indispensabile preparazione dello studente alla comunicazione internazionale). Nelle facoltà di Scienze della comunicazione e di Scienze economiche, il plurilinguismo non è soltanto una

necessità, ma una vocazione dichiarata¹³¹: è un bene che è promosso e incoraggiato con una serie di misure. Nelle altre due facoltà invece il plurilinguismo non è promosso attivamente: l'Accademia di Architettura "approfitta" semplicemente dei benefici della presenza di docenti e studenti di molteplici provenienze, mentre nella Facoltà di Scienze informatiche si è optato per un modello di monolinguisma inglese¹³².

4.2.5.1 L'offerta a livello di Bachelor

Le quattro facoltà attribuiscono un'importanza diversa alla didattica dedicata all'acquisizione e al miglioramento delle competenze linguistiche.

L'Accademia di Architettura non offre insegnamenti di lingue a parte un corso introduttivo d'italiano facoltativo nelle due settimane precedenti l'inizio dell'anno accademico. I membri dell'Accademia hanno accesso ai corsi d'italiano facoltativi di diversi livelli durante l'anno accademico offerti dalla Facoltà di Scienze della comunicazione, aperti a tutti gli studenti, ricercatori e docenti non italofoni di tutte le facoltà.

La Facoltà di Scienze economiche prevede dei corsi obbligatori di formazione linguistica durante tutto l'iter di studio del Bachelor. Nel primo anno, e nel primo semestre del secondo anno, gli studenti sono tenuti a seguire un corso d'inglese economico. Nel secondo semestre del secondo anno è previsto un corso di tedesco per economisti e nel terzo anno si ripete la seconda parte del corso d'inglese economico per chi non l'avesse terminato nei primi due anni. Oltre ai corsi obbligatori, sono a disposizione corsi

¹³¹ Questa vocazione è dichiarata, per esempio, nella presentazione dei percorsi Master: L'USI vi si caratterizza come "ateneo plurilingue con grande apertura internazionale"(<http://www.usi.ch/en/libretto-master-70889.pdf>).

¹³² Bisogna comunque tenere presente che la maggioranza degli studenti di scienze informatiche non sono di lingua nativa inglese. Studiare scienze informatiche implica quindi essere almeno bilingue.

facoltativi offerti dalla Facoltà di Scienze della comunicazione: corsi propedeutici intensivi d'italiano, d'inglese, di tedesco e di francese per principianti e corsi d'italiano facoltativi di diversi livelli durante l'anno accademico aperti a tutti gli studenti, ricercatori e docenti non italofofoni di tutte le facoltà.

Nella Facoltà di Scienze della comunicazione la formazione linguistica è di particolare importanza: lo studente deve raggiungere una competenza comunicativa in almeno tre lingue (italiano, inglese e tedesco oppure francese)¹³³ ed è raccomandata la conoscenza di quattro lingue (le tre lingue nazionali e l'inglese). A questo scopo i principianti in inglese, tedesco e francese devono seguire i corsi propedeutici consistenti in un corso intensivo prima dell'inizio dell'anno accademico (per raggiungere il livello A2 per l'inglese e A1+ per la terza lingua) e un di corso estensivo durante l'anno accademico (per raggiungere il livello B1 per l'inglese e il francese e A2 per il tedesco). Chi è in possesso di una certificazione internazionale in queste lingue o chi ha già seguito i corsi propedeutici è tenuto a seguire i corsi di lettorato, e successivamente di lingua settoriale e di cultura e scrittura. Essendo l'italiano la lingua d'insegnamento durante il percorso di studio di Bachelor, questa lingua è considerata come prima lingua, l'inglese come seconda e il tedesco oppure il francese come terza lingua. Per i non italofofoni sono a disposizione tutti i corsi d'italiano (propedeutici e di lettorato) che la Facoltà di Scienze della comunicazione offre a studenti, ricercatori e docenti di tutte le facoltà. Inoltre è consentito loro di sostituire il corso di cultura e scrittura dei paesi di lingua tedesca o francese con il corso di cultura italiana offerto dall'Istituto di Studi Italiani.

Nella Facoltà di Scienze informatiche è obbligatorio un corso d'inglese tecnico nel primo semestre del primo anno, essendo tutto il percorso di Bachelor svolto in inglese.

¹³³ L'organizzazione e gli obiettivi della formazione linguistica propedeutica è esposta nel seguente documento scaricabile dal sito internet dell'USI: <http://www.usi.ch/corsi-lingua-33225.pdf>

4.2.5.2 L'offerta a livello di Master

A livello di Master la formazione linguistica è praticamente assente in tutti i percorsi di studio. L'unica eccezione è il Master of Science in Economia e Politiche internazionali dove l'italiano è la lingua d'insegnamento prevalente ed è promosso l'inglese: in questo Master è previsto un corso avanzato d'inglese al primo anno e un corso intitolato "*English communication skills development*" al secondo anno.

Inoltre sono a disposizione corsi d'italiano facoltativi di diversi livelli aperti a tutti gli studenti, ricercatori e docenti non italofofoni di tutte le facoltà.

Per quanto riguarda i programmi Executive Master, una formazione linguistica (facoltativa) è offerta solo nel Master of Advanced Studies in Intercultural Communication le cui lingue ufficiali sono due: l'inglese e il francese, e buone conoscenze in entrambe le lingue sono indispensabili.

4.3 Ampia discrezionalità nell'uso delle lingue nella ricerca

La sfera di attività della ricerca è caratterizzata da uno spazio di discrezionalità molto maggiore rispetto all'attività didattica. In effetti, non si trovano dichiarazioni dell'USI che prescrivano l'uso dell'una o dell'altra lingua nella ricerca. Le uniche regole sulla scelta dei codici imposte esplicitamente in questa sfera di attività non provengono dall'USI stessa, ma dagli enti finanziatori dei progetti di ricerca scientifica che a loro volta fondano le loro decisioni sui bisogni delle comunità scientifiche; peraltro sia le richieste di finanziamento, sia i risultati delle ricerche vanno sottoposti alla valutazione (*reviewing*) da parte di membri della comunità scientifica internazionale.

La ricerca all'USI è finanziata da diverse fonti: le più importanti sono il Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (FNSRS) e l'Unione Europea. Per quanto riguarda l'Unione Europea, le richieste di finanziamenti devono essere formulate in inglese o va

fornita una traduzione o almeno un *abstract* in inglese¹³⁴; anche per quanto riguarda il Fondo Nazionale Svizzero, il regolamento relativo alla richiesta di finanziamenti e ai rapporti scientifici prevede una netta preferenza per l'inglese¹³⁵, pur lasciando un certo spazio alle lingue ufficiali della Svizzera nell'ambito delle scienze umane e sociali:

Gesuchssprache

1 Der wissenschaftliche Teil der Gesuche (Art. 9 Abs. 1 lit. c Beitragsreglement) ist, soweit für einzelne Förderungsinstrumente nicht etwas Abweichendes geregelt ist, in den nachstehenden Bereichen in englischer Sprache abzufassen:

- a. Mathematik
- b. Naturwissenschaften
- c. Ingenieurwissenschaften
- d. Biologie
- e. Medizin
- f. Psychologie
- g. Wirtschaftswissenschaften

2 Es besteht die Möglichkeit, dem in einer Amtssprache abgefassten Gesuch eine englische Übersetzung des Forschungsplans beizulegen¹³⁶.

La totale assenza di delibere da parte dell'USI relative alla selezione delle lingue nelle attività di ricerca non implica che i fattori contestuali non incidano sulla decisione, ma l'istituzione universitaria ha delegato questa decisione agli individui che implementano i

¹³⁴ Nel documento "Guide for applicants 2009" (http://erc.europa.eu/pdf/ERC_Guide_for_Applicants.pdf) pubblicato dal Consiglio per la ricerca dell'Unione Europea si dichiara: "The working language of the ERC evaluation panels is English. If your proposal is not in English, a translation of the full proposal would be of assistance to the experts. An English translation of the abstract must be included in your proposal."

¹³⁵ È comunque interessante notare che i regolamenti del FNSRS sono per la maggior parte redatti in tedesco e in francese: la comunicazione fra ente finanziatore e ricercatore avviene nelle lingue nazionali, mentre la comunicazione dei risultati scientifici (sia nelle richieste di finanziamento, sia nei rapporti, che si rivolgono anche alla comunità scientifica) va redatta prevalentemente in inglese.

¹³⁶ I regolamenti del FNSRS riguardanti la richiesta di finanziamento e i rapporti scientifici sono consultabili al seguente URL:
http://www.snf.ch/SiteCollectiondocuments/allg_ausfuehrungsreglement_d.pdf p.4:

diversi ruoli istituzionali nelle attività di ricerca. Toccherà ai ricercatori scegliere le lingue da adottare nelle diverse attività di ricerca puntando alla selezione del mezzo adatto a raggiungere il fine dell'attività. Questa decisione del ricercatore è influenzata da un fattore contestuale istituzionalmente rilevante: le comunità scientifiche internazionali. Gli impegni e gli obblighi verso questo correlato dell'università incide fortemente sulla selezione del codice nelle attività di comunicazione dei risultati delle ricerche alla comunità scientifica, in particolare nella pubblicazione di articoli scientifici e nei contributi a convegni ecc. Negli ultimi decenni l'inglese è diventato la lingua dominante in queste attività, specialmente nelle scienze esatte e naturali, ma in misura crescente anche nelle scienze umane e sociali. La funzione dell'inglese nella comunicazione dei risultati scientifici è stata approfondita nel paragrafo 2.4, dove si è esaminato il dibattito che in proposito si sta svolgendo da alcuni anni nella letteratura sociolinguistica e di linguistica applicata e nella quale si discutono in modo particolare i possibili svantaggi che la situazione presente viene a comportare. La posizione predominante dell'inglese nella comunicazione scientifica internazionale non solo condiziona le decisioni degli individui anche in assenza di una politica linguistica esplicita dell'università, ma si ripercuote anche sulla pianificazione linguistica dell'USI a livello della politica esplicita nelle attività didattiche, dove, per esempio, il livello di Master è caratterizzato da una forte presenza di norme che prescrivono l'uso dell'inglese¹³⁷.

Nella sfera della ricerca non sono i *commitments* imposti dalla politica linguistica universitaria a prescrivere la scelta del codice, ma sono i *commitments* dell'università verso le comunità scientifiche a determinare queste decisioni. Ci sono però anche attività nella sfera della ricerca, dove questi *commitments* non incidono direttamente sulla

¹³⁷ Questa decisione è fondata sia su riflessioni di 'mercato' per cui si punta a raggiungere un bacino di studenti non limitato a una sola area linguistica, ma anche su riflessioni che vertono sulla migliore preparazione di futuri ricercatori e professionisti che dovranno muoversi nelle comunità scientifiche e professionali internazionali (cfr. 4.2.2.6).

selezione della lingua: sono le attività di ricerca in cui gli oggetti di sapere sono elaborati, ossia la fase antecedente alla comunicazione dei risultati alla comunità scientifica. In questi tipi di attività, come in tutte le attività di ricerca, la politica linguistica universitaria concede la massima discrezionalità, ma anche i *commitments* verso la comunità scientifica non agiscono direttamente¹³⁸. Queste attività godono di massima discrezionalità e nel processo di decisione sulla scelta del codice da parte dell'individuo dominano esclusivamente argomenti pragmatici, cioè del tipo mezzo-fine.

Si può concludere che le attività di ricerca sono caratterizzate dall'assenza totale di politiche linguistiche universitarie esplicite. Di conseguenza le decisioni degli individui relative alle lingue di questa sfera di attività non sono determinate dalla politica linguistica istituzionale ma sono il risultato di una riflessione che porta i soggetti a selezionare il mezzo di volta in volta più adatto per raggiungere un dato fine istituzionale¹³⁹.

4.4 Le due classi di attività universitarie emerse dall'indagine delle politiche linguistiche esplicite

Dall'indagine delle politiche linguistiche esplicite dell'università emergono essenzialmente due classi di attività:

1. le attività la cui dimensione istituzionale determina, attraverso prescrizioni esplicite, i componenti del repertorio da attivare.

¹³⁸ Non si può dire che questo fattore contestuale sia completamente inattivo, poiché il processo di elaborazione dei saperi avviene sempre in vista di una futura comunicazione alla comunità scientifica della quale si adotta, per esempio, la terminologia tecnica. La rilevanza del fattore contestuale costituito dai *commitments* verso la comunità scientifica si può verificare in ogni caso solo nell'analisi della pratica.

¹³⁹ Gli schemi di argomentazione del ragionamento pratico strumentale o basato su valori sono esposti in Walton (1990 e 2007). Per il contributo della tradizione topica al *locus a causa finali* vedi Rigotti (2008).

2. le attività in cui, in assenza di dichiarazioni esplicite o specifiche relative ad un determinato tipo di attività, l'università accorda all'individuo uno spazio di discrezionalità entro il quale l'istituzione lascia all'individuo l'interpretazione delle norme e/o la decisione concernente la selezione dei codici. L'individuo prende una decisione relativa alle sue scelte retoriche in base a un'argomentazione pratica volta al raggiungimento dello scopo del tipo di attività istituzionale in cui è implicato. Questo spazio di discrezionalità concesso dalla politica linguistica dell'università è colmato dal riferimento ad altri fattori contestuali che orientano le decisioni degli individui.

4.4.1 I tipi di attività con definizione istituzionale del repertorio linguistico

Le attività i cui flussi comunicativi sottostanno a una norma imposta dalla politica linguistica universitaria sono le seguenti:

- le attività di insegnamento in classe a livello di Bachelor nell'Accademia di Architettura, nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione dove la lingua prescritta è prevalentemente l'italiano.
- la maggior parte delle attività d'insegnamento in classe a livello di Master, dove la lingua prescritta è prevalentemente l'inglese.
- le attività d'insegnamento nella scuola dottorale in finanza, unica scuola dottorale dove l'inglese è prescritto esplicitamente e categoricamente (mentre nelle altre scuole dottorali mancano tali direttive, oppure esse si limitano a richiedere nei prerequisiti certe competenze in inglese).
- la totalità delle attività didattiche della Facoltà di Scienze informatiche, dove la lingua prescritta è l'inglese.
- le attività di gestione, dove la lingua ufficiale è l'italiano (cfr. 4.1).

In tutti questi tipi di attività i *commitments* e le specificazioni dei contributi ammessi sono espliciti e rigidi e concedono all'individuo poco margine di manovra. Le ragioni per queste decisioni istituzionali sono da collocarsi nei bisogni e nei compiti comunicativi dell'istituzione universitaria fortemente determinati dai *commitments* dell'università nei confronti delle realtà sociali di riferimento: prevalentemente il territorio locale italofono per quanto riguarda la politica linguistica a livello di Bachelor in tutte le facoltà tranne Scienze informatiche, la combinazione del territorio allargato e delle comunità scientifiche per quanto riguarda la politica linguistica a livello di Master e le comunità scientifiche internazionali per quanto riguarda la politica linguistica delle scuole dottorali e di tutte le attività didattiche della Facoltà di scienze informatiche. I *commitments* dell'università nei confronti delle realtà sociali di riferimento specificano i fini istituzionali. Le decisioni istituzionali volte al raggiungimento di questi ultimi sono basate su un'argomentazione che mira in generale a selezionare i mezzi adatti per raggiungere i fini istituzionali; di questi mezzi fa parte il repertorio linguistico all'interno del quale va effettuata una selezione adeguata.

In questi tipi di attività, che comprendono in generale le attività d'insegnamento in classe e che includono per la Facoltà di Scienze informatiche tutte le attività didattiche, la politica linguistica è fondamentalmente monolingue, e prevede o l'italiano o l'inglese. Fanno eccezione pochi percorsi di studio: MSc in Economia e Politiche Internazionali, MSc in Architettura e MSc in Public Management and Policy (PMP).

4.4.2 Tipi di attività discrezionali

In questa seconda classe di attività, l'università lascia all'individuo la decisione relativa alla selezione del codice rinunciando a direttive esplicite riguardanti la definizione del repertorio dei flussi comunicativi. Come abbiamo visto sopra, nella maggior parte delle attività regolamentate dalla politica linguistica universitaria, tali direttive prescrivono un uso monolingue. L'assenza di prescrizioni rende teoricamente possibili pratiche

plurilingui se sono assenti anche altri fattori del contesto istituzionale che generano dei *commitments* specifici relativi alla selezione di un solo codice (per esempio i *commitments* verso la comunità scientifica o verso il territorio locale nella divulgazione scientifica) e se il contesto interpersonale permette o suggerisce pratiche plurilingui (ad esempio, se il *personal common ground* include la condivisione di più codici).

Il ragionamento pratico relativo al mezzo o strumento per il raggiungimento del fine non viene dunque svolto dall'istituzione universitaria, ma dall'individuo che implementa un ruolo istituzionale. Questa classe comprende i seguenti tipi di attività:

- i processi di comunicazione dei risultati della ricerca alla comunità scientifica (per esempio per mezzo di pubblicazioni a stampa o comunicazioni orali a convegni) e al territorio tramite la divulgazione scientifica (per esempio, nei media o nell'editoria divulgativa).
- le attività di ricerca in cui si elaborano gli oggetti di sapere (le riunioni di ricerca).
- la maggior parte delle attività didattiche delle scuole dottorali, per cui il regolamento non specifica le lingue in cui devono svolgersi.
- le attività didattiche di valutazione a livello di Bachelor (esami e tesi), dove i regolamenti concedono esplicitamente un margine di discrezionalità.
- le attività didattiche di valutazione a livello di Master (esami e tesi di Master) che si svolgono di regola nella lingua ufficiale del corso, ma dove sono ammesse anche altre lingue previa autorizzazione del docente responsabile.
- le attività didattiche di valutazione a livello del dottorato (tesi di dottorato).
- le attività didattiche di consulenza individuale (queste attività non sono menzionate specificamente nei regolamenti).
- un'ulteriore attività didattica per cui non esistono indicazioni esplicite sulla lingua d'insegnamento sono i corsi di lingua (italiano, inglese, tedesco, francese) dove si presume la prevalenza come lingua veicolare della lingua oggetto di studio.

In questa classe di attività l'indagine delle pratiche getterà luce sulle decisioni che, in mancanza di dichiarazioni esplicite dell'università, sono lasciate agli individui che implementano i diversi ruoli istituzionali. L'esame delle pratiche permette di rispondere alla domanda su quali siano i fattori contestuali prevalenti in ogni tipo di attività che incidono sulla decisione dell'individuo di compiere una determinata scelta retorica. A differenza dalla prima classe di attività, dove queste decisioni sono state prese a livello dell'istituzione e fanno parte integrante della dimensione istituzionale del contesto, nella seconda classe di attività queste decisioni *ad hoc* sono prese dai partecipanti dell'attività in conformità a riflessioni che tengono conto dei diversi fattori contestuali, istituzionali e interpersonali.

5. Le pratiche comunicative istituzionali

5.1 Analisi delle pratiche comunicative

Nel capitolo 4 abbiamo rilevato le decisioni istituzionali rispetto alle componenti del repertorio plurilingue che l'università adotta nei flussi comunicativi generati dal contesto istituzionale. Abbiamo esaminato tutte le indicazioni esplicite sull'uso delle lingue le cui forze illocutorie costituiscono i *commitments* a livello del campo d'interazione e le specificazioni dei contributi ammessi dallo schema d'interazione e abbiamo osservato che queste dichiarazioni di politica linguistica si limitano alla sfera della didattica. Ma anche all'interno della sfera di attività didattiche non tutti i tipi di attività sono regolamentati in modo rigido: esistono direttive esplicite solo per le attività d'insegnamento in classe, ma non per le attività di valutazione (esami, tesi) e per le attività didattiche di consulenza individuale. Anche nelle attività di ricerca abbiamo osservato una totale assenza di norme esplicite. Non si trovano delibere dell'università che impongano al ricercatore l'uso dell'una o dell'altra lingua, ma abbiamo visto che, per quanto riguarda la comunicazione dei risultati della ricerca, la decisione dell'individuo è orientata dai *commitments* dell'università verso le comunità scientifiche internazionali. Per quanto riguarda invece il processo di elaborazione delle conoscenze scientifiche nel gruppo di ricerca, lo spazio di discrezionalità è effettivamente molto più ampio e la decisione dell'individuo è basata su motivazioni pratiche che portano alla selezione del mezzo più adeguato per raggiungere il fine del tipo di attività. Queste motivazioni dipendono da fattori contestuali istituzionali non esplicitati nella politica linguistica (per esempio, le esigenze delle comunità scientifiche) e da fattori del contesto interpersonale. Questi si compongono di conoscenze condivise culturali, come conoscenze riguardanti l'appartenenza a comunità linguistiche, e conoscenze condivise personali, che comprendono conoscenze reciproche degli interlocutori relative a competenze e

preferenze linguistiche e fattori situati¹⁴⁰ (chi sono i partecipanti e quali sono le circostanze specifiche di ogni interazione).

Ora s'integrerà l'analisi delle politiche linguistiche istituzionali con l'esame delle pratiche effettive nelle due classi di attività emerse dall'indagine delle politiche linguistiche universitarie¹⁴¹. Osservando le pratiche e, rapportandole alle diverse dimensioni del contesto universitario (cfr. paragrafo 1.2) e al repertorio degli interagenti, si ottengono informazioni su quali siano gli elementi del contesto istituzionale, interpersonale e situato che influiscono sull'adozione da parte di un individuo di una o più componenti del repertorio linguistico nei flussi comunicativi. Tenendo sempre conto delle specificità delle prassi nei diversi campi d'interazione, l'analisi di alcune attività privilegia metodologie qualitative, mentre per altre attività è preferibile un'analisi quantitativa. Un approccio qualitativo si impone soprattutto dove si osservano le attività orali in corso, come nelle sequenze di attività didattiche o di ricerca, ma anche nell'analisi di singoli prodotti discorsivi scritti come gli esami scritti. Un approccio quantitativo è invece indispensabile quando si indagano le decisioni prese da un insieme d'individui (per esempio, i ricercatori dell'USI) relative al componente del repertorio linguistico attivato in un dato flusso comunicativo (per esempio, le pubblicazioni).

¹⁴⁰ Osservazioni dettagliate di processi situati di costruzione del senso sono state analizzate da Berthoud (2000) e da Miecznikowski & Mondada (2001) e da Mondada (2006) tenendo conto in particolar modo della natura interazionale di questi processi. Berthoud (2000: 127-134) evidenzia che è nell'interazione situata che i partecipanti identificano, sfruttano e configurano le risorse del loro repertorio linguistico. Le forme linguistiche osservabili nell'interazione non hanno un significato del tutto esplicito e definito *a priori*: il loro valore va negoziato nel corso della conversazione e si definisce, si chiarifica e si trasforma nel corso dell'interazione. L'indeterminatezza degli strumenti linguistici a disposizione non va vista come difetto, ma come una risorsa fondamentale che garantisce la plasticità degli usi linguistici in una varietà di contesti.

¹⁴¹ Alcune attività universitarie sono state analizzate in Christopher Guerra (2010).

5.2 Le pratiche comunicative nelle attività con definizione istituzionale delle lingue

Come esempi della classe di attività con definizione istituzionale del codice individuate in paragrafo 4.4.1, si analizzeranno una sequenza d'insegnamento *ex-cathedra* e una sequenza di esercitazione pratica legata alla stessa sequenza d'insegnamento. Ci possiamo aspettare che in questi due tipi di attività (che si distinguono in primo luogo perché il primo è completamente monologico mentre il secondo è dialogico) il fattore contestuale predominante sia il *commitment* istituzionale definito dalla politica linguistica dell'università. L'analisi di queste pratiche consente di verificare nel caso particolare non solo il grado di realizzazione delle politiche linguistiche nelle diverse attività, ma anche il grado di attuazione degli obiettivi a cui queste politiche mirano. Se si riscontrano eventuali differenze fra norma e pratica, l'analisi di queste sequenze permette di appurare la misura in cui i *commitments* e gli obiettivi del campo d'interazione sono effettivamente vincolanti per i partecipanti nei diversi ruoli istituzionali oppure se altri fattori contestuali, istituzionali o interpersonali, o limitazioni riconducibili al repertorio dei partecipanti possano portare a scelte retoriche individuali che non corrispondono alla norma prevista dalla politica linguistica universitaria. Inoltre, l'indagine delle pratiche in questa classe di attività permette di stabilire quali componenti del repertorio forniscono le categorie nel processo di costruzione e di co-costruzione del sapere.

5.2.1 Analisi di una sequenza d'insegnamento ex-cathedra

Nel seguito si analizzerà una sequenza di un'interazione di attività didattica che ha avuto luogo il 4 giugno 2007 nella Facoltà di Scienze economiche. Si tratta di una sequenza d'insegnamento *ex-cathedra* del corso di due ore settimanali del primo anno del *Master in Finance* (tenuto dal professor M.Y.) intitolato *Derivatives*. La registrazione audio/video e

la trascrizione sono state effettuate da Jeanne Pantet (Università di Losanna) nell'ambito del progetto DYLAN¹⁴². (Si vedano le convenzioni di trascrizione nell'allegato).

1. M.Y. well/
(2.74)
2. M.Y. miu and sigma / (.) have to be estimated for each
stock\
(1.37)
3. M.Y. actually/ (.) the biggest contribution of black
scholes (...) is that (...) we find out that
reality is not necessary to estimate miu\
(1.0)
4. M.Y. which is pretty hard\
(1.97)
5. M.Y. but sigma will have to be estimated\
(1.43)
6. M.Y. anyway for completeness of the stock (option?)
about the estimation of miu (.) but on practice
we're not going to use it (...) much\
(2.18)
7. M.Y. SO to estimate miu/
(0.96)
8. M.Y. well first of all/ (..) the data\ (.) how we're
going to prepare the data\ (...) well we take euh (...)
the sinus
(6.71)
- 9 M.Y. of (.) the ratios/
. (1.71)

¹⁴²DYLAN (*Dynamique des langues et gestion de la diversité/Dinamica delle lingue e gestione della diversità*) è un progetto integrato (contratto N° 028702) finanziato nell'ambito del 6° programma quadro dell'Unione Europea. Il progetto della durata di 5 anni riunisce 20 istituti di ricerca in 12 paesi europei. L'obiettivo del progetto è di individuare le condizioni sotto cui la diversità linguistica europea è un beneficio per lo sviluppo del sapere e dell'economia (vedi http://www.dylan-project.org/Dylan_de/home/home.php). Alcuni risultati riguardanti le pratiche plurilingui quotidiane nelle imprese, le rappresentazioni degli attori e la filosofia delle imprese sono pubblicati in Lüdi (ed.) (2010). Colgo l'occasione per ringraziare Jeanne Pantet e Gabriela Steffen dell'università di Losanna per avermi gentilmente messo a disposizione i materiali trascritti relativi alle attività di insegnamento nel Master di finanza all'USI.

10. M.Y. of stock prices one day after the other/ (...) and
of course we have the back of the dividend/ (0.87)
if we want (...) to talk on the return cum dividend/
(3.37)
11. M.Y. and then we take the natural log\
(1.56)
12. M.Y. at which frequency\
(1.2)
13. M.Y. WELL/ in theory the frequency is arbitrary\
(1.11)
14. M.Y. in practice (.) people
(1.45)
15. M.Y. in the option market tend to do it with daily
data\
(2.43)
16. M.Y. sometimes they use it even hourly\
(1.35)
17. M.Y. data/
(1.57)
18. M.Y. but (.) of course you can do the same also (...)
with monthly data\&the problem is then/ (...) you
need a very long series to make/
(1.23)
19. M.Y. reasonably precise statistical (...) inferences
(2.53)
20. M.Y. SO/ (...) you get the series/ (.) or each day you
compute this ratio/
(1.34)
21. M.Y. and then/
(4.3)
22. M.Y. euh:::
(1.59)
23. M.Y. let's define it of "y"/
(1.21)
24. M.Y. and then you find the log "y"/
(1.62)
25. M.Y. what you call miu/
(1.72)
26. M.Y. on a daily basis/ (.) but remember we use the
(1.95)
27. M.Y. (yearly?) (...) standard deviation/ (...) so then we
have to multiply/
(1.02)

28. M.Y. this miu/
(3.41)
29. M.Y. TIMES/ (...) the number of days in one year/
(1.62)
30. M.Y. and if we do that only when the market is open/
(...) we'll find that there are about two hundred
and fifty (.) (trading?) days\
(4.52)
31. M.Y. so these will be our estimate of miu\
(12.59)

5.2.1.1 La dimensione istituzionale del contesto e i suoi effetti sull'attività

a) Gli obiettivi degli interagenti

La politica linguistica in questo tipo di attività si orienta all'obiettivo globale del master in finanza di formare professionisti della finanza che devono essere in grado di operare sui mercati finanziari internazionali dove la lingua dominante è l'inglese. In quest'attività d'insegnamento *ex-cathedra* l'obiettivo globale del docente è la trasmissione di saperi disciplinari agli studenti, l'obiettivo locale di questa sequenza è la trasmissione di conoscenze preliminari che riguardano un particolare procedimento di calcolo di un valore pertinente ai derivati finanziari. L'obiettivo degli studenti a entrambi i livelli è di acquisire queste conoscenze. Inoltre, gli obiettivi del campo d'interazione possono essere caratterizzati nella misura in cui essi sono prestabiliti. Gli obiettivi di quest'attività sono prestabiliti in modo vincolante dal programma degli studi della Facoltà di Scienze economiche dell'anno accademico 2006/7¹⁴³ e non sono negoziabili.

¹⁴³ “**Course description:** This course analyses the main derivative contracts and their markets. Futures, forwards, options and swaps are the main topics. Numerical and analytical models for their valuation are presented and the empirical evidence is discussed. **Detailed programme:** Future Markets, Forward and future prices, Interest rate Futures, Swaps, Option markets, Properties of Option Prices, Trading Strategies, Binomial trees, The behavior of stock prices, The Black-Scholes model, Options on indices, currencies and futures, A general approach to pricing derivatives, Market Risk, Numerical Procedures” (Programma degli studi della facoltà di scienze economiche dell'anno accademico 2006/7, pp 156-60).

Nelle attività congiunte gli obiettivi dei partecipanti possono essere caratterizzati anche dal rapporto che s'instaura tra loro. Nelle attività didattiche monologiche gli obiettivi globali e locali degli interagenti sono tipicamente complementari e l'attività congiunta è di tipo interattivo transattivo: l'attività di un interagente non contribuisce solo al compimento del proprio intento, ma anche al soddisfacimento dell'intento dell'altro interagente (Rigotti 2003a: 26, Danesi & Rocci 2009: 116, cfr. sopra paragrafo 1.2.3). A livello locale di questa sequenza, l'obiettivo di M.Y. è la trasmissione di una tecnica di calcolo ed è perfettamente congruo con l'obiettivo dei suoi destinatari di acquisire questa tecnica. Anche l'obiettivo di portata allargata di M.Y., ossia l'obiettivo generale del corso (la comunicazione di conoscenze sui derivati finanziari), è complementare all'obiettivo dei suoi destinatari (l'acquisizione di conoscenze sui derivati finanziari). A entrambi i livelli, l'attività di uno dei partecipanti è condizione per il raggiungimento dell'obiettivo dell'altro.

b) I *commitments* reciproci degli interagenti

Il campo d'interazione è definito inoltre dai *commitments* reciproci degli interagenti dai quali emergono i ruoli istituzionali. In questo tipo di attività i ruoli sono quello del professore e quello dello studente. Gli studenti s'impegnano alla cooperazione e all'attenzione, mentre il professor M.Y. è tenuto a trasmettere alla classe i contenuti del corso *Derivatives* come sono stabiliti nel programma degli studi.

Secondo le dichiarazioni nella presentazione del programma di *Master of Science in Finance*, un *commitment* decisivo di questo tipo di attività è che esso si deve svolgere in inglese ("This programme is entirely held in English", "Good knowledge of English is required."¹⁴⁴, cfr. 4.2.2.2). In questa sequenza si può osservare che questa regola è

¹⁴⁴ Questa dichiarazione di politica linguistica universitaria è pubblicata nel documento *Masters Lauree Magistrali* consultabile all'URL <http://www.usi.ch/libretto-master-70889.pdf>

applicata rigorosamente dal professor M.Y. e che (a differenza dalla sequenza di esercitazione analizzata in seguito in 5.2.2) non entra in gioco la dimensione interpersonale con le conoscenze reciproche dei partecipanti riguardanti le preferenze linguistiche.

c) La specificazione dei contributi ammissibili e le inferenze specifiche

In ogni campo d'interazione sono attivati dei possibili schemi d'interazione "virtuali", che si dimostrano adeguati per il raggiungimento degli obiettivi dei campi d'interazione. Dallo schema d'interazione, proiettato su un determinato campo d'interazione, emergono i generi discorsivi ammissibili in questo campo d'interazione (Bachtin 1986, Bazerman 1994, cfr. 1.2.4). Nell'attività d'insegnamento *ex-cathedra* i contributi ammissibili possono essere attribuiti al genere discorsivo della *lezione frontale*. Lo schema d'interazione di questo tipo di attività ammetterebbe anche dei contributi di tipo dialogico del genere della *lezione seminariale*. La sequenza osservata è puramente monologica e l'unico turno di M.Y. è regolarmente sospeso da pause che possono giungere fino a 12 secondi. Pur non avendo a disposizione la registrazione video, ma solo la trascrizione, che non fornisce indicazioni di attività extra-linguistiche come la scrittura alla lavagna da parte di M.Y. durante le pause, è ragionevole presumere che M.Y. utilizzi almeno parte di queste pause per una resa grafica del suo messaggio, come previsto dallo schema d'interazione. Inoltre le pause permettono al destinatario di elaborare la grande quantità di informazioni fornitegli dal mittente (sia in forma uditiva che grafica).

Il grado di routine è relativamente alto: l'obiettivo della sequenza come anche i diritti e gli obblighi dei partecipanti sono prestabiliti e non vengono negoziati obiettivi locali nel corso dell'attività, poiché non ci sono interventi da parte degli studenti. Essendo l'attività monologica, anche i ruoli locali (dinamica dei turni e ruoli dei partecipanti) rimangono invariati durante tutta la sequenza. La monolicità dello schema d'interazione e il forte influsso del *commitment* imposto dalla politica linguistica concernente l'uso dell'inglese

impediscono una negoziazione a tal riguardo. L'attività non ha il potere di mutare le condizioni contestuali.

Giacché in uno specifico tipo di attività è ammissibile solo un numero limitato di contributi in ogni momento cronologico dell'attività, le aspettative dei partecipanti relative alle funzioni dei singoli enunciati sono circoscritte. In questa sequenza, che consiste di un unico turno lunghissimo di M.Y., la funzione degli enunciati è volta nell'insieme alla descrizione di un procedimento di calcolo. In conformità con lo schema d'interazione che prevede una rigidità dell'assegnazione del turno, sono esclusi anche enunciati volti a verificare la comprensione dei destinatari, a differenza dalla sequenza di esercitazione che vedremo in seguito in 5.2.2.

5.2.1.2 La dimensione interpersonale del contesto e i suoi effetti sull'attività

a) Conoscenze condivise comunitarie

La dimensione interpersonale del contesto di questo tipo di attività, in particolare il *common ground* comunitario, esercita un certo influsso sulla selezione del codice, ma questo fattore contestuale è dominato dalla forza ancora più determinante della dimensione istituzionale costituito dalla politica linguistica. Gli interagenti condividono l'appartenenza alla comunità universitaria dell'USI e alla comunità degli studiosi di finanza. Le conoscenze condivise che derivano dalla seconda appartenenza si manifestano in particolare nella sfera concettuale referenziale del discorso: per esempio *miu and sigma* (2) e *black scholes*¹⁴⁵ (3), le cui categorie sono fornite dalla lingua inglese. I ruoli istituzionali che emergono da questo tipo di attività costituiscono le appartenenze non

¹⁴⁵ *Black Scholes* fa riferimento al modello di Black-Scholes-Merton, spesso semplicemente detto di *Black-Scholes*: si tratta di un modello dell'andamento nel tempo del prezzo degli strumenti finanziari, in particolare delle azioni

condivise, ma complementari, di M.Y. e dei suoi destinatari alla comunità dei professori e a quella degli studenti del Master in finanza rispettivamente. La conoscenza condivisa di queste appartenenze è una caratteristica di questo tipo di attività: gli interagenti presuppongono che le conoscenze disciplinari di M.Y. siano più estese rispetto a quelle degli studenti. Idealmente questo tipo di attività è volto a diminuire l'asimmetria cognitiva fra gli interagenti. Le conoscenze reciproche degli interagenti concernenti le loro competenze linguistiche orientano i partecipanti verso la scelta dell'inglese, poiché questa è la lingua sicuramente condivisa da tutti gli interagenti le cui origini linguistiche sono molto svariate: circa la metà degli studenti dei Master della Facoltà di scienze economiche proviene da aree linguistiche non italofone (cfr. 3.4, Figura 19). La grande varietà di provenienze linguistiche giustifica la selezione di una lingua franca condivisa da tutti i partecipanti, ma questo è vero anche per la sequenza di attività di insegnamento in un corso dottorale analizzata in 5.3.4.1, dove l'inglese viene selezionato come lingua franca. Rispetto a quell'attività però non vige nessuna indicazione di politica linguistica esplicita. Perciò la selezione dell'inglese non avviene senza una precedente fase di negoziazione. Nell'attività considerata d'insegnamento *ex-cathedra*, invece, l'influsso dominante del *commitment* della politica linguistica della dimensione istituzionale impedisce la negoziazione.

b) Conoscenze condivise personali

Questo componente della dimensione interpersonale del contesto non ha alcuna manifestazione in questa sequenza. Essa non è comunque da escludere a priori in questo tipo di attività; è ben possibile che gli interagenti dispongano di conoscenze condivise di tipo personale, ma esse non sono attivate e l'influsso della dimensione interpersonale del contesto si limita alle conoscenze condivise di tipo comunitario.

In conclusione si può osservare che in questa sequenza di attività didattica, il *commitment* della dimensione istituzionale costituito dalla regolamentazione sull'assegnazione del

codice, è stato osservato rigorosamente dal docente e che questa dimensione contestuale incide in modo assolutamente dominante sulla decisione di M.Y. relativa alla selezione dello strumento linguistico. Poiché la sequenza è puramente monologica¹⁴⁶, non si può osservare il grado di realizzazione di questa regolamentazione da parte degli studenti. Inoltre, l'obiettivo del Master¹⁴⁷ è un fattore della dimensione istituzionale che ha esercitato un influsso decisivo sulla formulazione della politica linguistica universitaria. L'attività di M.Y. contribuisce alla promozione di questo obiettivo per mezzo di una forte esposizione degli studenti alla lingua inglese.

La dimensione interpersonale del contesto agisce esclusivamente a livello di *common ground* comunitario che permette agli interagenti di identificarsi con la comunità di studiosi di finanza, che condivide delle categorie necessarie alla costruzione dei saperi fornite dalla lingua inglese, ma in base a questa sequenza monologica non possiamo osservare la misura in cui gli studenti si sono appropriati di queste categorie e il grado di raggiungimento dell'obiettivo della sequenza in termini di competenze disciplinari e comunicative.

5.2.2 Analisi di una sequenza di esercitazione

Ora analizziamo un'altra sequenza di attività didattica: si tratta di un'attività seminariale di esercitazioni tenuta dall'assistente ASS, che ha avuto luogo il 12.06.2007 nella Facoltà di Scienze economiche. Quest'attività affianca il corso intitolato "*Derivatives*" tenuto dal professor M.Y., di cui è stata analizzata una sequenza in 6.2.1. Come il corso principale,

¹⁴⁶ Lo schema d'interazione di una lezione frontale prevede tuttavia la possibilità degli studenti di fare domande, anche se questo non avviene in questa particolare sequenza.

¹⁴⁷ "... the importance of the financial area in the Swiss economy strengthens the mission of the Institute to train the people required to meet the challenge of globalisation and the increasing competition in financial markets" (p. 28 del documento *Masters Lauree Magistrali 2009-2011*, consultabile all'URL <http://www.usi.ch/libretto-master-70889.pdf>)

l'attività di esercitazione sottostà alla direttiva “*This programme is entirely held in English*”, “*Good knowledge of English is required.*” La sequenza analizzata qui sotto comprende un frammento monologico dell'assistente (ASS), la domanda di una studentessa (ETU2) e la risposta da parte dell'assistente.

La registrazione audio/video e la trascrizione sono state effettuate da Jeanne Pantet (Università di Losanna) nell'ambito del progetto DYLAN (vedi nota 142, si vedano le convenzioni di trascrizione nell'allegato).

1. ASS this is our distribution\((alla lavagna è
scritto : $P = [X_{\Delta t} < 0]$)) (1.5) it's clear/
(3.2)
2. ASS so allright yeah
(3.2)
3. ASS this is not/ (...) a normal zero one\ (...) so:::
 (...) what we have to do is to write\ this
 probability/
(1.2) ((scrive : $P [X_{\Delta t}]$))
4. ASS like\ (.) "x" (...) "dt"/ (...) minus\ (1.0) we
 take out\
(1.58)
5. ASS "x" zero / (...) plus (0.6) zero point one\ (...)
 "dt"/
 (2.8) ((completa la formula : $-(X_0 + 0.1\Delta t)$))
6. ASS divided by\
 (24.11) ((completa la formula : $/ \sqrt{0.16} \sqrt{\Delta x}$ poi
scrive a destra della frazione: $< - (x_0 + 0.1$
 $\Delta t) / \sqrt{0.16} \sqrt{\Delta t}$] si gira e guarda la classe))
7. ASS yes/

8. ETU2 euh:::(1.8) why/ we use&non è una::: (...) non è
XXX sotto radice come si fa&faccio :: standard
deviation\
9. ASS sì/ (.) inf&infatti/ (.) [poi]
10. ETU2 [ma poi] è già::
standard deviation\
11. ASS &this is (.) already a standard
deviation&because/ (.) at the beginning I said\
(.) this is the variance per month/ (..) ok/
12. ETU2 &(vabbene?)
13. ASS so we have the variance/(...) and (..) we take
the square root and we multiply\&in this way we
get (.) the standard deviation\ (.) if (we?) put
/ (.) like a square a year/ (...) you get the
variance\ (0.3) ok/ (..) this clear/ the
difference between the standard deviation and
the variance\
(1.38)
14. ASS I usually/
(1.41)
15. ASS take the standard deviation\ (...) here\
(1.4)
16. ASS so it's easier 'cause in this way I just have to
divide\
(1.39)
17. ASS it's clear/

5.2.2.1 La dimensione istituzionale del contesto e i suoi effetti sull'attività

a) Gli obiettivi degli interagenti:

Per l'assistente l'obiettivo locale di questa sequenza è di rispondere a una domanda specifica della studentessa rispetto a un problema di calcolo per i derivati finanziari. L'obiettivo locale della studentessa è di risolvere un suo problema specifico nel calcolo relativo ai derivati. In una visuale più globale di quest'attività di esercitazione, l'obiettivo dell'assistente è di aiutare gli studenti a raggiungere una certa competenza e sicurezza nel calcolo concernente i derivati, mentre l'obiettivo degli studenti è di acquisire questa competenza.

Rispetto all'attività della lezione *ex-cathedra* analizzata sopra, l'obiettivo globale di quest'attività di esercitazione è meno definito. L'attività non è esplicitata nel programma dei corsi e i suoi obiettivi globali si definiscono in base agli obiettivi del corso sui derivati al quale l'esercitazione fa capo, mentre l'obiettivo di portata ristretta (la soluzione del problema specifico di ETU2) emerge dall'interazione ossia dalla domanda posta da ETU2.

I rapporti fra gli obiettivi dei partecipanti di un'attività congiunta possono configurarsi nel seguente modo: possono essere condivisi, complementari o in conflitto. A differenza dall'attività di insegnamento *ex cathedra* tendenzialmente monologica, in cui sia gli obiettivi globali che quelli locali degli interagenti sono complementari (ossia l'attività congiunta è di natura interattiva transattiva a entrambi i livelli), questa interazione si può definire transattiva a livello globale (l'obiettivo globale dell'assistente di trasmettere le tecniche di calcolo relative ai derivati finanziari è complementare all'obiettivo dell'individuo nel ruolo di studente di acquisire queste tecniche), ma l'obiettivo locale degli interagenti, di risolvere un problema specifico di ETU2 è condiviso, ed è il risultato di una negoziazione. A livello locale (8-12) l'attività congiunta è pertanto di tipo

cooperativo: in questo scambio di chiarificazione ASS e ETU2 condividono l'obiettivo della co-costruzione di uno specifico oggetto di sapere e cooperano per raggiungerlo (Rigotti 2003a: 23, Danesi & Rocci 2009: 114). A questo scopo, ETU2 passa all'italiano e così è capace di mostrare a ASS la sua zona di comprensione e ASS, grazie alla sua competenza in italiano, riesce a identificare il passaggio che causa difficoltà a ETU2 (cfr. Steffen & Pantet i.c.d.s.). Viste le limitazioni espressive in inglese di ETU2, il ricorso all'italiano rende possibile quest'operazione necessaria alla co-costruzione dell'oggetto di sapere in questione.

b) I *commitments* reciproci degli interagenti

Dai *commitments* reciproci degli interagenti di quest'attività emergono i ruoli dell'assistente con competenze didattiche e quello dello/a studente. ETU2 nel suo ruolo di studente s'impegna alla cooperazione e all'attenzione, mentre ASS nel suo ruolo istituzionale di assistente è tenuto a esercitare in classe delle competenze inerenti al corso *Derivatives* in inglese. Rispetto alla lezione *ex-cathedra*, dove abbiamo visto uno schema d'interazione dell'insegnamento frontale, in quest'attività lo schema d'interazione dell'insegnamento seminariale prevede un meccanismo della presa dei turni caratterizzato da una maggiore dialogicità, anche se i ruoli dei partecipanti sono relativamente fissi: nell'attività di spiegazione ASS riveste stabilmente il ruolo di esperto, mentre ETU2 ricopre il ruolo di novizio.

Dato che quest'attività di esercitazione fa parte del Master di finanza, la norma di politica linguistica, che prescrive l'uso dell'inglese, costituisce un *commitment* importante che caratterizza l'attività. Questo *commitment* è un fattore contestuale dominante, anche se, come vedremo in seguito, vari fattori della dimensione interpersonale fanno entrare in gioco e agire in modo diverso i *commitments* dei due interagenti in base al ruolo istituzionale che essi rivestono: l'impegno esplicito di usare l'inglese come lingua di comunicazione è più vincolante per ASS nel suo ruolo di assistente che per ETU2 nel suo

ruolo di studente. ASS segue la commutazione di codice di ETU2 dall'inglese all'italiano (L1 condivisa tra i due interlocutori) solo per la durata di un turno molto breve (9). La dimensione istituzionale con il suo *commitment* di utilizzare l'inglese riprende immediatamente il sopravvento nel successivo turno di ASS (11).

Inoltre è interessante osservare il *code-switching* verso l'inglese nei termini tecnici specifici della disciplina: *standard deviation* in inglese, che si colloca all'interno di un enunciato in italiano di ETU2 (8 e 10). Le categorie specifiche della disciplina sono legate in modo particolare alla dimensione istituzionale del contesto in quanto esse sono indispensabili al raggiungimento dello scopo dell'attività. La lingua in cui la disciplina è insegnata fornisce la configurazione concettuale. Si può perfino ipotizzare che l'equivalente italiano non fosse facilmente attivabile nel repertorio degli interagenti.

c) La specificazione dei contributi ammissibili e le inferenze specifiche

Per molti versi questo tipo di attività assume le caratteristiche della *lezione ex-cathedra*: il maggior numero di contributi è fornito da ASS, ossia dall'individuo che implementa un ruolo didattico. Inoltre, analogamente alla sequenza d'insegnamento *ex cathedra* vista sopra, i contributi di ASS sono caratterizzati da turni relativamente prolungati regolarmente sospesi da pause da 1 a 24 secondi in cui l'assistente scrive alla lavagna.

Tuttavia, lo schema d'interazione dell'attività seminariale si distingue da quello della lezione *ex cathedra* vista sopra proprio per la sua dialogicità¹⁴⁸: l'assistente risponde alla domanda di una studentessa e verifica ripetutamente la comprensione sia della classe che della singola studentessa: *it's clear*/¹⁴⁹ (1, 17), *this clear*/ (13), *ok*/ (11, 13), pronunciati

¹⁴⁸ Cfr. Piazza 2001; Veronesi & Spreafico 2009.

¹⁴⁹ *It's clear* (al posto dell'inversione *is it clear* nella domanda) è un'interferenza della struttura italiana che non prevede necessariamente l'inversione per la domanda (cfr. 1.3.3).

con un'intonazione ascendente e l'enunciato *so allright yeah* (2) hanno la funzione di verificare la comprensione degli interlocutori. L'enunciato *yes/* (7) (dopo una pausa molto lunga di 24 secondi, occupata da scrittura alla lavagna) pronunciato con intonazione ascendente da ASS, ha la funzione di « autorizzare » o sollecitare un intervento da parte della studentessa (che presumibilmente ha segnalato in modo non-verbale il suo desiderio di intervenire). In seguito all'enunciato di verifica di comprensione *ok/* (11) prodotto da ASS, l'enunciato *vabbene* (12) di ETU2 va interpretato come conferma di comprensione di quello che è stato detto finora.

Il grado di *routine* è relativamente alto, ma più basso rispetto alla *lezione ex-cathedra*, poiché la dinamica dei turni, pur essendo dialogica, è predefinita: i turni sono assegnati in modo abbastanza rigido poiché il contributo di ASS prevale quantitativamente e il turno cambia solo se ETU2 rivolge una domanda a ASS, ossia inizializza un nuovo gioco dialogico di ricerca d'informazione. I ruoli dei partecipanti rimangono invariati, ASS permane nel suo ruolo di esperto, mentre ETU2 mantiene il suo ruolo di novizio.

5.2.2.2 La dimensione interpersonale del contesto e i suoi effetti sull'attività

Le conoscenze condivise comunitarie emergono dall'appartenenza degli interagenti a diverse comunità. Alcune di queste appartenenze sono condivise (la comunità dell'USI e quella degli studiosi di finanza), mentre altre, legate ai ruoli istituzionali che i partecipanti rivestono, non sono condivise: ASS fa parte della comunità degli assistenti USI (più specificamente degli assistenti della Facoltà di Scienze economiche) ed ETU 2 appartiene alla comunità degli studenti del Master di finanza.

Le appartenenze condivise sono strettamente legate ai tipi di attività istituzionali che comportano delle conoscenze condivise che nel discorso si manifestano specialmente nell'uso di una terminologia tecnica, rigorosamente in inglese, anche all'interno di una sequenza in italiano: ETU2 ...*come si fa&faccio:: standard deviation*\ (8) e ETU2 ...*[ma*

poi] è già:: standard deviation (10). Decisiva per la scelta della lingua, soprattutto da parte di ETU2, è la condivisione dell'appartenenza alla comunità dei parlanti italiano. Questo frammento di conoscenze condivise comunitarie crea delle incertezze relative alla scelta della lingua: è da interpretare come un influsso della dimensione interpersonale in un tipo di attività fortemente dominato dalla dimensione istituzionale i cui *commitments* riguardanti la scelta della lingua sono espliciti. Questo *commitment*, che emerge dalla dimensione istituzionale, è, in effetti, più vincolante per ASS nel suo ruolo istituzionale di assistente che non per ETU2 nel suo ruolo di studente. Questo si manifesta in 8-13: All'inizio di 8 il *commitment* dichiarato della dimensione istituzionale relativo all'uso dell'inglese si ripercuote ancora sull'inizio dell'enunciato di ETU2 che comincia la sua domanda in inglese conformemente alla regolamentazione. Ma viste le palesi lacune di competenza in inglese di ETU2, la dimensione interpersonale (che comprende la conoscenza relativa all'appartenenza condivisa alla comunità di parlanti italiano) entra in gioco in quanto fornisce ad ETU2 uno strumento linguistico adatto a raggiungere lo scopo locale condiviso definito dalla dimensione istituzionale. Anche ASS subisce brevemente l'influsso di questo componente della dimensione interpersonale (9), ma egli torna subito al rispetto del *commitment* di parlare l'inglese. Anche per ASS, nel suo ruolo istituzionale di assistente, la dimensione interpersonale agisce in funzione del raggiungimento dello scopo dell'attività.

Concludendo si può osservare che in questa sequenza di attività didattica il *commitment* costituito dalla politica linguistica universitaria di utilizzare esclusivamente l'inglese è sempre un fattore contestuale dominante, ma il suo grado di realizzazione è inferiore rispetto a quello osservato nella sequenza di attività didattica *ex-cathedra* analizzata sopra. Inoltre, la misura in cui la dimensione istituzionale e quella interpersonale del contesto incidono sulla selezione del codice varia secondo il ruolo istituzionale implementato dagli individui e secondo la loro competenza in inglese: per ASS, nel ruolo di assistente, il grado di realizzazione del *commitment* legato alla dimensione istituzionale

è maggiore rispetto a quello di ETU2 (pur essendo inferiore a quello di M.Y. nella sequenza d'insegnamento *ex cathedra* analizzata sopra). La dimensione interpersonale influisce in modo più importante sulla scelta del codice da parte di ETU2 nel ruolo di studente, mentre la selezione dello strumento linguistico da parte di ASS subisce solo in misura molto limitata l'effetto della dimensione interpersonale. Va inoltre considerato il fattore della competenza in inglese, manifestamente più limitata in ETU2, che dispone soprattutto di competenze lessicali specifiche della disciplina, ma mostra forti lacune di competenza comunicativa in questa lingua. È questa limitazione che la spinge a sfruttare le sue conoscenze della dimensione interpersonale del contesto: la consapevolezza che il suo interlocutore appartiene alla comunità dei parlanti italiano le permette di colmare le sue limitazioni di competenze comunicative in inglese per mezzo di un *code-switching* verso l'italiano: strategia linguistica che le consente di raggiungere l'obiettivo locale condiviso con ASS di accertare un passaggio nel calcolo. Anche se ETU2 dispone di una competenza comunicativa limitata in inglese, la competenza lessicale specifica della disciplina è tale da fornire le categorie necessarie al processo di co-costruzione di sapere in corso: questo si manifesta nel *code-switching* lessicale in 8 e 10.

In questa sequenza si può osservare che è promosso l'obiettivo a cui mira la politica linguistica universitaria relativa al percorso di studio del Master in Finanza di formare dei professionisti in grado di interagire nei mercati finanziari internazionali: è vero che la dimensione interpersonale del contesto permette a ETU2 di superare le limitazioni delle sue competenze produttive in inglese tramite l'utilizzo dell'italiano, ottimizzando nel suo intervento il raggiungimento dell'obiettivo istituzionale locale condiviso con ASS, ma la dimensione istituzionale del contesto porta ASS a continuare a perseguire gli obiettivi della politica linguistica. Grazie alla sua buona competenza bilingue, ASS è in grado di soddisfare entrambe le esigenze: egli coglie la natura della difficoltà di ETU2 espressa in italiano, ma continua il suo chiarimento in inglese in conformità con il regolamento. L'influsso della dimensione interpersonale, che interrompe temporaneamente la

realizzazione della norma prevista dalla dimensione istituzionale di quest'attività, non interferisce in misura significativa con la persecuzione degli obiettivi previsti dalla politica linguistica universitaria. Piuttosto permette alla studentessa, che ha ancora difficoltà espressive in inglese, di usufruire temporaneamente di uno strumento linguistico che le permetta di continuare a perseguire l'obiettivo dell'interazione.

5.3 Le pratiche comunicative nelle attività discrezionali

L'analisi delle pratiche nelle attività discrezionali è d'interesse particolare perché permette di fare luce sulle decisioni relative all'adozione di strumenti linguistici adeguati al raggiungimento dello scopo dell'attività. Qui non sono le politiche linguistiche universitarie il fattore contestuale dominante per la scelta dell'individuo, decisivi diventano fattori contestuali appartenenti sia alla dimensione istituzionale sia a quella interpersonale. In queste attività lo studio delle pratiche permette di cogliere le motivazioni del soggetto che implementa un ruolo istituzionale a compiere la sua scelta del codice in un determinato tipo di attività.

5.3.1 La comunicazione dei risultati della ricerca: le lingue delle pubblicazioni dei collaboratori dell'USI

Le scelte dei ricercatori dell'USI relative al repertorio linguistico nelle pratiche di comunicazione dei risultati della ricerca sono rilevate analizzando la banca dati delle pubblicazioni dei collaboratori delle quattro facoltà dal 2005 al 2009 (*status* gennaio 2011). Le lingue delle pubblicazioni sono state individuate in base ai titoli. La banca dati consiste nella somma degli elenchi delle pubblicazioni di ogni collaboratore nel segmento temporale considerato. I collaboratori di ogni istituto¹⁵⁰ contribuiscono alla costruzione

¹⁵⁰ Nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione le pubblicazioni sono attribuite a uno o più istituti delle facoltà, mentre nella Facoltà di Scienze informatiche e nell'Accademia d'architettura le pubblicazioni sono generalmente attribuite alla facoltà.

della banca dati elencando le proprie pubblicazioni secondo il genere testuale: articoli di riviste scientifiche (con *peer review*), libri, contributi a libri, conferenze con *proceedings*, contributi a conferenze, articoli di riviste scientifiche senza peer review, *working papers*, altre pubblicazioni, articoli di giornale e conferenze. L'aggiornamento della lista delle pubblicazioni da parte di ogni collaboratore richiede un certo impegno. Per questo non può essere escluso un grado limitato di parzialità, sia per mancanza di zelo dei collaboratori nell'aggiornamento, sia per un *bias* da parte dei ricercatori per pubblicazioni nell'una o nell'altra lingua. Per quanto riguarda il mancato aggiornamento, l'assenza di poche pubblicazioni recenti non dovrebbe incidere sul numero consistente della totalità, mentre un eventuale *bias* per l'una o l'altra lingua di pubblicazione ci conferma l'importanza accordata dai collaboratori dell'istituto a queste pubblicazioni e alle loro lingue.

Considerando la totalità delle pubblicazioni delle quattro facoltà si nota una grande varietà di lingue (vedi Figure 25 e 26). Pur essendo poco numerose, la presenza di pubblicazioni in portoghese e spagnolo mette in evidenza che l'università dispone di risorse linguistiche molto svariate che includono competenze di scrittura scientifica in queste lingue. Naturalmente queste competenze sono proprie solo di una parte minima degli individui, ma esse contribuiscono comunque al repertorio dell'istituzione.

Spiccano per il loro numero totale le pubblicazioni in inglese, seguite da quelle in italiano e nelle altre due lingue nazionali. La distribuzione delle lingue varia molto da facoltà a facoltà: La Facoltà di Scienze informatiche è caratterizzata da un monolinguismo inglese, mentre le altre facoltà sono decisamente plurilingui. Nelle Facoltà di Scienze della comunicazione e di Scienze economiche prevale l'inglese, seguito dall'italiano. Nella Facoltà di Scienze economiche il numero di pubblicazioni in italiano raggiunge comunque quasi la metà di quelle in inglese, mentre nella Facoltà di Scienze della comunicazione la differenza fra queste due lingue è più pronunciata: il numero di pubblicazioni in italiano raggiunge meno di un terzo di quelle in inglese. Nell'Accademia

di architettura prevale l'italiano, seguito quasi a pari numero dal tedesco e dall'inglese, mentre il francese è quasi assente. Nelle pubblicazioni interdisciplinari fra due facoltà prevale l'inglese.

Facoltà	tedesco	inglese	francese	italiano	portoghese	spagnolo	Totale complessivo
ARCH	10	12	1	19			42
ARCH/COM		1					1
COM	92	665	40	205	1	8	1011
ECO	44	412	17	187	1	2	663
ECO/COM		11		2			13
INFO		32					32
Totale complessivo	146	1133	58	413	2	10	1762

Figura 25: Le lingue delle pubblicazioni dei collaboratori dell'USI nelle quattro facoltà.

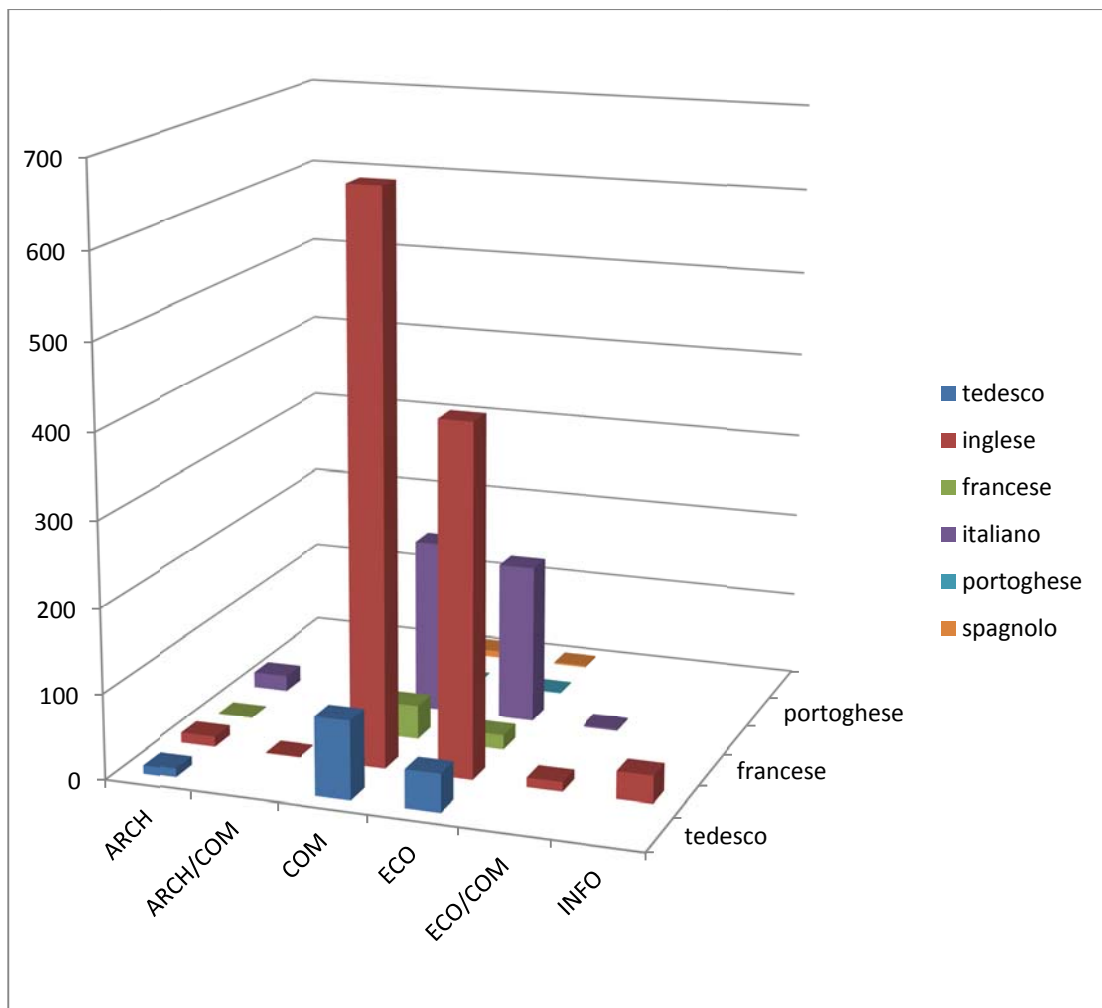


Figura 26: Visualizzazione degli strumenti linguistici adottati nelle pubblicazioni delle quattro facoltà dell'USI.

Per evidenziare eventuali legami fra la scelta linguistica e l'area disciplinare consideriamo da più vicino le preferenze linguistiche dei diversi istituti delle Facoltà di Scienze della comunicazione e di Scienze economiche¹⁵¹. In seguito si giungerà a specificare la scelta

¹⁵¹ Le altre due facoltà non sono state prese in considerazione perché le loro pubblicazioni sono attribuite alla facoltà e non ai singoli istituti.

degli strumenti linguistici da parte dei collaboratori delle quattro facoltà nei diversi generi di pubblicazione, nell'intento di distinguere i diversi flussi della comunicazione scientifica legati a campi d'azione specifici e indirizzati a destinatari diversi.

La Figura 27 mostra la tabella con i numeri delle pubblicazioni per lingua di ogni istituto delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione¹⁵². Nella Figura 28 questi dati sono specificati per la Facoltà di Scienze economiche (per le lingue nazionali e l'inglese) in relazione agli istituti. Nonostante la predominanza dell'inglese nella maggior parte degli istituti, è osservabile un certo grado di plurilinguismo che varia notevolmente da un istituto all'altro: costatiamo un bilinguismo inglese-tedesco nel Center for Organizational Research-Organization and Management Theory (CORG), la prevalenza dell'italiano nell'Istituto di Diritto, una più netta predominanza dell'inglese nell'Istituto di Finanza (nonostante una certa presenza delle lingue nazionali, in particolare dell'italiano), la predominanza dell'inglese nell'Istituto di Management (con presenza minima dell'italiano e del francese), il quadrilinguismo nei due istituti di Microeconomia ed economia pubblica (in questi due istituti spicca l'importanza dell'italiano, in particolare nella sezione di Management pubblico, dove la presenza dell'italiano supera quella dell'inglese) e la dominanza dell'inglese nell'Istituto di Ricerche economiche, pur con presenza di tedesco e italiano.

¹⁵² Va notato che il totale delle pubblicazioni per istituto non corrisponde al totale per facoltà. Questo è dovuto al fatto che le pubblicazioni interdisciplinari possono figurare più volte, sotto istituti diversi.

Istituti (Facoltà di Scienze economiche e Scienze della comunicazione)	d	e	f	i	p	s	Totale
Centre for Entrepreneurship and Family Firm research		8		1			9
Centre for Organisational Research - Management and Performance of Research and Higher Education Institutions	2	42	3	3			50
Centre for Organisational Research - Organization and Management Theory	5	45		1			51
Centro per l'Osservazione delle Dinamiche Economiche			1	9			10
Epistemology of Communication Sciences		9		2			11
Healthcare Communication Laboratory		5					5
Institute of Communication and Health	11	109	9	2			131
Institute of Management		37	1	4			42
Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa	6	111	26	27			170
Istituto di Diritto		3		8			11
Istituto di Finanza	6	97	2	36			141
Istituto di Marketing e Comunicazione Aziendale	6	166		10			182
Istituto di Microeconomia e Economia Pubblica (sezione Economia pubblica)	17	116	6	68			207
Istituto di Microeconomia e Economia Pubblica (sezione Management pubblico)	10	15	4	55	1	2	87
Istituto di Psicologia e Sociologia della Comunicazione		65	1	36			102
Istituto di Tecnologie della Comunicazione		75		15			90
Istituto Linguistico-Semiotico	12	76	3	27	1		119
Istituto Media e Giornalismo	61	66	3	78			208
Istituto Ricerche Economiche	4	62	1	20			87
Istituto Studi Mediterranei		16		20		8	44
Laboratorio per applicazioni di eLearning		62	1	13			76
Laboratory for System Modelling		29	1	17	1	2	50
New Media in Education Laboratory	1	91	3	29	1	2	127
Osservatorio europeo di giornalismo	40	11		17			68
Osservatorio sui media e le comunicazioni in Cina		13		4			17
Technology Enhanced Communication Laboratory		75		2			77
webatelier.net		3					3
Totale	181	1407	65	504	4	14	2175

Figura 27: Numeri di pubblicazioni delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione per lingua e istituto (d=tedesco, e=inglese, f=francese, p=portoghese, s=spagnolo)

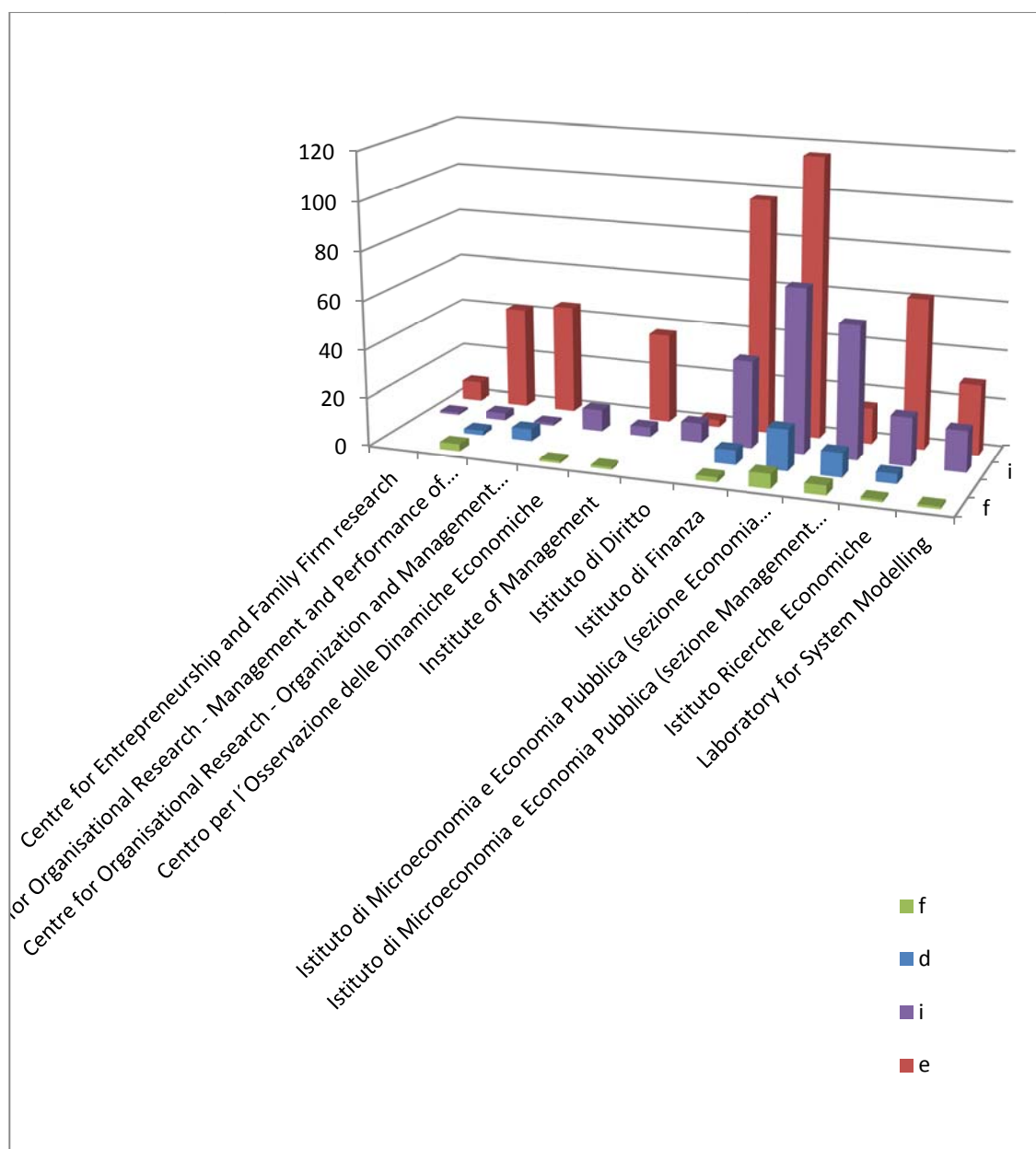


Figura 28: Visualizzazione degli strumenti linguistici adottati nelle pubblicazioni dei diversi istituti della Facoltà di Scienze economiche

Consideriamo i dati analoghi per la Facoltà di Scienze della comunicazione: anche in questa facoltà l'attività di pubblicazione è caratterizzata da un forte plurilinguismo.

Figura 29 visualizza l'insieme delle scelte di lingua compiute dai collaboratori dei diversi istituti. Come nella Facoltà di Scienze economiche, la maggior parte delle pubblicazioni sono redatte in inglese o in italiano, nonostante una notevole presenza delle altre lingue nazionali. Il grado più alto di plurilinguismo si osserva nell'Istituto Media e Giornalismo e nell'Osservatorio europeo di giornalismo (dove prevale il tedesco). Anche l'Istituto di Comunicazione istituzionale e formativa e l'Istituto Linguistico-semiotico mostrano un grado apprezzabile di plurilinguismo: nonostante la netta predominanza dell'inglese, soprattutto nel primo, si osserva una forte presenza dell'italiano in entrambi, del francese nel primo e del tedesco nel secondo. L'Institute of Communication and Health è caratterizzato da un trilinguismo inglese-tedesco-francese, con una netta predominanza dell'inglese. Gli istituti di Psicologia e sociologia della comunicazione, di Tecnologie della comunicazione e di Studi mediterranei come anche il Laboratorio per applicazioni dell'eLearning e il centro Epistemology of Communication Sciences sono essenzialmente bilingui inglese-italiano, sempre con una predominanza dell'inglese. Un uso quasi esclusivo dell'inglese caratterizza solo i due laboratori Healthcare Communication e Technology Enhanced Communication.

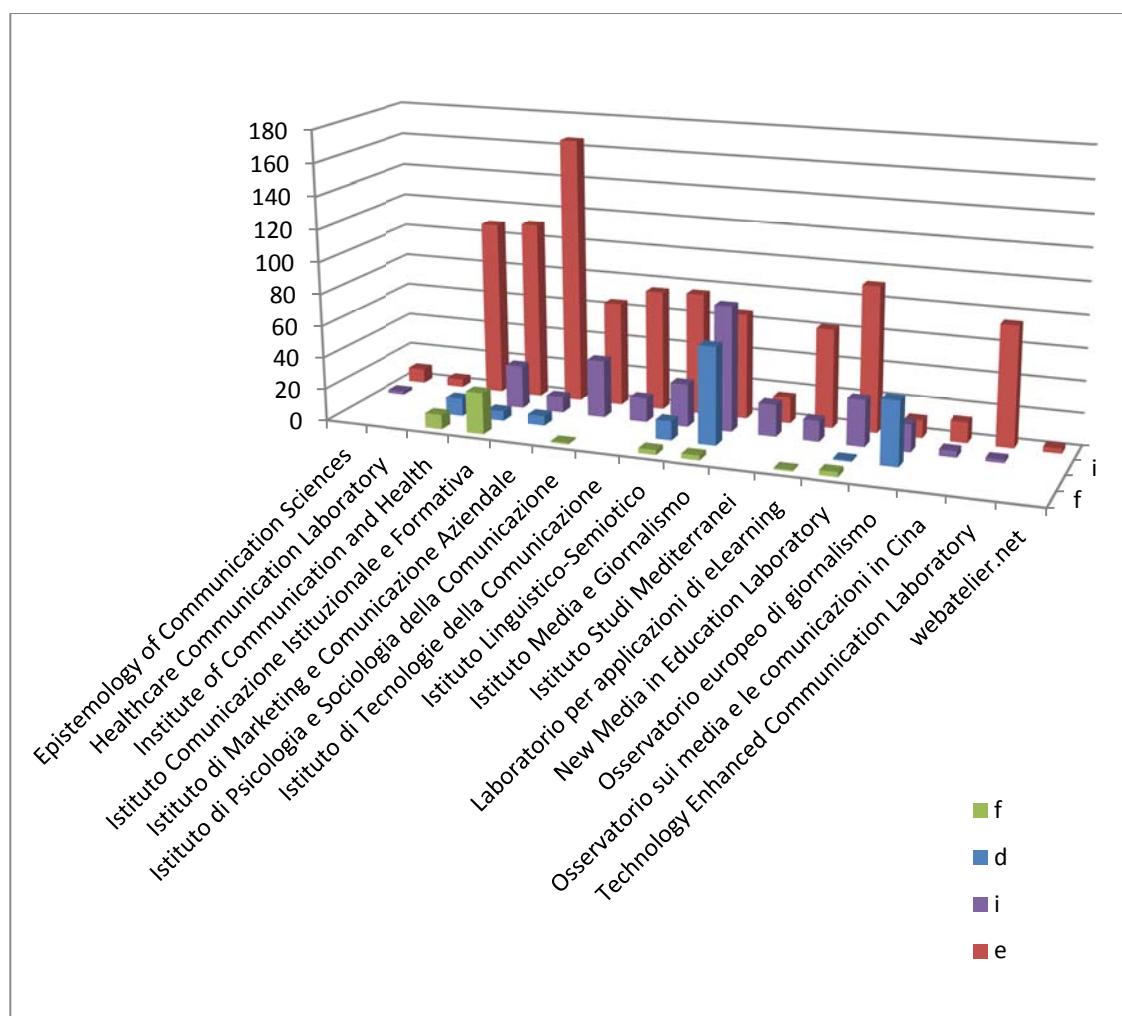


Figura 29: Visualizzazione degli strumenti linguistici adottati nelle pubblicazioni dei diversi istituti della Facoltà di Scienze della comunicazione

Per quanto riguarda l'Istituto di studi italiani (ISI) è necessaria una precisazione: data la fondazione recente di questo istituto (marzo 2007), i dati relativi alle pubblicazioni non sono inclusi nella banca dati delle pubblicazioni dell'USI. Perciò le informazioni sulle pubblicazioni vanno ricavate dai siti web personali dei collaboratori dell'ISI. Una prevalenza dell'italiano è senz'altro da aspettarsi, particolarmente nell'ambito della letteratura italiana la cui comunità di ricerca è per la maggior parte italoфона – ma va tenuto conto dell'interdisciplinarietà e dell'internazionalità dell'istituto, il cui direttore è attivo al Collège de France e i cui collaboratori hanno incarichi in varie università europee. Inoltre, i generi di pubblicazioni di quest'istituto si differenziano da quelle degli altri istituti. Specialmente nell'ambito della filologia le pubblicazioni comprendono edizioni critiche e molte monografie. Ci sono collaboratori che pubblicano esclusivamente in italiano, altri che pubblicano in francese e italiano, in inglese e italiano, o anche in tedesco, italiano, francese e inglese.

Le decisioni dei ricercatori delle due facoltà concernenti le lingue adottate nelle pubblicazioni sono da ricondurre in parte all'origine linguistica del mittente, ma senz'altro anche alle specificità delle aree disciplinari rappresentate dai diversi istituti. Gli istituti legati al giornalismo (Istituto Media e giornalismo, Osservatorio europeo di giornalismo) e alla formazione (Istituto di Comunicazione istituzionale e formativa) fanno largo uso delle lingue nazionali, mentre altri istituti con un forte orientamento a comunità scientifiche internazionali, come gli istituti di Finanza, di Management, di Ricerche Economiche, di Comunicazione Sanitaria, di Marketing e Comunicazione Aziendale, e di Tecnologie per la Comunicazione, privilegiano l'inglese.

Nonostante una generale prevalenza dell'inglese nell'attività di pubblicare i risultati delle ricerca scientifica, è comunque degno di nota il forte orientamento a destinatari del

territorio italofono e di quello svizzero ed europeo. Le tre lingue nazionali svizzere, in primis l'italiano, manifestano una forte presenza nelle pubblicazioni.

Per consentire una differenziazione delle scelte linguistiche secondo i destinatari principali a cui le pubblicazioni si rivolgono, è necessaria un'analisi che tenga in considerazione il genere testuale. Un tale esame dei dati permette una differenziazione più fine dei tipi di attività. Ogni genere di pubblicazione è caratteristico di un flusso comunicativo specifico contraddistinto dal suo destinatario principale che si colloca in un campo d'interazione specifico. Il fattore contestuale predominante nelle decisioni relative al codice è rappresentato dallo specifico destinatario delle pubblicazioni.

La banca dati suddivide le pubblicazioni in 10 diversi generi testuali: articoli di riviste scientifiche (con *peer review*), libri, contributi a libri, conferenze con *proceedings*, contributi a conferenze, articoli di riviste scientifiche senza *peer review*, *working papers*, altre pubblicazioni, articoli a stampa e conferenze. Bisogna tenere conto del fatto che probabilmente non tutti i collaboratori applicano gli stessi criteri nell'assegnazione di una pubblicazione all'uno o all'altro genere. I confini fra le categorie 'altre pubblicazioni' e 'articoli di riviste scientifiche senza *peer review*' come anche fra le categorie 'contributi a conferenze' e 'conferenze' non sono netti. I primi hanno in comune di essere comunicazioni scritte che si rivolgono a un pubblico specializzato, ma non attraversano un procedimento di recensione. I secondi sono accomunati dal fatto di essere delle comunicazioni orali rivolte a un pubblico più o meno specializzato.

Nel seguito (Figure 30-35) si riportano i numeri di pubblicazioni per genere e lingua per l'Accademia di architettura¹⁵³, per la Facoltà di Scienze economiche e per la Facoltà di

¹⁵³ Si nota il numero relativamente basso di pubblicazioni dell'Accademia di architettura in relazione alle altre due facoltà. In effetti, l'*output* scientifico dell'Accademia non consiste principalmente nella pubblicazione di testi, ma in progetti.

scienze della comunicazione. Non si considera la Facoltà di Scienze informatiche, poiché in questa facoltà tutte le pubblicazioni sono in inglese (cfr. Figure 25 e 26).

Tipo di pubblicazione	tedesco (d)	inglese (e)	francese (f)	Italiano (i)	Totale
Altre pubblicazioni				3	3
Articoli sulla stampa				3	3
Conferenze con proceedings	2	6			8
Contributi a libri	2	4		2	8
Libri	4	2	1	9	16
Riviste scientifiche (con peer review)	1	1			2
Riviste scientifiche (senza peer review)	1			2	3
Totale	10	13	1	19	43

Figura 30: Numero delle pubblicazioni dell'Accademia di architettura per genere di pubblicazione e per lingua

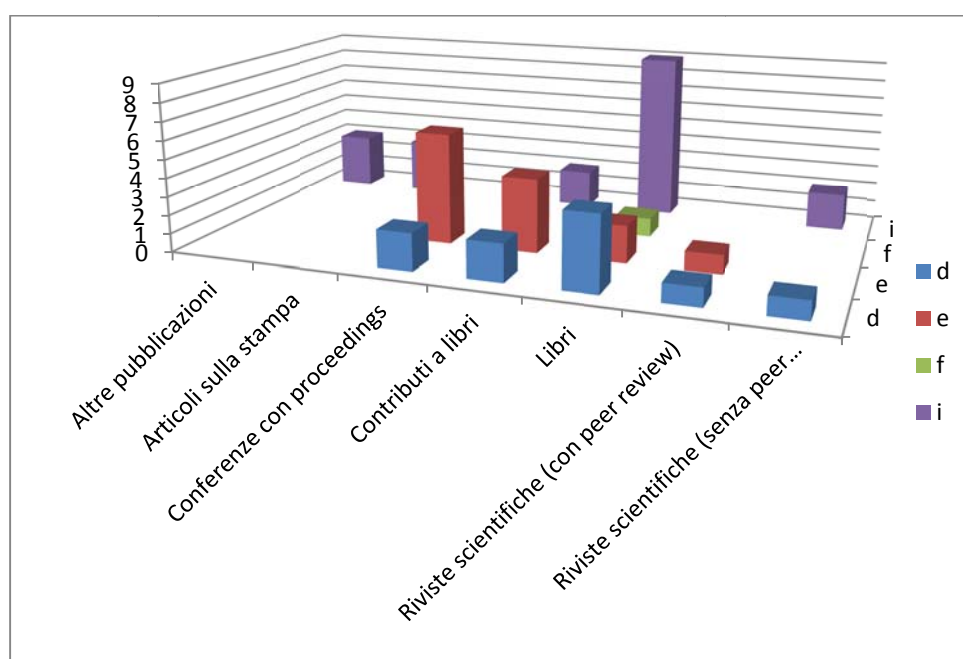


Figura 31: Visualizzazione della scelta delle lingue per i diversi generi di pubblicazione nell'Accademia di architettura

Tipo di pubblicazione	Tedesco (d)	Inglese (e)	Francese (f)	Italiano (i)	Porto- ghese (p)	Spagnolo (s)	Totale
Altre pubblicazioni	14	28	2	23			67
Articoli sulla stampa	6	3	1	49			59
Conferenze	2	38		12			52
Conferenze con proceedings		25	1	6		2	34
Contributi a conferenze		55	2	18			75
Contributi a libri	8	43	5	33	1		90
Libri	2	11	2	14			29
Riviste scientifiche (con peer review)	5	155	1	16			177
Riviste scientifiche (senza peer review)	7	3	3	16			29
Working papers		60		2			62
senza indicazione di genere		2					2
Totale complessivo	44	423	17	189	1	2	676

Figura 32: Numero delle pubblicazioni della Facoltà di Scienze economiche per genere di pubblicazione e per lingua

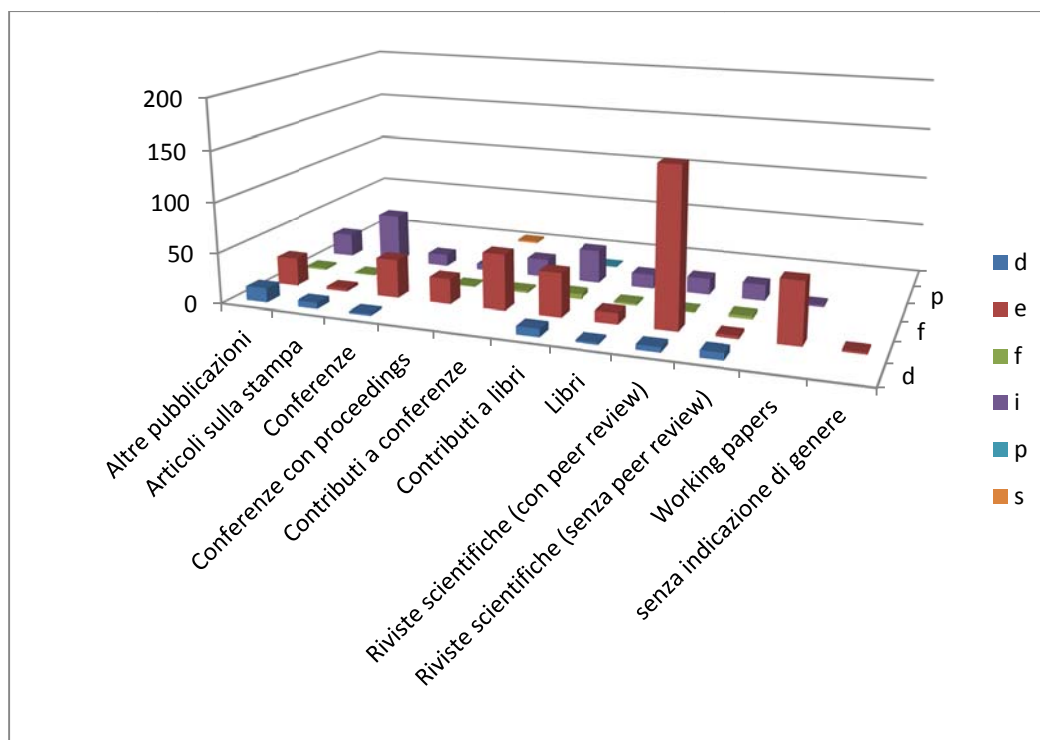


Figura 33: Visualizzazione della scelta delle lingue per i diversi generi di pubblicazione nella Facoltà di Scienze economiche

Tipo di pubblicazione	Tedesco (d)	Inglese (e)	Francese (f)	Italiano (i)	Portoghese (p)	Spagnolo (s)	Totale
Altre pubblicazioni	6	44		12			62
Articoli sulla stampa	14	20		45			79
Conferenze	4	56	1	7			68
Conferenze con proceedings		185	6	6		1	198
Contributi a conferenze	12	70	10	17			109
Contributi a libri	17	70	9	29			125
Libri	5	31	1	35	1	4	77
Riviste scientifiche (con peer review)	12	173	10	22		3	220
Riviste scientifiche (senza peer review)	12	10	3	27			52
Working papers	8	16		7			31
Senza indicazione di genere	2	2					4
Totale complessivo	92	677	40	207	1	8	1025

Figura 34: Numero delle pubblicazioni della Facoltà di Scienze della comunicazione per genere di pubblicazione e per lingua

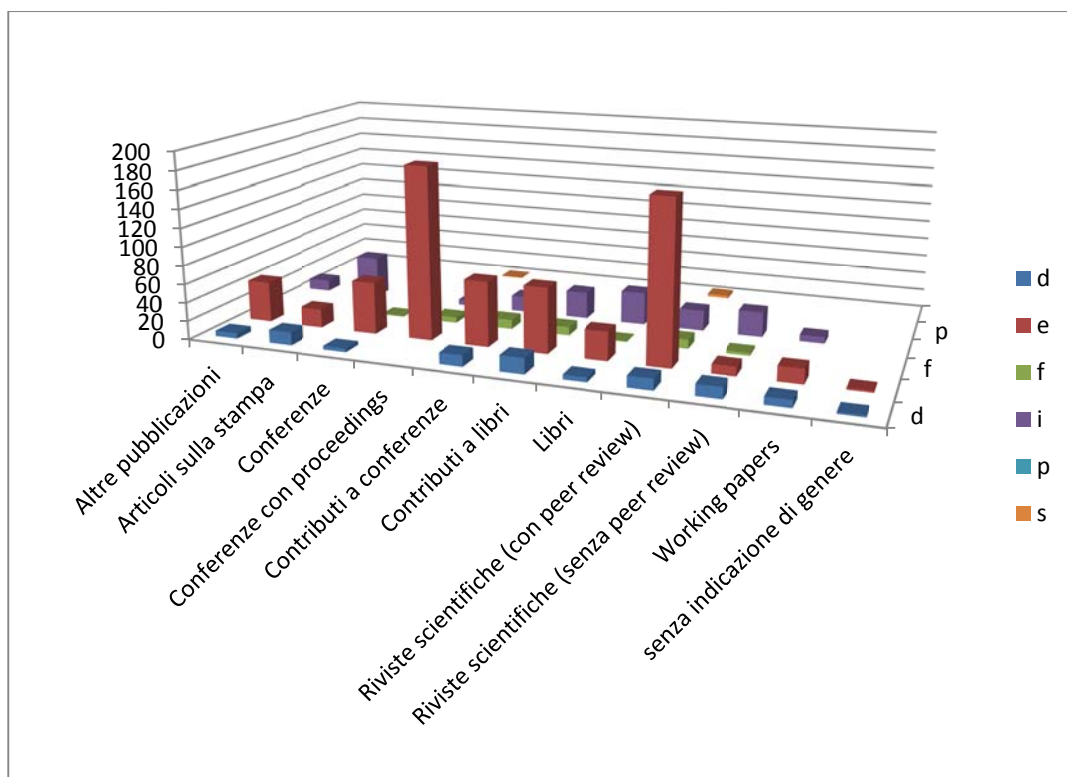


Figura 35: Visualizzazione della scelta delle lingue nelle pubblicazioni per i diversi generi nella Facoltà di Scienze della comunicazione

Nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione si osserva complessivamente una netta prevalenza globale dell'inglese, mentre nell'Accademia di Architettura le differenze fra le frequenze dell'inglese e delle lingue nazionali non è marcata. La preponderanza dell'inglese è particolarmente pronunciata nel genere dell'articolo in riviste scientifiche con *peer review* nella Facoltà di Scienze economiche e nei contributi a conferenze con *proceedings* nell'Accademia di Architettura, mentre nella Facoltà di Scienze della comunicazione entrambi questi generi manifestano una netta preponderanza dell'inglese. Questi due generi di pubblicazione rappresentano attività i cui destinatari sono senza dubbio le comunità scientifiche internazionali. In particolare, il procedimento di recensione degli articoli e dei contributi a conferenze da parte di altri ricercatori richiede l'accessibilità dei testi a una comunità internazionale di revisori.

Va comunque notato che in tutte e tre le facoltà l'attività di pubblicazione dei risultati della ricerca scientifica non è rivolta solo a una comunità scientifica internazionale anglofona, ma anche a destinatari di lingua italiana e delle altre due lingue nazionali. Come abbiamo visto sopra, questo dipende in particolar modo dall'area disciplinare: alcuni istituti privilegiano addirittura pubblicazioni in italiano o nelle altre lingue nazionali.

La redazione di libri è un'attività che si rivolge in larga misura a un destinatario italofono: nell'Accademia il numero di libri in italiano supera ampiamente il numero di libri in inglese, mentre nelle altre due facoltà il numero di libri pubblicati in italiano corrisponde all'incirca al numero di libri in inglese. Per quanto riguarda i contributi a libri, nella Facoltà di Scienze della comunicazione e nell'Accademia, le pubblicazioni in inglese superano largamente quelle in italiano, mentre nella Facoltà di Scienze economiche l'inglese oltrepassa l'italiano solo di poco. Una possibile spiegazione per la forte presenza dell'italiano nei libri è il loro scopo didattico. Molti libri e anche parte dei contributi a libri sono destinati a studenti o a professionisti di una data area disciplinare. In quest'attività di pubblicazione il *commitment* del campo d'interazione che indirizza la

scelta della lingua non è prevalentemente nei confronti di una comunità scientifica internazionale, ma verso un pubblico di studenti o professionisti dell'area italoфона, cioè verso il territorio locale.

Le due categorie 'articoli in riviste scientifiche senza *peer review*' e 'altre pubblicazioni' (che possono comprendere sia articoli senza *peer review*, recensioni, rapporti di conferenze, perizie, articoli in riviste professionali o altro), mostrano le stesse caratteristiche tra loro: queste due categorie di pubblicazioni presentano un quadrilinguismo nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione e l'assenza totale dell'inglese nell'Accademia. Essendo questa categoria di pubblicazione meno chiaramente attribuibile ad un campo d'interazione ben specificato, i destinatari possono variare tra una comunità scientifica più locale a una più internazionale (per esempio, nel caso di una recensione) fino a una comunità locale o internazionale di professionisti.

Gli articoli a stampa si distinguono dagli altri generi di pubblicazione per il fatto di essere indirizzati a un pubblico molto generale. Questi testi sono di natura fondamentalmente divulgativa e si caratterizzano per la bassa presenza dell'inglese. L'italiano è la lingua scelta per questi flussi comunicativi rivolti al territorio locale, verso il quale sussiste un forte *commitment* divulgativo. In questo tipo di attività l'italiano è seguito dall'inglese e dal tedesco nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione, fatto che dimostra una certa attenzione divulgativa anche verso il territorio nazionale e persino internazionale.

Il genere testuale del *working paper* è caratteristico di un'attività di comunicazione dei risultati della ricerca a scopo didattico, specialmente a livello di Master universitario e professionale. La Facoltà di Scienze economiche privilegia nettamente l'inglese, mentre la Facoltà di Scienze della comunicazione assegna un'importanza simile all'inglese e all'italiano e al tedesco per questo flusso comunicativo. Questo dato non è sorprendente,

poiché la politica linguistica universitaria prescrive l'uso dell'inglese in una maggioranza di programmi a livello Master. La notevole presenza dell'italiano e persino del tedesco nella Facoltà di Scienze della comunicazione è da ricondurre all'uso privilegiato di questo genere testuale in un contesto di Master professionale rivolto a professionisti locali e confederati.

In conclusione si può osservare che le pubblicazioni dell'USI sono caratterizzate da un altro grado di plurilinguismo: Complessivamente l'inglese sta al primo posto, specialmente nelle attività di comunicazione di risultati della ricerca scientifica alle comunità scientifiche internazionali altamente specializzate. Non è comunque da trascurare la forte attenzione dell'università nei confronti delle comunità scientifiche di lingua italiana, tedesca e francese. Inoltre si osserva un forte impegno di divulgazione scientifica, per mezzo di pubblicazioni sulla stampa, nel territorio locale italofono e in quello elvetico, soprattutto germanofono.

5.3.2 Il processo di elaborazione di saperi: la preparazione di un progetto di ricerca

Nella sfera della ricerca le attività di comunicazione e di divulgazione dei risultati sono precedute da lunghe fasi di elaborazione dei saperi. Queste attività si distinguono notevolmente da quelle della comunicazione dei risultati. Quando le attività di elaborazione di saperi avvengono nell'interazione fra ricercatori, esse si prestano all'osservazione. Questo tipo di attività non sottostà a nessuna politica linguistica universitaria e i *commitments* verso una particolare comunità scientifica sono soltanto indiretti, poiché essi diventano effettivi solo al momento della pubblicazione dei risultati. Non è comunque da trascurare l'influsso della comunità scientifica, la cui lingua può fornire una rete categoriale per l'acquisizione e l'elaborazione di saperi da parte del ricercatore. In questa fase dell'attività di ricerca ci si possono aspettare, oltre a un influsso indebolito dei *commitments* "immediati" verso la comunità scientifica, l'intervento di altri

fattori contestuali che incidono sulla decisione degli interagenti relativa alla lingua o alle lingue che vogliono adottare. Per quanto riguarda la dimensione istituzionale, queste decisioni saranno fortemente guidate dagli obiettivi conoscitivi perseguiti dai partecipanti, ma non bisogna dimenticare nemmeno i fattori della dimensione interpersonale del contesto. In queste attività non possono essere escluse eventuali pratiche plurilingui di ricercatori come sono state osservate da Miecznikowski & Mondada (2001 e 2003) e da Miecznikowski-Fünfschilling (2005), dove le interazioni coinvolgevano ricercatori di diverse lingue native.

Nel seguito si osserverà una sequenza entro un'attività di elaborazione di saperi nella quale sono implicati due ricercatori parlanti nativi dell'italiano, ma il cui oggetto di discussione è un testo in tedesco. Si tratta di una sequenza audio-registrata in settembre 2009 durante la preparazione di un progetto di ricerca da sottoporre al Fondo Nazionale svizzero per la ricerca scientifica. A differenza dalle interazioni osservate da Miecznikowski & Mondada (2001) e da Miecznikowski-Fünfschilling (2005), in questa sequenza non è la diversa provenienza linguistica degli interagenti a dar luogo a pratiche plurilingui, ma l'oggetto di sapere che si sta elaborando.

La sequenza riportata di seguito si situa nel contesto più ampio di un progetto interdisciplinare che indaga il ruolo delle banche svizzere nella lotta contro il riciclaggio del denaro. Sono cofirmatari del progetto il professor V.I. di Scienze della comunicazione, il professor Q.F., giurista e il professor M.Y., economista. Questi ricercatori sono affiancati da un *advisory board* che consiste di due svizzero-tedesche e un ticinese, tutti specialisti di finanza. I contenuti che il progetto intende esaminare sono le pratiche comunicative bancarie, che si svolgono nelle lingue nazionali e in inglese, volte alla lotta contro il riciclaggio del denaro.

Nella sequenza qui riportata¹⁵⁴ i due interagenti stanno esaminando il sommario di una pubblicazione in tedesco pertinente alla loro ricerca. Gli interagenti sono il professor V.I. e il suo dottorando O.N., entrambi parlanti nativi dell'italiano, V.I. con buone competenze in tedesco e O.N. con competenze più limitate. Per permettere una prima valutazione della pertinenza del documento i due ricercatori procedono alla traduzione di alcuni passaggi del sommario. La loro attività è caratterizzata da una serie di sequenze metalessicali come descritte da Miecznikowski-Fünfschilling (2005: 21) in cui gli interagenti “se focalisent réflexivement sur un unité lexicale du discours en train de se faire”, e in cui gli interagenti sono volti a risolvere un problema legato a un'unità lessicale “soulevé en début de séquence et traité interactivement jusqu'à ce que les participants arrivent à un accord local qui leur permet de clore la séquence.”

1. V.I. ausgangslage il eh (.) punto di partenza\ lo starting point la situazione di partenza\
2. O.N. sì
3. V.N: hm/
4. O.N. sì
5. V.I. però/ (...) lì vorrei vedere esattamente cosa intende\ die Meldepflicht der Finanzintermediäre/
6. O.N. si/ [XX]
7. V.I. [quindi] compito di denuncia dell'intermediario [finanziario]
8. O.N. [(di lato il due?)] è il diritto
9. V.I. &e poi (...) diritto di denun[cia]/ (..) nel codice penale\
10. O.N. [sì/] perfetto questo lo so ((a voce bassa))
11. V.I. &diritto di denuncia\
12. O.N. sì sì ((a voce bassa))
13. V.I. melderecht im strafgesetz\

¹⁵⁴ Questa sequenza è stata audio-registrata il 24.09.2009. Le informazioni sul contesto dell'attività si sono ottenute tramite l'intervista dei partecipanti. Per le convenzioni di trascrizione si veda l'allegato.

14. O.N. e l'altro: l'altro XX sì sì perfetto
 15. V.I. verhältnis/ rapporto banca cliente della
 [banca]/
 16. O.N. [relaz]ione banca cliente
 17. V.I. sì: rapporto relazione (...) il segreto
 bancario bankgeheimnis
 18. O.N. sì/
 19. V.I. neh [(..)]fondamenti [giuridici]
 20. O.N. [eh] [giuridici]sì/
 21. V.I. del segreto bancario/ (...) [XXX]
 22. O.N. [((starnutisce più volte))]
 23. V.I. eh: dovere di\ [(2.0)]
 24. O.N. [blocco/]
 25. V.I. mantenere il segreto\ (...)e di: (...) e di
 sicurezza/[XXX]
 26. O.N. [ge]heimhaltung c'è dovere di sicurezza/
 27. V.I. No geheimhaltung (...) è rispettare il segreto\
 osservare il segreto\ (2.5) geheimnis/
 28. O.N. sì/(...) mh (...) dovere di eh: (1)sicurezza
 29. V.I. sì geheimhaltung è di XXX[segretezza]
 30. O.N. [sicherungs]
 sicherungspflicht
 31. V.I. di segretezza (...) mi par che si dica ((a
 voce bassa))
 32. O.N. [((tossisce))]
 33. V.I. [XXX] non so secrecy/(...)secrecy/
 ((pronunciato /'sekresi/))
 34. O.N. &confidentiality sarebbe/ (1.0) in quel
 senso/
 35. V.I. eh (.)da vedere se è confidentiality da
 verificare\ (2.0) vabbene/
 36. O.N. mhm/
 37. V.I. eh:
 38. O.N. informazioni:
 39. V.I. prot[ette]/
 40. O.N. [XXX] prote&protette sì
 41. V.I. sì (2.0) inizio e durata (...) del dovere di
 (2.0) segretezza/
 42. O.N. sì/
 43. V.I. limiti del segreto bancario/
 44. O.N. sì/

45. V.I. grenzen/ (3.0) limiti (1.5) fissati da\ (1.5)
altre (3.0) eh desi&definizioni\ (..)
giuridiche/
46. O.N. mh/
47. V.I. di legge/
48. O.N. sí
50. V.I. eh: interessi pubblici (.) o privati
prevalenti/
51. O.N. überwiegende è interessi/
52. V.I. sí\ prevalenti
53. O.N. interessi prevalenti/
54. V.I. interessi pubblici o privati prevalenti\
55. O.N. ah uberwiegend sí
56. V.I. einwilligung der Bankkunden non so cosa
voglia dir einwilligung
57. O.N. (15.0) ((O.N. sfoglia nel dizionario))
consenso approvazione\

La dimensione istituzionale del contesto di questa sequenza non è contraddistinta da una norma di politica linguistica. Il fattore contestuale di questa dimensione che incide maggiormente sulla scelta linguistica per questo flusso comunicativo è l'obiettivo dell'interazione: a livello globale l'obiettivo dell'attività è di svolgere una ricerca sulle pratiche comunicative delle banche quando sussiste un sospetto di riciclaggio di denaro, l'obiettivo a portata più ristretta è di formulare una proposta di un progetto di ricerca che corrisponda ai criteri del Fondo Nazionale per ricevere i finanziamenti. A livello ancora più locale l'obiettivo di questi due interagenti è di raggiungere una comprensione approfondita del quadro legale nel settore del *private banking* per quanto riguarda il riciclaggio del denaro. Quest'obiettivo è condiviso tra gli interagenti che co-operano per raggiungerlo accertando la pertinenza di una pubblicazione in tedesco in merito. La scelta degli strumenti linguistici di questo flusso comunicativo è fortemente dominata da quest'obiettivo. Le conoscenze che gli interagenti stanno co-costruendo sono fornite in tedesco, ma vanno rielaborate per mezzo di sequenze metalessicali per raggiungere una totale comprensione condivisa. Questo processo avviene in primo luogo con riferimento

alla rete categoriale della lingua italiana, lingua nativa condivisa fra gli interagenti. I concetti in tedesco sono esplorati tramite le categorie della lingua nativa dei partecipanti; per esempio l'unità lessicale *Verhältnis* è interpretata da V.I. come *rapporto banca cliente* (15), per essere riformulata da O.N.: *relazione banca cliente* (16) e infine ratificata da V.I.: *sì: rapporto relazione* (17). Oppure V.I. cerca di chiarire un malinteso di O.N. di cui V.I. si accorge solo in un secondo momento: O.N. rende l'unità lessicale *überwiegende* con *interessi* (51. O.N. *überwiegende è interessi*/). Nel turno successivo V.I. conferma in un primo momento, ma, accorgendosi del malinteso di O.N., lo corregge con enfasi (52. V.I. *sì\ prevalenti*).

La cooperazione per raggiungere l'obiettivo della comprensione condivisa di questo testo in tedesco si raggiunge anche per mezzo di un secondo strumento linguistico: l'inglese, lingua della comunità scientifica internazionale con cui entrambi i ricercatori sono continuamente in dialogo, il cui lessico settoriale fornisce molte categorie specifiche della loro disciplina. Questo lessico può fungere da “ponte” aiutando gli interagenti ad avvicinarsi al concetto fino a trovare un equivalente soddisfacente nella loro lingua. Questo avviene per esempio in turno 1: V.I.: *ausgangslage il eh (.) punto di partenza\ lo starting point la situazione di partenza*. V.I., non essendo completamente soddisfatto della sua prima traduzione *punto di partenza*, trova una corrispondenza nel lessico disciplinare inglese della teoria dell'argomentazione, *starting point*, lessico condiviso con O.N.. Con questa manovra V.I. cerca di avvicinare O.N. alla comprensione del concetto espresso in tedesco, ma la traduzione inglese lo lascia ugualmente insoddisfatto e lo porta a individuare dove sta esattamente l'imprecisione della sua traduzione e gli permette di trovare l'espressione italiana che si avvicina di più ad *Ausgangslage*. Un'altra manovra più complessa di avvicinamento alla comprensione di un concetto espresso in tedesco è da osservare dai turni 25 a 35. In quest'operazione l'inglese non serve solo da “ponte” per portare O.N. ad afferrare il concetto per mezzo delle categorie della sua lingua nativa, ma il concetto inglese è addirittura il punto d'arrivo: in 25 *geheimhaltung* è parafrasato da

V.I. come *mantenere il segreto* ma questo non viene percepito da O.N. perché ancora nello stesso turno V.I. è già passato alla traduzione del prossimo termine (*Sicherheitspflicht*) con (...) e di: (...) e di *sicurezza*/[XXX] e perciò O.N. rimane focalizzato su *dovere di sicurezza* (26) nonostante il nuovo tentativo di V.I. di attirare l'attenzione di O.N. su *geheimhaltung* traducendolo con *rispettare il segreto osservare il segreto* (26). O.N. continua a focalizzarsi su *sicurezza* tornando al tedesco modificando *Sicherheitspflicht* nel testo scritto in *sicherungspflicht* anche dopo la traduzione di V.I. di *geheimhaltung* con *segretezza*, termine giuridico di cui non è completamente convinto: V.I. di *segretezza* (...) *mi par che si dica* (31). A questo punto l'inglese fornisce una griglia classificatoria: *secrecy* (33) che induce O.N. a esplorare il lessico di questo campo semantico a lui familiare: O.N. propone *confidentiality* di cui rimane però aperta l'esatta corrispondenza con *geheimhaltung*: eh (...) *da vedere se è confidentiality da verificare* (35).

I *commitments* reciproci degli interagenti che emergono dai loro ruoli di professore e di dottorando assomigliano a quelli di un'attività didattica co-operativa di co-costruzione di un sapere: V.I., la cui competenza del tedesco è maggiore di quella di O.N., guida O.N. nella costruzione di quello che deve diventare un sapere condiviso. Gli interagenti si servono degli strumenti linguistici più adeguati per raggiungere questi obiettivi. Qui entra in gioco la dimensione interpersonale del contesto. Gli interagenti condividono un vasto *common ground* personale grazie a una pluriennale conoscenza personale: O.N. era già studente di V.I. durante i suoi studi a livello di Bachelor e di Master in scienze della comunicazione. V.I. conosce bene il repertorio di O.N.. Sapendo che O.N. ha una competenza maggiore dell'inglese che del tedesco, in particolare nel dominio della finanza, questa lingua è utile a entrambi per co-costruire i concetti. Inoltre gli interagenti hanno una conoscenza reciproca dettagliata relativa alle competenze disciplinari. Il *common ground* comunitario, che permette agli interagenti di identificarsi reciprocamente come membri della comunità degli italofoeni nonché della comunità degli specialisti in comunicazione finanziaria, teoria dell'argomentazione ecc., guida gli interagenti nella

scelta dell'italiano come lingua fornitrice di una rete categoriale, ma anche dell'inglese, lingua disciplinare della comunità degli studiosi di comunicazione finanziaria e di teoria dell'argomentazione, indispensabile per la costruzione dei concetti disciplinari.

5.3.3 Attività prevalentemente discrezionale: la corrispondenza elettronica

I diversi flussi comunicativi si attivano nelle più svariate modalità di comunicazione: dalla comunicazione interpersonale faccia a faccia, alla conversazione telefonica ed allo scambio epistolare. Un riscontro sistematico dei repertori in tutte queste forme d'interazione comunicativa va oltre gli intenti del presente lavoro, ma emerge come particolarmente interessante e rilevante lo scambio di messaggi per via elettronica che richiama, per certi aspetti, la corrispondenza epistolare, ma manifesta anche una certa vicinanza alla conversazione per uno scambio di turni decisamente più serrato e per una certa informalità. Il canale della posta elettronica è al servizio di un insieme di flussi comunicativi non attribuibili ad un tipo di attività specifico e senza i quali il funzionamento dell'università non è immaginabile oggi. Mi è stato possibile analizzare i diversi repertori in questo tipo di interazione esaminando, previa anonimizzazione, uno scambio di messaggi elettronici gentilmente messi a disposizione da un docente. L'osservazione delle sue decisioni e di quelle dei suoi interlocutori relative ai componenti dei loro repertori adottati nei diversi flussi comunicativi ci consente di mettere queste scelte in relazione con il contesto ricostruito nella sua dimensione istituzionale e interpersonale individuando i fattori contestuali che incidono su queste decisioni.

A questi flussi partecipano persone che ricoprono tutti i ruoli che vanno dallo studente, al collaboratore amministrativo, al professore, all'assistente, al custode ecc.. Le attività variano da tipi contraddistinti da una forte dominanza della dimensione istituzionale fino a quelli dove prevale la dimensione interpersonale.

Nel seguito si analizzeranno nove scambi di posta elettronica del Professor V.I. della Facoltà di Scienze della comunicazione in cui l'ultima mossa ha avuto luogo tra il 1 e il 20 giugno 2010. Il Professor V.I. è parlante nativo dell'italiano, ma conosce bene anche alcune altre lingue. Fra gli scambi avvenuti, non si considerano quelli di carattere confidenziale, e per quanto riguarda gli altri scambi, per proteggere la *privacy* dei partecipanti, non s'intende svolgere un'analisi dettagliata dei contenuti né tanto meno di riportare i testi integrali, ma si procede a una tipologia delle attività caratteristiche del campo d'interazione, differenziate tra loro negli obiettivi, nei *commitments* reciproci e nei ruoli istituzionali degli interagenti. Gli scambi sono classificati come esterni o interni secondo l'ubicazione degli interlocutori del professor V.I. all'interno o all'esterno dell'USI. Inoltre gli scambi possono essere collocati all'interno delle due grandi sfere di attività universitaria costituite dalla didattica e dalla ricerca e gli obiettivi delle attività sono qualificati nella loro portata locale e globale. Le caratteristiche delle attività e del repertorio linguistico degli interagenti saranno messe in relazione con la scelta della lingua.

Scambio 1: comunicazione interna

Il primo scambio ha luogo tra il Professor V.I., il professor Q.F. della stessa facoltà e M.P., una persona interessata a svolgere un dottorato presso la facoltà. L'obiettivo locale dell'interazione è di concordare un momento per un colloquio fra le tre persone per discutere il progetto insieme. L'obiettivo di portata locale di questo scambio è piuttosto di natura organizzativa, ma s'inserisce in un'attività di pianificazione di ricerca il cui obiettivo è di portata più estesa: quello di raggiungere delle decisioni su un futuro progetto di ricerca nell'ambito di un dottorato. Quest'attività congiunta dei tre interagenti, che si colloca a cavallo tra la sfera didattica e quella della ricerca, naturalmente non si limita a eventi comunicativi con lo schema d'interazione dello scambio di posta elettronica, ma come emerge dalla prima mossa di M.P. (che apre lo scambio), c'è stato in precedenza un colloquio faccia a faccia tra lei e il professor V.I. in cui si è parlato di un

eventuale dottorato di M.P. in collaborazione con il professor Q.F.. I *commitments* degli interagenti nello scambio di posta elettronica si sono definiti durante questo colloquio: Il professor V.I. si è impegnato a proporre il progetto al professor Q.F. e di notificare a M.P. un'eventuale decisione. Il professor Q.F. e M.P. non stanno in contatto diretto, ma il professor V.I. inoltra i precedenti scambi con M.P. a Q.F. con lo scopo di comunicargli le disponibilità sue e di M.P. per un incontro.

La lingua d'origine di M.P. non è l'italiano, ma il farsi, tuttavia, avendo conseguito il suo titolo di studio all'USI, la candidata dottoranda ha una buona competenza dell'italiano. Nemmeno il professor Q.F. è di origine italoфона (è francofono), ma la sua competenza dell'italiano è eccellente. Tutto questo scambio di posta elettronica avviene in italiano. Questa scelta è da ricondurre alla dimensione interpersonale, in particolare il *common ground* personale fra M.P. e il professor V.I. che condividono un'esperienza didattica precedente svolta, secondo il programma, in italiano (e quindi regolata da una norma di politica linguistica), ma anche il *common ground* comunitario che permette ai partecipanti di riconoscersi reciprocamente come membri di una comunità linguistica italoфона. La memoria condivisa di un'esperienza comune di cui fa parte la conoscenza reciproca relativa alle competenze d'italiano dell'altro, contribuisce alla costituzione del *common ground* personale e di quello comunitario, fattore contestuale dominante nella decisione di M.P. di rivolgersi al professor V.I. in italiano e del professor V.I. di rispondere nella stessa lingua. Poiché non avviene nessuno scambio diretto tra M.P. e il professor Q.F., non va tenuto conto del *personal common ground* fra questi due partecipanti, mentre nello scambio fra i professori V.I. e Q.F., come in quello tra il professor V.I. e M.P., è da ricondurre non tanto alla regolamentazione linguistica, quanto alla dimensione interpersonale basata su esperienze precedenti condivise fra gli interlocutori che hanno loro consentito di costruire un *common ground* personale, ma anche comunitario, che porta gli interlocutori alla scelta dell'italiano. Rimane aperta la domanda in che misura la prescrizione dell'italiano come lingua ufficiale dell'università influisce sulle attività non

puramente amministrative, ma direttamente legate al raggiungimento degli obiettivi istituzionali e in che misura sono altri fattori istituzionali legati all'obiettivo o fattori interpersonali ad orientare la scelta linguistica.

Scambio 2: comunicazione esterna

Questo scambio breve che si svolge tra il professor V.I. e la signora L.N., una funzionaria del Fondo Nazionale per la ricerca scientifica. La signora L.N. ringrazia il professor V.I. della sua partecipazione a una conferenza pubblica organizzata in precedenza dal Fondo Nazionale e gli chiede i dettagli sulla sua connessione bancaria per potergli trasmettere una ricompensa per il suo contributo. Questo scambio è di natura puramente amministrativo, ma s'inserisce in un'attività il cui obiettivo è di portata maggiore: l'organizzazione di una conferenza pubblica. La signora L.N. è evidentemente di lingua nativa tedesca. La sua scelta del tedesco non è da ricondurre a un *common ground personale*, poiché i due interagenti non si conoscono personalmente, ma dalla combinazione fra una preferenza personale, la politica linguistica del Fondo Nazionale che prevede una delle lingue nazionali (dimensione istituzionale) e un *common ground* comunitario condiviso fra i ricercatori attivi in Svizzera e l'amministrazione del Fondo Nazionale che presume la conoscenza almeno passiva di una delle lingue svizzere di maggioranza. La risposta del professor V.I. avviene in tedesco. Il messaggio della signora L.N. ha dato luogo a un frammento minimo di *common ground* personale: il professor V.I. ha riconosciuto l'identità linguistica della signora L.N. e, date le competenze in tedesco del professor V.I., la sua risposta è avvenuta in questa lingua.

Scambio 3: comunicazione esterna

Sono coinvolte in questo scambio quattro persone: il professor V.I. e P.S., la sua assistente post-doc, parlante nativa dell'italiano, con buone competenze in inglese, francese e tedesco, coordinatrice della scuola dottorale di cui il professor V.I. è il

direttore. Oltre a questi due rappresentanti dell'USI partecipano la professoressa M.J. e la dottoressa L.R., di due università romande, entrambe di lingua nativa francese e docenti e organizzatrici della scuola dottorale.

Lo scambio si apre con un messaggio in inglese della dottoressa L.R. rivolto alla dottoressa P.S. in cui L.R. comunica la sua intenzione di organizzare, assieme alla professoressa M.J. e dei colleghi francesi, un *workshop* al quale possono partecipare i dottorandi della scuola dottorale e chiede se sia possibile ricevere un finanziamento dalla scuola dottorale per un tale evento. La scelta dell'inglese da parte di L.R. è dovuta a un *common ground* personale tra L.R. e P.S.: Visto che le due interagenti si conoscono personalmente, L.R. sa che P.S. ha delle competenze migliori in inglese che in francese. Il documento allegato con la proposta dello svolgimento del workshop è però in francese (lingua nativa degli organizzatori). P.S. inoltra il messaggio di L.R. al professor V.I. con un commento in italiano: lingua nativa condivisa tra P.S. e V.I., (prevalenza del *common ground* personale).

La continuazione dell'attività, una discussione fra il professor V.I. e la dottoressa P.S. come anche gli accertamenti con l'ente finanziatore della scuola dottorale, non avvengono per posta elettronica, ma oralmente, o per telefono o a faccia a faccia. La prossima traccia di posta elettronica dell'attività è una risposta separata (per una mancanza di coordinazione, come emerge da un messaggio successivo da P.S. al professor V.I. in italiano) da parte del professor V.I. alla professoressa M.J. e una da parte della dottoressa P.S. alla dottoressa L.R. in cui V.I. e P.S. confermano il finanziamento del workshop con i fondi della scuola dottorale. V.I. sceglie l'italiano per questo messaggio, in base al *common ground personale* condiviso con M.J. di cui fa parte la conoscenza condivisa relativa alle buone competenze d'italiano di M.J. e, forse, il suo particolare piacere di utilizzare questa lingua. P.S. invece risponde a L.R. in francese. Il *common ground* personale fra queste due interagenti le fa scegliere la lingua preferita dell'altra: L.R. (che non sa l'italiano) aveva scelto l'inglese nel suo messaggio a P.S. sapendo che la

competenza di P.S. in inglese è migliore che quella in francese, mentre P.S. ha scelto la lingua nativa della sua interlocutrice.

In quest'attività che riguarda la sfera didattica, ma anche quella della ricerca con aspetti gestionali il cui scopo globale è di organizzare un workshop (con obiettivi sia didattici sia di ricerca) la scelta del codice è fortemente dominata dalla dimensione interpersonale del contesto, in particolare dall'area di *common ground* personale relativa alle preferenze linguistiche dell'interlocutore.

Scambio 4: comunicazione interna e esterna

Il professor V.I. annuncia in inglese a tutti i membri dell'istituto e ai collaboratori più stretti di un'università olandese la notizia (ricevuta telefonicamente) che la dottoranda del Kazakhstan che era stata ospite dell'istituto ha difeso con successo la sua tesi nella sua università. La neo-dottorata legge il messaggio in copia. In un messaggio successivo il professor V.I. manda alla neo-dottorata le felicitazioni da parte di tutti i membri dell'istituto (sempre in inglese). Questi messaggi possono essere considerati la fase finale di una collaborazione intensa di ricerca. Il primo messaggio è rivolto in primo luogo a una piccola comunità di ricerca con cui la neo-dottorata è stata in collaborazione e in secondo luogo alla neo-dottorata stessa. La dimensione istituzionale del contesto è caratterizzata da un forte commitment verso una comunità scientifica la cui lingua comune è l'inglese. Nella dimensione interpersonale prevale il *common ground* comunitario che permette a tutti gli interagenti di identificarsi con una comunità che ha in comune la lingua inglese, unica lingua condivisa da tutti gli interagenti. Il secondo messaggio è rivolto alla neo-dottorata a nome di tutto l'istituto. Questi due messaggi, ai quali la festeggiata risponde a sua volta in inglese, hanno l'obiettivo locale di celebrare una collaborazione scientifica e didattica riuscita, ma sono comunque da vedere come parte di un'attività di ricerca e didattica più ampia che fa parte del *common ground* personale di tutti i partecipanti di questo scambio. L'inglese è stata la lingua di tutte le interazioni precedenti, la lingua

franca che ha permesso la comunicazione fra membri di culture molto diverse. Prevale la dimensione interpersonale del contesto che incide sulla scelta dell'inglese: essendo gli obiettivi locali dello scambio fortemente interpersonali, il *common ground* comunitario e personale di tutti gli interagenti esercita un influsso forte, anche se nella globalità dell'attività non vanno persi di vista i *commitments* verso tutta la comunità scientifica, componente della dimensione istituzionale che, anch'essa peraltro, orienta i soggetti coinvolti verso la scelta dell'inglese.

Scambio 5: comunicazione esterna

La seguente attività è documentata da una sola traccia di posta elettronica in francese: è il messaggio di H.P., un funzionario del Fondo Nazionale per la ricerca scientifica, rivolto al professor V.I. che conferma la ricevuta della domanda di sbloccaggio dei fondi per un progetto di ricerca e l'accettazione della domanda. Seguono istruzioni riguardanti i documenti che vanno ancora consegnati. Questo messaggio s'inserisce in un'attività di preparazione di un progetto di ricerca il cui obiettivo è di ottenere dei finanziamenti dal Fondo Nazionale. Si tratta di una fase puramente amministrativa dell'attività che presuppone che la domanda di finanziamento sia già stata inoltrata e che essa sia già stata approvata. Prevale la dimensione istituzionale del contesto che include conoscenze condivise relative alle procedure di richieste di finanziamento, mentre tra il mittente H.P. e il destinatario V.I. sussiste solo un minimo di *common ground* personale, dovuto a scambi precedenti di natura amministrativa. Per quanto riguarda il *common ground* comunitario, il mittente può presumere che il professor V.I. faccia parte della comunità dei parlanti italiano, comunità a cui H.P. non appartiene. H.P. è un parlante nativo del tedesco. Ciò nonostante egli sceglie il francese. La dimensione istituzionale del contesto nell'interazione fra il Fondo Nazionale e le università, in particolare la politica linguistica del Fondo nazionale, lascia aperta la scelta fra le lingue nazionali e l'inglese, quest'ultimo è però riservato a persone che non parlano una lingua nazionale. Le opzioni aperte a H.P. sono il tedesco e il francese. La scelta del francese da parte di H.P. invece del tedesco può

essere spiegata con assunzioni di H.P. basate sulla dimensione interpersonale, pur minima, di *common ground* personale, che potrebbe contenere la conoscenza d'interazioni precedenti e le conoscenze relative alle altre persone coinvolte nel progetto e le loro appartenenze linguistiche (uno dei partner è francofono, l'altro italofono), e di *common ground comunitario* di cui fanno parte le supposizioni reciproche sul repertorio linguistico dell'interlocutore. Non conoscendo l'italiano, la scelta del francese gli appare evidentemente il migliore adattamento alle competenze dell'interlocutore.

Scambio 6: comunicazione interna

L'assistente post-doc. Q.S. di un altro istituto chiede al professor V.I. la sua disponibilità come co-esaminatore per la discussione di una tesi di Master. Entrambi gli interagenti sono parlanti nativi dell'italiano – sia la conoscenza personale sia il *common ground* comunitario guidano la scelta dell'italiano per questa interazione. Essa s'inserisce nella sfera delle attività didattiche nell'ambito di un Master la cui lingua d'insegnamento è l'italiano. Pertanto anche la dimensione istituzionale del contesto porta gli interagenti a scegliere l'italiano. Poiché sia la dimensione istituzionale, sia quella interpersonale orientano gli interagenti verso l'italiano, è difficile dire se la dimensione istituzionale avrebbe avuto lo stesso influsso se gli interagenti non avessero condiviso un *common ground* personale e comunitario che li portava comunque alla scelta dell'italiano, per esempio se uno dei partecipanti non avesse una competenza buona in italiano. È ragionevole ipotizzare che in questo caso la dimensione interpersonale avrebbe preso il sopravvento e gli interagenti avrebbero optato per una lingua condivisa. Come nello scambio 1, rimane aperta la domanda in che misura la norma riguardante la lingua ufficiale dell'università pervade le attività direttamente legate agli obiettivi istituzionali e in che misura agiscono altri fattori istituzionali o interpersonali.

Scambio 7: comunicazione esterna

Una collaboratrice di lingua olandese (T.G.) di una casa editrice chiede al professor V.I. un piccolo testo promozionale per un libro pubblicato a cura di un collega olandese di V.I.. Sia la richiesta di T.G. che la risposta affermativa di V.I. è in inglese. Questo scambio si distingue da altri per la totale mancanza di un *common ground* personale. I fattori che orientano la scelta dell'inglese sono in primo luogo la dimensione istituzionale con il *commitment* degli interagenti verso la comunità scientifica anglofona, e in secondo luogo il *common ground* comunitario, fattore della dimensione interpersonale che permette agli interagenti di identificarsi reciprocamente come parlanti dell'inglese giacché fanno parte di questa comunità scientifica.

Scambio 8: comunicazione interna

L'amministratrice di un programma Master professionale (N.K.) chiede al professor V.I. di correggere i lavori scritti di due partecipanti che avevano chiesto una proroga per la consegna. N.K., bilingue italiano-francese, fa questa richiesta in italiano, il professor V.I. risponde in italiano. Si tratta di un'attività amministrativa nella sfera della didattica, questa volta nel campo d'interazione di un Master *executive* che si tiene in italiano. Il professor V.I. risponde in italiano indicando la sua valutazione globale e suggerendo che la partecipante al corso prenda contatto con lui per fissare un appuntamento per discutere le modifiche da apportare al lavoro. Il professor V.I. promette di mandare al più presto anche la valutazione del secondo lavoro. Anche in quest'interazione, sia l'influsso della dimensione istituzionale che quello della dimensione interpersonale (la condivisione della lingua italiana) orienta gli interagenti verso la selezione dell'italiano, rendendo difficile decidere se prevale l'influsso della norma linguistica o la dimensione interpersonale.

Scambio 9: comunicazione interna

Il professor V.I. manda alla segretaria della facoltà di Scienze economiche H.F. il descrittivo aggiornato di un corso del Master in comunicazione finanziaria per cui la politica linguistica prescrive l'inglese. Il messaggio di V.I. a H.F. è in italiano, mentre l'allegato con il descrittivo del corso è in inglese in conformità con la normativa del programma. Per quanto riguarda il messaggio alla collaboratrice amministrativa H.F. invece, la dimensione interpersonale (che comprende conoscenze condivise reciproche sulle preferenze linguistiche) influisce sulla decisione degli interagenti di adottare l'italiano per questo flusso comunicativo.

Per concludere si riporta una sinossi degli scambi di posta elettronica esaminati con la tipologia delle attività, gli obiettivi locali e globali, i ruoli istituzionali degli interagenti e le dimensioni del contesto che influiscono maggiormente sulla decisione degli individui relativa alla lingua da utilizzare (Figura 34).

Gli obiettivi locali si rivelano essere sempre di natura organizzativa o amministrativa¹⁵⁵. Comunque gli scambi si situano sempre all'interno di attività i cui obiettivi sono di portata allargata e che contribuiscono al compimento delle missioni principali dell'università. I ruoli istituzionali del professor V.I. possono variare secondo l'attività: per esempio nella pianificazione di un dottorato il suo ruolo è di un potenziale relatore di tesi, o in un'attività didattica egli ricopre il ruolo di docente. Infine si è identificata la dimensione contestuale che contribuisce maggiormente alla decisione degli interagenti rispetto alla lingua.

¹⁵⁵ Gli obiettivi locali sono stati definiti organizzativi quando riguardano direttamente l'organizzazione dell'attività didattica o di ricerca e amministrativi quando il legame con le missioni principali dell'università è più indiretto.

Scambio	Tipo di attività	Obiettivo locale	Obiettivo a portata allargata	Ruoli	Dimensioni del contesto che contribuiscono alla scelta del codice	Lingua/e
1: interno	didattica/ricerca	organizzare un incontro	organizzare un progetto di dottorato	2 potenziali relatori di dottorato, 1 futura dottoranda	(istituzionale)/interpersonale	italiano
2: esterno Svizzera	ricerca/divulgazione	comunicare un contatto bancario	conferenza pubblica	relatore alla conferenza, funzionaria FNS	istituzionale	tedesco
3: esterno Svizzera	ricerca/didattica	organizzare il finanziamento	workshop	direttore scuola dottorale/docenti	interpersonale	inglese francese italiano
4: interno e esterno internazionale	ricerca/didattica	celebrazione	dottorato	relatore, neo-dottorata, comunità di ricerca	interpersonale, istituzionale	inglese
5: esterno Svizzera	ricerca	sbloccare i fondi	preparazione di un progetto di ricerca	funzionario FNS, firmatario	istituzionale	francese
6: interno	didattica	accertare la disponibilità	tesi master	assistente, potenziale membro dell'agurria	istituzionale interpersonale	italiano
7: esterno internazionale	ricerca	accertare la disponibilità	promozione di un libro	collaboratrice di una casa editrice, potenziale recensore	istituzionale	inglese
8: interno	didattica	Richiesta di valutare dei lavori	valutazione in un programma Master executive	amministratrice, docente	istituzionale, interpersonale	italiano
9: interno	didattica	Pubblicazione del programma	pianificazione corsi	amministratrice, docente	istituzionale, interpersonale	italiano, inglese

Figura 36: Le lingue degli scambi di posta elettronica e i fattori contestuali che influiscono sulla la selezione del codice

La prima regolarità che si nota è che gli scambi all'interno sono dominati dall'italiano. L'unica eccezione è un allegato in inglese che descrive i contenuti di un corso che sottostà a una norma di politica linguistica che prescrive l'inglese. Gli scambi stessi invece sono sempre di natura organizzativa/amministrativa¹⁵⁶ (organizzare un incontro, sbloccare dei fondi, stabilire un contatto bancario ecc.) e si svolgono in italiano. Questo è conforme alla norma di politica linguistica che dichiara l'italiano lingua ufficiale dell'università. Va ricordato che questa norma è aperta all'interpretazione (cfr. 4.1). Nelle pratiche qui osservate queste attività si svolgono regolarmente in italiano, ma non si può escludere completamente che questo succeda anche grazie a un *common ground* personale e comunitario allargato fra i membri della comunità universitaria che condividono la lingua italiana.

L'inglese invece risulta la scelta prevalente nell'interazione con membri della comunità scientifica internazionale. Questa scelta può essere basata su fattori istituzionali legati agli obiettivi scientifici, dove non sussiste nessun *common ground* personale e solo un *common ground* comunitario. Le interazioni con membri della comunità scientifica internazionale possono anche essere caratterizzate da un *common ground* personale esteso che contribuisce alla selezione dell'inglese, giacché le esperienze condivise e la conoscenza personale reciproca confermano questa decisione.

Gli scambi con persone che si trovano all'esterno dell'università, ma in istituzioni su territorio svizzero, possono variare nella selezione del codice fra le lingue nazionali e l'inglese. Sulla scelta possono influire fattori contestuali sia della dimensione istituzionale sia di quella interpersonale. In assenza di un *common ground* personale, viene scelta una

¹⁵⁶ L'allegato non può essere considerato di natura organizzativa, ma riguarda direttamente i contenuti dell'attività didattica.

lingua nazionale, o secondo la preferenza personale del mittente o secondo la presunta preferenza del destinatario.

5.3.4 Le attività d'insegnamento discrezionali

5.3.4.1 Un corso dottorale

Le attività d'insegnamento nelle scuole dottorali e nei corsi dottorali non affiliati a una scuola dottorale non sono caratterizzate da un regolamento relativo alla lingua d'insegnamento. L'unica eccezione è la scuola dottorale di finanza, dove l'inglese è prescritto esplicitamente.

Pur non essendoci direttive esplicite nella maggior parte di queste attività, ci si può comunque aspettare che esse si svolgano maggiormente in inglese poiché si rivolgono generalmente a un pubblico internazionale o comunque di provenienza linguistica varia e tendono ad adeguarsi alle esigenze delle rispettive comunità scientifiche.

Non si può comunque escludere che, dove la composizione del pubblico è plurilingue, possa avvenire una negoziazione nella fase iniziale dell'attività. Questo è avvenuto nella sequenza seguente, fase iniziale di un corso dottorale di tipo seminariale della Facoltà di Scienze della comunicazione rivolto a dottorandi, assistenti post-doc e docenti, tenuto dal professor R.P., plurilingue¹⁵⁷. Il corso s'intitola "Cultural diversity, interpretation and types of conflict". Sono inoltre presenti a questo corso:

- 12 dottorandi italofoeni, di cui 6 sono parlanti nativi e 6 di varie origini con ottime competenze in italiano

¹⁵⁷ Fra le lingue parlate da R.P. figurano il portoghese, lo spagnolo, l'ebraico, l'italiano, il francese, l'inglese e altre lingue ancora.

- La moglie di R.P., di lingua nativa spagnola, con ottime conoscenze dell'inglese e del francese e una comprensione discreta dell'italiano
- C.P., post-doc parlante nativo dell'italiano, coordinatore di questi seminari
- N.C., post-doc, di origine palestinese che ha conseguito il suo dottorato all'università di Amsterdam, lavora da pochi mesi all'USI e non sa l'italiano
- I.L., dottorando, arabofono con ottime conoscenze del francese e dell'italiano, con difficoltà in inglese (come emergerà dall'interazione)
- U.N., un docente anglofono, con ottime conoscenze dell'italiano¹⁵⁸

1. R.P. (XXX)cultural diversity (.) interpretation and types of conflict\
(3.0)
2. R.P. eh quello che voglio: fare:/ (...) è:\ (...) parlare un po' di (...) dei (...) dei tipi di conflitto/ (...) e l'importanzia\ (...) l'importanza nella (...) nella (...) nelle tecniche\ (...) di tutto il problema (.) dell'interpretazione\ ((voci))
3. C.P. professore mi scusi se la interrompo (...) eh: (...) siccome c'è una persona che mi pare di sentire che non che non comprende l'italiano ma solo l'inglese/ (...)
4. R.P. ah\
5. C.P. se tutti gli altri sono d'accordo possiamo (...) se lei è d'accordo naturalmente (...) continuare in inglese
6. R.P. forse comprenderebbe (...) [((risate, varie voci))]

¹⁵⁸ Per le convenzioni di trascrizione si veda l'allegato.

7. R.P. [okay\]
8. C.P. [qualcuno non capisce] l'inglese/(.) qualcuno
9. I.L. XXX problema
10. R.P. english is okay/
11. C.P. problemi ma&
12. I.L. eh sì ho delle difficoltà ((voci))
13. R.P. francese/ [((voci))]
14. C.P. [mettetevi d'accordo\]
15. R.P. va bene/ [((voci))]
[(2.0)]
16. R.P. french is ok/ for everybody/ [(voci)]
17. R.P. no\
18. N.C. [no\] [((voci))]
[(3.0)]
19. R.P. german/ [((voci e risate))]
[(5.0)]
20. R.P. [i'm trying hard (...) there are some other
languages of switzerland/
[((voci e risate))]
[(5.0)]
[((voci e risate))]

21. R.P. okay\ so english/ (...) ((guardando C.P.)) you are the boss you tell me
22. C.P. oh i'm not the boss not((ride))
23. R.P. english/ (...) ok\ (...) XXX start\ (...) so cultural diversity ((rumore)) interpretation and types of conflict\ (...) i've been working for quite some time on eh (.) types of conflict/ (...) perhaps some of you could take a look at the: eh: suggestions i: propose who are distinguishing between different types of conflict

In questa sequenza iniziale del corso dottorale avviene una negoziazione relativa alla lingua in cui l'attività si deve svolgere. Il relatore introduce la sua presentazione citando il titolo in inglese (*cultural diversity, interpretation and types of conflict*), probabilmente perché il corso è stato annunciato con questo titolo in inglese¹⁵⁹. Dopo una pausa di tre secondi R.P. inizia il suo discorso in italiano, adattandosi alla lingua locale, lingua in cui egli ha parlato in precedenza con professori e collaboratori in situazioni informali. Nel corso del processo di negoziazione diventa evidente che R.P. considera l'inglese come l'ultima opzione: dopo la richiesta di C.P. di continuare in inglese per permettere a N.C. (che non sa l'italiano) di partecipare al corso, R.P. propone il francese (in italiano in enunciato 13 e in inglese in enunciato 16) in seguito all'obiezione di I.L. che annuncia le sue difficoltà con l'inglese. Questa proposta è respinta da N.C. che non conosce nemmeno il francese. Prima di adeguarsi alla richiesta di C.P. di continuare in inglese, R.P. propone un'altra lingua nazionale svizzera: il tedesco (19), proposta respinta dal pubblico. In effetti R.P. manifesta il suo desiderio di tenere il corso in una lingua svizzera proponendo il francese, poi il tedesco e con il suo enunciato in 20 (*i'm trying hard (...) there are some other languages of switzerland/*). Finalmente R.P. dà seguito alla richiesta di C.P.,

¹⁵⁹ I partecipanti sono stati avvisati per posta elettronica su data, ora e luogo della manifestazione in italiano, il titolo, l'abstract e le indicazioni bibliografiche sono state fornite in inglese.

riconoscendo scherzosamente la sua autorità decisionale in merito in 21 (*okay\ so english/ (...) ((guardando C.P.)) you are the boss you tell me*). C.P. mantiene la sua richiesta (pur mitigando la sua posizione di autorità decisionale con l'enunciato 22: *oh i'm not the boss not ((ride)))*); presumibilmente in base al ragionamento pratico seguente: preferisce il male minore (la difficoltà di I.L. con l'inglese) alla totale incomprensione sia dell'italiano che del francese da parte di N.C..

Una volta accettato l'inglese come lingua del corso da parte di R.P., l'attività procede in inglese. Questa scelta sarà sospesa temporaneamente nella fase finale del corso riservato alle domande dei partecipanti quando I.L. porrà la sua domanda in francese e riceverà la risposta di R.P. nella stessa lingua. Il ritorno della discussione all'inglese sarà commentato esplicitamente da U.N., il docente di lingua nativa inglese che chiede di fare il suo intervento di nuovo in inglese.

In quest'attività il fattore contestuale dominante che porta R.P. alla decisione di tenere il corso in inglese non è e non può essere la dimensione istituzionale legata alla politica linguistica istituzionale. La fase iniziale di questo corso ci rivela l'importanza della dimensione interpersonale in quest'attività: nel corso della negoziazione si estende il *common ground* personale portando alla decisione di R.P. dell'uso dell'inglese in quanto lingua che funge da minimo comune denominatore fra i partecipanti. Non è comunque da sottovalutare il ruolo istituzionale di C.P. che emerge da questo campo d'interazione: egli è il coordinatore dei seminari scientifici e il moderatore di quest'incontro. Questo ruolo di C.P. è alluso scherzosamente da R.P.: *you are the boss you tell me* (21). C.P. propone la scelta dell'inglese giustificandola infine in base al suo ragionamento pratico che punta alla comprensione del numero massimo di partecipanti. L'applicazione di questo principio è però regolata da un dato del *common ground*.

5.3.4.2 Attività di consulenza individuale

Come il corso dottorale, la consulenza individuale è un'attività didattica che non è sottoposta a regolamenti e pertanto, nel processo decisionale sulla lingua questo fattore della dimensione istituzionale del contesto non sarà centrale, ma, come nel corso dottorale, entra sicuramente in gioco la dimensione interpersonale del contesto relativa alla conoscenza reciproca delle competenze linguistiche degli interagenti. Le due attività si distinguono però in due punti essenziali: in primo luogo, nella consulenza individuale il numero d'interagenti si limita di solito a un docente e uno studente, o comunque un numero ridotto di studenti¹⁶⁰. Come abbiamo visto nell'analisi della sequenza del corso dottorale, il numero alto d'interagenti ha reso necessaria una fase abbastanza estesa di negoziazione nel corso della quale si sono allargate le conoscenze reciproche sulle competenze e preferenze linguistiche dei partecipanti. Nella consulenza individuale questo pezzo di *common ground* personale esiste già o si stabilisce facilmente. L'altra differenza importante sta nell'indipendenza del corso dottorale da altre attività didattiche sottoposte a regolamentazione linguistica, mentre la consulenza individuale (con l'eccezione della consulenza per la tesi di dottorato) è sempre legata a un corso ufficiale o ad un intero percorso di studio con regolamentazione della lingua. Perciò ci si potrebbe aspettare che i fattori della dimensione istituzionale dell'attività di insegnamento in classe a cui la consultazione fa capo influiscano in certa misura sulla scelta della lingua.

Nel seguito si analizzerà una sequenza di attività di consulenza individuale legata ad altre attività d'insegnamento. Si tratta di un'interazione avvenuta il 12.06.2007 nella Facoltà di Scienze economiche, nel primo anno del Master di Finanza, fra l'assistente (ASS) e una studentessa (ETU1) durante l'intervallo del corso seminariale di esercitazione pratica

¹⁶⁰ Nelle consulenze riguardanti lavori di gruppo possono essere presenti più di uno studente alla volta.

tenuto dall'assistente ASS di cui è stata analizzata una sequenza in 5.2.2¹⁶¹. Quest'interazione si colloca fra le attività senza regolamentazione linguistica, poiché durante la pausa dell'attività di esercitazione la normativa è temporaneamente sospesa¹⁶².

1. ASS tu hai questa funzione qua/

 (0.54)
2. ETU1 TU hai fatto ito's&col ito's lemma/
3. ASS XXXX col ito's lemma\ (.) nella seconda parte dopo
 XXXX (..) per la prima non ti serve\ (..)per la
 prima/ basta che sai quant'è li::: l'expected
 value è <st>/(..) [square/]
4. ETU1 [EH OK] ma quando tu/ (..) scusami
 (ma?) se noi partiamo così\ (.) applichiamo
 l'ito's lemma/ (.) dovremmo arrivare a una cosa
 così\ (1.71) cioè eh:::(..) [questa è una
 funzione] "ds"\
5. ASS [la tua funzione è "st"\](..) sì\

 (1.24)
6. ASS capito dici se tu applichi l'ito's lemma qua/

 (0.56)
7. ETU1 eh\ (.) dovremo arrivare a trovare "st"/(..) e poi
 vediamo colla distribuzione normale/ con "miu"/
 (..) e:: abbiamo già::

¹⁶¹ L'attività di esercitazione a sua volta affianca il corso intitolato "*Derivatives*" tenuto dal professor M.Y.. Una sequenza di quest'attività di insegnamento *ex cathedra* è analizzata in 5.2.1.

¹⁶² La registrazione audio/video e la trascrizione sono state effettuate da Jeanne Pantet (Università di Losanna) nell'ambito del progetto DYLAN (vedi nota 142). Per le convenzioni di trascrizione si veda l'allegato.

- (2.74)
8. ETU1 questa qua (lo hai?) applicato a
(0.42)
9. ASS aspetta fammi pensare si tu applichi l'ito's lemma
qua/
(2.24)
10. ASS hm\ .. XXXXX una funzione qua
(1.17)
11. ASS sì il problema è che tu arrivi a trovare "df"
(0.73)
12. ETU1 eh\
13. ASS poi una volta che hai "df"/ tu puoi trovare
l'(esplicite?) di "df"/
14. ETU1 è quello che ti sto chiedendo\&infatti&cioè::
15. ASS aspetta per trovare l'esplicite di "df" (
partono?) da::
(4.53)
16. ASS devi applicare ito/
(1.52)
17. ASS oppure un'altra formula/
(4.75)
18. ASS sì ma in teoria potresti arrivarci\ (...)
DOVRESTI arrivarci

Derivatives e il corso stesso). Nel campo d'interazione dell'intervallo sarebbe stato ugualmente possibile perseguire obiettivi di natura puramente interpersonale: per esempio, gli interagenti avrebbero potuto parlare della passeggiata di fine settimana o del campionato di calcio. In questo caso si sarebbe applicato un altro schema d'interazione, quello della conversazione informale. Nell'estratto, invece, gli interagenti perseguono gli stessi obiettivi dell'attività di esercitazione pratica. La dimensione istituzionale dell'attività di insegnamento, dettando il tema, determina per questi aspetti l'interazione. Dato che ETU1 pone una domanda relativa al contenuto dell'esercitazione, ASS, nel suo ruolo di assistente, persegue gli obiettivi dell'esercitazione rispondendo alla domanda di ETU1. A differenza dall'attività di esercitazione, nel campo d'interazione dell'intervallo il *commitment* di ASS di continuare a perseguire gli obiettivi dell'attività di esercitazione si specifica secondo la richiesta di ETU1. (Se la studentessa avesse preferito perseguire obiettivi interpersonali quest'impegno sarebbe caduto). Per quanto riguarda la scelta della lingua, ASS non sottostà alla regolamentazione che prevede l'inglese: l'interazione si svolge quasi interamente in italiano con l'eccezione del *code switching* lessicale, per esempio 1: ETU1: TU *hai fatto ito's&col ito's lemma*/ oppure 3: ASS: *basta che sai quant'è li:: l'expected value è <st>/(..) [square/]* oppure 23: ASS: ... *non puoi più applicare l'ito's lemma*. Come nella sequenza dell'esercitazione, il *code switching* lessicale riguarda sempre il lessico specialistico disciplinare. Sia nell'attività di esercitazione che nella pausa questi componenti del lessico, non sono trasferiti in italiano. La configurazione concettuale dei contenuti scientifici è legata alla lingua in cui la disciplina è insegnata¹⁶³. Nell'esercitazione, a causa dei limiti delle sue competenze in inglese, la studentessa non ha rispettato il *commitment* imposto dalla norma e ha optato per l'italiano per ovviare alle sue lacune. I fattori interpersonali del contesto le hanno permesso di raggiungere l'obiettivo locale dell'interazione nonostante queste limitazioni.

¹⁶³ Questo legame stretto tra la lingua d'insegnamento e la configurazione concettuale disciplinare si osserva anche nell'attività di valutazione negli esami scritti (5.3.5.1)

Nella consulenza individuale durante la pausa l'influsso dei *commitments* della politica linguistica dell'attività d'insegnamento, cui l'attività di consultazione fa capo, è invece molto indebolito. La dimensione istituzionale si manifesta tuttavia anche in questo caso nella scelta tematica. Il lessico specialistico in inglese è fortemente legato agli obiettivi dell'attività. Sia nel caso della inosservanza della norma, sia nel caso dell'assenza della norma sono gli obiettivi dell'attività a determinare la scelta dell'inglese: questa lingua fornisce le categorie con cui determinati saperi disciplinari sono co-costruiti.

Lo schema d'interazione di quest'attività prevede un grado di routine leggermente più basso rispetto all'attività dell'esercitazione pratica in classe: La dinamica dei turni lascia più spazio ai contributi di ETU1 (ossia all'individuo nel ruolo dello studente) e la prevalenza quantitativa dei contributi di ASS è meno spiccata rispetto all'attività di esercitazione. I ruoli dei partecipanti nei giochi dialogici di ricerca d'informazione si possono localmente invertire, anche se in generale è ETU1 che riveste il ruolo di novizio: nel seguente turno è ASS che assume localmente il ruolo del novizio in uno scambio di ricerca d'informazione quando ASS verifica se ha capito bene la domanda di ETU1 in 6 ed ETU1 conferma l'ipotesi di ASS in 7:

6 ASS capito dici se tu applichi l'ito's lemma qua/

(0.56)

7 ETU1 eh\ (.) dovremo arrivare a trovare "st"/(.)

Le strutture inferenziali in questa sequenza sono molto simili a quelle osservate nella sequenza di esercitazione pratica: nell'attività di consulenza individuale con l'enunciato *scusami ma* (4 e 24) ETU1 vuole annunciare i suoi dubbi che sono colti da ASS. Una tale inferenza da parte di ASS sarebbe stata possibile anche nell'attività di esercitazione.

In confronto all'attività di esercitazione pratica in classe, l'attività di consulenza individuale nella pausa si contraddistingue, dunque, per l'assenza di regolamentazione e dalla prevalenza della dimensione interpersonale del contesto che influisce in modo molto più pronunciato sulla decisione degli interagenti concernente la lingua. In particolare è la conoscenza del *common ground* comunitario che porta i partecipanti ad adottare la lingua condivisa. Il preponderare della dimensione interpersonale fa sì che contributi in italiano siano ammessi per entrambi i partecipanti¹⁶⁴, ma l'obiettivo dell'interazione di co-costruire un sapere disciplinare è il fattore istituzionale che porta gli interagenti ad utilizzare il lessico disciplinare in inglese indispensabile allo svolgimento dell'attività. Presumibilmente questo lessico è attivabile solo o prevalentemente in inglese, lingua fornitrice delle categorie disciplinari.

5.3.5 Le attività di valutazione nella sfera della didattica

Le attività di valutazione nella sfera didattica sono caratterizzate da un margine di discrezionalità esplicitato nella politica linguistica universitaria che prevede l'italiano, le altre lingue nazionali e l'inglese. Come rappresentanti di attività didattiche con alto grado di discrezionalità concernente la scelta del codice sarà analizzato un certo numero di attività di valutazione (un esame scritto, le tesi di Bachelor, le tesi di Master, una sequenza di una critica finale di diploma all'Accademia di Architettura e le tesi di dottorato) per stabilire in che misura il margine di discrezionalità è effettivamente sfruttato dagli studenti, se avvengono eventuali pratiche plurilingui e quali siano i fattori contestuali a incidere sulla decisione dell'individuo.

¹⁶⁴ Nell'attività seminariale dell'esercitazione pratica per contro abbiamo visto che la dimensione interpersonale influisce in modo differenziato su ASS nel ruolo di assistente e sull'individuo che riveste il ruolo di studente.

5.3.5.1 Un esame scritto

L'esame scritto è l'attività didattica di valutazione predominante a livello di Bachelor. Nel seguito si analizzerà un campione di quest'attività nella Facoltà di Scienze della comunicazione: l'esame del corso *Comunicazione verbale*¹⁶⁵ dell'anno accademico 2009-10, la cui sessione principale si tiene alla fine del primo semestre del primo anno di studio. Questo esame fa parte del tronco comune e va superato obbligatoriamente da tutti gli studenti di Scienze della comunicazione. L'articolo 36 capoverso 4 del regolamento degli studi della Facoltà di Comunicazione del 2 luglio 2008 stabilisce: "Gli esami e l'elaborato finale svolti nell'ambito del Bachelor sono di norma tenuti in italiano. Possono essere ammesse anche altre lingue previa autorizzazione del docente" (cfr. 4.2.1). Nel seguito analizziamo le scelte degli studenti nell'attività didattica di valutazione sopramenzionata. Essendo al primo anno, gli studenti si trovano ancora in una fase di adattamento alla loro nuova realtà universitaria. Per facilitare l'inserimento degli studenti che non sono di lingua nativa italiana, si concede a tutti gli studenti di rispondere alle domande di esame nella loro lingua preferita, se essa rientra fra le lingue indicate esplicitamente dal docente: italiano, inglese, tedesco, francese e russo. Il corso è impartito in italiano, con frequenti riferimenti ad altre lingue. Il testo dell'esame è in italiano, ma, come nelle precedenti sessioni, se durante l'esame gli studenti richiedono traduzioni o chiarimenti orali, questi sono forniti dagli assistenti. Agli studenti non italofoni è consentito un dizionario bilingue in formato stampato.

Sul foglio di esame ai 112 studenti è richiesto di indicare la lingua madre:

- italiano: 89
- francese: 10

¹⁶⁵ L'autrice collabora da più anni alla didattica di questo corso.

- italiano/francese 1
- tedesco: 4
- russo: 2
- serbocroato: 2
- inglese: 1
- olandese: 1
- portoghese: 1
- spagnolo: 1

Per scoprire in che misura è stato sfruttato il margine di discrezionalità relativo alla scelta del codice si è esaminata la scelta della lingua/delle lingue da parte degli studenti non italofoeni per rispondere alle domande d'esame. I parlanti nativi dell'italiano non sono stati presi in considerazione, poiché la loro scelta è scontata.

Il gruppo più consistente di allofoni in questa classe è costituito dai francofoni. Tutti gli studenti di questo gruppo hanno fatto largo uso del margine di discrezionalità utilizzando il francese¹⁶⁶. È altrettanto interessante che in tutti questi lavori si può osservare una qualche attivazione dell'italiano. Nei due lavori che si possono collocare più vicino all'estremo monolingue del *continuum* della modalità linguistica (Grosjean 2004: 41, cfr. 2.2.1) l'italiano è attivato praticamente soltanto nella citazione degli esempi in italiano, per esempio: *Generatori*: *l'exème variable car : generatori peut prendre plusieurs formes*

In questi due lavori fortemente monolingui gli studenti usano il lessico specifico della disciplina in francese benché nel corso esso sia stato fornito in italiano (tranne occasionali rinvii a traduzioni del lessico specifico disciplinare in altre lingue), per esempio: *Il y a*

¹⁶⁶ La studentessa che si è dichiarata bilingue francese/italiano ha risposto a tutte le domande di esame in modalità monolingue italiana.

amalgame morphématique lorsque le phonème morphologique indique en même temps plusieurs catégories morphématiques [sic].

Nella vasta maggioranza degli esami degli studenti francofoni la pratica si colloca leggermente più verso la modalità bilingue, pur essendo il francese sempre il componente del repertorio maggiormente attivato. Prevalgono lunghe sequenze monolingui, più spesso in francese, occasionalmente in italiano. Le istanze di *code-switching* sono quasi esclusivamente di tipo lessicale all'interno di una sequenza in francese, dove si inserisce un elemento del lessico specifico disciplinare in italiano, per esempio: *On l'appelle la "diafasia"* oppure *Le turc ou le japonais sont composées [sic] de plusieurs "morfo" et non de plusieurs "morfemi"*. Il *code switching* può essere segnalato per mezzo di virgolette come nei due esempi precedenti oppure può essere privo di qualsiasi contrassegno, per esempio, *Voici un modèle de la communication verbale qui prend en compte le contexte et donc l'inferenza*. A parte queste occorrenze di *code switching* lessicale legate alla configurazione concettuale della disciplina nella lingua d'insegnamento, gli studenti tendono a preferire lunghe sequenze monolingui in francese, dove la traduzione in francese del lessico disciplinare risulta relativamente facile grazie alla vicinanza genealogica delle due lingue. Meno frequentemente, gli studenti producono delle sequenze monolingui in italiano, soprattutto quando hanno memorizzato un passaggio intero di un volume adottato dal corso.

I quattro studenti che hanno indicato il tedesco come la loro lingua materna, hanno fatto molto meno uso del margine di discrezionalità relativo alla scelta della lingua. Tutti questi studenti hanno preferito la modalità monolingue in italiano. Le tracce di attivazione del tedesco sono pochissime: una studentessa ha tradotto gli esempi in tedesco per ragioni metalinguistiche: intendeva confrontare l'italiano con il tedesco. Si è osservata una sola occorrenza di *code switching* la cui funzione è di colmare una lacuna lessicale: *Luigi è il soggetto, la sua bicicletta è l'oggetto (Akkusativ) e Pietro è un altro oggetto (Dativ)*.

Inoltre si possono osservare fenomeni di interferenza come per esempio *il segno e così il significativo influzano la comunicazione*.

I due studenti di lingua serbocroata hanno fatto la scelta analoga a quella dei germanofoni, ma questa loro decisione è meno sorprendente poiché la loro lingua nativa non figura sulla lista delle lingue accettate. Peraltro, giacché le loro competenze d'italiano sono abbastanza buone, non necessitano di ricorrere a una lingua di 'supporto' come l'inglese. Di conseguenza la loro modalità linguistica è molto vicina all'estremo monolingue, le uniche tracce nel discorso della loro lingua nativa sono le interferenze, come la mancanza dell'articolo: *Modelli codicentrici non parlano tanto di discorso della lingua*.

Una delle due studentesse russofone ha scelto la modalità monolingue in italiano, mentre l'altra ha inserito una sequenza (rigorosamente monolingue) di circa una pagina in russo all'interno di un esame altrimenti svolto in modalità monolingue in italiano, mostrando la volontà di sfruttare il margine di discrezionalità concesso.

La studentessa di lingua madre olandese, la cui lingua materna è fra quelle ammesse, ma la cui competenza d'italiano è comunque molto buona, ha scelto la modalità monolingue in italiano senza dover ricorrere a una lingua di 'supporto' come l'inglese.

Anche la studentessa anglofona ha risposto a tutte le domande d'esame in italiano in modalità monolingue. Essendo ripetente, la sua competenza in italiano è molto buona.

Gli studenti di lingua spagnola e portoghese hanno scelto di rispondere in italiano. Le loro lingue native non erano esplicitamente ammesse, ma sono genealogicamente abbastanza vicine all'italiano e le loro competenze d'italiano sono buone e pertanto non hanno avuto bisogno di ricorrere a una lingua di 'supporto'.

Le singole attività di valutazione sono sempre strettamente legate ad un'attività corrispondente d'insegnamento (cfr. anche l'attività di esercitazione pratica che è legata a un'attività d'insegnamento *ex-cathedra*, entrambe descritte in 5.2). Si potrebbe caratterizzare l'attività di valutazione come sussidiaria poiché un'attività di valutazione fa sempre capo a una determinata attività d'insegnamento. Il repertorio dell'attività di valutazione qui osservata è discrezionale, mentre per l'attività d'insegnamento cui essa fa capo il repertorio è definito istituzionalmente: come vogliono i programmi “la lingua d'insegnamento nei percorsi di Bachelor in Architettura, Scienze della comunicazione e Scienze economiche è l'italiano”. Questo fattore della dimensione del contesto istituzionale dell'attività d'insegnamento viene in larga misura ereditato dall'attività di valutazione, nonostante un margine di discrezionalità. Dopo aver seguito un corso in una determinata area disciplinare in italiano è più facile l'uso di questa lingua nell'attività di valutazione anche per i parlanti nativi di altre lingue, poiché la lingua d'insegnamento fornisce le categorie disciplinari necessarie al raggiungimento degli obiettivi dell'attività.

Poiché gli eventi comunicativi esaminati fanno parte dello stesso flusso comunicativo all'interno della medesima istanza del medesimo tipo di attività, i fattori contestuali che influiscono sulla scelta del codice sono identici per i parlanti nativi delle diverse lingue. Le ragioni per la decisione dei francofoni di sfruttare la discrezionalità relativa alla scelta delle lingue possono quindi essere ricondotte alla preferenza personale e alla competenza in italiano, probabilmente piuttosto percepita che reale, dato che la competenza reale in italiano dei francofoni non si distingue significativamente da quella dei loro compagni non italo-foni di altre lingue native.

5.3.5.2 Le tesi di Bachelor

Come l'esame scritto, la stesura della tesi di Bachelor alla fine del percorso triennale del programma di studio Bachelor rientra nel processo di valutazione. La scelta della lingua è piuttosto libero con l'eccezione della Facoltà di Scienze informatiche, dove la lingua

prescritta è l'inglese. Diversamente dall'esame scritto considerato sopra, la scrittura della tesi di Bachelor non è un'attività direttamente sussidiaria a un corso specifico.

Per rilevare le decisioni degli studenti rispetto alla lingua in quest'attività si analizzano gli elenchi allestiti dai decanati con i titoli degli elaborati finali della Facoltà di Scienze della comunicazione consegnati dal 20.07.2007 al 31.12.2009 e della Facoltà di Scienze economiche consegnati dal 02.02.2007 al 31.12.2009. Per l'Accademia di Architettura non esiste un tipo di attività analogo e le tesi di Bachelor della Facoltà di Scienze informatiche non sono considerate, perché la loro lingua è fissata dal regolamento.

Tali elenchi contengono:

- il titolo della tesi
- la data di consegna della tesi
- il nome del relatore di tesi
- la lingua materna dello studente

Nella Facoltà di Scienze economiche esiste la possibilità di redigere l'elaborato in gruppo. Poiché si è considerata la scelta individuale della lingua da parte dello studente, lo stesso titolo di tesi viene quindi conteggiato una volta per ogni studente. In effetti, se una tesi è stata scritta da due studenti, la lingua della tesi, pur essendo la stessa, è stata scelta da due studenti e perciò è stata conteggiata due volte. La lingua della tesi in entrambe le facoltà è stata rilevata in base al titolo. Per la Facoltà di Scienze della comunicazione quest'operazione non ha posto problemi, mentre per la Facoltà di Scienze economiche il titolo non permette sempre di stabilire la lingua della tesi. Questo avviene nei casi in cui il titolo coincide con il nome di un'azienda (per esempio *Google* o *Swissair*) oppure con un

prestito dall'inglese proprio del lessico disciplinare (per esempio *earnings quality*). In questi casi si è reso necessario verificare la lingua della tesi presso il relatore della tesi¹⁶⁷.

Nella Facoltà di Scienze della comunicazione, su un totale di 194 tesi di Bachelor consegnate, nella lista a mia disposizione mancano indicazioni sul titolo di quattro tesi. Pertanto sono state considerate le 190 tesi di cui si conosce il titolo. Gli studenti hanno scelto di adottare in questo flusso comunicativo le seguenti lingue (per le percentuali vedi Figura 37):

- italiano: 136
- inglese: 27
- tedesco: 17
- francese: 10

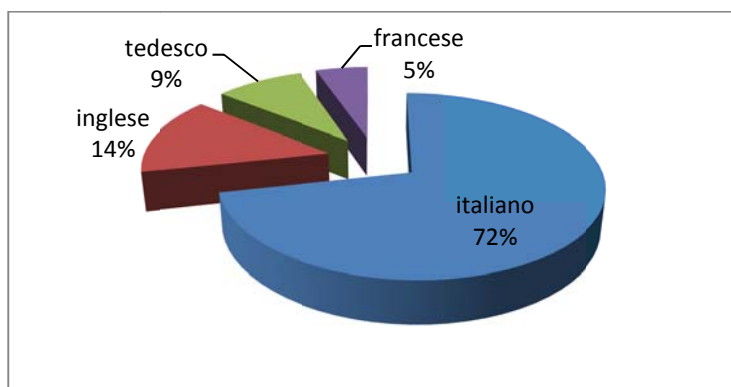


Figura 37: Tesi di Bachelor in Scienze della comunicazione: le lingue scelte e le loro percentuali

¹⁶⁷ Colgo l'occasione per ringraziare i relatori di tesi di Bachelor in Scienze Economiche delle informazioni gentilmente fornitemi.

Nella Facoltà di Scienze economiche, su un totale di 206 tesi di Bachelor, sono state fatte le seguenti scelte (per le percentuali vedi Figura 38):

- italiano: 171
- inglese: 35

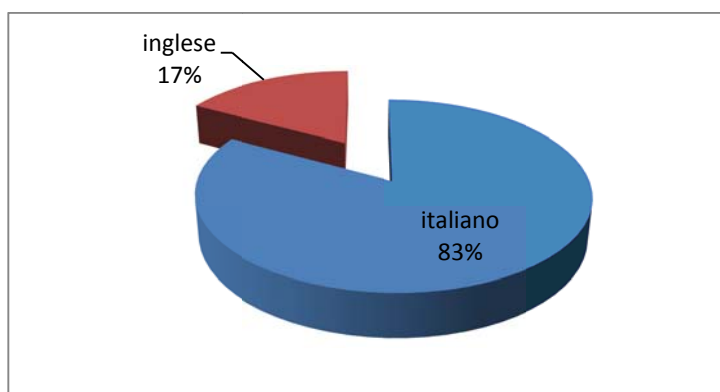


Figura 38: Tesi di Bachelor in Scienze economiche: le lingue scelte e le loro percentuali

Le due osservazioni principali che si possono fare relativamente alla scelta dello strumento linguistico da parte degli studenti in questo tipo di attività sono:

- la preponderanza dell'italiano in entrambe le facoltà
- la presenza di un bilinguismo italiano-inglese nella Facoltà di Scienze economiche e di un plurilinguismo nella Facoltà di Scienze della comunicazione che comprende le lingue nazionali e l'inglese. La Facoltà di Scienze della comunicazione è dunque caratterizzata da una maggiore pluralità di scelte del codice in questo flusso comunicativo rispetto alla Facoltà di scienze economiche.

Per quanto riguarda la predominanza dell'italiano, essa è da ricondurre in primo luogo al fatto che in entrambe le facoltà la maggioranza degli studenti è di origine italoфона: nella Facoltà di scienze della comunicazione 125 dei 194 studenti che hanno consegnato il loro elaborato di Bachelor nel periodo considerato (il 64.4%) hanno dichiarato l'italiano come

la loro lingua materna (vedi Figura 39, mancano indicazioni su due studenti) e nella Facoltà di Scienze economiche gli italofoeni sono 173 su 206 ossia l'83.9%¹⁶⁸: vedi Figura 40 (mancano indicazioni su dieci studenti).

Nonostante una grande varietà di provenienze linguistiche, l'italiano è l'origine linguistica preponderante dei tesisti. Le due facoltà si distinguono per il fatto che la Facoltà di Scienze della comunicazione mostra una presenza più significativa di parlanti nativi delle altre due lingue nazionali, soprattutto del tedesco, mentre nella Facoltà di Scienze economiche le lingue diverse dall'italiano, pur essendoci una diversità simile a quella della Facoltà di Scienze della comunicazione, sono poco rappresentate, con un massimo di quattro parlanti del tedesco e cinque del serbo-croato¹⁶⁹.

Va però considerato che in entrambe le facoltà la percentuale degli studenti che hanno scelto l'italiano per la stesura della tesi di Bachelor supera la percentuale dei parlanti nativi di questa lingua: essa era stata anche la lingua scelta dagli studenti di lingua nativa tedesca e francese (vedi Figure 41 e 42). Questo ci fa concludere che la preferenza personale e la competenza linguistica dell'individuo non sono l'unico fattore che incide sulla decisione dello studente.

¹⁶⁸ Le percentuali degli italofoeni differiscono da quelle indicate per l'anno accademico 2007-8 che indicano il 70% di italofoeni per la Facoltà di Scienze economiche e il 67% per la Facoltà di Scienze della comunicazione (cfr. 3.4). Sorprende la differenza di quasi 14 punti percentuali nella Facoltà di Scienze economiche che può essere spiegata da un certo spostamento della data di consegna della tesi rispetto alla data d'iscrizione: il dato suggerisce un anticipo degli italofoeni nella consegna della tesi di Bachelor rispetto agli allofoeni.

¹⁶⁹ La presenza molto bassa di germanofoni e di francofoeni nella Facoltà di Scienze economiche rispetto a quella di Scienze della comunicazione può spiegarsi fra altro con la presenza di facoltà simili in territorio germanofono e francofono per le Scienze economiche, ma non per le Scienze della comunicazione.

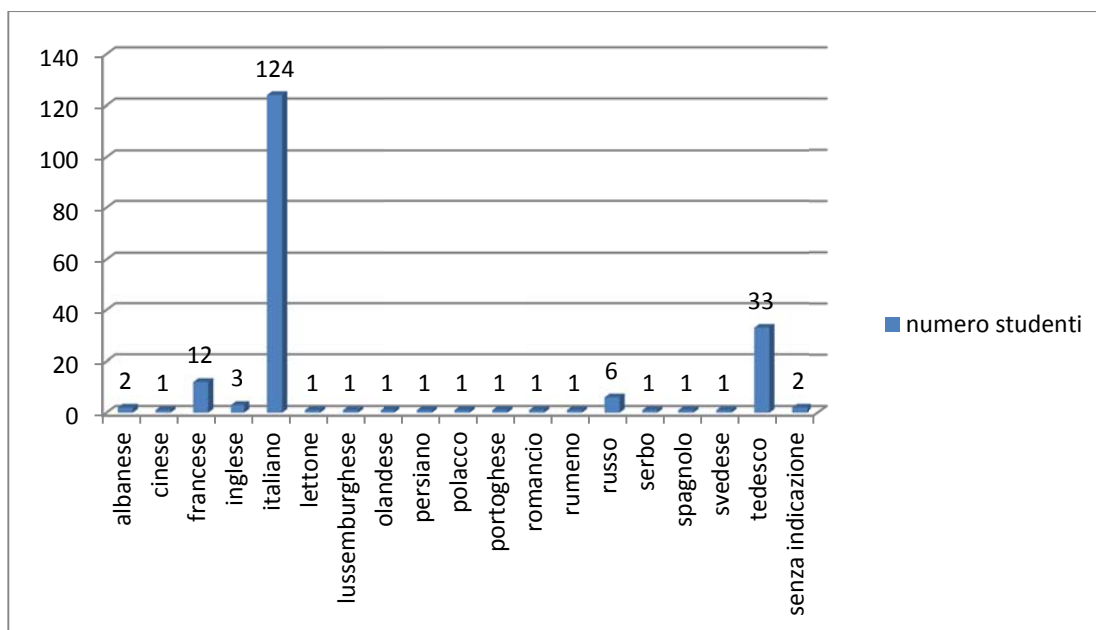


Figura 39: Le lingue native degli studenti che hanno consegnato il loro elaborato di Bachelor in Scienze della comunicazione dal 20.07.2007 al 31.12.2009

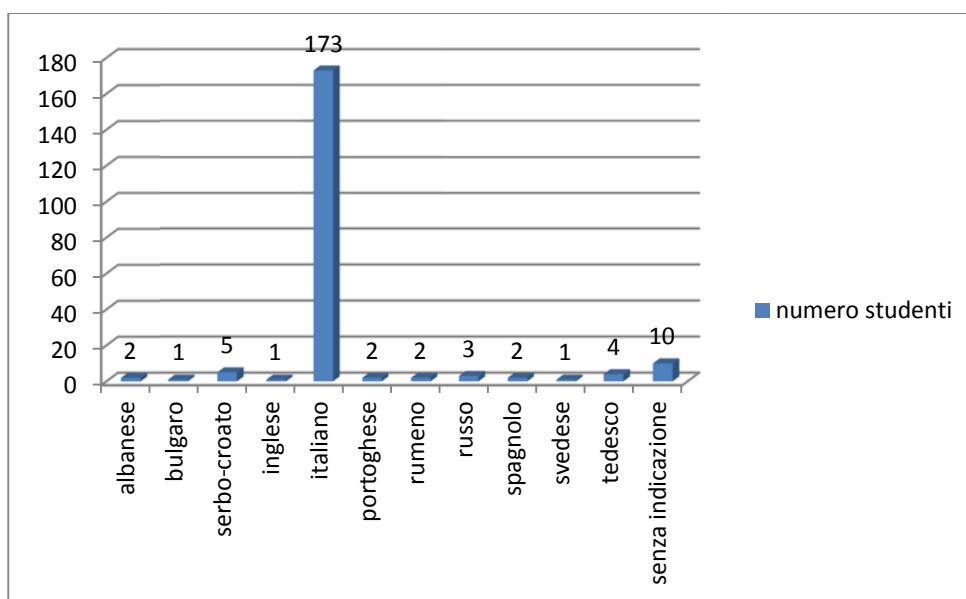


Figura 40: Le lingue native degli studenti che hanno consegnato il loro elaborato di Bachelor in Scienze economiche dal 02.02.2007 al 31.12.2009

La scelta dell'italiano anche da parte di studenti non italofoeni in ambedue le facoltà è da ricondurre al fatto che nelle attività d'insegnamento a livello del Bachelor prevale l'italiano. Anche se la redazione di una tesi di Bachelor è un tipo di attività senza prescrizione del repertorio, le politiche linguistiche per le attività d'insegnamento influenzano indirettamente la decisione relativa alla lingua per la stesura della tesi di Bachelor. Anche in questo tipo di attività possiamo osservare come il *commitment* dell'attività d'insegnamento riguardo alla lingua è ereditato dalla corrispondente attività di valutazione. Quando si sono seguiti, per un area disciplinare, corsi in una certa lingua è relativamente più facile, anche per il parlante nativo di un'altra lingua, usarla nella tesi.

La seconda osservazione riguarda il bilinguismo della Facoltà di Scienze economiche e il plurilinguismo¹⁷⁰ della Facoltà di Scienze della comunicazione. Il grado notevole di plurilinguismo nell'attività di stesura del Bachelor nella Facoltà di Scienze della comunicazione sta senz'altro in relazione con le origini linguistiche degli studenti e dei relatori di tesi. La presenza estesa di studenti parlanti nativi del tedesco e del francese e di relatori di tesi di queste lingue native nella Facoltà di Scienze della comunicazione si rispecchia nella scelta di queste due lingue nelle tesi di Bachelor. Nelle Figure 41 e 42 possiamo vedere che quasi la metà sia dei francofoni, sia dei germanofoni decide di scrivere la tesi nella propria lingua nativa. Questo è senz'altro favorito dalla competenza plurilingue dei relatori di tesi, e, in particolare, dal fatto che molte di queste tesi sono dirette da relatori germanofoni.

¹⁷⁰ Naturalmente qui non si intende 'plurilinguismo' nel senso dell'uso di una modalità plurilingue, ma nel senso di una pluralità di scelte monolingui.

Lingua dello studente	Lingua della tesi	Lingua del relatore
francese	inglese	ceco/italiano
francese	italiano	ceco/italiano
francese	italiano	italiano
francese	italiano	italiano
francese	italiano	italiano
francese	italiano	italiano
francese	francese	tedesco
francese	francese	tedesco
francese	francese	tedesco
francese	francese	francese
francese	francese	italiano

Figura 41: Lingua scelta da parte degli studenti di lingua nativa francese per la redazione della tesi di Bachelor in Scienze della comunicazione e lingua nativa del relatore di tesi

Lingua dello studente	Lingua della tesi	Lingua del relatore
tedesco	inglese	francese
tedesco	inglese	italiano
tedesco	inglese	italiano
tedesco	inglese	italiano
tedesco	inglese	italiano
tedesco	inglese	italiano
tedesco	inglese	italiano
tedesco	italiano	ceco
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	italiano
tedesco	italiano	tedesco
tedesco	italiano	tedesco
tedesco	italiano	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	tedesco
tedesco	tedesco	italiano/tedesco
tedesco	tedesco	italiano
tedesco	tedesco	italiano
tedesco	tedesco	italiano
tedesco	tedesco	italiano
tedesco	tedesco	italiano

Figura 42: Lingua scelta da parte degli studenti di lingua nativa tedesca per la redazione della tesi di Bachelor in Scienze della comunicazione e lingua nativa del relatore di tesi

L'influsso della politica linguistica universitaria nell'attività d'insegnamento a livello di Bachelor si rispecchia nella forte presenza dell'italiano anche nelle tesi degli studenti germanofoni e francofoni, ma i francofoni scelgono l'italiano solo se il relatore di tesi è di lingua nativa italiana (il relatore di lingua ceca ha una competenza quasi nativa dell'italiano), mentre i germanofoni optano per l'italiano, anche se il loro relatore è germanofono.

Per quanto riguarda gli studenti italofoeni nella Facoltà di Scienze della comunicazione, la loro scelta preponderante è l'italiano (107 su 122 tesi). Se gli italofoeni scelgono di scrivere in una lingua diversa dalla loro lingua nativa, l'opzione più frequente è l'inglese (10 tesi). Tre studenti italofoeni hanno preferito il francese (in nessun caso il relatore era francofono) e due il tedesco (in entrambi i casi, il relatore era germanofono).

Fra i germanofoni e i francofoni invece circa la metà degli studenti opta per una lingua diversa della lingua nativa, mentre la maggioranza degli studenti italofoeni predilige la propria prima lingua.

Nella Facoltà di Scienze economiche invece l'unica alternativa all'italiano è l'inglese. Gli allofoeni scelgono questa lingua con una frequenza solo minimamente più alta rispetto agli italofoeni: delle 23 tesi di studenti allofoeni, 4 (ossia il 17.3%) erano redatte in inglese, mentre fra gli italofoeni 27 di 173 studenti (ossia il 15.6%) hanno preferito questa lingua. Nella Facoltà di Scienze economiche pertanto non si può dire che l'inglese svolga il ruolo di lingua franca nell'attività di scrittura della tesi di Bachelor. L'italiano è la scelta della maggioranza degli studenti italofoeni e allofoeni.

5.3.5.3 Le tesi di Master (Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione) e gli elaborati teorici (Accademia di Architettura)

Anche nella redazione della tesi di Master, che conclude il percorso di studio di Master biennale delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione, la scelta

della lingua è piuttosto libera. Analogamente, gli elaborati teorici dell'Accademia di Architettura, che sono in forma scritta, non sottostanno a regole particolari per la lingua. Va però tenuto conto che questo tipo di attività nell'Accademia di Architettura è complementare a un'attività di progettazione di importanza molto maggiore che sarà considerata in seguito¹⁷¹, mentre le Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione accordano all'attività di redazione della tesi di Master un peso maggiore nella valutazione globale¹⁷².

Per l'analisi di questo tipo di attività si sono prese in considerazione le tesi di Master dall'inizio dell'anno accademico 2004-5¹⁷³ fino al 26.01.2010 delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione e gli elaborati teorici dell'Accademia di Architettura dell'anno accademico 2009-10¹⁷⁴. Non sono stati considerati i dati analoghi della Facoltà di Scienze informatiche perché questo tipo di attività, come anche quello della tesi di Bachelor, vede l'uso obbligatorio della lingua inglese.

Le tesi di Master delle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione sono elencate nell'apposita banca dati della Biblioteca universitaria di Lugano¹⁷⁵. Questo

¹⁷¹ Gli studenti dell'Accademia di Architettura sono tenuti a svolgere due elaborati del valore di 5 ECTS nelle materie teoriche, di cui almeno uno deve appartenere all'ambito delle discipline storico-umanistiche (il totale di crediti accordati dal Master è di 120 ECTS).

¹⁷² La tesi di Master nelle Facoltà di Scienze economiche e della Comunicazione vale, a seconda del programma Master, da 18 a 30 crediti ECTS (Norme attuative del Regolamento degli studi relativamente ai Master biennali): <http://www.com.usi.ch/linee-guida-master-it-20121.pdf>

¹⁷³ In quest'anno accademico si inaugura il sistema di Bologna.

¹⁷⁴ Questa forma di valutazione è recente nell'Accademia di Architettura: è stata introdotta nell'anno accademico 2008-9 in cui era richiesto un solo elaborato teorico.

¹⁷⁵ <http://www.library.lu.usi.ch/cerca/bul/memorie/risultati.asp>

elenco contiene informazioni riguardanti l'autore, il titolo della tesi, i relatori e l'anno accademico. Le due facoltà sono state considerate insieme poiché la banca dati non distingue le entrate dell'elenco per facoltà. Questa distinzione non è sempre facilmente ricostruibile perché esiste la possibilità di redigere le tesi a cavallo fra le due facoltà con il relatore di una facoltà e il correlatore dell'altra. Come per le tesi di Bachelor, la lingua della tesi è stata rilevata dal titolo della tesi. Inoltre, anche in questo caso si tiene conto del numero dei candidati, essendo rilevanti le loro opzioni (vedi Figura 43).

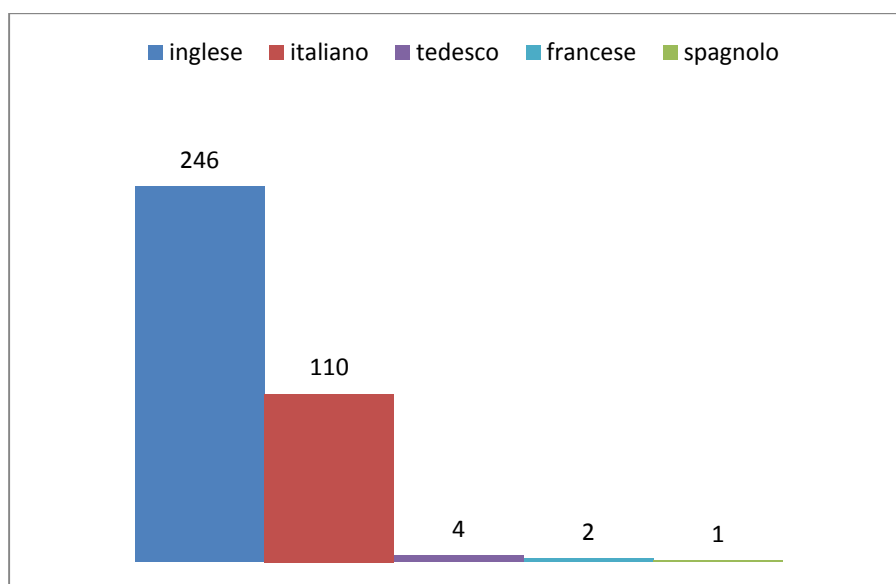


Figura 43: Lingua scelta per la redazione della tesi di Master nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione

In questo tipo di attività si osserva un bilinguismo inglese-italiano con forte prevalenza dell'inglese, scelto dal doppio di studenti rispetto all'italiano. Le quattro tesi in cui è stato optato per il tedesco e i cui autori e relatori sono germanofoni, sono state presentate alla Facoltà di Scienze della comunicazione. Una delle tesi in francese è stata presentata alla Facoltà di Scienze della comunicazione (autore francofono, relatrice germanofona), mentre l'altra e la tesi in spagnolo sono state presentate alla Facoltà di Scienze

economiche, entrambe con un relatore italofono, tuttavia con pubblicazioni anche in spagnolo e portoghese, oltre che in inglese e in italiano.

Pur trattandosi di un'attività non regolamentata per quanto riguarda il repertorio linguistico, queste scelte rispecchiano molto bene la politica linguistica dei programmi Master in queste due facoltà, dove l'inglese è la lingua prescritta per le attività d'insegnamento nella maggior parte dei programmi, ma dove anche l'italiano figura come lingua principale in alcuni percorsi di studio. Inoltre questi dati sono da ricondurre al tasso più alto di studenti non italofoeni nei programmi di Master rispetto a quelli di Bachelor (cfr. Figure 18 e 19 in 3.4).

Nell'Accademia di Architettura¹⁷⁶ si osserva una situazione ben diversa: Il conteggio dei titoli degli elaborati teorici dell'anno accademico 2009-10 mostra una vastissima preferenza per l'italiano (Figura 44).

¹⁷⁶I dati sui titoli degli elaborati teorici dell'Accademia di Architettura non sono reperibili nella banca dati della biblioteca universitaria. Mi sono stati gentilmente messi a disposizione dal Prof. C. Frank, coordinatore degli elaborati teorici. Colgo l'occasione per ringraziarlo cordialmente.

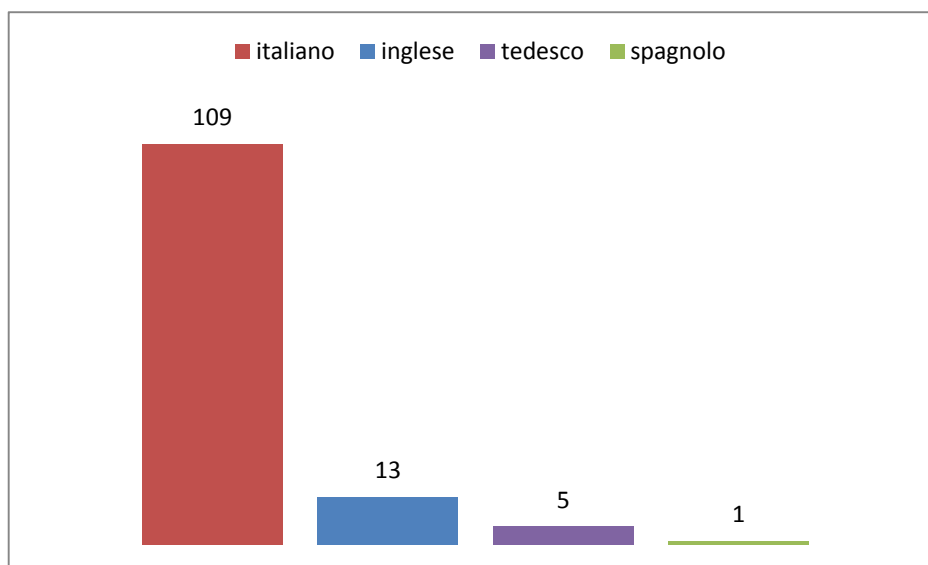


Figura 44: Lingua scelta per la redazione dell’elaborato teorico nell’Accademia di Architettura

Effettivamente la politica linguistica nel Master di Architettura si differenzia da molti programmi Master delle altre facoltà: la lingua d’insegnamento principale è l’italiano. Questo fattore contestuale normativo delle attività d’insegnamento si ripercuote sull’attività di scrittura dell’elaborato, benché nessuna direttiva sia in vigore in questo particolare tipo di attività. Inoltre l’Accademia di Architettura mostra il tasso di studenti di origine linguistica italoфона più alto di tutta l’università. L’inglese invece ricopre un ruolo marginale, solo poco più prominente del tedesco. In questa facoltà l’obiettivo di promuovere e di tutelare la lingua e la cultura italiana presentato sulla pagina “chi siamo” del sito internet dell’USI (cfr. 5.1), prevale nella sua attuazione rispetto all’obiettivo di un orientamento internazionale attraverso l’inglese. Nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione la prevalenza dell’obiettivo di un orientamento internazionale o quello della tutela della cultura locale dipende dal programma Master. Per quanto riguarda l’Accademia di Architettura si può addirittura ardire l’ipotesi che, all’interno della disciplina, l’obiettivo di orientarsi a una cultura scientifica internazionale o quello di promuovere una cultura italoфона non stiano in contraddizione:

forse in quest'area disciplinare l'italiano svolge ancora la sua funzione di lingua di cultura internazionale. Quest'ipotesi pare confermata dall'osservazione delle critiche finali di diploma dell'Accademia di Architettura, un'attività di valutazione complementare alla redazione dell'elaborato teorico che considereremo qui di seguito.

5.3.5.4 Le critiche finali di diploma all'Accademia di Architettura

Abbiamo rilevato come nell'Accademia di Architettura le attività di verifica nella sfera della didattica non avvengono in primo luogo in forma scritta come nelle altre facoltà (5.3.5.2 e 5.3.5.3). Il lavoro dell'architetto è volto alla creazione di progetti e la valutazione nell'attività didattica avviene solo in misura limitata tramite testi scritti (elaborati teorici). Una grande parte della valutazione finale del percorso di Master di Architettura si basa sulla presentazione orale a una giuria del progetto che è stato elaborato nel corso dell'ultimo semestre del programma di Master¹⁷⁷.

Nel seguito considero due brevi sequenze della presentazione di un progetto¹⁷⁸. Nell'ambito del progetto di diploma qui esaminato gli studenti hanno il compito di progettare una nuova stazione per la città di Varese. Nella prima fase della presentazione del loro progetto gli studenti spiegano il modello plastico di tutta la zona della stazione da loro costruito, in seguito commentano il modello dell'edificio principale per poi passare ai progetti su carta esposti su pannelli. Alla fine di ogni fase ci può essere un breve commento di qualche membro della giuria, ma l'intervento principale della giuria avviene alla fine della presentazione.

¹⁷⁷ Art. 34 del Regolamento degli studi e degli esami (del 14 settembre 2009) prevede che “il conferimento del M of Sc arch USI (Diploma di architetto) impegna lo studente ad elaborare un progetto, a presentarlo e a difenderlo”, vedi http://www.arc.usi.ch/aam_regolamento_studi_esami.pdf

¹⁷⁸ Le sequenze delle critiche dei progetti sono state audio/video-registrate all'Accademia di Architettura a Mendrisio, l'11 giugno 2010. L'evento è aperto al pubblico.

La prima sequenza riguarda la fase iniziale della presentazione di un progetto in cui la studentessa G.M. commenta il modello plastico complessivo della sua proposta di ristrutturazione della stazione di Varese. G.M. è parlante nativa del russo. La seconda sequenza invece riguarda la fase finale della presentazione, in cui i membri della giuria giudicano il progetto. In questa sequenza un membro della giuria, P.Z., parlante nativo del tedesco, si complimenta con la candidata G.M. e esprime un parere sul progetto.

Quest'attività è caratterizzata da una tendenziale monologicità. Lo schema d'interazione prevede il susseguirsi di monologhi, prima del candidato e poi dei membri della giuria. Nella prima sequenza qui riportata si verifica solo una breve eccezione dove uno dei membri della giuria (R.N.) interviene per colmare una lacuna lessicale di G.M. (per le convenzioni di trascrizione si veda l'allegato).

1. G.B. io vorrei risolvere: (...) questa situazione: (...) ferroviaria (.) in questa zona con un semplice gesto\ io creo (.) un elemento un edificio e un parco (.) che hanno forti rapporti tra di loro (2) il corpo dell'edificio che tiene il parco (...) lo: lo abbraccia (...) ehm (...) è fatto ehm da tre elementi\ ehm è una forte testata c'è la stazione (...) un'altra polo (...) è: la il mercato/ (1.5) e una passeggiata: (...) commerciale che si appoggia sulla collina della ferrovia\ così ehm (...) tutto questo edificio protegge ehm (...) protegge: la città (...) tutte le parti della città dalla ferrovia/ ehm (...) dal rumore della ferrovia\ e (1) e apre verso il parco e dà possibilità di godere una (.) bella vista di sacro monte e dà possibilità di conoscere subito la città/ (...) quando scendi dal treno\ (2) in questa zona qua c'è la stazione ferroviaria/(2) ehm (1) funziona così\ che ferrovia dello stato (.) va lì/ ((segue la linea del treno con la mano)) so&sotterraneo passa (...) ferrovia del nord/ e: (.) qua abbiamo uno (caon?)/ e un che (.) che

2. R.N. che fa l'inter[scambio]

3. G.B. [che sì] che fa l'interscambio\

G.M. continua a presentare il modello. Segue un breve intervento di R.N. (italofono), membro della giuria, quindi G.B. presenta il modello dell'edificio della stazione e infine presenta i progetti appesi ai pannelli. Segue un altro l'intervento di R.N. e infine interviene P.Z., altro membro della giuria, germanofono:

1. P.Z. io (.) mi complimento con G.B. che ho conosciuto quando era inizio la&il primo anno quando non sapeva (2.0) nessun italiano parla l'italiano meglio di me adesso ((G.B. ride)) complimenti in questi due tre anni che sei qua no che ha (1.5) no e hai fatto anche dei grandissimi passi cioè devo dire (...) mi ha sempre stupito purtroppo non ha fatto vedere (...) questa (.) sa disegnare così bene a mano (...) raramente ho visto una persona che sa disegnare (1) con lo schizzo purtroppo oggi non c'è lo schizzo x(...)no il progetto è un progetto forte/ nel senso che è forte anche perché (...)si mette nella discussione di come (...) la stazione può essere elemento di connessione e nello stesso momento anche la stazione come elemento di divisione\ (...)questo: (.) progetto (.)su questo profilo qua (.) è un (.) rimane un po' (.) eh zweideutig non so ambi&eh&ambi&ambivalente (2.0) ehm (1.0) ((P.Z. si alza e si reca ai progetti))chiaramente\ (...) questa scelta di lavorare su questi minispazi richiede una una certa un certo concetto di funzione eccetera

Balza all'occhio immediatamente l'uso rigoroso dell'italiano in modalità quasi esclusivamente monolingue, indipendentemente dalla provenienza linguistica dei

partecipanti¹⁷⁹. Anche se non si tratta di un eloquio del tutto spontaneo, si può notare che la competenza in italiano della studentessa russofona è notevole. A differenza dall'elaborato teorico, per cui la politica linguistica universitaria prevede esplicitamente un margine di discrezionalità che si estende alle lingue nazionali e all'inglese, per l'attività della critica finale del progetto di diploma non ci sono dichiarazioni esplicite né di prescrizione di una determinata lingua né di concessione di un margine di discrezionalità.

La dimensione istituzionale di quest'attività è quindi contraddistinta dai *commitments* costituiti dalla politica linguistica che si estendono dall'insegnamento alla valutazione attraverso le critiche in analogia a quanto è stato osservato negli elaborati finali della stessa facoltà. Inoltre i *commitments* di questo campo d'interazione si indirizzano anche verso le realtà sociali di riferimento, in particolare verso il territorio italofono e la comunità scientifica italoфона. Come ipotizzato in seguito all'osservazione delle attività degli elaborati teorici nella stessa facoltà, quest'orientamento alla cultura scientifica italoфона non sembra stare in contraddizione con l'orientamento internazionale della facoltà: la cultura di riferimento è principalmente una cultura scientifica internazionale italoфона. All'interno della disciplina dell'architettura questa comunità assume in qualche modo dimensioni internazionali.

La scelta dell'italiano per quest'attività è scontata per tutti i partecipanti come emerge soprattutto dal fatto che P.Z. si complimenta con G.B. per i grandi progressi che ha fatto in questa lingua, competenza che appare come un prerequisito professionale indispensabile.

¹⁷⁹ L'uso esclusivo dell'italiano è stato osservato in tutte istanze di critiche finali registrate.

Lo schema d'interazione, com'è già stato accennato sopra, è fortemente monologico, l'assegnazione dei turni è relativamente rigida: un lungo monologo prodotto dallo/a studente può eventualmente essere interrotto dopo una fase della presentazione (delimitata anche localmente dalla posizione degli interagenti vicino al modello plastico globale, al modello particolare e ai progetti appesi su pannelli). Quando lo studente ha terminato la sua presentazione, il turno passa definitivamente alla giuria il cui presidente è tenuto ad intervenire e ad assegnare i turni agli altri membri della giuria.

Per quanto riguarda la dimensione interpersonale del contesto, questo, naturalmente, varia a seconda dal membro della giuria. Dalla sequenza riportata sopra, si può evincere che fra G.B. e P.Z. esiste un *common ground* personale: P.Z. fa riferimento all'inizio della loro conoscenza personale quando G.B. non aveva ancora alcuna competenza in italiano. Il *common ground* personale fra G.B. e P.Z. include la conoscenza condivisa relativa al percorso di apprendimento sia linguistico sia disciplinare che G.B. ha compiuto negli ultimi due o tre anni. Inoltre tutti gli interagenti nell'attività di critica condividono un *common ground* comunitario che permette loro di identificarsi con una comunità di architetti italofoeni.

Il fattore contestuale della dimensione istituzionale che maggiormente incide sulla scelta dell'italiano, è l'influsso orientativo della politica linguistica dell'Accademia che regola in primo luogo le attività d'insegnamento, ma che si trasmette anche su quest'attività di valutazione che non sottostà esplicitamente a una norma. Nella dimensione istituzionale sono attivi inoltre i *commitments* verso una cultura scientifica italoфона di dimensioni internazionali. L'influsso della dimensione interpersonale, che, anch'essa, orienta i partecipanti verso la selezione dell'italiano, proviene soprattutto dal *common ground* comunitario, ossia dalla condivisione dell'appartenenza a una comunità italoфона di architetti.

5.3.5.5 *Le tesi di Dottorato*

Le tesi di dottorato costituiscono un'attività alla quale la politica linguistica universitaria accorda un largo margine di discrezionalità per la scelta della lingua in tutte le facoltà tranne che in quella di Scienze informatiche (dove è prescritto ovviamente l'inglese). Per l'Accademia di Architettura non esistono ancora dati sulle tesi di dottorato, poiché non ne sono ancora state consegnate. Figura 45 mostra le lingue scelte dai dottorandi per il flusso comunicativo nell'attività di redazione di una tesi di dottorato nelle altre due facoltà luganesi¹⁸⁰: nella Facoltà di Scienze economiche possiamo osservare un bilinguismo inglese-italiano, con larghissima prevalenza dell'inglese. Nella Facoltà di Scienze della comunicazione si costata una distribuzione più equilibrata tra l'inglese e l'italiano, nonostante una leggera preferenza per l'inglese. In questa facoltà sono state presentate anche due tesi in tedesco, in entrambi i casi sia la dottoranda sia il relatore erano di lingua tedesca. Questo dato suggerisce un certo influsso della dimensione interpersonale del contesto che tiene conto di conoscenze reciproche sulle preferenze linguistiche degli interagenti principali. Non sorprende l'uso esclusivo dell'inglese in quest'attività nella facoltà di Scienze informatiche, poiché in questa facoltà anche l'attività di redazione della tesi di dottorato sottostà alla prescrizione dell'uso dell'inglese.

¹⁸⁰ I dati sono rilevati dalla banca dati della Biblioteca universitaria di Lugano, *status* 9 aprile 2010

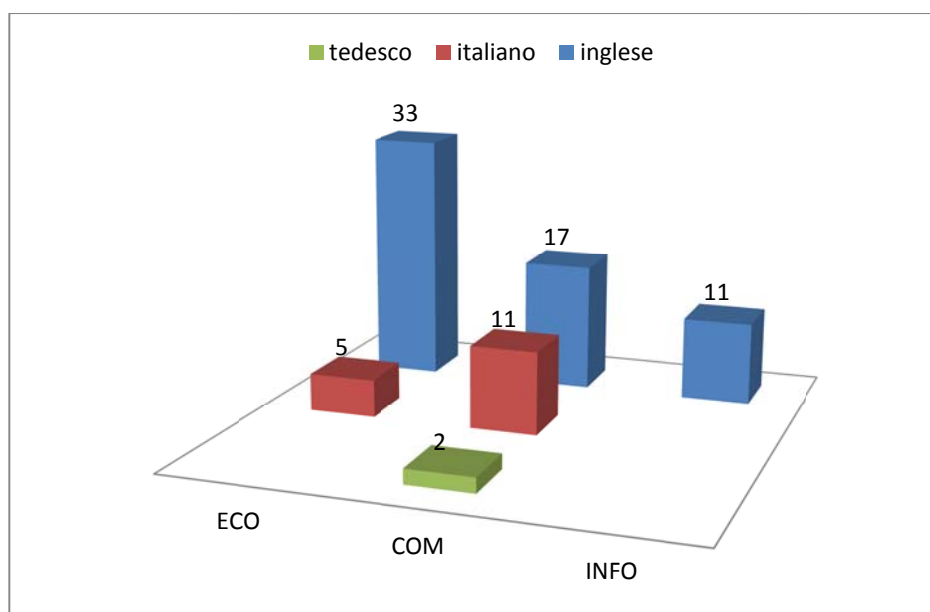


Figura 45: Le tesi di dottorato nelle Facoltà di Scienze economiche, di Scienze della comunicazione e di Scienze informatiche per facoltà e lingue

La redazione di una tesi di dottorato è un'attività a cavallo fra la sfera della ricerca e quella della didattica. Gli interagenti coinvolti perseguono sia obiettivi di trasmissione o di co-costruzione di saperi propri delle attività didattiche che obiettivi di elaborazione di saperi caratteristici della sfera della ricerca. Nella facoltà di Scienze economiche la dominanza dell'inglese è coerente con un forte impegno all'interazione con le comunità scientifiche internazionali che in quest'area disciplinare tendono a preferire l'inglese. La maggiore presenza dell'italiano nella Facoltà di Scienze della comunicazione può essere indicativa della rilevanza, oltre che delle comunità scientifiche internazionali, anche del territorio locale e svizzero. L'italiano è stato scelto maggiormente per tesi che trattano tematiche della sfera dei media e del giornalismo, del sistema educativo e delle istituzioni svizzere. Effettivamente queste tematiche possono essere di un certo interesse anche per gli studiosi e professionisti che non necessariamente fanno parte delle comunità scientifiche internazionali, che si situano nel territorio locale o svizzero.

6. Osservazioni conclusive

6.1 Alcune acquisizioni a livello teorico: rapporti fra attività dell'istituzione, flussi comunicativi e repertorio linguistico adottato

Il mito della torre di Babele in Genesi 11, 1-9 racconta di come fosse stata costruita nel Sanaar (Mesopotamia) una torre che avrebbe dovuto, nell'intenzione dei costruttori, arrivare al cielo e dunque eguagliare Dio. Secondo il racconto biblico tutti gli uomini a quell'epoca parlavano una sola lingua (verso 6: "Il Signore disse: 'Ecco, essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è l'inizio della loro opera e ora quanto avranno in progetto di fare non sarà loro impossibile'"); ma ecco come è descritta di seguito la decisione di Dio di intervenire: "Scendiamo dunque e confondiamo la loro lingua, perché non comprendano più l'uno la lingua dell'altro". Con l'impossibilità di comunicare, la costruzione della torre non poté essere portata a termine. A prescindere dalle possibili interpretazioni teologiche che riguardano la punizione divina della superbia umana, il mito sembra voler spiegare l'origine della diversità linguistica. La "confusione delle lingue" è vista come forte ostacolo all'opera umana perché un insieme di soggetti monolingui di diverse lingue reciprocamente incomprensibili non era in grado di portare avanti il progetto comune della costruzione di una torre. Senza la possibilità di comunicare, il cantiere è bloccato. Per fare avanzare il lavoro collettivo è necessario ripristinare i flussi comunicativi per mezzo di un repertorio linguistico articolato in modo tale che per ogni attività che contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo collettivo, i partecipanti abbiano a disposizione almeno un codice condiviso. Questo vale per qualsiasi opera umana organizzata, sia essa un'impresa o qualsiasi altro tipo di aggregazione umana.

La delineazione teorica di un contesto istituzionale plurilingue che tenga conto delle scelte degli strumenti linguistici si è dimostrato un compito complesso che ha reso necessario il ricorso a contributi teorici che assumono prospettive diverse e fanno riferimento a campi di ricerca piuttosto distanti. Sono risultati rilevanti gli studi svolti sul

plurilinguismo individuale dove il repertorio dell'individuo plurilingue è concepito come un sistema olistico e idiosincrastico di competenze comunicative funzionali ai bisogni comunicativi emergenti di volta in volta nell'esperienza dell'individuo. Esse sono acquisite da ciascun soggetto attraverso un grande numero di interazioni che avvengono nel corso della sua biografia (Grosjean 1985, 1989, 1999, 2004, Franceschini 1998: 62). Inoltre vanno tenuti in conto molti contributi della macro-sociolinguistica (Fishman 1965, 1967, 1980) e della micro-sociolinguistica che si occupano della gestione del repertorio nell'organizzazione del discorso (Gumperz 1982a e 1982b, Milroy e Muysken 1995, Lüdi 1998 e 1999, Lüdi & Py 2002, Miecznikowski & Mondada 2001). Da questi studi non emerge però quali siano le condizioni contestuali precise che portano l'individuo a scegliere uno o più componenti del repertorio a sua disposizione. Per questo bisogna fare riferimento anche a teorie cognitive ostensivo-inferenziali. Secondo Sperber & Wilson (1995: 39) ogni interagente in un evento comunicativo si appoggia, oltre che ad un codice condiviso, all'ambiente cognitivo (*cognitive environment*), inteso come “the set of all the facts that he can perceive or infer: all the facts that are manifest to him.” L'individuo è in grado di strutturare questo insieme di conoscenze in base al tipo di attività in cui è coinvolto (Levinson 1979/92). Ogni attività è costruita socialmente (cfr. Searle 1995) e definita dai suoi obiettivi e dai contributi pertinenti. Appoggiandosi su queste conoscenze, l'individuo compie le scelte appropriate fra i contributi possibili (Rigotti & Rocci 2006b). Per il soggetto plurilingue, (che rappresenta la regola e non l'eccezione), la scelta dei contributi pertinenti prende le mosse fra l'altro dalla selezione di uno o più componenti del suo repertorio che ritiene adeguati al tipo di attività in atto.

All'interno delle istituzioni e delle imprese le pratiche comunicative sono sempre legate a contesti istituzionali specifici e sono funzionali al raggiungimento degli obiettivi “that are pertinent to the *raison d'être* of the institution – i.e. purposes relevant to realizing the ‘institutional point’ or rationale of the communicative practices concerned” (Van Eemeren 2010: 129). Le pratiche comunicative sono dunque caratterizzate da un certo

grado di convenzionalità che dipende dalle funzioni che esse svolgono nel raggiungimento della missione dell'organizzazione (1.2.1). Pertanto le attività istituzionali possono essere identificate secondo le loro caratteristiche contestuali che sono riconducibili agli obiettivi delle attività. I componenti del repertorio linguistico costituiscono degli strumenti indispensabili per il raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione tramite i flussi comunicativi, ossia le classi di attività prevalentemente discorsive che condividono gli obiettivi globali e che contribuiscono al compimento delle missioni istituzionali. Le attività sono articolate nella loro dimensione istituzionale e interpersonale (1.2.2). Il flusso comunicativo è un costrutto teorico che ci consente di caratterizzare l'interazione rispetto agli obiettivi comuni, alle aspettative e ai *commitments* reciproci (1.2.3), alle mosse comunicative e alle inferenze pertinenti (1.2.4) e, infine, alle conoscenze condivise personali e comunitarie su cui si costruisce l'attività congiunta (1.2.5). Gli individui che implementano i diversi ruoli istituzionali all'interno dell'organizzazione sono chiamati a prendere decisioni rispetto agli strumenti linguistici tenendo conto dei fattori istituzionali e interpersonali del contesto. Ogni flusso comunicativo si caratterizza per la particolare combinazione di fattori contestuali, i quali esercitano un influsso differenziato sulla scelta della lingua (1.2.6).

Analogamente al repertorio individuale, il repertorio dell'istituzione o dell'impresa costituisce un insieme di competenze comunicative collettive che vengono messe in atto in funzione del raggiungimento degli obiettivi comuni. Il repertorio linguistico dell'istituzione o dell'impresa è dunque una risorsa collettiva indispensabile all'attuazione delle missioni dell'organizzazione. Va notato che non tutti i componenti del repertorio devono essere posseduti da tutti i membri della comunità, ma una distribuzione strategica delle competenze permette l'ottimizzazione delle risorse.

Una delle acquisizioni di questo lavoro è stata quindi la delineazione di una teoria del contesto delle istituzioni e delle imprese plurilingui che situi la scelta delle lingue da adottare nelle attività istituzionali in funzione della *raison d'être* dell'organizzazione,

mettendo in relazione il repertorio plurilingue individuale con quello istituzionale. Le competenze individuali al servizio degli obiettivi istituzionali vanno a costituire il repertorio collettivo istituzionale.

La dimensione istituzionale dell'università è definita dal suo campo d'interazione che consta nelle sue missioni principali (l'elaborazione e la comunicazione di saperi nelle due sfere di attività principali della didattica e della ricerca) e da una serie di impegni e obblighi nei confronti delle istituzioni politiche di riferimento, del territorio ristretto e allargato e delle comunità scientifiche nazionali e internazionali (3.2). Nel caso specifico dell'USI, essendo essa situata in un territorio di minoranza linguistica italoфона all'interno della Svizzera quadrilingue con le sue istituzioni didattiche e scientifiche e le sue imprese, i rapporti dell'università con tutte queste realtà sociali richiedono strumenti linguistici svariati, rendendo indispensabile una predisposizione al plurilinguismo istituzionale (3.3 e 3.4). Per questa caratteristica l'USI si distingue dalle università che si situano in un vasto territorio monolingue di maggioranza linguistica in Svizzera o in Europa, dalle quali ci possiamo aspettare tutt'al più una predisposizione al bilinguismo fra la lingua del territorio e l'inglese, o, nei paesi anglofoni, dove la lingua del territorio corrisponde alla lingua prevalente delle comunità scientifiche internazionali, favorendo una tendenza verso il monolinguisimo anglofono.

6.2 Problemi legati al ruolo dell'inglese come lingua internazionale della comunicazione scientifica

La comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche internazionali è un'attività fondamentale nel compimento di una delle missioni principali dell'università (quella dell'elaborazione dei saperi) e avviene in campi d'interazione idealmente condivisi da tutte le università e le altre istituzioni di ricerca e alta formazione. Pertanto è indispensabile la scelta di una o più lingue per il raggiungimento dell'obiettivo dell'attività. Negli ultimi decenni l'inglese è diventato la lingua dominante e quasi esclusiva di questo tipo di attività. Risulta interessante il dibattito in sociolinguistica e

linguistica applicata, che mette a fuoco i vantaggi e gli svantaggi di questa situazione (naturalmente, quest'ultimi sono percepiti soprattutto dai ricercatori non anglofoni): in effetti gli esiti della discussione potrebbero contribuire ad orientare le politiche linguistiche delle università.

Un certo numero di contributi a questo dibattito è stato sottoposto ad una ricostruzione analitica (2.4.5) secondo il modello pragma-dialettico (Van Eemeren & Grootendorst 1984, 1992, 2004, 2008; van Eemeren et al. 1993; van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans 2002; van Eemeren & Houtlosser 2002 e 2005; van Eemeren 2010) consentendo l'individuazione e la disposizione gerarchica degli argomenti a sostegno di una posizione favorevole al monolinguismo anglofono e degli argomenti che enfatizzano gli svantaggi di questa situazione di predominanza dell'inglese. Peraltro gli argomenti pro e contro il monolinguismo anglofono sono stati valutati rispetto alla loro validità inferenziale e alla loro forza persuasiva applicando il modello della topica (Rigotti & Greco 2006; Rigotti 2006, Rigotti 2009, Rigotti & Greco Morasso 2009 e 2010).

La valutazione critica dell'argomentazione a sostegno del monolinguismo anglofono nella comunicazione dei risultati della ricerca scientifica ha rivelato una significativa lacuna di coerenza inferenziale: non è possibile inferire la convenienza dell'uso *esclusivo* dell'inglese come lingua della scienza dalla semplice convenienza del suo uso. In effetti, diversi vantaggi dell'inglese, come la sua ampia gamma funzionale, la sua flessibilità e adattabilità e le proprietà quantitative e qualitative del mercato scientifico anglofono, rappresentano altrettante conseguenze, pur né immediate né durature, della posizione predominante di questa lingua. Non sono le qualità intrinseche alla lingua inglese che la rendono più adatta a questa funzione rispetto ad altre lingue, ma è lo *status* che essa ha acquisito negli ultimi decenni che le conferisce queste qualità di cui sono prive altre lingue per mancanza di uso in questo tipo di attività.

Invece l'argomentazione a sostegno della posizione opposta, in particolare quella che sostiene le preoccupazioni condivise riguardo all'ineguaglianza fra ricercatori anglofoni e non anglofoni, si è rivelata tendenzialmente più solida. Per quanto riguarda le politiche linguistiche, non bisogna chiedersi se conviene favorire l'inglese come lingua globale della comunicazione scientifica, ma se conviene recuperare il plurilinguismo di questo flusso comunicativo come misura per diminuire gli svantaggi tangibili della presente situazione. Secondo l'assunto di Humboldt/Sapir/Whorf una pluralità di lingue consente un accesso al sapere più differenziato è generalmente condiviso. Perciò le proposte spaziano da una soluzione diglossica fra l'inglese e le lingue nazionali (Ammon 2006 e 2007, Thielmann 2001 e Flowerdew 2007) ad un approccio poliglossico (Hamel 2007) (2.4.5.4). La prima proposta, pur riconoscendo il plurilinguismo come risorsa indispensabile ad un'elaborazione comprensiva dei saperi, prevede che l'inglese funga da unica lingua franca nella comunicazione scientifica internazionale, e magari che le sue norme si debbano allontanare dalle varietà native per ridurre gli effetti negativi della disuguaglianza fra studiosi parlanti nativi e non nativi dell'inglese, mentre le lingue nazionali vanno promosse nelle loro funzioni nella comunicazione scientifica a livello nazionale e nelle attività didattiche. Nella seconda proposta si auspica di promuovere un accesso più comprensivo ai saperi tramite la pluralità di categorie e di strutture idiomatiche proprie delle diverse lingue storico-naturali anche a livello della comunicazione scientifica internazionale.

L'approccio poliglossico alla comunicazione scientifica internazionale ha il vantaggio di promuovere il plurilinguismo anche presso gli studiosi anglofoni, costringendo i monolingui presenti fra loro a confrontarsi con altre lingue e tradizioni scientifiche rendendo loro possibile l'esperienza di una diversità di prospettive che li salvaguardi dall'etnocentrismo. Favorendo invece un approccio diglossico, l'anglofono monolingue rischia di rimanere tale.

Il dibattito fa emergere un larghissimo consenso sull'assunto che un approccio plurilingue all'attività scientifica costituisce una risorsa preziosa che offre allo studioso una pluralità di prospettive della realtà: "Dass jede Sprache ein eigenes Fenster auf die Welt darstellt, welche diese in einer jeweils einzigartigen Perspektive wahrzunehmen erlaubt, ist also nicht bloss eine schöne Metapher. Unser Wissen von der Welt resultiert aus einer grossen Anzahl von Mosaikteilchen, die ursprünglich in der einen oder der anderen Sprache kodiert wurden" (Lüdi 2003: 76-77).

6.3 Il profilo plurilingue dei flussi comunicativi dell'USI

Dopo l'analisi argomentativa del dibattito sul ruolo dell'inglese come lingua franca in un flusso comunicativo essenziale per tutte le università, sono stati esaminati empiricamente i flussi comunicativi in una istituzione universitaria specifica: l'Università della Svizzera italiana.

L'analisi delle politiche linguistiche (capitolo 4), fattore decisivo della dimensione istituzionale del contesto, e perciò importante strumento strategico, ha permesso di individuare la posizione dell'università rispetto alle scelte riguardanti il repertorio linguistico e in particolare in relazione al prevalere della lingua inglese nella comunicazione scientifica internazionale. Sono emerse due classi di attività (4.4):

- attività disciplinate da norme di politica linguistica, dove le lingue prescritte sono essenzialmente due: l'italiano e l'inglese. L'italiano è previsto per le attività di insegnamento in classe a livello di Bachelor nell'Accademia di Architettura e nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione, mentre l'inglese è prescritto nella maggior parte delle attività di insegnamento in classe a livello di Master (con l'eccezione dell'Accademia di Architettura e di alcuni Master in Scienze economiche e in Scienze della comunicazione, dove è previsto l'italiano) e nella totalità di attività didattiche nella Facoltà di informatica.

- attività in cui l'università lascia all'individuo la scelta del codice rinunciando a direttive. Queste attività comprendono i processi di comunicazione dei risultati della ricerca alle comunità scientifiche internazionali o nazionali, le attività di divulgazione scientifica, le attività di elaborazione di oggetti di sapere (come per esempio le riunioni di ricerca), le attività didattiche delle scuole dottorali, le attività didattiche di valutazione a livello di Bachelor, Master e di dottorato (esami e tesi), le attività didattiche di consulenza individuale e i corsi di lingua.

Nella prima classe di attività l'università si è incaricata della selezione delle lingue per fare fronte ai *commitments* nei confronti delle realtà sociali di riferimento: la prescrizione dell'italiano nell'insegnamento a livello di Bachelor risponde al *commitment* dell'università verso il suo territorio, di fronte al quale sussiste un forte impegno educativo e culturale. La prescrizione dell'inglese in gran parte delle attività di insegnamento in classe a livello di Master è una misura dell'università per raggiungere un bacino di reclutamento esteso di docenti e di studenti con un alto potenziale di ricerca.

Nella seconda classe di attività gli individui che svolgono diversi ruoli istituzionali decidono di volta in volta quale componente del repertorio adottare nei flussi comunicativi generati dalle attività istituzionali in cui sono coinvolti. Non ci sono interventi strategici sulla dimensione istituzionale del contesto in forma di prescrizioni, ma sono altri fattori contestuali ad influire sulla scelta della lingua. La preponderanza dell'uno o dell'altro fattore della dimensione istituzionale o interpersonale e la combinazione di fattori che agiscono sulla scelta del codice dipendono dal tipo di attività.

L'analisi delle pratiche dei flussi comunicativi che sottostanno ad una norma hanno permesso di stabilire il grado di attuazione degli obiettivi promossi dalla politica linguistica e il grado di adesione alle norme da parte degli individui. Le sequenze di attività di insegnamento in classe analizzate appartengono entrambe al Master in Finanza, ma si distinguono fondamentalmente per il loro grado di dialogicità. La prima sequenza,

monologica, è tratta da un corso *ex cathedra* sui derivati finanziari (5.2.1) tenuto da un professore, mentre l'altra, dialogica, è stata registrata durante un'esercitazione pratica tenuta da un assistente (5.2.2). In entrambe le attività vengono promossi gli obiettivi perseguiti dalla politica linguistica di formare degli specialisti di finanza in grado di intervenire nei mercati finanziari internazionali. Nella sequenza dialogica si osserva che l'obiettivo non è ancora raggiunto: la limitazione della competenza in inglese della studentessa porta gli interagenti a non osservare la norma che prescrive l'uso dell'inglese. La dimensione interpersonale del contesto, che comprende le conoscenze reciproche sulle competenze linguistiche, influisce sul comportamento della studentessa fornendo lo strumento per superare un ostacolo comunicativo con l'uso dell'italiano, lingua preferita degli interlocutori. Temporaneamente anche l'assistente interrompe l'osservanza della norma di politica linguistica: prevale provvisoriamente l'influsso dell'obiettivo locale di cogliere una difficoltà specifica della studentessa (per poter perseguire l'obiettivo fondamentale di comunicare un contenuto del corso). Il *common ground* personale relativo alle preferenze linguistiche permette di scegliere lo strumento adatto. La competenza bilingue dell'assistente consente contemporaneamente di continuare a perseguire l'obiettivo globale e quello locale dell'attività. Nella sequenza monologica di insegnamento *ex-cathedra* invece, la norma di politica linguistica è rispettata rigorosamente da parte del docente. La dimensione istituzionale del contesto prevale durante tutta la sequenza e la dimensione interpersonale non esercita alcun influsso sulla scelta della lingua.

Nonostante le differenze fra le sequenze osservate, le attività sottoposte a norme relative al repertorio linguistico contribuiscono all'attuazione degli obiettivi a cui mirano le politiche linguistiche universitarie. Per l'insegnamento a livello di Master l'università ha preso la decisione di adottare prevalentemente l'inglese intervenendo in modo forte sulla dimensione istituzionale del contesto con l'obiettivo di orientarsi ad un territorio allargato sia dal punto di vista della provenienza degli studenti, sia in vista di una loro preparazione

ad un'attività professionale o di ricerca in un campo d'interazione potenzialmente internazionale. Nell'esercitazione pratica (diversamente dall'insegnamento *ex-cathedra*) l'osservanza delle direttive può essere sospesa temporaneamente quando il raggiungimento dell'obiettivo fondamentale lo richiede, e le conoscenze condivise sulle competenze e le preferenze linguistiche degli interagenti lo permettono.

Nelle attività in cui sono assenti le norme di politica linguistica sono state esaminate le scelte dei soggetti a livello di repertorio linguistico e i fattori contestuali che operano a determinare tali scelte. In effetti questi flussi comunicativi si caratterizzano per una grande varietà linguistica che si contrappone alla diglossia italiano-inglese delle attività sottoposte ad una regolamentazione istituzionale. Altri fattori contestuali orientano le decisioni dei soggetti rispetto alle lingue adottate nei flussi comunicativi. Sono decisivi il *common ground* personale e comunitario riguardanti il contesto situato (gli interlocutori presenti e le particolari circostanze dell'interazione) e riguardanti le competenze e le preferenze linguistiche come anche la dimensione istituzionale del contesto legata all'obiettivo dell'attività, che a sua volta dipende fortemente dai destinatari del flusso comunicativo verso cui sussistono impegni e obblighi.

Nella sfera della ricerca, il flusso comunicativo essenziale costituito dall'insieme delle pubblicazioni scritte e degli interventi orali dei membri della comunità universitaria si distingue per un grado notevole di plurilinguismo. Spiccano l'inglese e le lingue nazionali svizzere, pur essendoci anche singole pubblicazioni in portoghese e in spagnolo. La presenza di collaboratori che dispongono di competenze di scrittura scientifica in queste lingue contribuisce ad un repertorio variegato che rappresenta una risorsa preziosa dell'università che viene ad assumere un approccio poliglossico alla comunicazione scientifica nazionale e internazionale, anche se sono poco numerosi i membri della comunità con tali competenze. La selezione della lingua è influenzata prevalentemente dalla dimensione istituzionale del contesto. In particolare è decisivo l'obiettivo del flusso comunicativo di fare conoscere i risultati del proprio lavoro di ricerca ad un destinatario.

La configurazione dell'obiettivo dipende dall'identità del destinatario che può coincidere con la comunità scientifica internazionale o nazionale, ma può anche identificarsi con un pubblico di non specialisti nel caso della divulgazione scientifica. La natura dell'obiettivo si riflette sul genere di pubblicazione ovvero sullo schema d'interazione applicato: gli articoli in riviste scientifiche con *peer review* e i congressi e i convegni di cui vengono pubblicati gli atti sono prevalentemente rivolti alle comunità scientifiche internazionali. In questi due generi di pubblicazione prevale nettamente l'inglese. Invece nei libri e nei contributi a libri, il cui scopo è spesso didattico, e che sono destinati a studenti o a professionisti di una data area disciplinare, prevale l'italiano. In questo caso il *commitment* che caratterizza il campo d'interazione è diretto verso il territorio italofono. Le pubblicazioni rivelano inoltre una notevole attenzione verso le comunità scientifiche di lingua tedesca e francese. La divulgazione scientifica tramite pubblicazioni sulla stampa è destinata ad un pubblico locale italofono, ma anche svizzero, soprattutto germanofono, nonché internazionale, tramite l'inglese.

L'osservazione di una sequenza di un processo di elaborazione di saperi nella Facoltà di Scienze della comunicazione ha rivelato che anche in questo tipo di attività della sfera della ricerca la scelta degli strumenti linguistici è fortemente influenzata dall'obiettivo. Nell'elaborazione dei saperi la scelta della lingua è orientata dalle ragioni pratiche dell'individuo. In particolare è il contesto situato e la dimensione interpersonale del contesto, ossia le conoscenze condivise personali e comunitarie relative alle preferenze linguistiche degli interlocutori che indirizzano la selezione del codice come mezzo per il raggiungimento del fine condiviso dell'elaborazione di saperi. Nella comunicazione dei risultati della ricerca è decisivo il ragionamento pratico dell'individuo che punta al raggiungimento del fine dell'attività, cioè di condividere i risultati della propria ricerca con la comunità scientifica o con un particolare pubblico. Nell'attività di elaborazione dei saperi scientifici il campo d'interazione è definito dall'obiettivo principale di co-costruire delle conoscenze, anche se l'interesse a sviluppare un dialogo con la comunità scientifica

è rilevante. Nella sequenza osservata è la lingua inglese a fornire alcune categorie specifiche disciplinari, ma italiano e tedesco si dimostrano strumenti necessari al raggiungimento del fine dell'attività. Diversamente dall'attività di comunicazione dei saperi alle comunità scientifiche, nell'attività di elaborazione dei saperi è decisivo l'influsso della dimensione interpersonale che comprende il contesto situato e la conoscenza personale reciproca degli interlocutori.

La posta elettronica è un medium indispensabile per molti flussi comunicativi senza il quale il funzionamento dell'università non è più immaginabile nel nostro tempo. Gli obiettivi a portata locale degli scambi, suddivisibili in comunicazioni interne ed esterne, sono di natura prevalentemente organizzativa, pur inserendosi in attività i cui obiettivi di portata estesa corrispondono alle missioni globali dell'istituzione universitaria. In questi flussi comunicativi la scelta si effettua in rapporto al destinatario. Nel caso considerato gli scambi interni sono dominati dall'italiano, è decisiva la dimensione interpersonale che comprende le conoscenze personali e l'appartenenza condivisa alla comunità dei parlanti italiano. I flussi comunicativi verso l'esterno adottano tendenzialmente l'inglese quando l'obiettivo dell'interazione riguarda la ricerca e l'interlocutore è un membro della comunità scientifica internazionale, e vengono scelte le lingue nazionali di maggioranza quando l'interlocutore rappresenta un'istituzione su territorio svizzero. In queste attività la dimensione interpersonale può intervenire sia a livello *del common ground* personale, quando gli interlocutori si conoscono personalmente, sia a livello di *common ground* comunitario, quando gli interlocutori condividono solo conoscenze relative alle presunte appartenenze a determinate comunità linguistiche.

Particolarmente significativo è l'alto grado di varietà linguistica nella sfera della didattica nelle attività senza direttive istituzionali sulle lingue da utilizzare. Queste attività comprendono la valutazione (esami e tesi), la consulenza individuale e alcuni seminari dottorali. Le attività di insegnamento non sottoposte a direttive sulla lingua sono caratterizzate da un forte influsso della dimensione interpersonale. Nel corso dottorale

osservato, la scelta della lingua è il risultato di una negoziazione che permette di aumentare il *common ground* e di trovare una lingua comprensibile alla maggior parte dei partecipanti. Nell'attività di consulenza individuale esaminata si osserva l'influsso della dimensione interpersonale che comprende la conoscenza reciproca sulla preferenza linguistica condivisa (nel caso osservato è l'italiano, ma potrebbe essere anche un'altra lingua condivisa). Inoltre non è da trascurare l'impatto della dimensione istituzionale legata agli obiettivi dell'attività che porta i partecipanti a fare largamente uso del lessico disciplinare in inglese, fornitore privilegiato di categorie concettuali.

Le attività di valutazione a livello di Bachelor e di Master sono da considerare come sussidiarie ad altre attività caratterizzate da normative di politica linguistica: gli esami fanno capo ad un'attività di insegnamento specifica (un corso), mentre le tesi di Bachelor e di Master fanno riferimento ad un intero percorso di studio. Le implicazioni delle direttive delle attività di riferimento si ripercuotono sulle scelte linguistiche pur lasciando spazio a scelte individuali in base a preferenze personali o al *common ground* personale tra studente e relatore di tesi o esaminatore. L'influsso della politica linguistica delle attività di riferimento è particolarmente pronunciato nelle attività di stesura dell'elaborato teorico a livello di Master e nella critica finale all'Accademia di Architettura dove la lingua di insegnamento principale è l'italiano. Effettivamente in questa facoltà l'obiettivo di promuovere e di tutelare la lingua e la cultura italiana è prioritario. Nelle Facoltà di Scienze economiche e di Scienze della comunicazione le implicazioni delle politiche linguistiche si ripercuotono sulle scelte linguistiche in quanto a livello di Bachelor prevale l'italiano e a livello di Master l'inglese, ma nelle tesi di Bachelor della Facoltà di Scienze della comunicazione la provenienza svariata degli studenti e le competenze plurilingui dei docenti favoriscono l'attivazione della dimensione interpersonale del contesto lasciando spazio alle lingue preferite degli interlocutori. Negli esami, nonostante la presenza di scelte individuali, viene usata in larga misura la lingua d'insegnamento in quanto fornitrice di categorie per la costruzione dei concetti.

Infine i flussi comunicativi attivati nel dottorato, attività a cavallo fra ricerca e didattica, sono caratterizzate dalla prevalenza dell'inglese nella Facoltà di Scienze economiche e da un certo equilibrio fra italiano e inglese nella Facoltà di Scienze della comunicazione. Nella prima prevale un forte orientamento verso le comunità scientifiche e professionali internazionali mentre nella seconda possiamo osservare anche la scelta dell'italiano nelle tesi che trattano tematiche che rientrano nella sfera dei media, del giornalismo, del sistema educativo e delle istituzioni svizzere. Si osserva l'influsso della dimensione interpersonale anche in quest'attività: in particolare è stato scelto il tedesco in due tesi in cui relatore e candidato erano germanofoni.

6.4 Problemi aperti e prospettive per lo sviluppo della ricerca

Lo studio svolto, pur abbastanza dettagliato, mancando di una dimensione comparativa, non permette di valutare in modo definitivo il tasso di plurilinguismo dell'USI. L'analisi di questo caso particolare ha però permesso di esplorare la problematica dei flussi comunicativi istituzionali in relazione al repertorio collettivo dell'organizzazione. Le messe a fuoco delle singole attività universitarie hanno svolto in primo luogo una funzione euristica. Osservando il modo in cui è attivato il repertorio istituzionale nei flussi comunicativi generati dal contesto universitario specifico dell'USI è emersa una diglossia fondamentale italiano-inglese nelle attività disciplinate dalle normative di politica linguistica e una diversità linguistica notevole (che comprende l'inglese, l'italiano, il tedesco e il francese, ma anche, pur in misura molto minore, altre lingue) nelle attività non regolamentate. Il quadro peraltro corrisponde all'orientamento poliglossico emerso come argomentativamente vincente dal dibattito sulle lingue della comunicazione scientifica.

Rimane aperto il ruolo preciso dell'italiano come lingua ufficiale dell'università. La legge cantonale sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli Istituti di ricerca stabilisce l'italiano come lingua ufficiale,

ma questa norma non specifica i tipi di attività su cui si deve estendere l'uso di questa lingua. Essa si applica sicuramente ai flussi comunicativi rivolti alle autorità politiche cantonali e generalmente verso il territorio locale. I flussi comunicativi interni di natura organizzativa si svolgono tendenzialmente in italiano, quando la dimensione interpersonale del contesto assicura la condivisione di questa lingua fra gli interagenti. È comunque difficile stabilire se sia la prescrizione della lingua ufficiale o non semplicemente il *common ground* comunitario a sorreggere l'uso dell'italiano. Nelle attività dove viene meno questa condivisione, dove gli obiettivi dell'interazione prevedono l'uso di un'altra lingua o dove la politica linguistica prevede esplicitamente l'uso di un'altra lingua (generalmente l'inglese) questa norma sembra essere sospesa.

La definizione precisa del tasso di plurilinguismo delle attività svolte in USI richiede tuttavia un approccio comparativo cui voglio dar seguito nella mia ricerca futura per stabilire se in alcuni settori le altre università svizzere e europee presentino dinamiche simili.

Dal punto di vista della struttura istituzionale l'USI risulta in ogni caso peculiare distinguendosi dalle altre università per diversi parametri:

- l'USI è l'unica università in Svizzera che si trova in una regione di minoranza linguistica. In questo essa si distingue sia dalle università in regioni monolingui di maggioranza (per esempio San Gallo, Losanna), sia da università in territori bilingui, come l'università di Friburgo (cfr. Langner & Imbach 2000) o l'università di Bolzano (cfr. Veronesi & Spreafico 2009). L'ipotesi è che questa particolare caratteristica dell'USI comporti una maggiore presenza di altre lingue nazionali e europee rispetto alle università situate nei grandi territori monolingui, avvicinandola alle università nei territori bilingui.
- l'USI è l'unica università di lingua italiana al di fuori dei confini dell'Italia e si distingue quindi dalla maggior parte delle università italiane soprattutto per il fatto

di trovarsi in un territorio italofono di dimensioni ridotte che costituisce una minoranza linguistica a livello nazionale. Rispetto alle università italiane in territorio monolingue ci si possono aspettare differenze notevoli riguardo alla diversità linguistica nei flussi comunicativi, didattici e di ricerca.

- il tasso di studenti di provenienza estera è il più alto in Svizzera (vedi Figura 22 in paragrafo 3.4). Questo dato si rispecchia nella politica linguistica universitaria che si indirizza nettamente verso l'inglese a livello di Master.
- l'USI è l'università più giovane della Svizzera. Perciò, soprattutto le attività di ricerca sono in forte aumento: tra il 2000 e il 2008 i finanziamenti per la ricerca competitiva si sono sestuplicati (vedi Figura 46)¹⁸¹. Questa enorme crescita è possibile grazie ad un forte orientamento verso le comunità scientifiche internazionali. L'uso prevalente dell'inglese permette il riconoscimento rapido delle acquisizioni della ricerca USI a livello internazionale. Questo suggerisce l'ipotesi (naturalmente, da verificare) che la preponderanza dell'inglese nelle attività di ricerca sia più pronunciata in USI che in altre università non anglofone.

¹⁸¹ I dati sui finanziamenti della ricerca dell'USI sono ripresi dalla seguente pagina del sito internet dell'università: http://www.usi.ch/ricerca/ricerca_in_cifre.htm

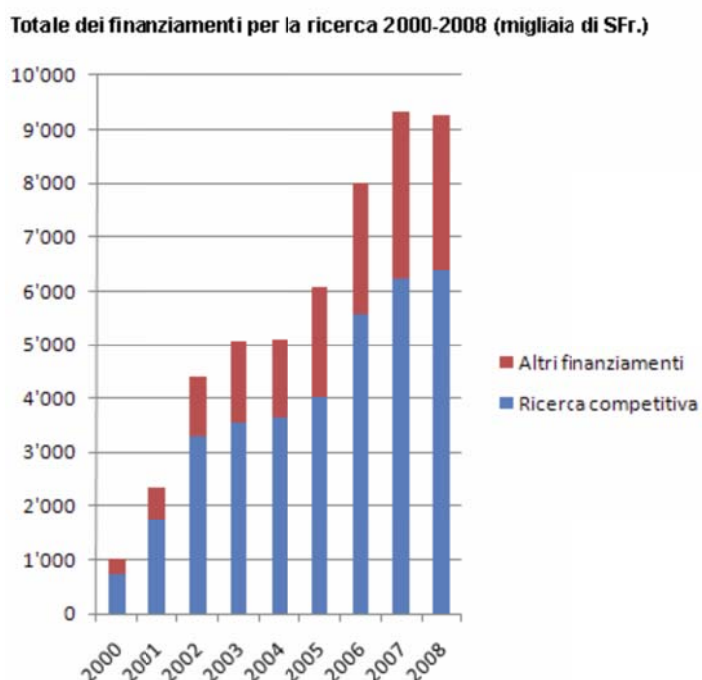


Figura 46: I finanziamenti della ricerca dell'USI

Rimane aperta la domanda della misura in cui la caratteristica configurazione plurilingue dei flussi comunicativi dell'USI sia dovuta a queste particolarità del campo d'interazione o ad altri fattori. Un paragone con i flussi comunicativi di altre università svizzere e europee che si distinguono dall'USI nei parametri sopramenzionati e con università con cui l'USI condivide singoli parametri permetterebbe di stabilire se e in che misura le scelte dell'USI corrispondano, per esempio, ad una tendenza generale oppure se siano una conseguenza di un insieme di circostanze particolari che differenziano l'USI dalle altre università.

L'approccio al plurilinguismo istituzionale che prevede la caratterizzazione dei flussi comunicativi in relazione al repertorio istituzionale rappresenta inoltre una potenzialità nella sua applicazione ad altre tipologie di istituzioni e imprese plurilingui. Essendo il repertorio linguistico una risorsa non solo individuale, ma anche istituzionale, essenziale e

preziosa, un'analisi dei flussi comunicativi che caratterizzi, in relazione al repertorio attivato, la dimensione istituzionalizzata e interpersonale delle attività anche in altre organizzazioni può rappresentare una premessa per l'ottimizzazione delle risorse grazie all'allocazione strategica delle competenze comunicative degli individui.

Bibliografia

- Ammon, U. (1998) *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ammon, U. (2003) Global English and the non-native speaker: Overcoming disadvantage. In: Tonkin, H. & Reagan, T. (eds.) *Language in the 21st century*. Amsterdam: John Benjamins: 23-34.
- Ammon, U. (2006) Language Planning for International Scientific Communication: An Overview of Questions and Potential Solutions. *Current Issues in Language Planning* 7 (1): 1-30
- Ammon, U. (2007) “Global scientific communication”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ammon, U. & Carli, A. (2007) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Anderson, L. & Ciliberti A. (2002) “Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica”. In: Bazzanella C. (a c. di) *Sul dialogo*. Milano: Angelo Guerini: 91-105.
- Andriessen, J. (2009) “Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools”: In: Perret-Clermont A.-N. & Muller-Mirza, N. *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Dordrecht: Springer: 195-214
- Auer, P. (1998) “From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech”. InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, URL: <http://inlist.uni-konstanz.de/issues/6>.

- Auer, P. (1999) "From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech" *International Journal of Bilingualism* 3: 309-332.
- Austin, J.L. (1962/1975) *How to do things with words*. Second Edition, edited by Urmson, J.O. & Sbisà, M. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bachtin, M.M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Emerson, C. & Holquist, M. (eds.). (transl. by McGee, V.M.). Austin: University of Texas Press.
- Baker, C. (1988) *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldauf, R.B. & Jernudd, B.H. (1983) "Language of publication as a variable in scientific communication". *Australian Review of Applied Linguistics* 6 (1): 97-108.
- Bazerman, C. (1994) "System of Genres and the Enactment of Social Intentions". In: Freedman, A. & Medway, P. (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London, Bristol: Taylor & Francis: 79-99.
- Ben-Zeev, S. (1977) "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development", In: *Child Development* 48: 1009-1018.
- Bergen, T.J. Jr. (1980) "Society, Knowledge and the University". *Peabody Journal of Education. Issues and Trends in American Education*. Vol 57, No. 4: 217-222.
- Berruto, G. (1974) *La sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Berruto, G. (1995) *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma/Bari: Laterza, manuali di base.
- Berruto, G. (2004) *Su restrizioni grammaticali del codemixing e situazioni sociolinguistiche. Annotazioni in margine al modello*

- MLF*. In: Ammon, U., Matheier, K.J. & Nelde, P.H. (eds.) *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Berthoud, A.-C. (2000) « Construction énonciative et interactive de la référence. » In : Béguelin, M.-J. & Moeschler, J. (2000). *Référence temporelle et nominale* : Actes du 3^e Cycle Romand de Sciences du Langage, Cluny (15-20 avril 1996). Berne : Lang.
- Bialystok, E. (1987) “Influences of bilingualism on metalinguistic development”. *Second Language Research* 3: 154-166.
- Bialystok, E. (1988) “Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness”. *Developmental Psychology* 24: 560-567.
- Bloomfield, L. (1933/1984) *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bühler, K. (1934/1978) *Sprachtheorie*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Bussi, L. (2002) *Intorno alla storia delle Università medievali. Lezione destinata agli studenti di Storia del Diritto Italiano del corso di laurea in Scienze Giuridiche (2002-2002) della Università di Sassari.*
- <http://www.dirittoestoria.it/lavori/Didattica/Luisa%20Bussi%20-%20Storia%20delle%20Universit%E0%20medievali.htm>.
(visitato l'ultima volta 12.07.2010)
- Butler, Y. & Hakuta; K. (2004) „Bilingualism and Second Language Acquisition“. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) (2004) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 114-144.
- Cantoni, L. (1991) “Organizzazione e libertà nella lingua”. *Synesis* 1: 45-60.
- Cantoni, L. (2004) “La comunicazione interna fra miti, riti e modelli: un approccio formativo. FOR-Rivista per la Formazione 61: 49-53.
- Cantoni, L. & Di Blas, N. (2006) *Comunicazione: teoria e pratiche* Milano: Apogeo.

- Cantoni, L., Di Blas, N., Rubinelli, S., Tardini, S. (2008) *Pensare e Comunicare*. Milano: Apogeo.
- Carli A & Calaresu. E. (2003) “Le lingue della comunicazione scientifica. La produzione e la diffusione del sapere specialistico in Italia”. In: Valentini, A. et al. (a c. di) *Ecologia linguistica*: 27-74. Roma: Bulzoni.
- Cassiodoro (2003) *Institutiones* a.c. di Caruso, A.. Roma: Vivere.In.
- Christopher Guerra, S. (2008) „Themen, Thesen und Argumente zur Position des Italienischen in der viersprachigen Schweiz“. *Studies in Communication Sciences* 8/1: 67-91.
- Christopher Guerra, S. (2010) Mehrsprachigkeit im universitären Kontext: der Fall Università della Svizzera italiana (USI). Actes du colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7 -9 février 2008), numéro spécial Bulletin VALS/ASLA, t. 2 : 53-70.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cicourel, A. (1992) “The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters”. In: Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press: 291-310.
- Cigada, S. (1999) *Nomi e cose. Aspetti semantici e pragmatici delle strutture nominali*. Milano: ISU.
- Cigada, S. & Rigotti, E. 2004. *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, R.L. (1989) *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (2007) “English monolingualism in scientific communication and progress in science, good or bad?” In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific*

- communication today*. AILA Review, vol. 20.
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M. & Rocci, A. (2009) *Global Linguistics: An Introduction*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Daniels, T., Spiker, B. & Papa, M. (1997) *Perspectives on Organizational Communication*. Dubuque IA: Brown & Benchmark.
- D'hondt, A.-S. (2001) "Multilingual communication between employees of the European Union in Brussels. In: Cigada, S., Gilardoni, S., Matthey, M. (eds.) (2001). *Comunicare in ambiente professionale plurilingue: atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*. Lugano: USI: 135-152.
- Diaz, R.M. & Klingler, C. (1991) „Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development“. In: Bialystok, E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. & Heritage, J. (eds) (1992) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Drew, P. & Heritage, J. (1992) "Analyzing Talk at work: an introduction." In: *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press: 3-65.
- Durand, C. (2001) *La mise en place des monopoles du savoir*. Paris: L'Harmattan
- Durand, C. (2006) "If it's not English it's not worth reading! . *Current issues in Language Planning* 7 (1): 44-60.
- Edwards, J. (1994) *Multilingualism*. London/New York: Routledge.
- Edwards, J. (2004) „Foundations of Bilingualism“. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) (2004) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 7-31.

- Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris; NacASSruck: Berlin: Mouton de Gruyter.
- Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eemeren, F.H. van, Grotendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1993) *Reconstructing Argumentative Discourse*. Tuscaloosa & London: The University of Alabama Press.
- Eemeren, F.H., van & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: the Pragma-dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. (2008). *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*. Trad. it. a c. di Gilardoni, A. e Raniolo, G. Milano: Mimesis Edizioni.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F.H., van & Houtlosser, P. (2002) "Strategic manoeuvring: Maintaining a delicate balance". In: Eemeren, F.H., van & Houtlosser, P. *Dialectic and Rhetoric: The Warp and Woof of Argumentation Analysis*. Dordrecht: Kluwer Academic: 131-159.
- Eemeren, F.H. van & Houtlosser, P. (2005). "Strategic Manoeuvring". In: M. Dascal et al. (eds.) *Argumentation in Dialogic Interaction. Studies in Communication Sciences Special Issue*: 1–20.
- Eemeren, F.H. van (2010) *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam: John Benjamins
- Ehlich, K. (2002) « Wissenschaftskomparatistik » . In : Ehlich, K. (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen*. Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik der LMU München : 1-10.

Letzte Änderung am 14.07.2003. <http://www.euro-sprachenjahr.de>

- Ehlich, K. (2003) „Zur Rolle des Englischen für die wissenschaftliche Wissensproduktion“. In: Lüdi, G. et al. *Langues et production du savoir/Sprachen und Wissensproduktion/Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 giugno 2002.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ervin, S. & Osgood, C. (1954) “Psycholinguistics : A survey of theory and research problems”. In: Osgood, C. & Sebeok, T. (eds.), *Psycholinguistics*. Baltimore, MD: Waverly Press: 139-46
- Ferguson, C.A. (1959) “Diglossia”. *Word* 15: 325–340.
- Ferguson, C.A. (1968) Language Development. In: Fishman, J., Ferguson, C.A. & Das Gupta, J. (eds.) *Language problems of developing nations*. New York: John Wiley & Sons: 27-35.
- Fettes, M. (1997) “Language planning and education”. In Wodak, R. & Corson, D. (eds.) *Language policy and political issues in education*. Dordrecht: Kluwer Academic: 13-22.
- Filimon, I. (2009) “Kyosei – an example of cultural keyword argumentatively exploited in corporate reporting discourse”. *Studies in Communication Sciences*, 9/2: 131-151
- Fishman, J.A. (1965) “Who speaks what language to whom and when?” *La Linguistique*, 2: 67-88.
- Fishman, J.A. (1967) „Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”. *Journal of Social Issues*, 23: 29-38.
- Fishman, J.A. (1980) “Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-15.

- Fishman, J., Ferguson, C.A. & Das Gupta, J. (eds.) (1968) *Language problems of developing nations*. New York: John Wiley & Sons
- Flowerdew, J. (2004) Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. In : Saracino, G.M. (ed.) (2004) *Writing for scholarly publication in English*. Lecce: Manni.
- Flowerdew, J. (2007) "The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication". In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Franceschini, R. (1998). "Code Switching and the notion of code in Linguistics: proposals for a dual focus model". In Auer, P. (ed.), *Code-switching in conversation*. London: Routledge: 51-72
- Franceschini, R. (2001a) Der ‚Adjuvant‘: die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In: Keller, T. & Raphaël, F. (Hrsg.). *Biographies au pluriel, Biographien im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Franceschini, R. (Hg.) (2001b) *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis (Eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff)*. Tübingen: Stauffenberg.
- Franceschini, R. (2001c) „Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini (2001b): 111-125.
- Franceschini, R. (2002) „Sprachbiographien: „Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit“. In: Adamzik, K. & Roos, E. (Hrsg) *Sprachbiografien-biographies langagières*. Neuchâtel: Le Bulletin suisse del linguistique appliquée VALS/ASLA.
- Franceschini, R. (2009) « Mehrsprachige Universitäten sollten eine Selbstverständlichkeit werden : capacità cognitive, and the asset of multilingualism.» In : Veronesi ; D. &

- Nickenig, C. (eds.) *Bi-and Multilingual Universities : European Perspectives and Beyond. Conference Proceedings Bolzano/Bozen 20-22 September 2007*. Bozen-Bolzano : Bozen-Bolzano University Press : vii-x.
- Franceschini, R., Haubrichs, W., Klein, W. & Werber, N. (Hrsg.) (2010) *Sprache und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi*. 40, 160.
- Franceschini, R & Miecznikowski, J. (2004) (Hrsg.) *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. Bern: P. Lang.
- Fünfschilling, J. (1998) “Spracherwerb als Teil der Biographie: Zur Versprachlichung von Erwerbserinnerungen in narrative Interviews. In: Mondada, L. & Lüdi, G. (éd.). *Dialogue entre linguistes. Recherches en linguistique à l’Institut de Langues et Litteratures Romanes de l’Université de Bâle*. (=ARBA Acta Romanica Basilensia 8): 65-79.
- Galilei, G. (1965²) “Discorsi e Dimostrazioni matematiche, intorno à due nuove scienze”. In: *Le opere di Galileo Galilei*, vol. VIII (basate sull’edizione del 1637). Firenze: Barbèra.
- Garfield, E. & Welljams-Dorof, A. (1990) English (only) spoken here. Introduction to language use in international research. A citation analysis. *Current Contents* (July): 3–17.
- Gatti, M. C. (2003) “Pratiche di analisi semiotica in Jurij M. Lotman e Boris A. Uspenskij”. In: Bettetini, G. Cigada, S., Raynaud, S. & Rigotti E. (ed.) *Semiotica II. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*. Brescia: La scuola: 141-165.
- Gazzola, M. & Grin, F. (2007) “Assessing efficiency and fairness in multilingual communication: Towards a general analytical framework”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 87-105
- Gilardoni, S. (2001) “La comunicazione plurilingue tra docenti in alcune istituzioni di formazione.” In: Cigada, S., Gilardoni, S., Matthey, M. (eds.). *Comunicare in ambiente*

- professionale plurilingue: atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*. Lugano: USI: 163-180.
- Gill, S.K. (2007) „Shift in language policy in Malaysia: Unravelling reasons for change, conflict and compromise in mother-tongue education”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 106-122.
- Graddol, D. (2006). *English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- Grice, P.H. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985) “The bilingual as a competent but specific speaker-hearer”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-77.
- Grosjean, F. (1989) “Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”. *Brain and Language*, 36: 3-15.
- Grosjean, F. (1999) The bilingual’s language modes. In Nicol, J. (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-25.
- Grosjean, F. (2004) “Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues”. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) (2004) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 32-63.
- Gumperz, J. (1982a) *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Gumperz, J. (1982b) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guardiano, C., Favilla M.E. & Calaresu E. (2007). Stereotypes about English as the language of science. ”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 28-52.
- Gunnarsson B.-L. (2000) “Discourse, organizations and national cultures”. *Discourse Studies*. vol 2 (1): 5-33.
- Hamblin, C.L. (1970) *Fallacies*. London: Methuen.
- Hamers, J.F. & Blanc M.A. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, R.E. (2003a) *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana de lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior. México DF: UAM*
- Hamel, R.E. (2003b) “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”. In J. Maurais & M.A. Morris (eds.), *Languages in a Globalising World*. Cambridge: CUP: 111-142
- Hamel, R.E. (2007) “The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hansegaard, N.E. (1975) *Tvaaspakighet eller halvspraakighet?* Stockholm: “Aldus” Series 253.
- Haskins (1927/1982) *The Renaissance of the Twelfth Century*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Haugen, E. (1953) *The Norwegian language in America*. 2 vols. Philadelphia: the University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1977) "Norm and Deviation in Bilingual Communities". In Hornby, P.A. (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Education Implications*. New York: Academic Press.
- Haugen, E. (1983) "The implementation of corpus planning: Theory and practice". In: Cobarrubias, J. & Fishman, J. (eds.) *Progress in language planning: International perspectives*. Berlin: Mouton: 269-90.
- Heredia, R. & Brown, J. (2004) "Bilingual Memory". In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 225-245.
- Hofstede, G. (1997) *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill.
- Hornberger, N.H. (1994) "Literacy and language planning". *Language and Education*, 8: 75-86.
- Hornberger, N.H. (2006) "Frameworks and Models in Language Policy and Planning". In: Ricento, T. (ed) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. . Oxford: Blackwell: 24-41.
- House, J. (2002) "Developing Pragmatic Competence in Lingua Franca English", in: Knapp, Karlfried & Meierkord, Christiane (eds.), *Lingua Franca Communication*. Frankfurt (Main): Peter Lang: 245-267.
- Hulstijn, J. (2003) *Roles in Dialogue*. In I. Kruijff-Korbayova (ed.). Proceedings of the 7th Workshop on Formal Semantics and Pragmatics of Dialogue. Diabrück: Universität des Saarlandes: 43-50. Pdf: <http://staff.feweb.vu.nl/jhulstijn/Articles/diabruck4.pdf>
- Humboldt, von, W. (1836/2003) *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Wiesbaden: Fourier Verlag.

- Hymes, D. (1972) "On communicative competence". In: Pride, J.B. & Holmes, J. (eds) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 269-93.
- Hymes, D (1974) *Foundation of sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D (1987) "Communicative competence". In: Ammon, U., Dittmar N. & Mattheier, K.J. (eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, I vol., Berlin/NewYork: de Gruyter: 219-229.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (ed.) (2003) *World Englishes. A Resource Book for Students*. London and NewYork: Routledge.
- Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989) "Critical period effects in second-language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology*, 21: 60-99.
- Kloss, H. (1968) "Notes concerning a language-nation typology. In: Fishman, J., Ferguson, C.A. & Das Gupta, J. (eds.) *Language problems of developing nations*. New York: John Wiley & Sons: 69-85.
- Kloss, H. (1969) *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for Research on bilingualism.
- Kloss, H. (1978) *Die Entwicklung neuer germatischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann (edizione rielaborata di 1952¹)
- Kloss, H. (1987) *Abstandsprache und Ausbausprache*. In: Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K.J. (Hrsg.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, I vol. Berlin, New York: de Gruyter.

- Knapp, K. (1987) "English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication". In W. Lörscher and R. Schulze (eds) *Perspective of Languages in Performance*. Tübingen: Narr: 1022–39.
- Knapp, K. and Meierkord, C. (eds) (2002) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt: Lang.
- Krashen, S. (1973) "Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence". *Language Learning*, 23: 63-74.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Langner, M. & Imbach, R. (2000) "The University of Freiburg: a Model for a bilingual university". *Higher Education in Europe*, 25, 4: 461-468.
- Laurie, S.S. (1890) *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons.
- Levelt, W. (1989) *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, London: MIT Press.
- Levinson, S. (1979) "Activity Types and Language". *Linguistics* 17: 365-399.
- Reprinted in:
- Levinson, S. (1992) "Activity Types and Language" In: Drew, P. & Heritage, J. *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press: 66-100.
- Lotman J., Uspenskij, B. (1995) *Tipologia della cultura*, a c. di R. Faccani e M. Marzaduri. Milano: Bompiani.
- Lüdi, G. (1995) "Parler bilingue et traitements cognitifs". *Intellectia* 1995/1: 139-156.
- Lüdi, G. (1998) « L'enfant bilingue: chance ou surcharge? » In: Lorenza Mondada, Georges Lüdi (Hg.), *Dialogues entre linguistes*.

- Recherches en linguistique à l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université de Bâle* (Acta Romanica Basiliensia 8): 13-30 consultabile anche sotto URL :
http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html
 (consultato l'ultima volta: 28.08.2010)
- Lüdi, G. (1999) "Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde". In : Castellotti, V. & Moore, D. (eds.). *Alternance des langues et construction de savoirs. Cahiers du français contemporain* 5 : 25-51.
- Lüdi, G. (2003) « Welche Sprache(n) für die Wissenschaft ? » In : Lüdi, G. et al. *Langues et production du savoir/Sprachen und Wissensproduktion/Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 giugno 2002 : 75-82.
- Lüdi, G. (2001-2003) *Plurilinguismo* : Modulo del corso e-learning *Swissling*:
www.swissling.net
- Lüdi, G. (2007) "Sprachverhalten, Sprachpolitik, Diskurs über Sprache: Staatlichkeit in Europa zwischen dem einsprachigen Nationalstaat und dem mehrsprachigen Vielvölkerstaat". In: Nekula, M., Fleischmann, I., Greule, A. (Hrsg). *Franz Kafka im sprachnationalen Kontext seiner Zeit: Sprache und nationale Identität in öffentlichen Institutionen der böhmischen Länder*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag: 13-30.
- Lüdi, G. (2010) „Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes“. *Acta Romanica Basiliensia ARBA* 22, octobre 2010.
- Lüdi, G. et al. (ed.) (2003) *Langues et production du savoir/Sprachen und Wissensproduktion/Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 giugno 2002.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002) *Etre bilingue*. Berne, Francfort-s.Main/NewYork: Lang.

- Lüdi, G., Seelmann, K., Sitter-Liver, B. (Hrsg.) (2008) *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt*. Fribourg: Academic Press.
- Macnamara, J. (1967) "The bilingual's linguistic performance: a psychological overview." *Journal of Social Issues* 23: 59-77.
- Maher, J. (1986) "The development of English as the international language of medicine". *Applied Linguistics* 7: 201-218.
- Mann, W.C. (1988) "Dialogue games: Conventions of human interaction". *Argumentation*, 2: 511-532.
- Mauranen, A. (2003) The corpus of English as lingua franca in academic settings. *TESOL Quarterly* 37: 513-27.
- McArthur, T. (ed.)(1998) *Concise Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Meierkord, C. (1996) *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation: Untersuchungen zum non-native/non-native-speakers-Diskurs*. Frankfurt (Main) etc.: Lang.
- Meisel, J. (2004) „The Bilingual child“. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 91-113.
- Miecznikowski-Fünfschilling, J. (2005) *Le traitement de problèmes lexicaux lors de discussions scientifiques en situation plurilingue : procédés interactionnels et effets sur le développement du savoir*. Berne : Peter Lang.
- Miecznikowski, J. (2001) « Parallelen in der Darstellung von Sprachkontakt und –erwerb : zwei biographische Interviews ». In : Keller, T. & Raphaël, F. (Hg.). *Biographies au pluriel, Biographies im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg: 215-226.
- Miecznikowski, J. (2010) « Mehrsprachig leben und studieren. Die Sicht studentischer Migranten ». In : Franceschini, R., Haubrichs, W., Klein, W. & Werber, N. (Hrsg.) *Sprache*

und Biographie. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi. 40, 160 : 129-150.

- Miecznikowski, J. & Mondada, L. (2001) « Comment construit-on des objets de savoir dans des réunions de recherche plurilingues? » In : Cigada, S., Gilardoni, S., Matthey, M. (eds.) *Comunicare in ambiente professionale plurilingue: atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*. Lugano: USI.
- Miecznikowski, J., Rocci, A. & Zlatkova, G. (en presse). L'argumentation dans la presse économique et financière italienne. In : L. Gautier (Ed.) *Les discours de la bourse et de la finance*. Forum für Fachsprachen-Forschung. Frank und Timme, Berlin.
- Miller, J. (1983) *Many voices: Bilingualism, Culture and Education*. London: Routledge.
- Milroy, L. & Muysken, P. (eds.) (1995) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.
- Marziano Capella (2001) *Le nozze di Filologia e Mercurio*, a.c.di Ramelli, I. Milano: Bompiani
- Mondada, L. (2000) « La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences ». *Revue suisse de sociologie*, 26(3) : 615-636
- Mondada, L. (2003) « La science polyglotte: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues ». In : Lüdi, G. et al. *Langues et production du savoir/Sprachen und Wissensproduktion/Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloquio de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 giugno 2002.
- Moretti, B. (ed.) (2004) *La terza lingua* Vol I, Locarno: A. Dadò
- Moretti, B. & Antonini F. (2000) *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Locarno: Osservatorio Linguistico della Svizzera italiana, Armando Dadò.

- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont (eds.) (2009) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Dordrecht: Springer.
- Mumford, L. (1961) *The City in History: Its Origins, Its Transformation and Its Prospects*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Muysken, P. (2000) *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993/1997) *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Carendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2002) *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Nebrija, Antonio de (1492/2006) *Gramática de la lengua castellana*. Barcelona: Linkgua ediciones S.L.
- Neustupny, J.V. (1974) "Basic types of treatment of language problems. In: Fishman, J. (ed.) *Advances in language planning*. The Hague: Mouton: 37-48.
- Ninyoles, R. (1977) *Cuatro idiomas para un estado*. (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica). Madrid: Editorial Cambio 16
- Peal, E. & Lambert, W.E. (1962) "The relationship of bilingualism to intelligence", in: *Psychological Monographs* 76/27: 1-23.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958) *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*. Bruxelles: l'Université de Bruxelles.
- Perret-Clermont, A.-N. (1993) "What is it that develops?" *Cognition and Instruction*, 11 (3&4): 197-205.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: P. Lang.

- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (2001) *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.
- Piazza, R. (2001) "Modalità dell'atto del domandare nei seminari italiani". In: Ciliberti, A. & Anderson, L. (eds.) *Le forme della comunicazione accademica*. Milano: Franco Angeli
- Pinker, S. (1994) *The language instinct: How the mind creates the language*, New York: Harper Collins.
- Poplack, S. (1979/1981) "“Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL”: toward a typology of code-switching". *New York Language Task Force Paper No 4*. Revised version published in *Linguistics* 7/8: 581-618.
- Ramelli, I. (2001) "Introduzione a 'Le nozze di Filologia e Mercurio': Marziano e la sua enciclopedia della cultura classica". In: Marziano Capella (2001) *Le nozze di Filologia e Mercurio*, a.c. di Ramelli, I.. Milano: Bompiani
- Ricciardelli, L.A. (1992) "Creativity and Bilingualism". *Journal of Creative Behaviour* 26/4: 242-254.
- Ricento, T. (2000) "Historical and theoretical perspectives in language policy and planning." *Journal of Sociolinguistics*, 4: 196-213.
- Ricento, T. (ed.) (2006) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell.
- Ridder-Symoens, H. (1992) « Mobility ». In: De Ridder-Symoens, H. (ed.) *A history of the University in Europe. Universities in the middle ages*. Vol I. Cambridge: Cambridge University Press: 280-304.
- Rigotti, E. (1987) "Linguaggio". In: Demarchi, F., Ellena, A. & Cattarinussi, B. (a cura di) *Nuovo dizionario di sociologia*. Milano: Edizioni Paoline: 1130-1138.
- Rigotti, E. (2003a) "La linguistica tra le scienze della comunicazione". In: *Linguistica e nuove professioni*. Milano: Franco Angeli: 21-35.

- Rigotti, E. (2003b) "Une université plurilingue: l'exemple de la Suisse italienne". In: Lüdi, G. et al. *Langues et production du savoir/Sprachen und Wissensproduktion/Lingue e produzione di sapere*. Atti del Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 giugno 2002
- Rigotti E. (2005). "Plurilinguismo e unità culturale in Europa". In: Cambiaghi, B; Milani, C. & Pontani, P. (eds), *Europa Plurilingue: Comunicazione e didattica*, Milano: Vita e Pensiero, 307-319.
- Rigotti, E. (2006) "Relevance of Context-bound *loci* to Topical Potential in the Argumentation Stage". *Argumentation* 20: 519-540.
- Rigotti, E. (2007) "Plurilinguismo e unità culturale in Europa". *Cultura e Comunicazione*. 1, 1: 3-6.
- Rigotti, E. (2008) "Locus a causa finali". In: Gobber, G., Cantarini, S., Cigada, S., Gatti M. C. & Gilardoni, S. (eds.) *L'analisi linguistica e letteraria* 2008/2 (special issue).
- Rigotti, E. & Cigada, S. (2004) *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Rigotti, E. & Greco, S. (2006) Topics: the Argument Generator. In: E. Rigotti, A.N. Perret-Clermont & F. Schultheis (Hrsg.). *Argumentum: E-Course in Argumentation Theory for the Human and Social Sciences*. URL : <http://www.argumentum.ch>
- Rigotti, E. & Greco Morasso, S. (2009) "Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource". In: Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont A.-N. *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Heidelberg, London, New York: Springer.
- Rigotti E., Greco Morasso S. (2010). "Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components". *Argumentation* 24(4): 489-512.
- Rigotti, E. & Rocci, A. (2001) "Sens- non-sens-contresens", *Studies in Communication Sciences*, 1, 2: 45-80.

- Rigotti, E. & Rocci, A. (2003) *Categorie nascoste in prospettiva interlinguistica*, in: Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (eds.) *Plurilinguisme / Mehrsprachigkeit / Plurilingualism: Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen/Basel: Francke: 277-294.
- Rigotti E. & Rocci, A. (2006a) “Le signe linguistique comme structure intermédiaire”. In: Louis de Saussure (ed.) *Nouveaux Regards sur Saussure. Mélanges offerts à René Amacker*. Genève, Droz: 219-247.
- Rigotti, E. & Rocci, A. (2006b) “Towards a Definition of Communication Context. Foundations of an Interdisciplinary Approach to Communication”. *Studies in Communication Sciences* 6/2: 155-180.
- Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) (2004) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Rocci A. (2010). Modals as lexical indicators of argumentation, A study of Italian economic-financial news. *L'analisi linguistica e letteraria XVI, Special Issue: Word meaning in argumentative dialogue*: 577-619.
- Romaine, S. (2004) “The bilingual and multilingual community”. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) (2004) *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell: 385-405
- Ross, S.A. (1973) “The Economic Theory of Agency: The Principal’s Problem.” *The American Economic Review* 63/2. Papers and Proceedings of the Eighty-fifth Annual Meeting of the American Economic Association, May 1973: 134-139.
- Ross, W.D. (1958) *Aristotelis Topica et Sophistici Elenchi*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. & Jernudd, B (eds.) (1971) *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: East-West Center and University of Hawaii Press.

- Rüegg, W. (1992) "Themes". In: De Ridder-Symoens, H. (ed.) *A history of the University in Europe. Universities in the middle ages*. Vol I. Cambridge: Cambridge University Press: 3-34.
- Sacks, H, Schegloff, E.A. & Jefferson, G. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation." *Language*, Vol. 50, No. 4, Part 1: 696-735.
- Sandelin, B. and Sarafoglou, N. (2004) "Language and scientific publication statistics." *Language Problems and Language Planning* 28 (1): 1–10.
- Sapir, E. (1929/1958): "The Status of Linguistics as a Science". *Language*, 5 (1929): 207-14. Reprinted in: Mandelbaum, D.G. (ed.) (1958). *The Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley, CA: University of California Press: 160-166.
- Sano, H. (2002) "The world's lingua franca of science". *English Today* 18: 45-29.
- Saracino, G.M. (2004) „Introduction“. In: Saracino, G.M. (ed.) (2004) *Writing for scholarly publication in English*. Lecce: Manni.
- Sbisà , M. (2002) "Speech acts in context." *Language and Communication* 22: 421-436.
- Schegloff, E. (1992) "On talk and its institutional occasions". In: In: Drew, P. & Heritage, J. *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press: 101-134.
- Schiffman, H.F. (1996) *Linguistic culture and language policy*. New York: Routledge.
- Searle, J.R. (1995) *The construction of social reality*. New York: The free press.
- Seidlhofer, B. (2001) "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca". *International Journal of Applied Linguistics* 11: 133-158.

- Seidlhofer, B. (2003) *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'*. Strasbourg: Council of Europe.
- Seidlhofer, B. (2004) "Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209-239.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976) *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: Tukimuksia Research Reports.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986/1995²) *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stalnaker, R. (1978) "Assertion". In: Cole, P. (ed.). *Syntax and Semantics* 9. New York: Academic Press.
- Stichweh, R. (2005) „Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation“. In: Sieg, U. & Korsch, D. (Hrsg.) *Die Idee der Universität heute*. (=Academia Marburgensis, Band 11). München: K.G. Saur: 123-134.
- Stohl, C. (1995) *Organizational communication: Connectedness in action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taddei Gheiler, F. (2005): *La lingua degli anziani. Stereotipi sociali e competenze linguistiche in un gruppo di anziani ticinesi*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- Thielmann, W. (2001) „Wege aus dem sprachpolitischen Vakuum? Zur scheinbaren wissenschaftskulturellen Neutralität wissenschaftlicher Universalsprachen“. In : Ehlich, K. (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen*. Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik der LMU München
Letzte Änderung am 14.07.2003. <http://www.euro-sprachenjahr>.

- Tollefson, J.W. (1991) *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.
- Tonelli, L. (2001) “Die italienische Sprache der Wissenschaft: Eine Bestandesaufnahme. In : Ehlich, K. (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen*. Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik der LMU München Letzte Änderung am 14.07.2003.
<http://www.euro-sprachenjahr>.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press
- Van Parijs, P. (2007) “Tackling the Anglophones’ free ride: Fair linguistic cooperation with a global lingua franca”. In: Carli, A. & Ammon, U. (eds.) *Linguistic inequality in scientific communication today*. AILA Review, vol. 20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verger, J. (1992) “Patterns”. In: De Ridder-Symoens (ed.) *A History of the University in Europe. Universities in the Middle Ages*. Vol I. Cambridge: Cambridge University Press: 35-75
- Veronesi, D. & Spreafico, L. (2009) “Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university”. In: *Proceedings of the International Festschrift Symposium for Paul N. Mbangwana: Language, Literature and Nation Building*. Yaoundé: Annals of the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences, University of Yaoundé I, Cameroon: 199-235.
- Veronesi ; D. & Nickenig, C. (eds.) *Bi-and Multilingual Universities : European Perspectives and Beyond. Conference Proceedings Bolzano/Bozen 20-22 September 2007*. Bozen-Bolzano : Bozen-Bolzano University Press
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walton, D. (1990). *Practical reasoning: goal-driven, knowledge-based, action-guiding argumentation*. Savage (Maryland): Rowman and Littlefield.

- Walton, D. (2007). Evaluating practical reasoning. *Synthèse*, 157: 197-240.
- Walton, D. & Krabbe, E. (1995). *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Weinreich, U. (1953/1979) *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Weisgerber, L. (1966) "Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 16: 73-89.
- Wells, G. (1993) "Language and education: reconceptualizing education as dialogue", *Annual Review of Applied Linguistics*. 19: 135-155.
- Whorf, B. L. (1940/1956). "Science and Linguistics", *Technology Review* 42(6). Reprinted in: Carroll, J.B. (ed.) (1956) *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press: 207-219.
- Wierzbicka, A. (1997) *Understanding Cultures through Their Key Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H.A. et al (1971) *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- Wodak, R. (2006) "Linguistic Analyses in Language Policies". In: Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell.
- Wood, D.N. (1967) "The foreign language problem facing scientists and technologists in the United Kingdom: report of a recent survey. *Journal of Documentation* 23: 117-130.

Allegato: Convenzioni di trascrizione

/	intonazione ascendente
\	intonazione discendente
<xx>	rallentamento
>xx<	accelerazione
(.)	pausa breve ($\approx \frac{1}{4}$ s.)
(..)	pausa media ($\approx \frac{1}{2}$ s.)
(...)	pausa lunga ($\approx \frac{3}{4}$ s.)
(4.0)	durata della pausa in secondi
[inizio della sovrapposizione
]	fine della sovrapposizione
XXX	segmento non identificabile
(?)	trascrizione incerta
TAN	aumento del volume
<u>continua</u>	enfasi prosodica
:	prolungamento vocalico o consonantico
((ride))	commento
parola&parola	susseguirsi rapido di due turni/parlanti o, se messo fra due suoni all'interno di un turno, indica il loro susseguirsi senza pausa discernibile