

15

I Quaderni della Ricerca

**L'italiano L1 come lingua
dello studio**

a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri



15

I Quaderni della Ricerca

L'italiano L1 come lingua dello studio

a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri





LOESCHER
EDITORE
TORINO

© Loescher Editore - Torino 2004
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 630.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,

Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2019	2018	2017	2016	2015	2014	

ISBN 978820117281

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori e imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 38
10121 Torino
Fax 011 5640200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 5679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majucola - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majucola - Torino
Copertina: Leftleft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 48
10125 Torino

Indice

Introduzione. Il progetto di Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL	7
di <i>Paolo E. Balbari</i>	
1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere	8
2. L'input linguistico dei docenti di altre discipline	9
3. L'input deve essere compreso per essere acquisito	10
4. I materiali del progetto MILEL	11
4.1. Due Quaderni di riferimento	11
4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL	11
4.3. Tre serie di Guide per i docenti	12
4.4. Percorsi didattici per gli studenti	12
Parte prima. Coordinate	15
1. La natura della lingua dello studio	17
di <i>Maria Cecilia Luise</i>	
1.1. Definizione di lingua dello studio	18
1.1.1. Lingua dello studio come microlingua	19
1.1.2. Lingua dello studio come CLIL	20
1.1.3. Lingua dello studio orale	22
1.1.4. Lingua dello studio scritta	24
1.2. I libri di testo	25
1.3. Caratteristiche della lingua dello studio e della scuola	27
1.4. Dalla parte dello studente: abilità e competenze per affrontare i testi di studio	30
1.5. Dalla parte del docente: insegnare la lingua dello studio	32
Bibliografia	33
2. L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari	35
di <i>Paolo E. Balbari</i>	
2.1. Educazione microlinguistica e istruzione microlinguistica	36

2.2. La comunicazione microlinguistica	37
2.2.1. La dimensione funzionale	38
2.2.2. La dimensione interculturale	39
2.2.3. La dimensione cognitiva	41
2.3. La "lingua" nelle microlingue	42
2.3.1. La dimensione testuale	43
2.3.2. La dimensione sintattica	45
2.3.3. La dimensione lessicale	47
2.4. L'educazione microlinguistica: l'educazione alle microlingue, l'educazione nelle microlingue	48
2.5. L'educazione microlinguistica: la comprensione come perno del processo	52
2.5.1. Il processo di comprensione	53
2.5.2. Sviluppare l'abilità di comprensione	58
2.5.3. Il rafforzamento del processo globalità → analisi → sintesi	60
2.6. Comprendere e produrre le microlingue disciplinari	66
2.6.1. Esercitare la produzione di testi scritti	67
2.6.2. Esercitare la produzione di testi orali	67
2.7. Conclusioni	69
Guida all'approfondimento	69
3. Autonomia di apprendimento e italiano dello studio	73
di <i>Marcello Menegale</i>	
3.1. Alcuni principi dell'autonomia di apprendimento	73
3.2. Il valore aggiunto dell'autonomia in un contesto di italiano dello studio	75
3.3. Conclusioni	77
Bibliografia	78
4. Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera	79
di <i>Carmel M. Coonan</i>	
4.1. Lo studente	79
4.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	80
4.1.2. L'apprendimento della disciplina	81
4.1.3. L'impatto emotivo	82
4.1.4. L'impatto cognitivo	82
4.2. L'insegnante	83
4.3. L'insegnamento	83
Bibliografia	87

Parte seconda. Aspetti operativi	89
5. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio	91
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
5.1. Italbase e Italstudio	91
5.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	92
5.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	92
5.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	92
5.2.3. La complessità dei testi disciplinari	93
5.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	94
5.3. Facilitare lo studio in L2	95
Bibliografia	98
6. La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio	99
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
6.1. Dalla "lezione" all'unità didattica	99
6.2. L'unità di acquisizione (o unità metetica)	102
6.2.1. La fase della globalità	102
6.2.2. Fasi di analisi e sintesi/riflessione	104
6.2.3. Un esempio di unità di acquisizione in cui fare educazione linguistica	105
6.2.4. La definizione degli obiettivi	106
6.3. L'unità didattica come rete di unità di acquisizione	109
6.4. I moduli	111
6.5. La progettazione di unità didattiche di italiano dello studio	112
6.5.1. Italiano delle discipline in cui il docente di italiano è competente	112
6.5.2. Italiano delle discipline in cui il docente di italiano non è competente	115
Guida all'approfondimento	115
7. Indicazioni metodologiche e modelli operativi per la didattica	
Italstudio fra classe e laboratorio	121
di <i>Gaia Pieraccioni</i>	
7.1. Dalla certificazione Italstudio all'insegnamento/apprendimento della lingua dello studio	121
7.2. Coordinate di riferimento per la definizione di un curriculum Italstudio per la certificazione	122
7.3. La cornice dell'azione didattica: il sillabo delle abilità di studio	123

7.4. Un modello organizzativo per la didattica Italstudio fra personalizzazione e inclusione	125
7.5. La programmazione di un percorso Italstudio G: le unità didattiche	126
7.6. La struttura delle unità di acquisizione Italstudio	128
Bibliografia	132
8. Team teaching e l'italiano dello studio	133
di <i>Marcello Menegale</i>	
8.1. Il team teaching	133
8.2. La promozione dell'apprendimento dell'italiano dello studio attraverso il team teaching	135
8.3. Conclusioni	136
Bibliografia	137
9. Certificare l'italiano dello studio di studenti migranti	139
di <i>Marco Mezzadri</i>	
9.1. L'italiano per lo studio: una questione centrale nella scuola di oggi	139
9.2. La certificazione Italstudio	141
9.2.1. Destinatari	141
9.2.2. Livelli	141
9.2.3. Percorsi di formazione	142
9.2.4. Prove	142
9.2.5. Le tipologie testuali	144
9.2.6. Valutazione	145
9.2.7. Sedi e date d'esame	147
9.3. Esempi di prove di certificazione Italstudio	147
9.3.1. Esempio 1: Italstudio A2	148
9.3.2. Esempio 2: Italstudio B1	156
9.3.3. Esempio 3: Italstudio B2	164
Bibliografia	173
Gli autori	175

4. Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera

di Carmel M. Coonan

Questo Quaderno è dedicato a quello che spesso è definito "CLIL di italiano": in realtà non è vero *Content and Language Integrated Learning*, perché lo scopo del focus sull'italiano dello studio non è quello di insegnare, integrandoli alla lingua, anche dei contenuti disciplinari. Ma è fuor di dubbio che la ventennale esperienza europea di CLIL nelle LS – ormai diffuso in tutte le lingue e a tutti i livelli scolastici, e obbligatorio in quinta superiore per l'inglese veicolare di una materia – possa essere di grande aiuto, sia per meglio definire le procedure per realizzare un lavoro sull'italiano usato per insegnare le altre discipline, sia per un raccordo maggiore con i colleghi di LS che, magari nelle stesse classi, stanno conducendo esperienze CLIL.

CLIL è un acronimo che nasce in Europa nei primi anni Novanta del XX secolo dietro pressione esercitata da istituzioni europee quali il Consiglio d'Europa e la Commissione europea, persuase dell'efficacia di tali programmi sia nell'educazione bilingue sia nelle scuole d'élite: inizia così un processo che vuole incoraggiare l'uso veicolare delle LS nel sistema scolastico. L'azione è politica nella misura in cui si ritiene possa contribuire al piano per la promozione del multilinguismo (ad es. il *Libro Bianco – European Commission, 1995* –, che specifica che il cittadino europeo deve conoscere almeno tre lingue europee, di cui una è la L1), alla tutela delle lingue europee minacciate dalla pressione dell'inglese, divenuta ormai una lingua franca mondiale, alla necessità di trovare soluzioni che possano condurre a livelli maggiori di competenza nelle LS rispetto a quanto si riesce a raggiungere attraverso il tradizionale insegnamento della lingua.

Che tipi di cambiamenti comporta l'uso veicolare di una LS? E perché è utile l'acronimo CLIL? Cercheremo di rispondere a queste domande, rimandando per un approfondimento a Balboni, Coonan (2014).

4.1. Lo studente

Che cosa cambia per lo studente quando studia una materia in lingua straniera veicolare (LSV)?

- a) lo studente deve imparare la LS, ossia il percorso LSV deve avere un impatto sulla crescita delle competenze nella LS;

b) lo studente deve comprendere l'insegnante quando spiega, descrive, fa ipotesi, illustra, definisce, commenta, paragona, calcola ecc.; deve leggere testi di diversi generi, didattici e/o non didattici; deve svolgere le attività di apprendimento e i processi cognitivi associati; deve produrre testi scritti e/o orali (rapporti, sintesi, descrizioni, spiegazioni, definizioni ecc.) utilizzando la microlingua disciplinare: *tutto questo viene svolto nella lingua straniera*. Ciò rappresenta una sfida di tipo linguistico e cognitivo per lo studente (e anche per l'insegnante che deve gestire il processo).

Per molti è implicita l'idea che in una situazione di LSV la competenza dello studente nella LS si sviluppi automaticamente. Viene considerato un dato di fatto. Tuttavia le ricerche ci informano che lo sviluppo non è automatico e che devono sussistere delle condizioni idonee perché lo sviluppo sia possibile. In altre parole, bisogna creare un ambiente che sia favorevole al suo sviluppo. Le condizioni minime perché ciò si possa verificare sono che:

- lo studente capisca la LS;
- lo studente abbia opportunità di scrivere e parlare in LS.

Cinque principi teorici supportano questi due condizioni di comprensione e di produzione e il loro legame con l'apprendimento della lingua e del contenuto.

4.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera

Input comprensibile L'ipotesi di "input comprensibile" di Krashen (1982) postula che la competenza linguistica si evolve quando l'individuo è esposto a grandi quantità di lingua comprensibile. Questa condizione è problematica nelle situazioni LSV. Lo studente sarà alle prese con lessico e concetti in LS non familiari e forse astratti e, a differenza della sua competenza in italiano, non avrà una base forte e consolidata della lingua base in LS sulla quale far leva per operare la comprensione della microlingua.

Noticing Secondo Swain (2000), il parlare e lo scrivere contribuiscono al fenomeno di *noticing*, ritenuto una variabile di rilievo per lo sviluppo della competenza linguistica. Rispetto a quando deve comprendere un messaggio dove può fare leva principalmente sul lessico per cogliere il senso generale del messaggio, chi parla e scrive è costretto a utilizzare le regole grammaticali e sintattiche della lingua per esprimere il proprio messaggio.

Automatizzazione Più si parla e si scrive, più migliorano le capacità di parlare e di scrivere e, di conseguenza, la capacità di tessere le unità linguistiche fra di loro in base alle regole del sistema. Ciò comporta che il parlante non deve tenere continuamente sotto stretto controllo la sua produzione linguistica, ma libera il suo spazio attentivo consentendogli di poter badare ad altri aspetti della comunicazione.

Output comprensibile Non basta produrre lingua, bisogna saper produrre lingua grammaticalmente ricca. In quest'ottica, lo studente viene guidato a esprimere concetti, idee, opinioni, argomentazioni utilizzando i soli mezzi grammaticali. In altre parole, egli impara a sfruttare sempre di più il sistema linguistico per elaborare i suoi significati, facendo sempre meno uso di supporti non verbali (gesti, mimica, immagini ecc.).

Exploratory talk Nasce nell'ambito di una pedagogia d'ispirazione socio-culturale (Lantolf, ed., 2000) ed è una forma di dialogo sociale in cui lo studente esplora con i propri compagni, oppure con l'esperto (l'insegnante), la sua conoscenza del contenuto in apprendimento. Il dialogare con altri è un'attività di *interthinking* attraverso la quale ognuno arriva a comprendere e ad appropriarsi del contenuto, trasformandolo in conoscenza e competenza personale. A differenza del *presentational talk* in cui lo studente dimostra ad altri quello che sa, l'*exploratory talk* è la sede dove più si realizza l'integrazione fra contenuto e lingua, perché in quella sede la lingua è lo strumento di apprendimento, è il contenuto, è lo strumento di comunicazione, è cognizione (Mercer, Hodgkinson, eds., 2008). In relazione a questo troviamo la distinzione di Swain (2006) fra *output* e *languageing*. Secondo la studiosa il termine *output* non coglie l'essenza del vero processo in atto quando la lingua viene usata nel processo di apprendimento; preferisce il termine *languageing*: l'atto di produrre lingua e i processi cognitivi sono intrecciati fra loro, parte di un unico processo linguistico-cognitivo. Lo studente si sforza di esprimere un concetto, di dare parola a un'idea, di verbalizzare un'opinione. L'effetto è l'elaborazione profonda della lingua, che quindi entra a far parte della competenza linguistica.

4.1.2. L'apprendimento della disciplina

Un aspetto cruciale per l'apprendimento della disciplina non linguistica (DNL) riguarda la *comprensione* dei contenuti. Se lo studente non riesce a capire i contenuti che gli vengono offerti non potrà cominciare a trasformarli in conoscenza, ossia ad apprenderli. In una situazione di insegnamento in lingua italiana, la comprensione non viene, di norma, considerata un problema. In una situazione di LSV invece, la dimensione linguistica della comprensione si pone subito in evidenza come problematica, perché si è consapevoli che lo studente potrebbe incontrare difficoltà nel comprendere i contenuti a causa della LSV. Questo ha delle implicazioni per il tipo di strategie da utilizzare per rendere tali contenuti accessibili al discente quando legge e ascolta.

Come abbiamo visto sopra, la comprensione dei contenuti e la graduale presa

di padronanza di essi da parte dell'allievo passa anche attraverso il dialogo, la produzione linguistica, il *languageing*, perché è attraverso queste forme di attività sociale che egli costruisce il proprio sapere, facendo propri i contenuti. In sostanza, la lingua è lo strumento attraverso il quale lo studente si impossessa delle conoscenze; la lingua consente di dare "forma" ai concetti e alle idee che stanno maturando. In linea con questa prospettiva, è tuttavia lecito presupporre che, nella situazione LSV, l'allievo abbia delle difficoltà a impegnarsi attivamente linguisticamente, con possibili conseguenze per gli esiti di apprendimento del contenuto non linguistico (e della LS stessa).

4.1.3. L'impatto emotivo

L'insegnamento LSV suscita nello studente sensazioni nuove, che possono essere:

- a) *negative*: nella situazione LSV lo studente non sempre riesce a cogliere il senso delle cose che legge/ascolta; avverte che i suoi processi di elaborazione vanno a rilento (*cognitive overload*); prova un senso di frustrazione, sente salire una resistenza, un rifiuto;
- b) *positive*: l'esperienza LSV viene vista come un'opportunità; l'allievo percepisce la pertinenza della LSV rispetto alla sua vita futura; è pervaso da un senso di *achievement*, di piacevole sorpresa, di soddisfazione per la sfida affrontata e superata (inaspettatamente), di interesse per le novità metodologiche (Coonan, 2012a).

In altre parole l'esperienza di LSV può avere un impatto emotivo forte sullo studente, impatto che va monitorato soprattutto se di tipo negativo.

4.1.4. L'impatto cognitivo

Ci sono due aspetti legati all'impatto cognitivo della LSV, uno potenzialmente positivo e uno potenzialmente negativo.

Impatto positivo Lo studente impara contenuti disciplinari attraverso la LS e allo stesso tempo impara la LS. La competenza LS che ne scaturisce ha delle qualità diverse dalla competenza normalmente raggiunta dall'insegnamento tradizionale della LS.

Impatto negativo La difficoltà è legata non solo ai fatti e ai concetti da acquisire, ma anche alle abilità e alle competenze da sviluppare su di essi. Di norma, l'insegnante italiano, che ne è consapevole, sa coordinare la situazione attraverso le sue scelte metodologiche. La difficoltà cresce invece quando il processo indicato

sopra deve svolgersi attraverso la L.S, perché lo studente deve gestire sia un contenuto complesso (non familiare, almeno all'inizio) sia la L.S, la cui competenza grammaticale e lessicale è limitata rispetto alle richieste.

4.2. L'insegnante

Se insegnare è fondamentalmente una questione di comunicazione, e la comunicazione è soprattutto verbale, la questione "lingua" assume un posto di rilievo nelle preoccupazioni dell'insegnante CLIL. D'un tratto diversi fattori assumono una particolare importanza:

- a) *la competenza*: il D.M. 10 settembre 2010, n. 249, prevede, per lo specialista CLIL, un livello C1 nella LSV e, per alcuni tipi di situazioni, accetta anche il B2. I livelli del Consiglio d'Europa tuttavia non sono stati elaborati per riflettere le necessità specifiche di docenti, per cui neanche le sottosituazioni quali, ad esempio, "parlare davanti a una platea" o "partecipare in discussioni e incontri formali" riescono a cogliere appieno i diversi usi della L.S che il docente CLIL è chiamato a fare;
- b) *la competenza microlinguistica* non si ferma alla conoscenza lessicale, alla specificità terminologica. Essa significa conoscere lo stile e la retorica propria di ogni disciplina, come la prevalenza di passivi, di impersonali ecc.;
- c) *la competenza didattica nella microlingua*, il che significa sapere la lingua per ragionare sui contenuti: spiegare, illustrare, esemplificare, descrivere, raccontare, definire ecc.; e significa saper fare un uso strategico della L.S, essere in grado di gestirla per assicurarsi che il proprio messaggio giunga allo studente;
- d) *la flessibilità linguistica* si manifesta quando il parlante dimostra la capacità di rispondere linguisticamente in maniera appropriata e rapida a situazioni non previste. Può sembrare di poco rilievo ma, se riportata alla situazione di una lezione, assume un'importanza determinante, dal momento che la mancata flessibilità linguistica può significare non saper reagire alle proposte e alle richieste impreviste degli studenti. Significa non saper "andare fuori pista" per inseguire gli interessi e le curiosità da essi manifestati.

4.3. L'insegnamento

Un programma LSV non può chiamarsi CLIL se non manifesta sia una consapevolezza della mutata situazione degli studenti che devono studiare in L.S, sia un adeguato e strategico piano d'intervento metodologico-didattico di risposta. Sono le scelte metodologico-didattiche, infatti, che trasformano il programma LSV in un programma CLIL, non il solo fatto che venga utilizzata una LSV.

Prima di portare la nostra attenzione alla situazione d'insegnamento CLIL, esploriamo alcune delle caratteristiche principali di questo ambiente. Un programma CLIL è:

- a) sia *language sensitive* ("sa" cosa lo studente deve imparare linguisticamente della DNL, "sa" il tipo di esercizi e attività che meglio possono promuovere lo sviluppo linguistico e l'apprendimento della materia insieme, "sa" quali sono le difficoltà degli studenti legate alla LS) sia *language enhanced* (agisce con interventi che intensificano l'attenzione alla difficoltà linguistica dei testi, alla loro complessità linguistico-cognitivo-concettuale, al lessico ecc.);
- b) *integrato* sull'asse *lingua-contenuto*, tanto dal punto di vista dell'insegnante, quando adotta strategie *ad hoc* per mettere in evidenza aspetti linguistici della materia, quanto dal punto di vista dello studente, quando viene a contatto con i contenuti espressi *nella* e *attraverso* la lingua sotto forma di testi, generi, discorsi, pratiche, quando svolge attività di apprendimento (cfr. l'*exploratory talk* del par. 4.1.1) che gli consentono di discutere non solo del contenuto ma, allo stesso tempo, di notare le forme linguistiche nei testi/discorsi che incontra e usa. C'è poi anche un'integrazione *lingua-cognizione*, che avviene quando lo studente svolge operazioni cognitive in LS;
- c) caratterizzato dalla *sinergia*, dalla creazione di un "ponte" di collegamento con il docente di LS se questo, come nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado, non è impegnato nel CLIL. Il collegamento può essere svolto *prima* dell'esperienza CLIL con una funzione propedeutica, e *durante* l'esperienza CLIL con una funzione di supporto: il *syllabus* di LS assume in sé aspetti linguistici non previsti ma che si rivelano, strada facendo, urgenti per la buona riuscita dell'esperienza (Coonan, 2012b);
- d) *produttivo*, quando il docente di LS incorpora nel proprio *syllabus* aspetti linguistici ritenuti essenziali e/o utili per il programma stesso - sia prima dell'esperienza sia durante l'esperienza (*ibid.*) -, il tutto in un'ottica di potenziamento massimo delle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico;
- e) *graduale*: Mohan (1986, p. 104), basandosi sulla distinzione fra discorso pratico e discorso teorico, sostiene che la competenza accademica (ossia il discorso teorico) richiede del tempo perché si sviluppi. È convinto che sia errato presumere che lo studente sappia, da subito, funzionare linguisticamente al livello astratto. Secondo lui, serve del supporto per sviluppare la necessaria competenza. Ciò è possibile attraverso un percorso graduale che va dal meno complesso al più complesso. Lungo tale percorso lo studente costruisce per gradi la competenza linguistica necessaria.

Quanto finora discusso mette in evidenza il bisogno di riflettere sul normale insegnamento della materia per capire se necessita di cambiamenti, inte-

grazioni o riconsiderazioni perché possa essere considerato un *ambiente di insegnamento/apprendimento CLIL* che presenti le caratteristiche suddette.

Portiamo la nostra attenzione su quattro aspetti cardine:

- a) *la posizione della LS rispetto alla LI*: una delle variabili è il "peso" occupato dalla LSV: più "pesa", maggiori potranno essere i benefici linguistici per lo studente. Si tratta quindi di capire quale sia il suo rilievo rispetto alle *ore complessive della materia* (ad es. 50% in LS e 50% in LI) e quale sia quello *all'interno* della stessa esperienza CLIL. Le modalità sono diverse: ci sono forme di macroalternanza, ad esempio le abilità ricettive nella LS e quelle produttive in lingua italiana; oppure le abilità scritte rice-produttive nella LS e quelle orali in lingua italiana; forme di microalternanza: intervento nella LI solo di fronte a problemi che non si riescono a risolvere nella LS. Una volta risolti, si ritorna subito alla LS (Gajo, 2001).
- b) *gli obiettivi linguistici*, che entrano a far parte dell'insegnamento anche della DNL. Tuttavia, gli obiettivi linguistici sono secondari (non primari come in un programma di LS) nella misura in cui *derivano* dagli obiettivi della materia. Sono intimamente radicati nel contenuto stesso (fatti, concetti ecc.), nelle sue caratteristiche linguistiche (microlingua, generi, tipi testuali), nelle modalità di insegnamento e apprendimento (spiegazioni, commenti, sintesi, riassunti, interazioni, monologhi ecc.) e nella consapevolezza di quanto sia importante la competenza linguistica perché lo studente possa accedere ai contenuti, costruire e dimostrare la sua conoscenza. Specificare tali obiettivi ha ovviamente una ricaduta sui tipi di testi, generi e attività che poi si propongono nel corso delle lezioni;
- c) *la LS e le discipline*: anche se, in quinta superiore, la scelta di insegnare una materia in LS è legata alla presenza nella scuola di un docente con le necessarie competenze linguistiche e metodologiche per farlo, non va disattesa l'opzione di scegliere la materia da insegnare nella LS in base alle sue caratteristiche intrinseche ed epistemologiche che possono facilitare l'accesso ai contenuti (fermo restando che l'apparato metodologico-didattico - esercizi e attività - gioca un ruolo fondamentale a questo riguardo): discipline che fanno uso del codice non verbale iconico (grafici, tabelle, mappe, torte, figure ecc.), che prevedono dimostrazioni ed esperimenti (chimica, fisica, biologia ecc.), che hanno un linguaggio altamente formalizzato (sistemi elettronici, matematica ecc.);
- d) *metodologia*: è il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso LSV in un modello CLIL. Con il termine metodologia intendiamo le macro e microstrategie d'insegnamento e tutto l'apparato delle attività di apprendimento.

Per approfondire la questione metodologica separiamo comprensione e produzione.

La didattica delle lingue, per la quale la *comprensione* è un argomento fondamentale, propone un percorso metodologico di tre fasi con attività di apprendimento, distinte per obiettivi, per ognuna:

- a) *pre-lettura/pre-ascolto*: gli esercizi (individuali) e le attività (in coppia o in gruppo) in questa fase suscitano interesse verso il nuovo input, attivano le conoscenze preesistenti, creano aspettative e forniscono elementi linguistici ritenuti utili per la comprensione del testo; servono in sintesi a coinvolgere attivamente lo studente nel percorso di apprendimento che sta per iniziare;
- b) *durante la lettura/l'ascolto*: gli esercizi e le attività in questa fase supportano il processo di comprensione, guidando e orientando l'attenzione dello studente. Se si tratta di lettura, lo studente può prima fare una lettura veloce (*skimming*) per cogliere il senso complessivo del testo, per poi affrontare una lettura più attenta orientata da domande e/o attività, quali ad esempio domande che si inseriscono in vari punti del testo, il completamento di una tabella con dati desunti dal testo, il tracciamento un percorso ecc. Se si tratta di un testo orale, le domande/attività vengono mostrate prima dell'ascolto, essendo l'ascolto, a differenza della lettura, un processo che avviene in tempo reale. Il testo può essere letto/ascoltato più volte onde consentire allo studente di apprendere ciò che è previsto;
- c) *post-lettura/post-ascolto*: chiude e accerta l'avvenuta comprensione dei contenuti.

Non tutte le materie utilizzano il testo come strumento base per fornire nuovo contenuto disciplinare. Tale pratica è forse più caratteristica delle materie umanistiche. Alcune materie (ad es. matematica, fisica, informatica) possono invece preferire proporre il nuovo contenuto sotto forma di esempi concreti e di dimostrazione accompagnati da commenti orali. Rimane tuttavia il problema della comprensione del discorso orale che accompagna la dimostrazione e quindi, anche in queste situazioni, le tre fasi di pre-ascolto, durante l'ascolto e post-ascolto sono valide.

Per tutte queste fasi esiste una larga gamma di format (esercizi e attività) che garantiscono varietà e dunque l'interesse negli studenti. Oltre alle consuete domande binarie (scelta multipla e vero/falso) e alle domande *wh-*, si può fare un *brainstorming*, creare mappe concettuali, predire ciò che comparirà o avverrà, abbinare termini e definizioni, mettere in ordine le fasi di un processo ecc. Oltre a stimolare interesse e coinvolgimento, la varietà di esercizi e attività garantisce anche varietà nei processi di apprendimento, perché ogni format è capace di coinvolgere lo studente cognitivamente in maniera diversa. In questo risiede l'importanza del concetto di *varietà* nell'insegnamento.

La *produzione* linguistica dipende da tre aspetti importanti:

- a) *le domande poste*: una domanda "come" e "perché" richiede che lo studente

- elabori una risposta linguisticamente più ricca rispetto alle domande "sì/no", che non richiedono alcun tipo di elaborazione, e alle domande dove si può utilizzare parte della domanda stessa per fornire la risposta;
- b) *task*: dopo una prima comprensione dei fatti, delle procedure, dei concetti nuovi, lo studente è portato a sviluppare delle abilità e delle competenze legate a essi, applicandoli in contesti differenti, analizzandoli, esprimendo giudizi ed elaborando prodotti originali. Questo lavoro avviene per la maggior parte attraverso l'uso della lingua in attività di apprendimento predisposte dal docente. Alla base c'è il *cooperative learning*, dove il concetto di interazione è supporto e impalcatura all'apprendimento, che deve passare attraverso una fase "sociale" (il lavorare interagendo con altri) prima che essa diventi interiorizzata (Willis, 1996; Moate, 2010). Un *task* consta di quattro elementi: obiettivo di apprendimento, input (verbale, non verbale), attività (l'azione da svolgere sull'input) ed esito (un prodotto tangibile finale). Nello svolgimento del *task* lo studente assume una pluralità di ruoli linguistici, fa uso di diversi codici verbali e non verbali e si serve della lingua per scopi comunicativi al fine di porre e risolvere problemi;
- c) *supporto*: un insegnamento CLIL è consapevole che lo svolgimento di questi tipi di *task* in L2 pone problemi e che può portare a un carico cognitivo eccessivo. Quindi è bene che lo svolgimento del *task* sia sempre preceduto da una fase di preparazione dove gli studenti da soli, o insieme all'insegnante, trovano gli elementi linguistici (strutture, lessico) potenzialmente utili; serve anche una fase *conclusiva* dove si tirano le somme sull'andamento dell'attività.

Bibliografia

- P. E. Balboni, C. M. Coonan (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, "Il Quaderno della Ricerca", 14, Loescher, Torino 2014
- Beacco J. C. (2010), *Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Teaching/Learning History (End of Obligatory Education)*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf.
- Commissione europea (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, White Paper on Education and Training, Brussels, in http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- Id. (2007), *High Level Group on Multilingualism: Final Report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, in <http://www.it-innovate.eu/resources/document/ec-high-level-group-multilingualism-final-report-2007>.
- Coonan C. M. (2012a), *Affect and Motivation in CLIL*, in Marsh D., Meyer O. (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett Academic Press, Eichstaett, pp. 53-66.

- Ead. (2012b), *The Foreign Language Curriculum and CLIL*, in "Synergies Italie", 8, pp. 117-128, in http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coonan_the_foreign_language_curriculum_and_clil.pdf.
- Cummins J. (1991), *Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts*, in "AILA Review", 8, pp. 75-89.
- Gajo L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, in http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Lantolf J. (ed., 2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Mercer N., Hodgkinson S. (eds., 2008), *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, Sage, London.
- Moate J. (2010), *The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective*, in "International CLIL Research Journal", 1 (3), pp. 38-45.
- Mohan B. A. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Swain M. (2000), *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, in Lantolf J. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 97-114, in <http://eslenglish-classroom.com/Art-02.pdf>.
- Ead. (2006), *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, in Byrnes H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, New York, pp. 95-108.
- Van de Craen P. et al. (2007), *Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory*, in "Vienna English Working Papers", 16 (3), pp. 70-78, in <http://www.multilingual-researchunit.be/wp-content/uploads/2013/06/Viewz2007.pdf>.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task Based Learning*, Longman, Oxford.