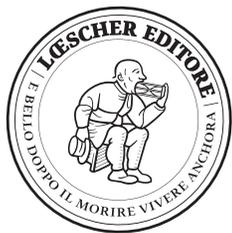


15

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 2014
<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. 633.

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 9788820137281

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o 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, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 46
10155 Torino

Indice

Introduzione. Il progetto di Materiali integrativi Loescher per l’Educazione Linguistica – MILEL	7
di <i>Paolo E. Balboni</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 <i>compreso</i> 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 <i>alle microlingue e nelle microlingue disciplinari</i>	35
di <i>Paolo E. Balboni</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 <i>alle</i> microlingue, l'educazione <i>nelle</i> 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>Marcella 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 metatica)	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. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano è competente	112
6.5.2. L'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 curricolo Italstudio per la certificazione	122
7.3. La cornice dell'azione didattica: il syllabo 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>Marcella 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

Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL

di Paolo E. Balboni

Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica (MILEL) nasce da tre considerazioni semplicissime, per le quali non servono ampie bibliografie essendo ben note a chi insegna, in generale, e a chi insegna italiano o lingue straniere, in particolare:

- a) *la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico*: l'insegnamento si serve, in ogni disciplina, della lingua italiana e delle sue microlingue disciplinari; nelle lingue straniere si lavora in lingua a contenuti non linguistici (letteratura, civiltà, CLIL); dal 2014, a seguito della Riforma Gelmini, una disciplina è insegnata in lingua straniera al quinto anno delle superiori: in tutti i casi, la lingua è lo strumento base della trasmissione ed elaborazione delle conoscenze nella scuola, e questo giustifica l'affermazione in corsivo, sopra;
- b) *la padronanza della lingua è legata all'input che si riceve e che si riesce a comprendere*: non serviva la *Input Hypothesis* di Krashen per questa considerazione, che pure da lui ha preso il nome. Tuttavia, gli studenti lavorano specificamente sulla padronanza linguistica e sull'abilità di comprensione scritta e orale solo per qualche ora settimanale, mentre per tutto il resto dell'orario scolastico si offre loro dell'input – le microlingue disciplinari – senza gli accorgimenti didattici che aiutano la comprensione, contribuendo a formare quella padronanza che sopra abbiamo definito necessaria per il successo scolastico;
- c) *la comprensione* – e conseguentemente l'acquisizione, il perfezionamento, la padronanza della lingua – dipende da alcuni fattori personali di ogni studente (su cui torneremo sotto) e da come l'insegnante supporta le strategie di comprensione e svolge alcune attività specifiche sia nella lingua materna, sia nelle microlingue disciplinari, sia nelle lingue straniere (e classiche).

Il progetto MILEL ha quindi lo scopo di aiutare la riflessione dei docenti e di produrre guide operative e materiali didattici per garantire alle classi una padronanza sempre più efficiente nella lingua dello studio, sia questa l'italiano L1, in cui avviene la maggior parte delle interazioni didattiche, l'italiano L2 degli studenti migranti e di molti studenti italiani totalmente dialettofoni o quasi, le lingue straniere e in particolare la lingua inglese nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Prima di descrivere, nel par. 4, la struttura e l'articolazione del progetto MILEL, è utile un cenno alle due parole chiave viste sopra, *input* e *comprensione*.

1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere

Gli insegnanti impegnati nell'educazione linguistica offrono agli studenti diversi tipi di input mirato allo studio:

- a) la *metalingua grammaticale*: la usano i docenti di italiano e di lingue moderne e classiche, anche se spesso si tratta più che altro di terminologia specialistica inserita in italiano di base. Tuttavia sarebbe giusto, nei confronti dello studente, un tentativo di uniformità tra i vari colleghi: usare “congiunzioni” in un caso e “connettori” in un altro confonde e basta. Può essere difficile per gli studenti l'estrema densità concettuale di questa metalingua: «I verbi transitivi che reggono l'oggetto e il termine si costruiscono in inglese col doppio accusativo» è decrittabile allo scritto, dove si può rallentare e riflettere termine dopo termine costruendo il senso, ma incomprendibile se ascoltato in 3-4 secondi – e quindi è inutile come input linguistico che fa crescere la padronanza e pure come strumento di trasmissione delle conoscenze;
- b) le *microlingue della storia, geografia, educazione civica*, aree che per il docente di lettere sono discipline a sé mentre per quello di lingue sono pagine di cultura e civiltà. Nel primo caso, quello della storia, l'italiano dello studio trova il suo ostacolo maggiore nella sofisticata declinazione dei vari piani temporali nel passato oltre che in concetti, e quindi termini, con i quali un adolescente di oggi non ha familiarità, o che interpreta attraverso categorie odierne: ad esempio, lo “schiavo” romano poteva essere potente, colto e ricco, mentre molti cittadini liberi vivevano in condizioni corrispondenti a quella che oggi i ragazzi chiamano “schiavitù”, nozione appresa in qualche film o fumetto. La geografia è più legata all'esperienza quotidiana televisiva e a qualche viaggio, e si limita a una sintetica microlingua specifica, mentre l'educazione civica presenta nozioni che gli studenti sentono, distrattamente, in qualche telegiornale ma che di fatto conoscono a grandi linee e confondono sistematicamente. Ora, il docente di lettere (e quello di lingue straniere e classiche quando fa “civiltà”) insegna tutte queste discipline offrendo un input di lingua dello studio diverso in ciascun caso e che va trattato in maniera differente;
- c) la *microlingua della critica e della storia letteraria* pone un problema ancora diverso: ha uno stile proprio, basato sulla subordinazione (mentre la micro-

lingua proposta dai colleghi di aree scientifiche privilegia la coordinazione), con una terminologia specifica di stilistica e dei termini della storia culturale, che in parte si sovrappone alla lingua quotidiana generando confusione: gli studenti usano “romantico” per significare “sentimentale” anziché “testo scritto nella prima parte dell’Ottocento”; usano “commedia” per dire “dramma” e “dramma” per dire “tragedia”, e possono facilmente confondere il *novel* con una “novella” e il *roman* medievale con un romanzo...

In altre parole: l’input di lingua dello studio da parte dei docenti impegnati nell’educazione linguistica è molto vario, è diversificato per natura e richiede un lavoro sulla lingua dello studio che va ben oltre le ore di “grammatica” in senso tradizionale.

2. L’input linguistico dei docenti di altre discipline

I docenti che si occupano delle educazioni diverse da quella linguistica utilizzano microlingue disciplinari, che hanno:

- a) una *terminologia specifica*, spesso costruita a partire da prefissi e suffissi greco-latini ignoti agli studenti, problema comunque risolvibile con un minimo di attenzione mirata;
- b) uno *stile specifico* di ogni comunità scientifica, che si identifica anche come “comunità di discorso”: un matematico è molto legato alla coordinazione, che segue passo passo la soluzione di un’equazione o di un problema; un filosofo usa molto la subordinazione, che consente di precisare e precisare e precisare; entrambi hanno un uso dell’impersonale che è molto superiore a quello dell’italiano comune (impersonale che in inglese non esiste e si risolve in forme passive); la nominalizzazione (“l’asta che regge la carta” diventa “l’asta reggicarta” con l’eliminazione di una relativa), l’enumerazione e l’uso di segnali logici (“premettiamo”, “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “infine”, che scandiscono un testo scientifico) sono tutti esempi di questo stile microlinguistico, che per il docente è *normale, ovvio*, perché da anni, spesso decenni, usa quella microlingua per studiare e per insegnare, mentre per lo studente si tratta di uno stile alieno, che rende difficile la comprensione e che egli non usa spontaneamente durante un’interrogazione.

Nella maggior parte delle loro ore di vita scolastica e di studio domestico, gli studenti sono posti di fronte a un input microlinguistico estremamente ricco, che deve essere acquisito; tuttavia l’acquisizione va gestita secondo le logiche che, come vedremo sotto, si chiamano CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in cui la chiave è l’aggettivo *integrated*.

3. L'input deve essere *compreso* per essere acquisito

Il titolo di questo paragrafo è banale, ma nella prassi quotidiana non sempre si presta attenzione a tale banalità, visto che si insegna in italiano e si crede che l'italiano di default sia compreso, almeno dagli studenti di madrelingua italiana. Ma spesso essi non sono tali: in Italia ci sono molti dialettofoni, e ci sono molti italofoeni che non supererebbero una certificazione B1 di italiano, i quali, di fronte a un periodo come «Disse che avrebbe conquistato Roma se solo avesse potuto disporre di due legioni in più, il che non sarebbe stato possibile se Varo Marcello non si affrettava ad attraversare il Po» non sono in grado di individuare la scala temporale e i gradi di certezza e di ipoteticità dei vari eventi.

Gli insegnanti di lingue sanno bene che i loro studenti non possiedono una piena padronanza della lingua che studiano: il CLIL, che proprio nella didattica delle lingue si sta diffondendo, non è altro che una particolare attenzione prestata alla comprensione della lingua dello studio, in modo da garantire il passaggio dei contenuti e, per effetto quasi automatico, il miglioramento della capacità di comprensione generale, delle strategie euristiche, dei meccanismi di compensazione laddove si ignora una parola. Il CLIL insegna a *comprendere*, non solo a *comprendere quel testo*. E questa padronanza si riverbera su tutta l'attività di ascolto, lettura, comprensione dello studente, in ogni microlingua e in ogni lingua.

Non tutti gli studenti, però, sono uguali. Raccogliendo in due macrocategorie le informazioni che giungono dagli studi sulla dominanza emisferica cerebrale, sugli stili di apprendimento e di cognizione, sui diversi tipi di intelligenza e sui tratti della personalità, possiamo dire che in ogni classe si hanno:

- a) *un gruppo di studenti "olistici"*, che affrontano i problemi (e quindi i testi, scritti e orali) globalmente, seguono percorsi *top down*, vanno "a orecchio", "a occhio", "a naso", "a tastoni", espressioni connotate negativamente che però indicano un approccio multisensoriale: sono studenti spesso definiti caotici, approssimativi;
- b) *un gruppo di studenti "analitici"*, che privilegiano la costruzione *bottom up*, partendo dai dettagli per giungere all'immagine globale, che si fermano alla prima parola che non conoscono e di cui chiedono la spiegazione, che non si espongono fin quando non si sentono sicuri: sono studenti che vengono definiti "perfettini" e talvolta "secchioni", ancora una volta con una connotazione negativa.

A ciò si aggiunge un gruppo composito di docenti, "olistici" e "analitici". È facile che ogni docente finisca per favorire gli studenti del gruppo cui lui stesso appartiene. Egli spiega usando con la logica del proprio gruppo di appartenenza, olistico o analitico che sia, e nell'interrogare si attiene all'approccio costruttivo *top down* oppure *bottom up* che lui stesso privilegia.

La logica CLIL, ma soprattutto la logica più ampia che sta alla base di tutto il progetto MILEL, è quella di *proporre materiali e percorsi didattici che non privilegino l'uno o l'altro gruppo* e che pongano continua attenzione al fatto che l'input offerto sia stato compreso o no.

4. I materiali del progetto MILEL

Il progetto riguarda due ambiti, l'educazione linguistica e le altre discipline, accomunati dal fatto che entrambi usano la lingua dello studio. Essa va fatta maturare negli studenti secondo strategie che sono comuni ai due ambiti. Il progetto si rivolge a tutti gli insegnanti che credono nella necessità di una buona padronanza della lingua dello studio da parte degli studenti. Vediamo per sommi capi con quali materiali si tende allo scopo del progetto MILEL.

4.1. Due Quaderni di riferimento

Quello che state leggendo su carta o su schermo è uno dei due Quaderni della Ricerca:

- *Fare CLIL*, a cura di P. E. Balboni, C. M. Coonan
- *L'italiano L1 come lingua dello studio*, a cura di P. E. Balboni, M. Mezzadri

Lo scopo dei due Quaderni è offrire, in maniera non accademica ma specificamente mirata al mondo della scuola, strumenti per riflettere sul problema della lingua dello studio. Natura “non accademica”, si noti bene, non significa né “superficiale”, né “approssimativa”, né “per dilettanti”: intende infatti ricordare che il destinatario non è un accademico bensì un docente che opera sul campo, non è uno studioso che deve elaborare conoscenza bensì un professionista che deve tradurre la conoscenza accademica in azione didattica, mirata a quel livello di scuola, a quelle condizioni socio-culturali, con quella combinazione di studenti italofoeni e non, olistici e analitici, motivati e disillusi, pronti o refrattari non solo alla lingua dello studio ma allo studio in sé.

4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL

È un video che ha la stessa natura introduttiva dei Quaderni della Ricerca, ma che è di impatto più immediato e rappresenta, nella strategia del progetto MILEL, il primo contatto con i destinatari, gli insegnanti: il video è gratuito e si trova online all'indirizzo www.loescher.it/clil.

Si suppone che dopo aver guardato il video un docente possa essere interessato a dare un'occhiata a uno dei due Quaderni di cui sopra e poi alle Guide e infine ai Percorsi didattici.

4.3. Tre serie di Guide per i docenti

Si tratta di volumetti gratuiti, a stampa e on line, che sintetizzano i due Quaderni, ne approfondiscono i temi declinandoli per le varie discipline e i livelli di scuola, e infine offrono una guida metodologica all'uso dei Percorsi didattici. Le linee del progetto sono tre:

1. *L'italiano dello studio*. Attività trasversali per il lavoro in sinergia dell'insegnante disciplinare e dell'insegnante di italiano. Con questi materiali gli insegnanti lavorano sullo stile delle varie microlingue ma soprattutto sulle strategie di comprensione di testi microlinguistici, ad alta densità concettuale e con convenzioni retoriche diverse da area ad area;
2. *CLIL per i docenti di lingua straniera e i docenti disciplinari che lavorano in sinergia*. Guide divise per lingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco) e per livello scolastico (scuola secondaria di primo e di secondo grado), con alcune basi metodologiche sul CLIL e strategie per far sì che l'insegnamento di lingua e contenuti sia davvero *integrated*, rinviando ai Percorsi didattici per gli studenti;
3. *CLIL per i docenti disciplinari che al quinto anno delle superiori insegnano in inglese*. In realtà nei licei linguistici il CLIL inizia fin dalla classe terza e viene svolto anche in altre lingue, ma è soprattutto nelle classi quinte che, stante la Riforma Gelmini, dal 2014 si insegna per un anno una disciplina non linguistica in lingua straniera (solitamente inglese), benché molti abbiano rilevato che l'efficacia e la realizzabilità sarebbero maggiori se si facesse in lingua un terzo di ciascuno dei tre anni del triennio, integrando in tal modo i percorsi in italiano e quelli in lingua straniera.

Queste Guide, una per ogni area disciplinare, non sono solo metodologiche, ma descrivono anche le caratteristiche microlinguistiche delle singole aree disciplinari.

4.4. Percorsi didattici per gli studenti

Per ciascuna delle tre linee del progetto MILEL sono previsti dei Percorsi didattici per gli studenti, a stampa e on line:

- per l'italiano dello studio i Percorsi sono esemplificati con autentici estratti di manuali disciplinari;
- per il CLIL di lingua straniera ci sono unità didattiche relative a varie discipline, sempre con riferimento ai manuali disciplinari;
- per il CLIL del quinto anno della scuola superiore si forniscono moduli che presentano il testo in inglese (basato sul manuale disciplinare) con le attività di accompagnamento, gli ascolti, i glossari, le verifiche e sezioni video.

Questi materiali vengono prodotti da Loescher in collaborazione con esperti selezionati dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, ma la strategia del progetto MILEL mira a mettere in movimento il desiderio degli insegnanti di sperimentare. Per questo gli insegnanti che svolgono attività CLIL possono proporre al progetto le loro buone pratiche (maggiori informazioni sul sito www.loescher.it/clil).

Parte prima

Coordinate

1. La natura della lingua dello studio

di Maria Cecilia Luise

Per molto tempo nella scuola italiana si è considerata la “lingua dello studio” o “lingua della scuola”, che è strumento e oggetto di insegnamento, culturizzazione, socializzazione, istruzione, come un “non problema”, come qualcosa di monolitico, di non insegnabile: c’è un unico italiano corretto, e questo italiano deve essere compreso e usato da tutti gli studenti che vogliono raggiungere il successo scolastico; come e quando gli allievi possono imparare questo italiano non riguarda la scuola.

Le questioni dell’accesso a questa particolare varietà di lingua da parte di tutti gli studenti e delle conseguenti difficoltà che comporta la sua comprensione e il suo uso hanno cominciato a essere messe in luce negli anni Sessanta e Settanta, sia dalla scuola “militante” (basti pensare all’opera di don Milani o alle *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica* del GISCEL, del 1975), sia dalla riflessione glottodidattica (Balboni, 2009): ricordiamo soltanto l’inglese Basil Bernstein, che attribuiva l’insuccesso scolastico dei bambini appartenenti alle classi sociali basse, che usano prevalentemente un codice linguistico ristretto, alla non conoscenza del codice linguistico elaborato, che è quello su cui si basa tutta l’istruzione a scuola.

Da allora viene via via messo in luce come nella scuola da una parte esistono, convivono e hanno diritto di cittadinanza diverse lingue e diverse varietà di una stessa lingua, mentre dall’altra l’istruzione, la socializzazione e la culturizzazione presuppongono la conoscenza, in termini di comprensione e di produzione, di una varietà di lingua precisa, che possiamo definire come *lingua della scuola* o *lingua dello studio*, che non è posseduta a priori da tutti gli studenti.

Questi dati di fatto vengono riconosciuti nel tempo, ma rimane nella scuola una generale sottovalutazione e ignoranza nei confronti dell’educazione alla lingua dello studio, dell’importanza di farsi carico di insegnarne i principali tratti e di sviluppare ed esercitare le abilità cognitive e comunicative a essa legate, che sono comuni alle diverse discipline del curriculum scolastico, all’interno di una più generale concezione trasversale dell’educazione linguistica.

Il tema della conoscenza dei linguaggi delle discipline scolastiche e dei testi di studio è divenuto urgente e di primaria importanza negli ultimi anni, quando la scuola italiana si è trasformata in una scuola plurilingue; la presenza di studenti stranieri che non hanno come lingua materna (L1) la lingua di istruzione

ha fatto sì che non potesse più essere ignorato il fatto che esiste uno scarto notevole tra due varietà di lingua italiana fondamentali: la lingua per la comunicazione quotidiana, per le interazioni per lo più orali, legate al qui e ora, necessaria a esprimere se stessi e i propri bisogni, a entrare in relazione con l'ambiente che ci circonda, a stabilire e mantenere i rapporti sociali con gli altri; e la lingua per lo studio, delle spiegazioni scolastiche, delle lezioni dell'insegnante, dei libri di testo, delle schede, dei manuali, dei materiali didattici proposti dai docenti.

Agli studenti italofoeni e non italofoeni vengono quindi presentati e richiesti testi che utilizzano un linguaggio specifico di tipo tecnico e scientifico lontano dalla lingua comune, e viene richiesta una serie di capacità comunicative legate alle discipline di studio che riguardano principalmente «abilità quali la comprensione orale di monologhi esplicativi (la spiegazione orale), la comprensione scritta di testi microlinguistici (i manuali di studio), la sintesi orale e/o scritta di testi orali o scritti, la produzione scritta di testi argomentativi o espositivi, la produzione orale monologica o dialogica» (Grassi, 2003), il tutto basato su argomenti specialistici: questi elementi non sono quasi mai oggetto di istruzione specifica né di percorsi di educazione linguistica.

Nelle pagine che seguono ci soffermeremo su questa particolare varietà di lingua per andarne a vedere caratteristiche e peculiarità, mettendone in evidenza gli aspetti più problematici, quelli che possono creare più difficoltà agli studenti, schematizzando quali abilità linguistiche e generalmente cognitive sono richieste per la sua comprensione e il suo uso, e, infine, le linee generali dell'intervento del docente, principalmente quello di lettere o di lingua straniera (LS), ma con il contributo anche degli insegnanti disciplinari per l'implementazione di percorsi di educazione alla lingua dello studio.

1.1. Definizione di lingua dello studio

La lingua dello studio – sia essa orale, usata dall'insegnante per le spiegazioni, oppure scritta, contenuta nei libri di testo e nei materiali proposti dal docente – è la lingua utilizzata nella scuola.

Intuitivamente la lingua dello studio viene identificata con il linguaggio specialistico di ogni disciplina; in realtà questa è un'approssimazione, e se fosse vera basterebbe ampliare *tout court* alla scuola le riflessioni e gli studi sulle microlingue e sui linguaggi tecnico-specialistici per delinearne caratteristiche e peculiarità. La lingua dello studio ha certo molti punti in comune con tali linguaggi tecnico-scientifici, ma possiede anche un'importantissima differenza: il suo destinatario non è uno studioso, un esperto, molte volte non sceglie neppure quei testi liberamente e in base ai suoi interessi. La lingua della scuola

quindi deve non solo trasmettere un apparato di termini e concetti spesso complesso, ma lo deve altresì rendere comprensibile agli studenti, cioè a destinatari in condizione di asimmetria molto marcata (Amoruso, Paternostro, 2003): un'asimmetria comunicativa e linguistica, ma anche di conoscenze e di competenze cognitive in via di sviluppo. Dunque, accanto a caratteristiche proprie dei linguaggi specialistici di ogni disciplina, la lingua della scuola e dello studio presenta un apparato articolato di tecniche linguistiche, grafiche, concettuali facilitanti, necessarie da un lato a trasmettere nozioni tecnico-scientifiche a un pubblico di ragazzi, e propedeutiche dall'altro a sviluppare abilità cognitive, promuovere competenze di tipo comunicativo e acquisire conoscenze enciclopediche (Menegaldo, 2011).

1.1.1. Lingua dello studio come microlingua

La lingua dello studio, pur avendo caratteristiche specifiche e uniche, può essere accostata per molti aspetti e peculiarità a una varietà di lingua studiata e analizzata all'interno della glottodidattica, analizzata in questo volume nei suoi aspetti tanto linguistici quanto didattici da Paolo E. Balboni (cfr. *infra*, cap. 2): la *microlingua*. In questo paragrafo ci limiteremo dunque a un breve cenno, rimandando al saggio di Balboni per una trattazione completa e puntuale.

La lingua che si usa a scuola per trasmettere i contenuti disciplinari, i concetti che governano le materie scolastiche, può essere avvicinata al concetto di microlingua: secondo la definizione di Balboni (2000, p. 9), una microlingua è una varietà di lingua «usata nei settori scientifici e professionali (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti a un settore scientifico o professionale».

Se oggi sempre di più si dice che lo studente di storia, di geografia, di matematica deve iniziare a conoscere e a saper usare gli strumenti e il linguaggio propri dello storico, del geografo, del matematico, si vede come questa definizione di microlingua può adattarsi alla lingua delle discipline scolastiche.

Vedremo nei paragrafi successivi quali mediazioni la lingua dello studio e dei libri di testo sceglie per adattare le microlingue tecnico-scientifiche a un pubblico di studenti di scuola e quali caratteristiche tipiche dei registri e delle varietà linguistiche scolastiche e formali integrano quelle propriamente microlinguistiche. Qui evidenziamo soltanto che un corso di microlingua può essere avvicinato e comparato con un percorso di insegnamento della lingua dello studio, in quanto in entrambe le situazioni gli obiettivi linguistici vengono raggiunti attraverso contenuti non linguistici, disciplinari, professionali, tecnici.

Nella scuola è però necessario andare oltre un semplice “addestramento” alla

comprensione e all'uso della lingua dello studio di solito limitato alla componente lessicale, per farsi invece carico di percorsi di educazione microlinguistica, in grado di creare una *forma mentis*: la riflessione sulla logica concettuale sottesa alla microlingua è una riflessione sulla logica portante dell'intero ambito disciplinare, e allo stesso modo l'aderenza ai moduli stilistici della microlingua diviene aderenza ai suoi modelli concettuali, al suo modo proprio di organizzare la conoscenza disciplinare (Balboni, 2000, p. 62).

1.1.2. Lingua dello studio come CLIL

Le esperienze didattiche di uso veicolare di una LS vengono definite con il termine-ombrello CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), acronimo di un modello didattico che rientra nel campo dell'educazione bilingue: è un programma nel quale la LS è il mezzo attraverso il quale contenuti non linguistici vengono insegnati e appresi (Coonan, 2002), con l'obiettivo di sviluppare in modo integrato sia le conoscenze disciplinari sia la competenza linguistica e comunicativa in LS o lingua seconda (L2).

Possiamo definire il CLIL come un programma glottodidattico nel quale «obiettivi di doppia focalizzazione: apprendimento della lingua e apprendimento della materia, [sono raggiungibili] attraverso un unico processo di apprendimento integrato» (Coonan, 2002, p. 75).

Nei settori della didattica delle LS e delle L2 negli ultimi anni la riflessione sul CLIL ha avuto in Italia grande impulso, e l'insegnamento integrato di almeno una parte di una disciplina scolastica e di una delle lingue straniere previste dal curriculum sta diventando la norma nella scuola secondaria di secondo grado; dall'altro lato, la presenza sempre più massiccia di studenti non italofoeni nella scuola italiana fa in modo che una parte sempre più consistente di allievi debba studiare contenuti disciplinari in una lingua non materna, in un CLIL "di fatto", anche se non sempre riconosciuto.

Se però avviciniamo le definizioni che abbiamo dato di CLIL a quelle di lingua dello studio, possiamo vedere come i due ambiti siano sufficientemente simili da poter parlare di lingua dello studio come di CLIL "dimenticato", o almeno trascurato. Infatti, gli studenti che studiano le discipline scolastiche sui libri di testo e attraverso le spiegazioni degli insegnanti si trovano ad affrontare attività che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici attraverso una lingua, o meglio una varietà di lingua, a loro poco familiare, non dominata completamente, in percorsi che vogliono sviluppare contemporaneamente la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche.

Più nello specifico, la metodologia CLIL può fornire interessanti nozioni e ri-

flessioni alla didattica della lingua dello studio. Facciamo qui cenno ad alcune di esse, che costituiranno la base dei contributi di carattere più specifico e operativo presenti in questo volume:

- a) *la funzione strategica di un insegnamento formale della lingua* (nel nostro caso della lingua dello studio) ai fini del raggiungimento degli obiettivi sia linguistici sia disciplinari; per quanto un percorso CLIL si basi essenzialmente su contenuti non linguistici, diviene un elemento di qualità la progettazione di un sillabo linguistico che supporti l'insegnamento della materia disciplinare; questo comporta l'importanza di introdurre lessico, funzioni, strutture, modelli testuali della lingua dello studio per creare una competenza linguistica specifica per le richieste delle discipline scolastiche;
- b) *la riflessione sul rapporto tra lingua e contenuto*; la metodologia CLIL, sebbene punti a un insegnamento integrato di lingua e contenuto disciplinare, distingue chiaramente a livello teorico e metodologico i due piani: se un sillabo CLIL è costruito su contenuti non linguistici, resta comunque centrale l'aspetto della competenza linguistica necessaria per raggiungere gli obiettivi disciplinari. L'attenzione quindi per tutte le strategie e le tecniche volte a facilitare la comprensione dell'input linguistico e a favorire la produzione da parte dello studente, che sono specificate nei diversi capitoli di questo volume, va fatta precedere dalla consapevolezza, soprattutto in sede di programmazione, degli obiettivi linguistici e disciplinari che ci si propone di raggiungere e delle possibili modalità di integrazione;
- c) *l'attenzione per i processi di comprensione linguistica*, particolarmente importanti laddove lo studente non deve solo leggere o ascoltare per comprendere, ma deve leggere o ascoltare per apprendere; ciò comporta la necessità di implementare percorsi per identificare, analizzare e capire le caratteristiche linguistiche e comunicative dei linguaggi disciplinari, ma anche l'attivazione di tecniche e strategie, da parte sia dell'insegnante sia del discente, centrate su anticipazione, ridondanza, comprensibilità dell'input; per tutto quanto riguarda in maniera specifica la comprensione della lingua dello studio, rimandiamo al saggio di Balboni contenuto nel capitolo 2;
- d) *l'attenzione per il coinvolgimento attivo dello studente* al fine di aumentarne la partecipazione, esercitarne e migliorarne la competenza microlinguistica, promuovere una migliore acquisizione dei contenuti e dei concetti disciplinari attraverso la predisposizione di contesti didattici facilitanti, collaborativi, interattivi, esperienziali e non unicamente applicativi, basati su "compiti" e non solo su "esercizi"; si veda in particolare il saggio di Marcella Menegale sull'autonomia dello studente (cap. 3);
- e) *la definizione del ruolo, dei compiti e delle competenze degli insegnanti coinvolti*; in questo volume Balboni parla del coinvolgimento degli insegnanti di

italiano ed eventualmente di lingue straniere nell'implementazione e nella gestione di progetti di educazione microlinguistica (cap. 2); Carmel Coonan affronta ruoli e compiti dell'insegnante di LS e di materia disciplinare che lavorano in modalità CLIL (cap. 4); Menegale parla di organizzazione di team teaching (cap. 8): quali insegnanti sono coinvolti e in quali modalità e misura nell'insegnamento della lingua dello studio è un nodo centrale. Qui sottolineiamo soltanto che l'aspetto che ci pare più innovativo in progetti di educazione alla lingua dello studio sia il coinvolgimento anche dell'insegnante disciplinare, in quanto non è più sostenibile il non tener conto dell'aspetto linguistico in situazioni di insegnamento veicolare quali abbiamo dimostrato essere le lezioni scolastiche.

1.1.3. Lingua dello studio orale

La lingua dello studio si attualizza in testi che possono essere sia orali sia scritti e che trattano argomenti legati alle discipline e ai compiti scolastici.

In questo paragrafo analizzeremo in modo sintetico la lingua dello studio orale, per poi soffermarci in modo più puntuale nei paragrafi successivi sulla lingua dello studio scritta, ovvero la lingua dei manuali e dei libri di testo, che possiede caratteristiche comuni e ben definite.

Il linguaggio dell'istruzione non consiste nella lingua materna del bambino, ossia nel linguaggio ordinario, convenzionale, di uso quotidiano. Esso rappresenta piuttosto un linguaggio specializzato nelle funzioni logiche di descrizione e spiegazione secondo l'assetto formale della prosa scritta. Fa perno cioè su costrutti linguistici dotati di elevato grado di convenzionalità e astrattezza, con rigorosa architettura logico-grammaticale e caratterizzati da una struttura esplicita che mira a determinare il significato nell'ambito del "testo", senza a tal fine avvalersi, come invece fa abitualmente il linguaggio comune, dell'ausilio del contesto extralinguistico (Baldacci, 1993, p. 70). Questa osservazione può aiutare l'insegnante a riflettere sulla lingua abitualmente usata a scuola nelle spiegazioni, nelle esposizioni, nel passaggio delle consegne per eseguire un compito, nella trasmissione orale delle conoscenze disciplinari, così da notare quanto questa lingua a volte sia alla base dei problemi di comprensione degli allievi.

I testi linguistici orali che vengono usati in aula per trasmettere le conoscenze disciplinari hanno peculiarità proprie, ben diverse da quelle normalmente usate nelle interazioni spontanee o informali, nei momenti socializzanti, nella comunicazione relativa alla vita quotidiana e alla soggettività.

Nella tabella 1 vengono riassunte schematicamente le principali differenze tra la comunicazione faccia a faccia e la comunicazione tipicamente scolastica.

Tabella 1 Confronto tra comunicazione faccia a faccia/orale e comunicazione scolastica/scritta (Cantani, Messina, 2002, p. 26)

La comunicazione faccia a faccia sviluppa processi basati sull'oralità, infatti:	La comunicazione scolastica sviluppa processi basati sulla scrittura, infatti:
<ul style="list-style-type: none"> • è prevalentemente dialogica; • usa forme della lingua parlata e familiare; • si avvale di elementi para ed extralinguistici contestuali; • avviene in forma spontanea; • è legata alla situazione e alle persone che vi partecipano in quel momento; • ha un ritmo diseguale e non ha regole precise per limitare tempi e quantità di intervento; • fa prevalere la soggettività e le emozioni; • è ridondante e valorizza la narrazione particolareggiata; • punta sul coinvolgimento dell'interlocutore; • si serve di espressioni ellittiche, dato che molte informazioni si evincono dal contesto; • usa un lessico poco variato e poco accurato, privilegiando frasi fatte e luoghi comuni; • si esprime in frasi paratattiche di lunghezza non eccessiva, con uso poco variato delle congiunzioni (ad. es. <i>e, allora, poi</i> ecc.); • a livello di espressione fonetica risulta poco accurata, omettendo, accorciando o saltando sillabe o finali di parole e usando riempitivi (ad es. <i>eh, allora, ehm</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • è prevalentemente monologica; • preferisce espressioni tipiche della lingua scritta; • si esplica in messaggi decontestualizzati; • è efficace solo se è preceduta da una fase di riflessione e pianificazione; • è indipendente dalla situazione e dal momento contingenti; • prescrive chiaramente i tempi e la lunghezza degli interventi degli alunni; • tende a un punto di vista soggettivo e neutrale; • è sintetica ed evita ripetizioni inutili; • rimane distante e obiettiva; • deve esplicitare le informazioni e organizzarle in successione logica o temporale; • usa un lessico differenziato e specifico per le diverse materie (microlingua); • si serve di frasi sintatticamente complesse, anche lunghe, facendo uso di frasi subordinate e anche di congiunzioni meno usate nella lingua parlata (ad es. <i>benché, sebbene, affinché</i> ecc.); • è accurata nell'espressione fonetica ed evita il ricorso a riempitivi.

Lavorare sulla lingua delle spiegazioni e del parlato dell'insegnante comporta un forte lavoro di introspezione e di autocontrollo da parte dell'insegnante stesso: ad esempio, per quanto siano possibili diversi livelli di pianificazione del parlato, i tempi normalmente ristretti tra la pianificazione e la produzione attraverso emissioni sonore rende il discorso orale più difficilmente controllabile rispetto a quello scritto, e il fatto di rivolgersi durante le spiegazioni a un uditorio ampio e caratterizzato da livelli di competenza diversi, com'è una qualsiasi classe, rende difficile un adattamento per studenti o per gruppi di studenti specifici.

Inoltre, i diversi tipi di interazione orale nella scuola, primi fra tutti la spiegazione del docente e l'interrogazione, appartengono alle interazioni in contesto istituzionale e di conseguenza sono definite, oltre che da una forte asimmetria tra i partecipanti (Grassi, 2007, p. 47), anche da una serie di caratteristiche che

si ritrovano specificatamente nel contesto scolastico, tra le quali ad esempio la presenza di domande di esibizione e di interazioni costruite su tre mosse: domanda dell'insegnante-risposta dell'allievo-feedback dell'insegnante, non presenti nella comunicazione quotidiana e spontanea extrascolastica.

Non intendiamo soffermarci oltre su quanto concerne la lingua orale usata nelle lezioni disciplinari, se non per ribadire che essa richiede specifiche competenze linguistiche e cognitive per essere compresa, e che la sua comprensione può essere facilitata da una serie di modificazioni sul piano sia dell'input sia dell'interazione.

Ci concentreremo invece sulla lingua scritta, quindi sui testi provenienti dai libri o dai manuali in adozione in classe o scelti tra diverse fonti dall'insegnante e somministrati agli studenti, che a loro volta devono prima di tutto leggerli e comprenderne i significati.

1.1.4. Lingua dello studio scritta

In questo volume, Balboni categorizza i testi che gli studenti incontrano a scuola in argomentativi, narrativi e referenziali (cfr. *infra*, cap. 2); la questione di quanti e quali siano i tipi testuali è antica e ancora non risolta definitivamente; tuttavia, riprendendo la classificazione dei tipi testuali elaborata da De Beaugrande e Dressler (1994), integrata con quella di Werlich (1976), siamo in grado di identificare una suddivisione dei testi che possiamo definire ormai "classica", in quanto largamente condivisa: testi descrittivi, narrativi, argomentativi, espositivi e regolativi.

Se analizziamo i testi scolastici, possiamo abbastanza agevolmente ritrovare esempi di tutti e cinque questi tipi testuali, diversamente utilizzati e combinati in funzione della disciplina e dell'argomento trattato, ma altrettanto facilmente possiamo renderci conto che il tipo prevalente è quello *espositivo*.

Il testo espositivo riguarda un sapere oggettivo, analizza gli elementi costitutivi dei concetti presentando dati, informazioni, teorie, spiegazioni, organizzati attraverso relazioni, definizioni, comparazioni, classificazioni, allo scopo di spiegare e illustrare un determinato argomento; richiede logica rigorosa, ricchezza informativa, ordine nella successione degli argomenti, organicità delle conoscenze.

Riprendendo quanto scritto da Amoruso (2010, pp. 72 sgg.), i testi scolastici sono testi prevalentemente espositivi, in quanto si propongono di trasmettere ai fruitori, in forma rigorosa e logica, informazioni e conoscenze relative a un argomento, un fenomeno, un concetto.

La comprensione è un elemento centrale dei testi espositivi: comprensione e padronanza dell'argomento che deve possedere un autore, ma anche compren-

sione da parte del lettore; quest'ultima è anzi la loro principale finalità, tanto più se si tratta di materiali scolastici destinati all'apprendimento; questa finalità comporta un'attenzione specifica nei riguardi del lettore e delle sue competenze e capacità pregresse e supposte dall'autore.

Il testo scolastico è, dunque, un testo genericamente espositivo di argomento tecnico o scientifico rivolto a soggetti non ancora formati linguisticamente e cognitivamente. In esso i contenuti estesi e complessi delle discipline di riferimento devono essere riportati in un linguaggio più comprensibile e in uno spazio molto ridotto, senza introdurre distorsioni o imprecisioni. [...] Ma a ben vedere esiste un'importante, fondamentale differenza fra i testi divulgativi e i testi scolastici. Mentre i primi hanno come unico obiettivo quello di soddisfare un'esigenza conoscitiva in soggetti non esperti (scopo informativo), i testi scolastici si rivolgono a soggetti non ancora esperti il cui percorso di formazione cognitiva e linguistica passa anche attraverso essi (scopo informativo + scopo formativo) (Amoruso, 2010, pp. 76-77).

Questo per quanto riguarda gli aspetti testuali dei testi scolastici che utilizzano la lingua dello studio. Ripetiamo quanto sopra già accennato: la disciplina, l'argomento e l'età dei destinatari condizionano in modo significativo la realizzazione di un testo di studio; tradizioni scientifiche e stilistiche che si cristallizzano, statuti epistemologici diversi, strumenti concettuali specifici sono tra gli elementi che definiscono dal punto di vista tipologico e di genere, anche in modo molto diverso l'uno dall'altro, i diversi testi disciplinari.

Ciò non toglie che vi siano degli elementi testuali, linguistici, microlinguistici, stilistici e culturali che accomunano tutti i testi che utilizzano la lingua dello studio: nei paragrafi che seguono andremo a considerare più da vicino le caratteristiche dei principali testi che si usano a scuola, i libri di testo, per poi arrivare ad analizzare gli aspetti comuni funzionali e disfunzionali della lingua che essi contengono e utilizzano, cioè della lingua dello studio.

1.2. I libri di testo

I libri di testo con i quali docenti e allievi si confrontano quotidianamente possono essere definiti come l'adattamento in chiave divulgativa dei manuali scientifici.

Su questa definizione per certi aspetti neutra, oggettiva, si sedimentano tradizioni e innovazioni non sempre coerenti, pratiche scolastiche mai messe in discussione, fraintendimenti su scopi e destinatari mai chiariti, coesistenza di linguaggi diversi, che fanno in modo che il libro di testo sia uno strumento didattico del quale la scuola non può fare a meno, così come alunni e insegnanti non possono fare a meno di criticarlo.

In generale i libri di testo pagano, in termini di accuse di poca comprensibilità nella struttura e nei contenuti, un fraintendimento di fondo derivato dalla tradizione scolastica italiana che riguarda scopo e destinatario del manuale scolastico (ivi, p. 98): il libro è un testo per imparare contenuti nuovi con il quale lo studente si confronta in modo autonomo e individuale, oppure è un testo per rivedere in maniera sintetica nozioni già apprese, quasi un promemoria che serve da sussidio all'insegnante? Oggi il concetto di centralità dello studente ha portato a mettere in primo piano la prima concezione di libro di testo, ma non sempre ciò viene correttamente percepito dagli attori della scuola e funzionalmente realizzato dagli autori dei manuali.

In ogni caso, certamente negli ultimi decenni l'editoria scolastica ha compiuto un grande sforzo di innalzamento della qualità dei suoi prodotti, migliorando via via la grafica, l'accessibilità ai contenuti, la flessibilità dei percorsi proposti, rendendoli più motivanti e arricchendo i materiali di supporto messi a disposizione. La didattica centrata sull'allievo ha portato ad avere libri dove vengono esplicitati obiettivi e modalità per raggiungerli; si propongono attività di verifica e riflessione su quanto periodicamente appreso; si rendono flessibili e personalizzabili la scansione dei contenuti, le proposte di lavoro su di essi, la quantità e la difficoltà degli approfondimenti; si accompagna il testo scritto con un apparato sempre più ricco di supporti didattici; si "esce" dalle pagine cartacee per fruire di materiali multimediali e in rete. Il lavoro di miglioramento forse più evidente è avvenuto sul piano grafico e iconografico: colori, immagini, grafici, riquadri vengono usati e proposti al fine di facilitare la comprensione dei concetti.

In particolare (Serianni, 2003), si nota nei libri di testo un sempre più marcato orientamento sullo studente, realizzato con l'alta frequenza dell'appello diretto al lettore tramite l'uso dei pronomi "tu" e "voi", a sottolineare come l'allievo (o la classe) sia identificato come il destinatario del testo.

Malgrado tutto ciò, i manuali scolastici continuano a presentare difficoltà su diversi piani. Giustini e Scataglini (1998) riassumono gli aspetti problematici dei libri di testo riassumendoli in quattro categorie:

- *difficoltà legate ai contenuti*: gli argomenti che vengono trattati nel libro di testo sono tanto meno comprensibili quanto più sono svincolati dalle conoscenze pregresse degli studenti; questo è un limite legato al fatto che il manuale è pensato per un pubblico indifferenziato e molto vasto di studenti, il che rende quindi impossibile adattare i contenuti alle specifiche conoscenze di ogni lettore;
- *difficoltà legate alle operazioni cognitive* necessarie per identificare gli aspetti rilevanti del testo, i legami e i rapporti logici tra le diverse informazioni; questo è un problema legato all'alta densità informativa che caratterizza i

testi scientifici, unita all'esiguità di spazio e all'esigenza di completezza che dominano nei manuali scolastici;

- *difficoltà legate agli aspetti grafici e paratestuali*, tra i quali: l'impaginazione; la scelta di font e caratteri con cui viene stampato il testo, che determina una maggiore o minore leggibilità dei materiali; la scelta dei colori che segnalano rubriche ricorrenti, schede riassuntive, elementi difficili, quiz, test, approfondimenti ecc., aspetto questo che contribuisce a far familiarizzare l'allievo con la scansione dei contenuti e a facilitare il recupero degli elementi essenziali o utili in breve tempo; la presenza di illustrazioni e la più o meno accurata scelta di fotografie e disegni, esornativi o funzionali a quanto esposto nel testo, che influenza fortemente la visualizzazione dei contenuti e pertanto agevola o meno la comprensione dei testi, nonché la memorizzazione delle informazioni in essi contenute; la presenza di schemi ed evidenziazioni, che fa emergere anche a una lettura veloce gli elementi principali di cui tratta la pagina (Papetti, 2004). Questi sono tutti elementi che possono in egual misura, a seconda di come vengono utilizzati dall'autore, tanto facilitare la comprensione del testo quanto creare confusione, fraintendimenti, problemi di acquisizione dei concetti e delle informazioni;
- *difficoltà legate agli elementi linguistici*: la lingua dello studio presenta specificità che possono essere funzionali oppure disfunzionali alla comprensione da parte dello studente, fattori questi che tratteremo nel prossimo paragrafo.

1.3. Caratteristiche della lingua dello studio e della scuola

La lingua dello studio è caratterizzata da una serie di elementi che la rendono "difficile" per molti studenti e addirittura problematica da comprendere o non comprensibile per alcuni di loro; ma le difficoltà che comporta la lingua dello studio possono essere di varia natura e quindi richiedere diverse attenzioni e diversi interventi da parte degli insegnanti.

Ci sono caratteristiche dei testi disciplinari che questi condividono ed ereditano da quelli microlinguistici, tecnico-specialistici, caratteristiche che possono creare problemi a chi non è abituato a confrontarsi con tale varietà di lingua, quindi alla maggior parte degli studenti della scuola; si tratta di elementi che possiamo definire *funzionali* della lingua dello studio, sui quali vanno incentrati i progetti di educazione microlinguistica su cui si sofferma approfonditamente in questo volume Balboni e a cui pertanto rimandiamo (cfr. *infra*, cap. 2). I principali elementi di questo tipo sono (Luise, 2006):

- la lunghezza del testo;

- il lessico specialistico, astratto o non conosciuto;
- l'uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche e stereotipate;
- il registro formale;
- la struttura sintattica complessa della frase;
- la presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
- l'alta densità informativa;
- la complessa pianificazione e organizzazione delle informazioni nel testo;
- la compresenza di diversi generi testuali e di elementi sia testuali sia paratestuali ed extratestuali;
- la presenza di elementi che si rifanno a conoscenze enciclopediche non necessariamente possedute dal destinatario.

Ma la lingua dello studio non è una semplice e diretta trasposizione della varietà microlinguistica dai manuali scientifici nei libri per la scuola: in questo passaggio la lingua subisce delle deformazioni, delle integrazioni, degli adattamenti che non sempre risultano funzionali agli scopi di comprensione di questo tipo di testi, ma che a volte addirittura fanno in modo che le caratteristiche funzionali dei testi specialistici diventino degli *ostacoli inutili* posti tra i contenuti e la mente dello studente. Si veda, ad esempio, la densità informativa: caratteristica costitutiva di testi espositivi e argomentativi, spesso viene accentuata nei libri di testo per esigenze di completezza o a causa dello spazio ridotto per esprimere un alto numero di concetti e informazioni, oppure allo scopo di ridurre a schemi semplici concetti complessi. Ciò comporta che l'alto, e a volte altissimo, numero di informazioni concentrate in una frase o in un testo sia una caratteristica testuale che si ritrova nella maggior parte dei manuali scolastici, caratteristica paradossalmente più marcata nei testi destinati agli allievi più giovani, che per norme ministeriali e consuetudini scolastiche hanno libri di testo con meno pagine di quelli destinati alla scuola secondaria di secondo grado: infatti, la brevità imposta ai libri di testo non porta gli autori alla selezione e alla riduzione dei contenuti, ma a concentrare quegli stessi contenuti in un testo estremamente "denso", che diventa fonte di difficoltà di comprensione e di elaborazione concettuale.

Inoltre, sempre riguardo alla densità informativa della lingua dello studio, una delle principali conseguenze della necessità di fornire, oltre a un testo scritto il più possibile esauriente su un determinato argomento, anche un corredo didattico in uno spazio predeterminato e contenuto, comporta il sacrificio di tutti quegli espedienti grafici che guidano e facilitano la fruizione, tra i quali paragrafatura e sottoparagrafatura, titoli e sottotitoli, a capo, righe bianche di separazione tra i paragrafi. Lo spazio ridotto nel quale vengono concentrate molte informazioni può infine rendere le pagine del libro caotiche, in quanto in una

medesima pagina devono trovare posto testo scritto, immagini a volte ridotte alla misura di un francobollo, schemi o grafici, riquadri di approfondimento e spiegazione, proposte di attività di comprensione e rielaborazione delle informazioni ecc.

Nello specifico, proprio perché i testi scolastici sono l'adattamento in chiave divulgativa dei manuali scientifici, essi uniscono caratteristiche proprie dei testi microlinguistici a caratteristiche di quelli divulgativi.

- *Testi microlinguistici* Abbiamo già visto che la lingua della scuola può essere accostata al concetto glottodidattico di microlingua. La dimensione più evidente di una microlingua è quella lessicale, dove la *parola* diviene *termine*, quindi assume all'interno di un preciso contesto un solo significato, perdendo le sfumature connotative; in realtà nel testo microlinguistico tutte le dimensioni della comunicazione – quella morfosintattica, quella testuale, quella extralinguistica, quella culturale – sono caratterizzate da regole precise che devono essere conosciute per poter comprendere il testo.
- *Testi divulgativi* Non rivolgendosi a un pubblico di specialisti, ma dovendo esporre nozioni tecnico-scientifiche a un pubblico di giovani studenti in condizione di forte asimmetria cognitiva, linguistica e comunicativa, i testi scolastici adottano una serie di espedienti stilistici che vogliono puntare alla semplificazione, tra i quali troviamo: esempi e paragoni tratti dall'esperienza quotidiana; parole di uso comune che vogliono spiegare termini molto tecnici; orientamento sul destinatario cui si è sopra accennato; ridondanza dell'input ottenuta con ripetizioni, perifrasi, ma anche con supporti non verbali o non esclusivamente verbali (immagini, schemi, mappe, dimostrazioni pratiche ed esperimenti, CD-ROM, materiali multimediali).

I due termini *microlinguistico* e *divulgativo* sembrano l'uno l'opposto dell'altro, e intuitivamente le caratteristiche di un testo divulgativo dovrebbero facilitare la comprensione di argomenti specialistici da parte di fruitori non specificamente formati. In realtà, i testi scolastici non sempre riescono con successo ad alternare e a unire ai fini di una migliore comprensione queste due modalità di trasmissione di contenuti.

Lumbelli (1989), notando come le modalità per rendere divulgativo un testo specialistico possano creare piuttosto che eliminare ulteriori ostacoli alla comprensione, elenca sette elementi tipici di testi che vogliono facilitare la comprensione di concetti specialistici ma che in realtà la rendono più problematica: l'esempio difficile, il nesso mal segnalato, non segnalato o distanziato, l'aggiunta problematizzante, l'aggiunta relativizzante, l'identità ostacolata.

A questi due aspetti fondamentali della lingua dello studio bisogna aggiungere un terzo: l'utilizzo di un registro formale alto, di un linguaggio colto, mezzo di espressione ma anche obiettivo didattico che la scuola persegue: a

scuola non si *va*, ma ci si *reca*; non si *ha*, ma si *possiede*; non si *fa*, ma si *effettua*; non si *dà*, ma si *fornisce*; non si *dice*, ma si *sostiene* ecc.

Da sempre l'educazione linguistica scolastica ha come obiettivo altresì quello di familiarizzare gli studenti con i registri formali, tipici ad esempio del linguaggio burocratico, con la lingua colta, che si ritrova negli stessi testi letterari e quindi utilizza queste varietà linguistiche, questi registri, nei testi scritti per gli studenti. Oltre a un lessico non sempre accessibile alla comprensione degli studenti, ciò comporta la commistione, nei testi di studio, di scelte stilistiche quali la *variatio*, l'uso di forme idiomatiche e di figure retoriche, la presenza di strutture sintattiche elaborate; ancora una volta, si tratta di elementi che, posti accanto alle caratteristiche microlinguistiche e divulgative della lingua dello studio, possono collidere creando ostacoli inutili agli studenti.

Nella tabella 2 vengono riassunte le principali caratteristiche dei tre tipi di linguaggio che coesistono, con esiti più o meno felici, nella lingua dello studio: il *linguaggio tecnico-scientifico*, il *linguaggio colto e formale*, il *linguaggio divulgativo*.

Tabella 2 Confronto tra i linguaggi presenti nei testi scolastici (Amoruso, 2010, p. 91)			
	Linguaggio tecnico	Linguaggio colto	Linguaggio divulgativo
Lessico	Termini tecnici.	Termini colti.	Termini comuni.
Sintassi	Sintassi piana; nominalizzazioni; frasi passive e impersonali.	Sintassi articolata; nominalizzazioni.	Sintassi piana; centralità del verbo; frasi attive e personali.
Testualità	Presentazione ordinata dei contenuti, con l'uso di connettivi testuali che guidano la comprensione.	L'andamento è dato anche dal gusto estetico e la struttura concettuale non è sempre trasparente.	Presentazione essenziale e ordinata dei contenuti, con l'uso di connettivi testuali che guidano la comprensione.
Stile	Stile impersonale e oggettivo; esposizioni neutre; corrispondenza costante tra nome e referente.	Stile personale o impersonale; linguaggio figurato; evitati ripetizione e uso di proforme.	Orientamento sul destinatario; ricchezza di esempi; presenza di domande didattiche; ridondanza.

1.4. Dalla parte dello studente: abilità e competenze per affrontare i testi di studio

Qualsiasi testo scritto destinato allo studio in ambiti disciplinari diversi (manuali e testi scolastici di qualsiasi livello e ordine di scuola) richiede allo studente uno sforzo di cooperazione per l'accesso ai contenuti che va al di là della semplice lettura o del semplice ascolto: se la lingua dello studio può essere identifi-

cata come lo strumento che consente allo studente di attivare abilità cognitive, sviluppare aspetti specifici della competenza comunicativa, acquisire concetti e conoscenze che determinano un riassetto dell'enciclopedia, diviene importante identificare abilità e competenze necessarie per affrontare i testi di studio.

Qui di seguito (cfr. tab. 3) schematizziamo pertanto quali possono essere le competenze cognitive e metacognitive che uno studente deve saper dominare, deve possedere per essere in grado di leggere non solo per comprendere, ma anche per studiare, imparare e svolgere compiti legati alle discipline di studio, nonché quali sono le principali abilità linguistiche coinvolte nei compiti di studio. Ognuno degli elementi schematizzati può essere oggetto di riflessione da parte degli insegnanti che intendono lavorare sia sulla lingua dello studio sia sullo studente, il quale deve apprendere nello stesso tempo la lingua dello studio e i contenuti e i concetti veicolati da quella lingua, come esplicitato nel paragrafo 1.5. Infatti, le abilità cognitive e metacognitive connesse alla comprensione e alla rielaborazione di contenuti disciplinari sono numerose: Pallotti (in Ferrari, Pallotti, 2005) elenca le competenze che uno studente deve possedere per affrontare efficacemente i compiti di studio.

Tabella 3 Abilità/competenze/conoscenze necessarie per i compiti di studio (Ferrari, Pallotti, 2005)
Abilità linguistiche generali
Alfabetizzazione
Lessico scolastico preciso, sintassi complessa
Competenze testuali
Competenze cognitive
Competenze metacognitive
Enciclopedia generale
Enciclopedia scolastica

Le attività di studio richiedono quindi sia il ricorso a universali cognitivi – tra i quali le capacità di analisi, classificazione, correlazione, discriminazione, ordinamento, seriazione, sintesi –, a competenze metacognitive, a conoscenze enciclopediche, sia la messa in campo delle abilità linguistiche primarie e integrate.

Nella tabella 4 vengono elencate le principali abilità linguistiche primarie e integrate, e per ognuna viene esemplificato un compito legato alla lingua dello studio che esse coinvolgono.

**Tabella 4 Compiti e abilità linguistiche nelle attività di studio
(adattato da Menegaldo, 2011, pp. 18-19)**

Abilità	Compiti
Ascoltare	Comprendere la spiegazione orale di un argomento.
Parlare	Rispondere oralmente quanto studiato.
Leggere	Comprendere i testi disciplinari che si hanno a disposizione.
Scrivere	Relazionare oralmente in merito a un argomento disciplinare assegnato.
Dialogare	Rispondere in maniera pertinente alle domande poste da altri.
Riassumere	Sintetizzare in forma orale e scritta i contenuti noti.
Transcodificare	Desumere informazioni da immagini, grafici ecc.
Parafrasare	Esprimere per mezzo di una perifrasi un termine disciplinare che non si ricorda.
Prendere appunti	Registrare durante l'ascolto le informazioni principali del discorso di un altro.
Scrivere sotto dettatura	Scrivere appunti dettati da altri.

1.5. Dalla parte del docente: insegnare la lingua dello studio

Il rapporto molto stretto tra sviluppo della competenza linguistica e comunicativa e contenuti disciplinari ci porta, sul piano didattico e su quello della progettazione e programmazione scolastica, a considerare la componente linguistica dell'insegnamento disciplinare come imprescindibile: se la padronanza della lingua dello studio è condizione fondamentale per l'acquisizione dei contenuti, non è possibile né trascurarla né affrontarla solo in momenti sporadici e non programmati dell'azione didattica.

Gli insegnanti di italiano, di lingue straniere, con il contributo dei docenti disciplinari, possono quindi riconoscere tutte le giustificazioni necessarie a implementare percorsi di educazione alla lingua dello studio a tutti i livelli scolastici, con tutti gli allievi.

Abbiamo sopra più volte parlato di ostacoli inutili e di ostacoli che fanno crescere, di difficoltà funzionali e di difficoltà disfunzionali. La lingua dello studio presenta entrambe le categorie: è "difficile" perché veicola, con la lingua dei testi scientifici, concetti talora anche molto complessi, ma a volte è "inutilmente difficile", perché mescola in modo poco coerente linguaggi diversi, non riesce a realizzare tutti gli scopi di istruzione e di educazione che la scuola vorrebbe raggiungere attraverso di essa, patisce – invece di evitare – i vincoli fisici imposti dal libro cartaceo. Il primo compito del docente che vuole svolgere percorsi di educazione alla lingua dello studio sarà quindi quello di identificare e classifi-

care questi due tipi di difficoltà, per cercare di eliminare o di attutire l'effetto di quelle disfunzionali e per lavorare in modo approfondito su quelle funzionali.

I testi che utilizzano la lingua dello studio appaiono spesso allo studente come muri molto alti, pareti con pochi appigli, ostacoli difficilmente scavalcabili: di conseguenza va costruita da parte dell'insegnante un'accessibilità al testo che permetta allo studente di potersi confrontare con un compito che, per quanto difficile, è comunque affrontabile con successo.

Se si vuole superare un ostacolo che appare molto alto si possono fare due cose: trovare il modo di abbassare l'ostacolo, oppure allenarsi fino a quando si possiedono le capacità e la forza per vincerlo. La nostra proposta di intervento per costruire una migliore accessibilità ai testi scolastici vuole prendere in considerazione entrambe le soluzioni, in quanto riteniamo che solo lavorando sui due fronti, l'ostacolo e chi deve superarlo, si possa davvero risolvere il problema.

Ecco allora che costruire l'accessibilità alla lingua dello studio significa da una parte lavorare sul testo e sulla lingua che esso propone, dall'altra lavorare sullo studente, sulle sue capacità, sulle sue risorse e sulle sue conoscenze, per farne dei punti di forza.

Nei saggi di questo volume si propone infatti all'insegnante di lavorare proprio sull'accessibilità alla lingua dello studio nelle due accezioni viste sopra: eliminare gli ostacoli linguistici inutili e allenare lo studente a comprendere e fare proprie le difficoltà funzionali dei linguaggi specialistici e della lingua della scuola.

Bibliografia

- Amoruso C. (2010), *In parole semplici*, Palumbo, Palermo.
- Amoruso C., Paternostro G. (2003), *La testualità. Selezione, gestione e semplificazione dei testi*, modulo on line per il Progetto Italdue, in www.unive.it/italdue.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- Id. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- Id. (2009), *Storia dell'Educazione Linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (1993), *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cantani A., Messina R. (2002), *Strategie didattiche per alunni bilingui. L'insegnamento dell'italiano tra lingua d'origine e lingua straniera in Francia e in Germania*, tesi di master non pubblicata, Master Itals-Università Ca' Foscari, Venezia.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità al testo*, Guerra, Perugia.
- De Beaugrande R.-A., Dressler W. U. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1981).
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di*

- alunni con limitate competenze in italiano*, Master Itals, in <http://www.smsghedi.gov.it/wp-content/uploads/pof/intercultura/favorirestudioitaliano.pdf>.
- Giustini A., Scataglini C. (1998), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Erickson, Trento.
- Grassi R. (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra
- Id. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- Lavinio C. (2001), *Testi che si capiscono*, in "Italiano & oltre", 5, supplemento speciale, pp. 39-40.
- Luise M. C. (a cura di, 2003), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- Ead. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Menegaldo M. G. (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Albatros, Roma.
- Papetti L. (2004), *La didattica cooperativa orientata all'integrazione. Uno sguardo all'adattamento dei testi e delle attività disciplinari per un apprendimento cooperativo informale*, tesi di master non pubblicata, Master Itals-Università Ca' Foscari, Venezia.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.
- Werlich E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

2. L'educazione *alle* microlingue e *nelle* microlingue disciplinari

di Paolo E. Balboni

Nessuno legge i manuali di istruzioni di computer, cellulari o altre apparecchiature: “Tanto, non si capisce niente!” è quanto si dice in questi casi. Lo stesso vale per le istruzioni per i pagamenti delle tasse, per i contratti delle assicurazioni, le condizioni dei conti correnti in banca: “Tanto, non si capisce niente!”.

È solo un problema di terminologia specifica?

O non è anche un problema di impostazione testuale, di uso dei pronomi e dei rimandi interni, di “stile” microlinguistico, in altre parole?

E non è che “L'abito (linguistico) fa il monaco”, con buona pace della saggezza popolare, per cui se parli come il professore di matematica sei sulla buona strada per andar bene in matematica?

Non vale forse un altro proverbio, leggermente adattato anche in questo caso, “Dimmi come parli e ti dirò chi sei”?

Questo contributo alla riflessione dei docenti vuole rispondere a queste domande e cercare di consolidare le nostre opinioni e percezioni sulle microlingue.

Sono molte le parole utilizzate per indicare tale varietà della lingua. Negli anni Settanta si usavano *tecnoletto* e *sottocodice*, evidenziandone la natura di varietà, di parte della lingua generale. Poi si è fatto un prestito dall'inglese, dove si accentua *special*: lingua per scopi speciali (Ciliberti, 1981), lingue di specializzazione (Porcelli *et al.*, 1990), linguaggi specialistici (Gotti, 1991; Nickenig, Gotti, 2007), lingue speciali (Zanasi, Rampino, 2010; Garzone, Salvi, 2011). C'è poi il focus sulla specificità del contesto: lingua settoriale (Toppino, 2006; Della Putta, Visigalli, 2010). Noi preferiamo *microlingua* perché in effetti queste varietà si ritagliano uno spazio proprio all'interno della lingua generale (lessico, morfosintassi, testualità, pragmatica ecc.) e ne escludono alcune parti (Balboni, 1989, 2000; Mezzadri, 2003; Daloiso, 2006; Mazzotta, Salmon, 2007; Di Martino *et al.*, 2012; Serragiotto, 2014).

Vedremo dunque in questo capitolo le caratteristiche stilistiche delle microlingue, perché sono queste che l'insegnante di italiano, possibilmente in sintonia con il collega disciplinarista, si pone come obiettivi di insegnamento quando si occupa dell'italiano dello studio.

Prima di procedere alla presentazione di tali caratteristiche delle microlingue disciplinari, ci pare tuttavia utile richiamare l'opposizione tra educazione

e istruzione microlinguistica per chiarire la prospettiva in cui ci collochiamo con questo Quaderno.

2.1. Educazione microlinguistica e istruzione microlinguistica

Introduciamo qui questa dicotomia, anche se l'educazione microlinguistica sarà oggetto della seconda parte del saggio, perché la nozione di "educazione microlinguistica" permea anche i suoi primi paragrafi.

Prendiamo le mosse da una considerazione di sociologia della comunicazione: le comunità scientifiche, professionali, disciplinari tendono a organizzarsi non solo sul piano, appunto, scientifico, professionale o disciplinare, ma altresì come *speech communities*, comunità di discorso, i cui membri si riconoscono come appartenenti alla comunità proprio per il linguaggio che usano, e nel linguaggio non basta la padronanza dei termini specifici, come vedremo, ma ha una grande valore lo "stile" proprio di quella comunità.

L'istruzione microlinguistica L'insegnante disciplinarista, che partecipa della sua comunità di discorso, non si occupa di educazione linguistica: la microlingua, infatti, è per lui solo uno strumento di trasmissione dei contenuti da lui agli studenti e da questi a lui, nella fase di verifica. Non intende far riflettere sullo stile della sua microlingua, ammesso che ne abbia una conoscenza analitica: gli basta che l'allievo lentamente lo faccia proprio; al massimo interviene per richiamare la terminologia, spiegando che in geometria due figure *equivalenti* non sono necessariamente *uguali*, ma hanno semplicemente la stessa area. L'insegnante disciplinarista fa *istruzione* microlinguistica, insegna a usare uno strumento.

L'educazione microlinguistica Nella logica di questo progetto sull'italiano dello studio, ci muoviamo dall'*istruzione* strumentale all'*educazione* alle microlingue: diamo al discente gli strumenti necessari per riflettere sulle tante microlingue che ora incontra a scuola e che nella vita dovrà usare per essere accettato nelle comunità professionali in cui dovrà agire.

Nella tradizione questa riflessione è lasciata all'autonomia dello studente: se la fa, bene; se non la fa, non è problema dell'insegnante di italiano. In questa nostra proposta, la riflessione viene invece impostata e guidata dal docente di italiano, che non insegna *le* microlingue, ma insegna *sulle* microlingue, aprendo gli occhi all'allievo. In altre parole, anziché dare pesci (le singole microlingue offerte e richieste dai vari docenti disciplinari), egli insegna a pescare: questa è *educazione* microlinguistica.

Compiendo quest'operazione, l'insegnante di italiano (e anche quello di LS)

è perfettamente all'interno del suo specifico ambito di educazione linguistica e non deve acquisire nuovi contenuti, non deve imparare microlingue aliene alla sua formazione e soprattutto alla sua *forma mentis* (anche se di microlingue ne usa anche lui: critica letteraria, linguistica, storia, geografia, educazione civica ecc.): qui egli analizza l'italiano sul piano della grammatica, del lessico, della socio-pragmatica, della testualità, come quando lavora sulla lingua quotidiana o su quella letteraria, ma lo fa su testi di microlingue disciplinari allo scopo di farne emergere le caratteristiche linguistiche e comunicative che la rendono una varietà a sé rispetto alla lingua quotidiana.

2.2. La comunicazione microlinguistica

La lingua veicola una visione del mondo: le *parole* della quotidianità sono polisemiche e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui la precisione non è necessaria e l'approssimazione è spesso più utile, in quanto permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione: offrono una visione "sfocata" ma efficiente per la comunicazione quotidiana; le realtà scientifica, professionale, disciplinare richiedono *termini*, cioè una metalingua esatta. «Una scienza è un linguaggio ben fatto», diceva Condillac nel Settecento.

La comunicazione microlinguistica, quella forma di comunicazione che viene usata nella scuola per trasmettere le conoscenze e per verificarne l'acquisizione:

- a) *mira a una comunicazione non ambigua*, il più esatta possibile – e vedremo che questa finalità ha forti ricadute sullo stile: ad esempio, se c'è il rischio che alcuni pronomi relativi siano ambigui, allora o li si esplicita ("che" diventa "il/la/i/le quale/i", per facilitare la connessione con il sostantivo referente) o li si sostituisce con il nome; se nelle frasi italiane l'ordine delle parole è molto libero, allora nelle frasi microlinguistiche si tende a mettere al primo posto ciò che costituisce il tema, e quindi emerge una forte percentuale di frasi passive ecc.;
- b) *ha uno scopo sociale*, cui abbiamo già accennato: siccome gli specialisti, i professionisti (e gli studenti devono in qualche modo maturare come potenziali specialisti delle varie discipline) usano le microlingue per dare parola alle loro scienze, professioni, discipline, ecco che spontaneamente, quasi inconsapevolmente, negano lo status di professionista, scienziato, disciplinarista a chi non parla secondo lo stile proprio della comunicazione microlinguistica in quello specifico settore: l'allievo è un professionista *in fieri*, e via via che avanza nella sua carriera scolastica deve sempre più sottostare al proverbio che abbiamo modificato, "L'abito linguistico fa il monaco".

Vedremo adesso le caratteristiche formali e comunicative delle microlingue della comunicazione disciplinare, in modo da individuare alla fine di questo saggio gli obiettivi per il lavoro degli insegnanti di italiano.

2.2.1. La dimensione funzionale

Per raggiungere i due scopi che ci siamo prefissati nell'introduzione del paragrafo 2, la comunicazione microlinguistica compie due scelte funzionali:

- a) quanto alle abilità linguistiche, al *saper fare lingua*, si può notare che nella vita professionale un medico deve saper leggere ma non ha bisogno di scrivere sotto dettatura, mentre una centralinista deve saper scrivere sotto dettatura e prendere appunti: esempi come questi mostrano che le microlingue professionali richiedono competenze limitate e molto precise; tuttavia, quando le stesse microlingue non sono professionali ma disciplinari, le abilità linguistiche da possedere sono molte di più, dalla comprensione alla produzione scritte e orali, dal monologo (nelle interrogazioni) al dialogo, dal riassunto alla raccolta di appunti, dalla stesura di appunti alla parafrasi;
- b) se consideriamo la dimensione pragmatica, il *saper fare con la lingua*, notiamo che le funzioni poetico-immaginativa e personale sono irrilevanti nelle varie discipline della scuola (a esse è riservata la lettura e la produzione di testi nell'educazione letteraria), dove invece si privilegiano:
 - la funzione *referenziale*, cioè l'uso della lingua al fine di descrivere il mondo reale (geografia, scienze, fisica, chimica ecc.), l'uso dell'astrazione (matematica, geometria, analisi grammaticale e logica ecc.), quello del passato, nelle varie storie (letteraria, artistica, politica ecc.). Ci sono delle regole molto cogenti per la realizzazione della funzione referenziale: ad esempio, l'ordine dei nessi logici (prima-dopo, causa-effetto, condizione-conseguenza ecc.), la completezza dei dati fondamentali da offrire e la gerarchizzazione dei dati accessori, che vengono inseriti solo e se c'è spazio durante lo scritto o tempo durante le esposizioni orali. Queste semplici riflessioni indicano già un chiaro obiettivo per l'educazione microlinguistica, in termini di *saper riferire un evento e saper descrivere un fenomeno, un oggetto, un processo, un concetto*;
 - la funzione *regolativo-strumentale*, cioè l'uso della lingua per dare e ricevere istruzioni: ogni insegnante sa, ad esempio, quanto importanti siano le "consegne" degli esercizi, dei compiti in classe, delle istruzioni di laboratorio, delle attività in palestra; gli studenti, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado ma spesso anche dopo, hanno una scarsa disposizione mentale all'attenzione precisa da porre alla funzione regolativa – l'adolescenza, a dire il vero, è quella stagione della vita in cui ogni

istruzione, regola, indirizzo viene vissuto come un sopruso del mondo degli adulti, tra i quali gli insegnanti hanno un ruolo secondo solo a quello dei genitori. Offrire gli strumenti e creare una *forma mentis* di *attenzione nei confronti delle istruzioni per una ricerca, delle consegne di un esercizio, delle domande di un problema o di un test* è una seconda finalità operativa, funzionale, dell'educazione microlinguistica;

- la funzione *metalinguistica*, cioè la funzione introdotta da espressioni quali “Che cosa significa...?”, “Cioè...”, che introducono la spiegazione dei termini e quindi dei concetti che questi termini definiscono o descrivono. È la funzione in cui la precisione lessicale, la semplicità sintattica, la concisione testuale diventano primarie, come si può vedere analizzando con gli studenti qualche lemma di un dizionario o di un glossario terminologico. La comprensione e la produzione di lingua con funzione metalinguistica sono assai poco richieste nella vita quotidiana, per cui spesso vengono trascurate nell'educazione linguistica, mentre in una logica di educazione microlinguistica si tratta di un ambito funzionale da sviluppare in ogni disciplina scolastica, sia per ragioni strumentali sia per creare una *forma mentis* che spinga le persone a chiedersi sempre “Che cosa significa...?”, e a precisare sempre “Cioè...”.

Abbiamo usato spesso finora, e la useremo ancora, l'espressione *creare una forma mentis*: la “formazione” è il complemento dell’“educazione”; nella seconda l'insegnante *estrae, e ducet*, le facoltà innate dello studente (l'educazione linguistica fa emergere e valorizza la facoltà di linguaggio dell'*homo loquens*), nella formazione invece l'insegnante dà forma a conoscenze, competenze e abilità dell'allievo, crea una *forma mentis* che lo accompagnerà per sempre, nelle microlingue – in questo caso –, ma che dalle microlingue si allargherà a tutta la sfera comunicativa e linguistica.

2.2.2. La dimensione interculturale

Negli ultimi anni, accanto alla necessità di una competenza comunicativa nella lingua materna, nelle lingue seconde (cioè non materne, ma parlate nell'ambiente in cui si vive: lo studente immigrato in Italia che viene scolarizzato in italiano L2), in quelle straniere e classiche, si è venuta aggiungendo la consapevolezza dei problemi della comunicazione *interculturale*, cioè del fatto che la pienezza comunicativa non si basa solo sulla competenza linguistica (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità), ma altresì su una competenza extralinguistica (linguaggi non verbali, come i gesti nella comunicazione quotidiana, e le formule, i diagrammi, le fotografie in quella disciplinare) e soprattutto sui cosiddetti *softwares of the mind*, locuzione odierna per esprimere il concetto di *formae*

mentis: cultura intesa come senso delle relazioni interpersonali e sociali, uso del tempo e dello spazio comuni, senso del gruppo, dell'onestà, del rispetto ecc.

Esistono dei problemi interculturali anche nella comunicazione microlinguistica?

Esistono, non solo per la presenza di stranieri che, se arrivati in Italia dopo una prima scolarizzazione nel paese d'origine, si portano dietro la conoscenza dei valori e dei modi di quella scuola, ma esistono anche tra le diverse culture disciplinari presenti nella scuola; per restare nell'ambito linguistico (ma il discorso vale per ogni campo), la cultura di fondo di chi si occupa dell'educazione letteraria valorizza l'ampiezza lessicale, il gioco delle connotazioni e dell'ambiguità delle parole che costituisce molto del fascino della poesia, mentre la cultura di chi si occupa di educazione scientifica rifiuta l'ampiezza lessicale a favore della precisione terminologica (dove un *termine* definisce solo e soltanto un concetto), rifiuta la connotazione e privilegia la denominazione (un *termine* è neutro, non è positivo o negativo, amichevole o spiacevole), rifiuta l'ambiguità in ogni sua forma.

Non meno rilevanti sul piano delle relazioni interculturali tra le varie aree microlinguistiche disciplinari sono le influenze internazionali sullo stile delle microlingue delle varie aree disciplinari: come vedremo, il testo "scolastico" italiano, scritto, deriva da quello latino (più dal complesso Cicerone che dal lineare Giulio Cesare) e conserva fundamentalmente la stessa struttura frasale e testuale dei testi letterari, giuridici e anche scientifici dell'Ottocento e della prima metà del Novecento. Il xx secolo ha tuttavia imposto l'angloamericano come lingua della scienza e l'inglese – per scarsità di pronomi relativi e personali, di persone, tempi e modi verbali, di varietà di posizioni nella costruzione della frase e del periodo – non può permettersi l'incastro di subordinate e poi di subordinate della subordinata ecc.: quindi nella lingua scientifica, che fino alla Seconda guerra mondiale non si distingueva stilisticamente da quella umanistica, prevale oggi la costruzione "paratattica", basata su tante frasi semplici (luogo + tempo + soggetto + verbo + oggetto) coordinate in successione, giustapposte anziché incastonate in frasi di rango superiore. Ora, in una mattinata lo studente ha due ore di letteratura, poi una di matematica, una di fisica e una di filosofia, e quel problema di comunicazione interculturale che non affligge i docenti – ciascuno avvezzo alla propria cultura microlinguistica e impegnato, per le sue diciotto ore di servizio, nella sua cultura – diviene invece spaesamento e confusione nella mente di un ragazzino o di un adolescente: è proprio questo che si può evitare con un'educazione microlinguistica che curi non solo i contenuti disciplinari ma renda esplicita anche la microlingua con cui esprimerla, le sue caratteristiche formali e costruttive. In altre parole, questo è il principio sottostante all'intero progetto Loescher per la

Lingua dello studio (per approfondimenti sulla comunicazione interculturale cfr. Balboni, Caon, 2014).

2.2.3. La dimensione cognitiva

Una scienza è una struttura concettuale e il suo linguaggio ne è la parallela struttura linguistica (Cigada, 1988, p. 10).

In un saggio sull'*Epistemologia dei linguaggi settoriali*, Arcaini (1988) non stabilisce un parallelismo, come Cigada, ma lo costruisce su un duplice rapporto di dipendenza: la microlingua si correla alla scienza di riferimento coniugando l'obbedienza alle regole del sistema lingua e a quelle del sistema scienza.

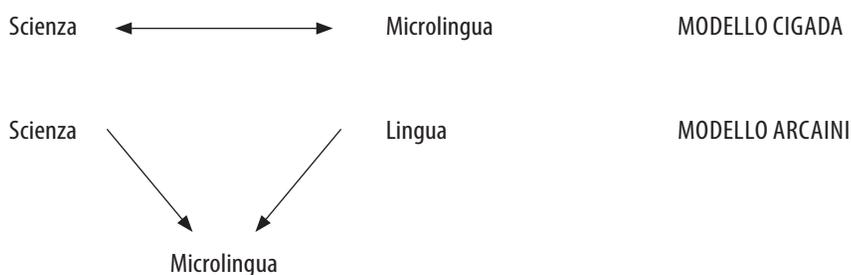
I due schemi concettuali possono essere rappresentati graficamente (fig. 1).

Il progetto Loescher per la Lingua dello studio si correla ovviamente al modello Arcaini e, per la precisione, affida al docente di italiano (che risiede nel polo "lingua" del diagramma, ma può operare in collaborazione con il docente disciplinare in una logica di team teaching come quello illustrato da Menegale nel cap. 8) il compito di introdurre gli studenti alla microlingua che descrive le diverse discipline.

Sul piano più strettamente linguistico, notiamo che la conoscenza e la cognizione si affidano a "proposizioni". Un cenno esemplificativo può essere più utile di una lunga discussione epistemologica, che non rientra nei nostri fini. Le conoscenze sono di vari tipi:

- a) *conoscenze dichiarative*, che si realizzano in proposizioni del tipo "Questo è un testo glottodidattico", "La glottodidattica è una scienza", "Un testo scientifico ha caratteristiche formali peculiari"; le conoscenze dichiarative sono di solito frasi elementari che, usando i termini tradizionali, possiamo attri-

Fig. 1



buire al tipo “soggetto + verbo (spesso copulativo) + predicato nominale o complemento”;

- b) *conoscenze procedurali*, che uniscono più proposizioni dichiarative, di solito con nessi del tipo *se... allora...*: “*se* questo è un testo glottodidattico (proposizione 1), e *se* la glottodidattica è una scienza (proposizione 2), *allora* questo è un testo scientifico (sintesi 1 + 2) e *allora* esso ha caratteristiche formali specifiche (proposizione 3)”;
- c) *rappresentazioni mentali*: nell'esempio queste sono costituite dall'idea che il parlante ha di “testo scientifico”, termine di paragone per decidere quali testi rientrano nella categoria “testo scientifico” e quali testi permangono in quella di “testo generico”. Le rappresentazioni mentali sono testi elencatori, basati su liste di proprietà o di processi, di dichiarazioni o di procedure. Sono rappresentazioni mentali di questo tipo, ad esempio, i diagrammi di flusso (*flowcharts*), gli alberi della grammatica generativa, i teoremi, i “copioni” (*scripts*) secondo i quali prevediamo, regoliamo e valutiamo le più comuni interazioni quotidiane, le mappe mentali ecc.

Uno dei fondamenti della grammatica cognitiva è che i tipi di conoscenza e i tipi di relazioni che si stabiliscono tra i concetti si identificano preferibilmente con alcune forme linguistiche, e questo costituisce l'oggetto dell'educazione microlinguistica che stiamo proponendo: gli studenti devono imparare a capire, prima, e produrre, poi, dichiarazioni, procedure e rappresentazioni secondo la sintassi propria di ciascuna categoria.

2.3. La “lingua” nelle microlingue

Fin dagli anni Trenta del xx secolo l'americano Bloomfield, uno dei primi a studiare il linguaggio scientifico, osservava che in un discorso conciso lo scienziato riesce a dire ciò che nel linguaggio ordinario richiederebbe una gran quantità di parole: mentre il profano rimane colpito, sul piano formale, dalla difficile *terminologia* specifica delle microlingue scientifico-professionali, il linguista nota immediatamente il rapporto peculiare tra *carico semantico* e *forma complessiva del testo*, caratterizzato in questo caso dalla sua brevità.

Ora dopo ora, nella sua giornata di scuola e di studio domestico, lo studente affronta microlingue con un carico cognitivo distribuito diversamente. L'insegnante di italiano (e di LS) si occupa del carico cognitivo di testi relativi alla grammatica (altissimo carico cognitivo per una frase semplicissima) e della letteratura, cultura, civiltà (con un carico cognitivo molto diluito, spiegato e chiosato nel testo); in una logica di educazione microlinguistica, questa duplice tipologia di testi rispetto al carico cognitivo va rilevata in tutte le microlingue disciplinari,

usando come unità di lavoro il *paragrafo concettuale*, il principio sempre osservato nei buoni testi microlinguistici per cui ogni paragrafo riguarda un concetto o una sua caratteristica: saper leggere una microlingua, in questo senso, significa saper riassumere con chiarezza e brevità, alla fine di ogni paragrafo concettuale, l'informazione base che esso contiene.

Data la diversificazione dei linguaggi disciplinari, è rischioso tentare delle generalizzazioni. Affronteremo dunque l'analisi delle caratteristiche delle microlingue secondo un'ottica ben precisa: le scelte linguistiche che si operano ai fini della *chiarezza* del messaggio e del *riconoscimento* come professionisti.

2.3.1. La dimensione testuale

In ordine a questa dimensione esistono due “mondi”: i testi “ciceroniani” e quelli “americanizzanti”, definizioni che abbisognerebbero di un numero ben maggiore di virgolette, tanto sono approssimative, ma che sono utili, soprattutto considerando che gli studenti, nelle ore che non passano sui libri di scuola, sono esposti essenzialmente a:

- a) testi espressivi: canzoni, *in primis*, ma anche film e, in casi più limitati, poesie e romanzi;
- b) testi conversativi scritti come e-mail, chat, sms, Facebook ecc.;
- c) testi informativi su internet, molto ridotti come estensione e caratterizzati dall'evidenziazione delle parole chiave in grassetto (il che evita la fatica di individuare l'informazione chiave di un paragrafo) e da una struttura ipertestuale, in cui i rimandi, le subordinate sono opzionali: se si vuole si clicca, altrimenti si lascia perdere;
- d) testi dei tre tipi suddetti ma di natura ipermediale, in cui la lingua è integrata con, e non solo accompagnata da, foto, grafici, filmati, voce ecc. Si realizza il meccanismo che in semiotica si definisce *relais*: il testo linguistico diviene comprensibile solo in relazione a quello iconico, ai grafici ecc., caratteristica questa fondamentale nei testi matematici, fisici, chimici, economici, tecnologici e assente in quelli della cultura umanistica.

I testi della lingua dello studio escludono il tipo “a” (la lettura di testi letterari non è lingua dello studio, è italiano letterario; la critica letteraria e la storia della letteratura sono invece italiano dello studio) e di tipo “b”; per il tipo “d”, si limitano a formule, grafici, immagini statiche, escludendo video e suoni (tranne in alcune forme di editoria avanzata, cui Loescher sta contribuendo anche con questo progetto sulla Lingua dello studio). Dunque, più vicini ai testi disciplinari sono quelli di tipo “c”, sui quali comunque lo studente non deve mai applicarsi né per fare un'analisi dei concetti rilevanti né per memorizzarli, cioè due delle funzioni essenziali di quella che chiamiamo abilità di studio.

Ora, i testi “ciceroniani”, quelli in cui gli autori dei manuali e i docenti tendono a una sintassi ipotattica, molto basata cioè su subordinazione, precisazioni, digressioni, completamenti ecc., rappresentano un ostacolo proprio per la loro complessità, che è assolutamente superiore a quella dei testi della vita quotidiana visti sopra: il rischio è che lo studente anneghi anziché nuotare nel testo.

I testi “americanizzanti” invece sono più simili a quelli di internet, ma solo in superficie: il discorso scientifico, che di solito si serve di questa tipologia, è estremamente compatto, ellittico, implicito sul piano dei connettori logici: ci sono spesso tre brevi frasi, tre “dichiarazioni” nel senso visto sopra, ed è il lettore che deve stabilire che relazione c'è tra di esse, cosa che in internet nessuno si impegna a fare.

Esiste un altro modo di categorizzare i testi microlinguistici sui cui lo studente lavora nella sua vita scolastica:

- a) testi *argomentativi*, come quelli filosofici, di critica letteraria o artistica, alcune pagine scientifiche (ad es. sull'ecologia), o pagine storico-economiche sulla distribuzione della ricchezza, o ancora pagine giuridiche sulla natura della rappresentanza popolare in democrazia ecc.; sono testi in cui dovrebbero comparire, e in cui quindi gli studenti dovrebbero identificare, le varie tesi, le antitesi e i momenti di sintesi – elementi propri dei testi argomentativi *ben fatti* (qualificativo che non tutti i manuali meritano, in questo senso);
- b) testi *narrativi*, come i testi di storia letteraria, politica, artistica ecc.: in una logica “americanizzante” gli eventi sono collocati in una sequenza che rispecchia quella dei fatti nella realtà che viene narrata; nella tradizione “ciceroniana” si trovano continue anticipazioni, riprese, veri e propri flashback in alcuni casi, digressioni: in altre parole, la successione non è quella dei fatti ma quella delle relazioni che l'autore del manuale stabilisce tra di essi, che possono essere anticipati o posticipati rispetto alla sequenza autentica, reale;
- c) testi *referenziali*, come la maggior parte di quelli matematici, fisici, chimici, grammaticali: sono caratterizzati da altissimo carico cognitivo, ogni parola ha uno specifico significato, quindi richiedono una lettura lenta e analitica. Ecco due esempi di questo tipo di testi: “In un triangolo rettangolo il quadrato costruito sull'ipotenusa è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti”; “Omaccio: nome comune di persona, maschile, singolare, alterato dispregiativo”.

Ora, il problema è che nessuno di questi testi ha corrispondenza con quelli a cui sono abituati gli studenti nella vita extrascolastica e che, in una mattinata di lezioni o in un pomeriggio di compiti e studio domestico, spesso sono offerte

tutte e tre le tipologie indicate, oltre ai testi letterari (che non vanno “studiati” ma analizzati letterariamente e vissuti emozionalmente), e vengono magari richiesti anche un tema (argomentativo, espressivo o narrativo, a seconda del titolo) e una relazione (testo referenziale). Saper leggere, riassumere, appuntare e produrre questi due tipi di testo, così distanti tra loro, sarà uno degli obiettivi dell’educazione microlinguistica: per usare le due categorie viste sopra, gli studenti devono imparare ad americanizzare, nella loro mente, i testi ciceroniani e a complessificare i testi americanizzanti.

2.3.2. La dimensione sintattica

Parte di quanto abbiamo detto si realizza con meccanismi sintattici, coordinazione e subordinazione.

Al di là di questo, ci sono tuttavia alcune caratteristiche che sono proprie non solo delle microlingue delle discipline scientifiche, ma anche della descrizione grammaticale e, come tendenza, pure di molta manualistica scolastica in tutte le discipline, almeno per la scuola secondaria di secondo grado:

a) *nominalizzazione*: il periodo “Fleming scoprì la penicillina e questo permise di sconfiggere le affezioni batteriche” tende a divenire “La scoperta della penicillina da parte di Fleming permise...”; “Il processo che crea ossidi” si nominalizza in “ossidazione”; in entrambi gli esempi il testo si abbrevia eliminando un pronome e un verbo, potenziali fonti di ambiguità. Non è però solo questione di ambiguità; la prima citazione è di carattere storico, dunque non è possibile ambiguità, ma vi sono due passati remoti e il verbo è una delle componenti linguistiche più complesse sia morfologicamente sia sintatticamente, soprattutto quando è la *consecutio temporum* a fornire lo scheletro coesivo a un periodo, quindi non stupisce che, ove possibile, il predicato sia spesso sostituito da un nome. Un fenomeno simile alla nominalizzazione si realizza con l’eliminazione delle frasi relative (sempre subordinate e legate alla principale da un pronome relativo, cioè della componente più ambigua della lingua) a favore di aggettivi affiancati al nome: “Una procedura che può creare pericoli” si trasforma in un quasi sinonimico “Una procedura pericolosa”; entrambe queste forme sono possibili nella lingua, ma nella microlingua la seconda versione è dominante. Questo meccanismo si sta estendendo in maniera esponenziale anche nel linguaggio quotidiano, per cui il supporto che regge le fiale è un “portafiale” e l’asta che regge la carta nella stampante è il “reggicarta” ecc. L’obiettivo didattico in questo ambito è abituare gli studenti a espandere le nominalizzazioni quando questo può facilitare la loro comprensione, e a ciò dedicheremo la parte finale del saggio;

- b) *compattamento*; “trasformazione di una frase con verbo in un nome” diventa *nominalizzazione*, “riduzione del numero dei componenti” diventa *compattamento*: gli studenti devono maturare l’abitudine a espandere le forme compattate per facilitare la comprensione;
- c) *premodificazione*: vi accenniamo qui, perché va fatto notare agli studenti che approfondiscono lo studio su materiali in inglese (anche se in italiano abbiamo premodificazioni di origine latina, come *terremoto* o *acquedotto* con due genitivi fossili, o abbiamo sempre più neologismi premodificati come *scuolabus*, *infocentro* ecc.) o che hanno a che fare con istruzioni in inglese per attrezzature di laboratorio: *an easy to carry stackable 3.5 pound heavy 2 inch wide 2 pole AC-DC lythium leadless battery* è un esempio eclatante della possibilità di premodificazione che offre l’inglese;
- d) *spersonalizzazione*; le microlingue di ogni ambito disciplinare presentano molte più frasi impersonali rispetto alla lingua quotidiana, proprio perché i discorsi scientifico, critico, storico, filosofico vorrebbero essere separati dalla personalità dell’autore: in un testo di storia non si dice “Penso che Carlo Magno non sia stato lungimirante” ma “Si dubita della lungimiranza di Carlo Magno” (che tra l’altro trasforma la frase subordinata nominalizzandola), oppure “Carlo Magno non è ritenuto lungimirante da tutti gli storici”. In tal modo le affermazioni si colorano di verità esterne alla valutazione dell’autore – operazione pericolosa sul piano della crescita culturale dei giovani, che hanno bisogno di abituarsi a distinguere tra affermazioni generalmente accettate (quindi impersonali) e affermazioni che travisano come impersonali valutazioni personalissime;
- e) *passivizzazione e forme stative*; la seconda forma di spersonalizzazione che abbiamo visto al punto “d” (“Si dubita della lungimiranza di Carlo Magno”) è un passivo, che spersonalizza l’autore elidendolo e mettendo in prima posizione il tema del discorso. Per questa sua seconda caratteristica, che aiuta molto la comprensione, la frase passiva è dominante in molti testi scientifici. Molto comune soprattutto nelle microlingue di discipline tecniche, professionalizzanti, è una forma che in superficie è uguale al passivo, cioè lo “stativo”, che indica la collocazione: ad esempio “L’interruttore è posto sulla destra”, che indica lo stato, e “L’interruttore va posto sulla destra”, che indica l’operazione.

In fase di comprensione alcune di queste caratteristiche, come abbiamo visto, possono rendere più difficoltoso o arduo il processo, soprattutto con gli studenti più giovani, ma è nella produzione scritta e nelle interrogazioni che il far propri questi dati di stile può contribuire a informare il docente disciplinarista che quello studente è “entrato” nella disciplina, ancorché in maniera più potenziale che reale, con un grande percorso da compiere.

2.3.3. La dimensione lessicale

Abbiamo detto che una delle ragioni d'essere delle microlingue scientifiche, professionali, disciplinari è la necessità di denotazione non ambigua.

Gli studenti sono utenti abituali di parole quotidiane, dove ciascuna di esse denota un significato ma, al tempo stesso, lo connota: un “palazzo” non è solo una “casa”, ma è una “casa ricca, grande, signorile”. Le connotazioni sono spesso individuali e sono sempre incerte, pertanto ambigue – oltre a essere personalizzanti in una lingua che vuole spersonalizzarsi; ecco quindi che la *parola* diviene *termine*, cioè un'unità lessicale puramente denotativa, scevra di connotazioni culturali e individuali.

Oltre alla denotatività un termine ha altre caratteristiche; esso è:

- a) *tendenzialmente non ambiguo*, cioè *monoreferenziale*, usato per designare un solo oggetto, concetto, processo, privo di sinonimi: la *parola* “romantico” significa “sentimentale”, “facile all'innamoramento” ecc., mentre il *termine* “romantico”, nella microlingua della storia letteraria, si applica a scrittori operanti tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, di cui sono ben definite le tematiche, le scelte linguistiche, le azioni “romantiche”;
- b) *tendenzialmente stabile*, per cui una volta che un termine è stato accettato dalla comunità scientifica diviene difficile cambiarlo: da qui la sua permanenza spesso secolare, come nei linguaggi della sistematica in zoologia e botanica o nelle scienze giuridiche. Questa conservatività è dovuta alla comodità di poter contare su strumenti lessicali non ambigui, per quanto obsoleti;
- c) *tendenzialmente privo di sinonimi o perifrasi*: “In una figura di geometria piana con tre lati, in cui uno dei tre angoli sia di 90°, il quadrato costruito sul lato più lungo, opposto all'angolo suddetto, ha la stessa area della somma dei due quadrati fatti sui due lati corti” è una versione sinonimica del teorema di Pitagora; è giusta, completa, precisa, ma non è il teorema di Pitagora;
- d) *tendenzialmente trasparente etimologicamente*: “ipertrofia/ipotrofia” è trasparente, come lo sono “glottodidattica”, “epatopatia”, “transustanziazione/consustanziazione” ecc., ma sono trasparenti per chi conosce il greco; anche “interdipartimentalizzazione” e “decostrutturizzazione” sono trasparenti per chi padroneggia il meccanismo dei prefissi e dei suffissi – cioè non sempre per gli studenti degli istituti tecnici e professionali. La neologizzazione (altro termine chiaro per chi padroneggia la costruzione dei termini) dei giovani non è più basata sul puzzle di radici, prefissi e suffissi, ma sulla metaforizzazione, esattamente come il puzzle che abbiamo appena usato: “mouse”, “memoria”, “virus”, “baco”, “molle/duro” (*soft-/hardware*) sono immagini, analogie, e “andare in crash” è un'onomatopea, cioè un'analogia sonora.

Nella percezione degli studenti, l'italiano dello studio è soprattutto un problema di terminologia: sono le parole nuove da imparare che essi percepiscono come un ostacolo, quasi che le parole fossero entità a sé stanti e non la semplice rappresentazione fonologica o grafemica di concetti nuovi, questi sì da imparare.

Anche per gli insegnanti l'aspetto terminologico è spesso una barriera per l'interazione con colleghi di altre aree: il docente di matematica che ha fatto il liceo e quindi ha studiato latino e filosofia, a quarant'anni ne ricorda i concetti, ne ha forse assunto la *forma mentis*, ma la terminologia filosofica non è più disponibile in memoria e lo stesso periodare "ciceroniano" gli è ormai estraneo; di converso, l'insegnante di filosofia ha indubbiamente fatto i logaritmi al liceo, tuttavia questa nozione – come altre di matematica, fisica o chimica – fa probabilmente parte dei suoi incubi notturni ma non corrisponde più a operazioni precise, e il discorso del collega di matematica e del suo manuale "americanizzante" gli è ormai estraneo.

L'insegnante di italiano è laureato in lettere, quindi la più classica delle facoltà umanistiche; spesso ha frequentato il "vecchio" liceo classico, dove la formazione scientifica era assai carente: è quindi possibile che, anche laddove – su basi greco-latine – riesca a ricostruire il significato di "termodinamica", questo termine sia un *signifiant* privo di *signifié* o con un significato intuitivo. Ma per guidare l'educazione microlinguistica non gli serve sapere esattamente cosa sia la termodinamica: l'insegnante opera sui significanti, e gli studenti gli ricorderanno il significato di termodinamica e cercheranno, magari, di spiegare i tre principi che la governano.

2.4. L'educazione microlinguistica: l'educazione *alle* microlingue, l'educazione *nelle* microlingue

Non è possibile e non avrebbe senso proporre all'insegnante di italiano, che abbiamo tratteggiato nelle ultime righe del paragrafo precedente con tutti i rischi insiti nelle generalizzazioni, di recuperare la terminologia specialistica, che corrisponde al complesso dei concetti, delle nozioni: gli (o le) mancano la motivazione, il tempo, forse anche le capacità.

Quello che proponiamo è l'integrazione del normale percorso di educazione linguistica (in senso lato, per cui quanto diciamo qui vale altresì, sebbene in maniera più contenuta, per il collega di Ls) con un percorso di educazione microlinguistica, secondo le due direzioni indicate nel titolo di questo paragrafo.

Educazione alle microlingue significa far scoprire che esistono delle varietà di lingua (non solo di italiano, ma di ogni lingua) usate nella riflessione in ogni campo del sapere, e che queste varietà hanno due scopi che abbiamo più ampiamente descritto sopra:

- a) la massima riduzione possibile dell'ambiguità, della polisemia, della connotazione, della personalizzazione, a vantaggio della massima chiarezza, della compattezza concettuale; riduzione che avviene agendo sugli strumenti linguistici (lessicali, morfosintattici, testuali) e comunicativi (eliminazione delle funzioni personale e poetico-immaginativa, ampia interazione con altri strumenti semiotici, dalle formule ai grafici, dalle figure geometriche alle tabelle, dai diagrammi di flusso alle fotografie ecc.);
- b) l'acquisizione dello stile proprio di una comunità di discorso, che non consiste solo nella padronanza della terminologia specifica, ma anche nel ricorso alle forme linguistiche e comunicative viste sopra. La padronanza stilistica diviene una chiave per essere riconosciuti come membri della comunità.

Questa riflessione può essere condotta, oltre che dal docente di italiano cui ci rivolgiamo specificatamente in questo Quaderno, anche dai colleghi di LS, tanto negli istituti tecnici e professionali, dove le microlingue straniere sono curricolari, quanto in tutte le esperienze CLIL che utilizzano inevitabilmente le varie microlingue disciplinari.

Educazione nelle microlingue è un'area in cui ogni docente di educazione linguistica, quello di italiano e quello di LS, agiscono separatamente, anche se ciò non esclude una programmazione comune, come indica Menegale (*infra*, cap. 8).

Educare *nelle* microlingue significa prendere alcuni testi tipici delle varie discipline che lo studente affronta nel suo curriculum e analizzarli sul piano linguistico e comunicativo, in modo che egli scopra le caratteristiche formali di queste varietà di lingua e divenga più esperto nell'abilità di studio, più efficiente nel comprendere i testi microlinguistici, come vedremo nel prossimo paragrafo.

Gli obiettivi specifici sono stati indicati nelle pagine precedenti e vengono qui ripresi in maniera sintetica, presentando per primi gli aspetti comunicativi generali e poi quelli più strettamente linguistici.

Abilità linguistiche Per studiare bisogna essere efficienti nel comprendere (e dedicheremo a questo aspetto l'intero par. 2.5), in particolare nell'analisi gerarchica che individua i nuclei fondanti e li distingue dalle informazioni accessorie: saper prendere appunti e saper riassumere – le chiavi dell'attività di studio – si basano su questi due aspetti della comprensione, che hanno processi simili (selezione delle informazioni e stesura di un breve testo che le sintetizzi) ma conducono a due prodotti opposti:

- a) gli *appunti* sono quanto di più personale esista; sono fatti con codici che ciascuno studente sceglie autonomamente, come frecce, sottolineature, alternanza maiuscolo/minuscolo, asterischi, tipi di abbreviazione ecc.; gli appunti ben fatti non servono a nessun altro se non a chi li ha stesi;

- b) i *riassunti* ben fatti, invece, dovrebbero essere quasi uguali tra tutti i compagni di una classe: si individuano i nuclei fondanti e li si dispone secondo la sequenza autentica (temporale, logica ecc.) indipendentemente da come compaiono nel testo di partenza, trascurando le informazioni accessorie.

Attenzione all'aspetto funzionale Le microlingue, come abbiamo visto, sono:

- a) *referenziali*, cioè usano la lingua al fine di descrivere il mondo, gli eventi, le idee, per cui bisogna prestare attenzione al modo in cui si riferisce senza ambiguità e digressioni un evento e si descrive un fenomeno o un oggetto, un processo, un concetto;
- b) *regolativo-strumentali*, cioè si servono della lingua per dare e ricevere istruzioni negli esercizi, nei compiti in classe, in laboratorio, in palestra ecc.;
- c) *metalinguistiche*, hanno cioè l'abitudine a parafrasare un termine o un concetto per vedere se è stato compreso, e a inserire in queste parafrasi (o "definizioni", come spesso le si chiama) *tutti* e *solo* gli elementi rilevanti.

Le attività didattiche sono semplici, consuete: semplicemente si applicano a testi disciplinari anziché alla lingua quotidiana.

Caratteristiche dei testi Pur in presenza di due tradizioni opposte (e di tutte le gamme intermedie) che abbiamo chiamato "ciceroniana" e "americanizzante", in questo ambito si distinguono due livelli:

- a) *tipi testuali*, che sono degli universali la cui esplorazione è parte integrante dell'educazione linguistica *tout court*: si tratta della natura propria dei testi argomentativi, narrativi, istruttivi, referenziali, che può essere studiata non solo in ordine alla vita quotidiana o al fine di stendere temi di italiano, ma anche su testi disciplinari;
- b) *generi testuali*, che realizzano i vari *tipi*: ad esempio la relazione, che è insieme un testo narrativo e referenziale; il commento a un testo letterario, che è un testo argomentativo; il monologo, quasi inesistente nella vita quotidiana ma di enorme importanza nella scuola perché le interrogazioni e gli esami altro non sono che monologhi ("Parlami del pessimismo leopardiano"; "La rivoluzione di Einstein"), prima narrativi (quando c'è la contestualizzazione nella vita di Leopardi o nelle rivoluzioni scientifiche del primo Novecento), poi referenziali (quando descrivono il pessimismo e la relatività), infine argomentativi, quando si esprime una valutazione. I *generi* testuali hanno delle regole proprie, come abbiamo visto nella successione dei tre *tipi* testuali in una normale interrogazione: e quell'ordine va seguito, non si può iniziare dall'argomentazione e quindi passare alla descrizione. Un problema di cui lo studente deve rendersi conto è che, qualunque sia il *genere* che deve comprendere o produrre, che sia un teorema o una disquisizione filosofica, l'a-

nalisi psicologica di un autore o la trama di un poema epico, che questo sia “ciceroniano” o “americanizzante”, ciascun genere ha delle regole costitutive specifiche che vanno individuate e seguite, senza spazio per la creatività, perché altrimenti l'insegnante non riconosce all'allievo la qualifica di “specialista”, per quanto *in fieri*, in letteratura, matematica, storia ecc. (sulla natura dei testi microlinguistici cfr. Gotti, 1991; 1992; Balboni, 2000; Mazzotta, Salmon, 2007; Di Martino *et al.*, 2012);

Sintassi Si va dalla nominalizzazione alla spersonalizzazione, dal compattamento alla premodificazione, alla passivizzazione ecc., nonché ai meccanismi linguistici di subordinazione estrema nelle microlingue “ciceroniane” e a quelli di coordinazione nelle microlingue “americanizzanti”.

Lessico Va soprattutto fatta interiorizzare allo studente l'assenza di sinonimia e di connotazione nei “termini”, che sostituiscono le “parole” della lingua quotidiana, e vanno approfonditi i meccanismi di creazione di parole attraverso prefissi e suffissi di origine greca e latina.

Sul piano operativo non ci sono tecniche particolari rispetto a quanto si fa normalmente nelle lezioni di “grammatica” italiana: semplicemente si applicano queste tecniche a una varietà di testi microlinguistici di varia natura, che in estrema sintesi possiamo indicare come segue:

- a) microlingua della storia propriamente detta, ma anche della storia letteraria, artistica, filosofica, economica ecc., dove abituare gli studenti a: distinguere tra dati essenziali e accessori, tra dati referenziali e argomentazioni, commenti, valutazioni; gestire la complessità narrativa dei vari tempi del passato; non utilizzare concetti odierni per interpretare termini relativi ad altri contesti culturali;
- b) microlingua della critica letteraria, artistica, filosofica ecc.: sono testi che prendono le mosse da “oggetti” letterari, artistici ecc. e li discutono, li valutano, li analizzano, di solito con una forte presenza di metalingua che spiega concetti e termini, e con un intenso uso della subordinazione, della quale occorre individuare la natura (causale, finale, ipotetica ecc.);
- c) microlingue delle categorizzazioni, da quella che analizza la lingua (analisi grammaticale, logica, del periodo) a quelle che analizzano il territorio in geografia, le specie in biologia, le forme geometriche, le relazioni algebriche, i tipi di organizzazione statale, la natura delle diverse norme ecc.;
- d) le microlingue operative, non solo nelle consegne di esercizi e compiti, ma anche nelle materie professionalizzanti, nei laboratori, nelle scienze motorie.

Come abbiamo anticipato nell'introduzione a questo Quaderno, le varie aree saranno oggetto di lavoro specifico nelle Guide MILEL per i docenti. Riferimenti bibliografici relativi alla descrizione delle microlingue delle aree sopra accennate si trovano nel capitolo 6 di questo stesso Quaderno: a esse rimandiamo per evitare inutili ripetizioni.

2.5. L'educazione microlinguistica: la comprensione come perno del processo

Nei primi quattro paragrafi di questo saggio abbiamo trattato l'oggetto dell'educazione microlinguistica, l'italiano dello studio (e, con le debite precisazioni, di ogni lingua usata per lo studio, dall'italiano L2 alle LS, sia quando si usano per civiltà e letteratura, che sono a tutti gli effetti attività CLIL, sia per il CLIL in altre discipline): tratteremo qui invece il *soggetto* che è protagonista dell'educazione microlinguistica, sotto la guida dei suoi docenti di italiano e di lingue e, possibilmente, anche con attenzione da parte dei docenti disciplinari.

Nell'introduzione a questo Quaderno abbiamo individuato nella comprensione il nucleo principale dell'attività di studio. Ci sono due aspetti da considerare quando parliamo di "comprensione":

- a) la dimensione cognitiva, cioè i contenuti da comprendere e acquisire, con una sostanziale modifica dell'architettura della propria conoscenza, la costruzione di ambiti di conoscenza completamente nuovi, e l'acquisizione della terminologia che dà voce a queste conoscenze: la padronanza terminologica non è un problema linguistico ma concettuale, in quanto i concetti esistono e vengono acquisiti una volta che sono stati nominati;
- b) la dimensione microlinguistica: questa varietà di lingua ha caratteristiche proprie che, come abbiamo più volte sottolineato, possono rendere difficile la comprensione.

Gli insegnanti di italiano (e di LS) possono essere poco attenti in ordine al punto "a", se non sanno analizzare la natura del termine microlinguistico rispetto a quella della parola d'uso quotidiano; hanno invece un ampio campo d'azione al punto "b", azione da condurre possibilmente in collaborazione con i colleghi disciplinaristi. Ricordiamo tuttavia che l'insegnante di italiano è *anche* un disciplinarista quando insegna grammatica, letteratura, storia, geografia, cittadinanza e Costituzione.

È essenziale definire immediatamente, data la potenziale vastità del titolo del presente paragrafo, in quale ambito ci collochiamo; intendiamo lavorare sulla comprensione come:

- a) fenomeno mentale che nutre i meccanismi di acquisizione, come meccanismo di assimilazione dell'input che viene dall'esterno (dall'insegnante,

dal manuale, dalle attrezzature). È la dimensione che negli anni Settanta del xx secolo Widdowson denominò *ability*, cioè l'abilità cognitiva, euristica, di comprensione;

- b) processo applicato a testi microlinguistici disciplinari, anche se molto di quello che diremo si applica ovviamente alla comprensione di testi quotidiani, letterari ecc. Si tratta di quella che nella dicotomia di Widdowson veniva chiamata *skill*.

Un'ultima precauzione è d'obbligo per evitare possibili fraintendimenti epistemologici: il nostro discorso intende restare in ambito glottodidattico, non vuole essere psicolinguistico; certo, ci saranno molti riferimenti alla psicolinguistica, scienza che vuole *conoscere* i meccanismi – nella fattispecie – della comprensione, ma tali contributi saranno finalizzati alla glottodidattica, che vuole *risolvere* il problema dell'imparare a comprendere una tipologia di testi.

2.5.1. Il processo di comprensione

La comprensione, nella nostra prospettiva, è il processo unitario che sottostà all'attività di ascolto delle parole del docente, di un video, di un compagno, e di lettura di manuali o di altri testi scritti. La differenza tra queste due abilità si situa a livello *percettivo* (sonoro *vs* visivo) mentre noi qui ci interesseremo dei processi *cognitivi* della comprensione, che negli anni Settanta del xx secolo Goodman sintetizzava come *psycholinguistic guessing game*, un indovinello psicolinguistico. Quali meccanismi si attivano per risolvere l'indovinello?

La soluzione dell'indovinello si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza comunicativa nella lingua in cui il testo è pronunciato o scritto): la conoscenza del mondo, alcuni processi logici e alcuni processi analogici.

La conoscenza del mondo o "enciclopedia" Noi organizziamo la nostra esperienza del mondo in "schemi", che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc.; dagli anni Venti del xx secolo si è discusso della natura di questi schemi, fin quando negli anni Sessanta e Settanta se ne sono definiti due modelli particolari:

- a) la *frame system theory* di Minsky, secondo cui noi creiamo dei *frames*, dei riquadri in una mappa mentale, quasi "reparti" del magazzino mnemonico (in inglese si usa *store*, "immagazzinare", per indicare il processo di memorizzare): possono essere nozioni di colore, dimensione, forme geometriche, azioni ginniche ecc., e sono inserite in una rete di nodi e relazioni tra gli oggetti, le loro proprietà ecc. (sul ruolo degli schemi nella comprensione cfr. Brion Stramandinoli, 2010);

- b) la teoria degli *script*, ovvero dei “copioni di comportamento”, proposta da cognitivisti come Schank e Abelson; a differenza del contenitore statico, il *frame*, qui abbiamo copioni, chiamati talvolta anche scenari, in cui le situazioni tipiche della vita sono viste come il frutto di grammatiche comportamentali maturate nell'esperienza sociale.

Il mondo – quello della scuola così come quello della vita extrascolastica, dove avviene molto apprendimento accidentale, che non per questo è meno utile ai fini della formazione dell'enciclopedia, della conoscenza del mondo – ci offre degli input mirati per l'acquisizione disciplinare, dalla lezione al manuale, dal seminario alla ricerca su internet, e degli input, sempre mirati, ma che necessitano poi di una riflessione acquisitiva, che sono basati su esperienze dirette, dalla lettura di un romanzo alla realizzazione di un esperimento, dall'esercitazione di ginnastica alla creazione di un dipinto: questo genere di input viene categorizzato dalla mente o all'interno di un “copione” standard di comportamento sociale o in una “cornice”, al cui interno inserire delle nozioni omogenee.

In altre parole, l'indovinello, il testo da comprendere è comprensibile quando:

- a) l'informazione *nuova* da esso portata è limitata quantitativamente rispetto alla parte rimanente del testo (altrimenti il carico cognitivo è eccessivo);
 b) è in qualche modo *prevedibile* all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità: in tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale e terminologica in suo possesso, ma può limitarsi a scegliere tra una gamma limitata di possibilità.

Vediamo un esempio che chiarisce molto meglio questi due punti:

Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano “triangoli”. Ora, a seconda del fatto che questi lati siano uguali o diversi in lunghezza si possono avere solo tre tipi di triangolo: se tutti i lati sono uguali avremo un triangolo equilatero, in cui il prefisso *equi-* significa “di misura uguale”; se tutti e tre i lati sono diversi abbiamo un triangolo “scaleno”, con una parola che ci viene direttamente dai filosofi greci; la terza possibilità è ovvia: su tre lati, due sono uguali e uno no, cioè è “isoscele”, in cui il prefisso *iso-* vale “di forma uguale”, mentre *skelos* sono le gambe.

Questo è un testo ad alta comprensibilità perché l'informazione nuova è *poca* ed è *prevedibile* (ad es. su tre lati, le possibili combinazioni di eguaglianza e differenza sono tre), è organizzata sequenzialmente in maniera semplice (tutti i lati uguali, tutti i lati diversi, la via di mezzo), e i termini vengono legati alla conoscenza del mondo, se l'insegnante fa notare che il prefisso *equi-* è presente altresì in “equivalente”, “equinozio”, mentre *iso-* è forse presentato per la prima volta allo studente. Anche l'esperienza visiva che abbiamo viene sfruttata: il triangolo con le “gambe” uguali richiama la propria conoscenza del mondo, in cui le gambe semiaperte formano appunto un triangolo isoscele rispetto al pavimento.

Si noti infine l'incipit: "Abbiamo visto che" è il meccanismo che innesca il richiamo alla propria enciclopedia e mette in moto la mente per comprendere a quale *frame* si sta per fare riferimento, ovvero "le figure geometriche"; in tal modo il seguito del testo, dell'indovinello da risolvere, è reso prevedibile, quindi più comprensibile.

Nell'insegnamento della lingua quotidiana prevalgono i copioni, soprattutto nell'approccio comunicativo proprio delle LS; nelle microlingue gran parte del lavoro è invece effettuato sui *frames*, con attività di classificazione, categorizzazione, gerarchizzazione ecc.

Processi logici Si tratta di processi che contribuiscono a "costruire" (è la parola chiave dell'impianto teorico di Gineste, Le Ny, 2002) la comprensione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il docente che parla, l'autore dei materiali, e i loro testi orali e scritti) con la realtà psichica dello studente che deve comprendere:

- a) la ricerca di "argomenti" (soggetti, complementi) che sostengano un "predicato": è, a nostro avviso, il principale dei meccanismi logici e coincide con i meccanismi linguistici; secondo questo principio la proposizione da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere. I predicati (con beneficio d'approssimazione, il "rema", ciò che si predica del "tema", cioè di qualcosa o di qualcuno) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza individuare un "argomento" cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: "costruendolo" dall'interno, non "recependolo" dall'esterno). L'esempio del triangolo e delle sue tre forme segue questa logica, normalmente detta *top down*.
- b) la *coesione* e la *ridondanza sintattica*, cioè i "fili" che rendono coeso un testo (vale a dire, etimologicamente, un "tessuto" composto dai fili della trama – i predicati – e dai fili dell'ordito, gli argomenti) e le informazioni che vengono ripetute più volte: sono elementi sintattici che aiutano a separare il flusso della frase in sezioni e a legare tali sezioni tra loro. Ad esempio, nella prima frase sui triangoli, "Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano 'triangoli'":
 - l'articolo *le* fa prevedere (e collegare a esso) una serie di nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale: basta dunque un indicatore come l'articolo per fornire uno strumento potente per facilitare la comprensione: la mente, dopo aver preso atto di *le* e delle sue conseguenze, non cercherà genere e numero parola dopo parola (dove numero e genere sono ridondantemente ripetuti), ma potrà concentrarsi sugli aspetti semantici;

- il predicato nominale, introdotto da *si chiamano* in funzione di copula, introduce automaticamente un complemento predicativo del soggetto, che costituisce una denominazione e va ad aprire il *frame*, la cornice delle figure geometriche a tre lati;
- c) la *coerenza testuale*, il filo semantico e logico, rappresenta la coesione sintattica, formale. Tra le caratteristiche dei buoni testi microlinguistici abbiamo citato la *trasparenza*, che è garantita, ad esempio, da metacomunicatori come “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “in conclusione”, “siccome... allora”, “se... allora” e altri simili. Se gli studenti vengono abituati a individuare queste forme di connessione logica, causale, temporale, finale ecc., e a vederne le forme linguistiche, la loro efficienza ermeneutica si irrobustisce. Teniamo presente che le lingue sono estremamente complesse nel modo di dichiarare i nessi logici. Prendiamo ad esempio il più immediato di tutti, il nesso causa → effetto; in italiano esso può essere:
- esplicito, con sequenza causa → effetto: “Questo triangolo ha tre lati *e/ quindi/dunque/pertanto* è detto equilatero”, “*A causa del fatto che* questo triangolo ha tre lati, esso è detto equilatero”;
 - esplicito, con sequenza effetto ← causa: “Questo triangolo è detto equilatero *perché/in quanto/giacché* ha tre lati uguali”;
 - implicito: “*Avendo/Dato che ha/Visto che ha* tre lati uguali, questo triangolo è detto equilatero”.

Quanto interessa ai fini di una maturazione dell’abilità di comprensione è l’attività di ricerca dei connettori logici, più che la loro classificazione: si tratta di aprire la mente, soprattutto di un ragazzino della scuola secondaria di primo grado, alla funzione essenziale di queste parole nel testo e nella comprensione;

- d) *inferenza*: sono processi, essenzialmente di natura semantica e testuale, che non sono complessi in sé ma che solo il lettore esperto utilizza senza difficoltà, automaticamente. Ecco due esempi per chiarire il processo:
- “L’uomo è mortale e Socrate è un uomo” crea un gioco inferenziale semplice: Socrate, essendo un uomo, assume su di sé quanto è stato predicato dell’uomo in generale, quindi è mortale;
 - in un testo di geografia la frase “A causa del clima, i tetti delle case sono molto spioventi” è decisamente meno comprensibile, perché le inferenze sono di più: il clima può essere di vario tipo, tra cui il *frame* della nostra conoscenza sul clima ci offre l’opposizione “secco/piovoso”; quindi, se il clima è secco il tetto può essere piatto o spiovente, ma se il clima è piovoso il tetto deve essere spiovente. L’informazione rilevante del testo non riguarda pertanto la forma dei tetti, ma il fatto che in quel paese piove molto, o la relazione tra forma di tetto e clima;

e) *genere testuale*; Propp, con la sua morfologia della fiaba, spiega implicitamente perché anche un bambino abbia una comprensione precisa di queste storie, la cui natura viene indicata fin dall'incipit con l'espressione tipica "C'era una volta": questo richiama dai *frame* e dai *copioni* la possibilità di un mondo particolare, diverso dal nostro, in cui gli animali parlano, in cui ci sono fate, in cui bambine e nonne vengono mangiate dal lupo ma ne escono vive ecc.

Problemi geometrici e matematici, teoremi, definizioni, trame, giudizi critici, classificazioni, istruzioni ecc. sono i generi più comuni nelle microlingue disciplinari, ciascuno con strutture retoriche e concettuali proprie: conoscerle aiuta a comprendere, facilita l'approccio all'indovinello psicolinguistico della comprensione.

Il lavoro dell'insegnante di italiano (e di Ls) è quello di individuare, per le varie aree disciplinari (con l'aiuto delle Guide per docenti legate a questo progetto sull'italiano dello studio), le caratteristiche strutturali, logiche dei diversi tipi di testo, così da guidare gli studenti nella scoperta del fatto che, per quanto sembrino differenti, i testi hanno dei meccanismi costruttivi e interpretativi limitati di numero e semplici nella struttura.

Processi analogici Abbiamo citato sopra la comprensione delle favole, riflettendo su come la prevedibilità della loro struttura aiuti la comprensione; tuttavia le favole non sono comprensibili se non si attiva altresì la facoltà analogica della mente, gestita prevalentemente dall'emisfero destro del cervello (mentre i processi sintattici sono gestiti da quello sinistro e anche da aree più profonde del cervello e del cervelletto). Lo stesso dicasi per le deviazioni semantiche proprie della letteratura, che qui raccogliamo genericamente sotto il nome di "metafore": esse sono al di fuori, se non in contrasto, con gli schemi logici con i quali si categorizza la nostra conoscenza del mondo, che abbiamo visto sopra.

Ora, se il lupo o l'orso delle varie versioni di *Cappuccetto rosso* sono facili metafore per la violenza brutta, assai meno immediata è la comprensione della metafora degli stivali del celebre gatto per indicarne l'instancabile velocità, o quella della sirenetta di Andersen per rappresentare la fragilità della diversità; e ancor meno trasparente sono sia le metafore contrarie alla natura materiale delle cose come "capelli d'oro", sia gli ossimori, illogici per definizione, come *odi et amo* oppure "piccolo grande amore".

La competenza metaforica costituisce un processo di comprensione spesso trascurato e che fino a qualche decennio fa non sarebbe stato citato in un saggio sulle microlingue. Ma, come abbiamo detto sopra, la creazione di termini in scienze nuove, come l'informatica, è essenzialmente metaforica, e non è certo una novità: in elettrotecnica abbiamo spine maschio e femmina, in scienza

delle costruzioni abbiamo staffe, pietre d'angolo che non sono necessariamente nell'angolo della casa ecc. Quello che è rilevante è che le metafore sono comprensibili solo se i due elementi che le compongono appartengono all'enciclopedia di chi deve comprenderle; “una spina maschio” presume la conoscenza delle spine, oggetti cilindrici sottili che penetrano, la conoscenza dell'oggetto usato per connettersi alla rete elettrica, che è cilindrico e penetra la... spina: e qui c'è un problema in italiano, che non c'è in inglese, dove *plug* penetra *socket*. Per risolvere l'omonimia delle due spine si ricorre quindi a un'altra conoscenza del mondo, quello anatomico in questo caso, per cui l'attrezzo cilindrico che penetra è “maschio” e l'attrezzo connesso alla rete e che viene penetrato è “femmina”.

2.5.2. Sviluppare l'abilità di comprensione

C'è un'abbondante letteratura glottodidattica sulla comprensione, ma nella maggior parte dei casi questa privilegia la riflessione sulla lettura, mentre nella scuola quasi tutta l'attività di comprensione è orale, lasciando la lettura per fini di studio alle ore di lavoro domestico.

Cercheremo quindi di riflettere sulla *ability*, nei termini che abbiamo visto nell'introduzione al paragrafo 2.5, cioè sulla dimensione cognitiva, che è comune all'ascolto e alla lettura.

Il processo di base: la formulazione di ipotesi Tutti gli studi attribuiscono un ruolo essenziale alla formulazione di ipotesi come chiave per la comprensione: è la grammatica dell'anticipazione, spesso detta, anche in italiano, *expectancy grammar*, che ci consente, sulla base della conoscenza del mondo e dei processi visti nel paragrafo 2.5.1, di ipotizzare un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

La formulazione di ipotesi, nelle situazioni generali di comprensione, avviene sulla base di un'osservazione globale delle informazioni presenti nell'ambiente, informazioni che, in una sorta di zoom, vengono trovate nel:

- a) *con-testo*, cioè la situazione, i partecipanti, l'argomento, il luogo;
- b) *para-testo*, quello che sta “attorno” al testo: titolo di uno scritto, dichiarazione del tema nell'orale, foto, strumentazioni ecc.;
- c) *co-testo*, le parti del testo che precedono la singola frase da comprendere; una grande differenza tra ascolto e lettura consiste nel fatto che, nel primo, l'unico cotesto disponibile è costituito da quanto ascoltato fino a quel punto, mentre nello scritto, in presenza di una parola o una frase di difficile comprensione, si ha anche il cotesto successivo, che può essere esplorato per poi tornare sul segmento difficoltoso.

Il percorso che abbiamo appena accennato va dal globale (il contesto) all'analitico (il cotesto). Il riferimento alla psicologia della *Gestalt* è essenziale. La percezione del mondo è gestita dal nostro cervello secondo due modalità e con una direzione ben precisa: dalla percezione globale a quella analitica, che in termini biologici significa dall'emisfero destro a quello sinistro del cervello, anche se la realtà della comprensione è di una continua interazione tra le due modalità, meno netta di quanto sembri nel momento in cui si descrive il percorso globalità → analisi → sintesi.

Il primo intervento didattico che può essere messo in atto e che, continuando a lungo in tutte le attività di lettura e di ascolto nell'educazione linguistica, può essere portato avanti magari anche dai colleghi disciplinaristi, è costituito da queste due domande, la prima che richiama il contesto attraverso la conoscenza del mondo, la seconda che spinge alla formulazione di ipotesi:

- a) "Adesso parleremo della Prima guerra mondiale: che cosa vi fa immaginare questa denominazione? Qualcuno sa più o meno quando è avvenuta? Vi ricordate com'era divisa l'Europa agli inizi del Novecento? C'erano degli Imperi: li ricordate? E fuori dell'Europa che Imperi c'erano? Avete presente le foto in bianco e nero di soldati in trincea, o i filmati con aerei a elica con ali doppie?";
- b) "Da quanto abbiamo studiato, abbiamo visto che c'erano due Stati con secoli di unità e con un colonialismo ormai consolidato, e due Stati creati nell'Ottocento: secondo voi chi andrà in guerra contro chi? Dalle foto e dai filmati, si trattava di una guerra all'antica (uomo contro uomo) o moderna (uomo che attraverso la tecnologia colpisce dei "nemici", non degli esseri umani)? A p. 134 avete delle foto e soprattutto una cartina delle potenze europee: guardatele e provate a immaginare che cosa può essere successo". Sono domande che hanno due caratteristiche fondanti:
 - 1) *non c'è la risposta giusta*. La principale motivazione umana è costituita dal piacere, e dare una risposta sbagliata crea dispiacere, quindi è demotivante, il che ha un effetto dirompente all'inizio di una lezione. Al contrario, qualunque risposta individuale è un contributo positivo, e se pure è sbagliata non importa, perché siamo in un contesto pre-lezione, senza alcuna finalità valutativa; le conoscenze pregresse, anche sui filmati con gli aerei del Barone Rosso (e, se qualcuno legge i *Peanuts*, anche sulle immagini di Snoopy che, seduto sulla cuccia, si sente un aviatore), sono valorizzate: e questo è motivante;
 - 2) *non c'è risposta individuale*: le domande sono rivolte alla seconda persona plurale "Ricordate?", "Provate". Nessuno è sulla graticola di un'interrogazione, tutti contribuiscono, tutti formulano insieme le ipotesi, condividendo gli spezzoni di conoscenza storica che hanno. È un'applicazione elementare

della metodologia costruttivistica, in cui la conoscenza viene costruita da tutti sulla base di un'impalcatura, lo *scaffolding*, costituito dalle domande del docente, cui possiamo presumere che si aggiungano commenti a mano a mano che arrivano spezzoni di conoscenze e di ipotesi.

È un processo semplice, che dura pochi minuti e coinvolge tutti, e che realizza quanto abbiamo scritto sopra e che qui ribadiamo: si ipotizza un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

È un processo che può essere effettuato sistematicamente durante ogni lezione di letteratura (basti pensare a quante volte si può interrompere la lettura di un racconto chiedendo “E adesso, secondo voi, cosa farà Giacomo? Le risponderà? E se sì, che cosa può dirle?”), di storia, di geografia; nelle LS, è il percorso normale a ogni inizio di lezione, con un dialogo o una lettura di cui costruire contesto, paratesto e cotesto, ma se questo approccio alla comprensione diviene sistematico si trasforma in *forma mentis* per lo studente, che lentamente impara a seguirlo in modo autonomo.

In una prospettiva di lavoro comune tra gli insegnanti di italiano e di LS e lingue classiche e i loro colleghi disciplinaristi questa procedura (contesto → paratesto: in altre parole, globalità → analisi; conoscenza del mondo → formulazione di ipotesi), da compiere prima di giungere al testo, può costituire una forma eccezionale di collaborazione.

2.5.3. Il rafforzamento del processo globalità → analisi → sintesi

Tutti gli studenti hanno bisogno di rafforzare questo percorso, di imparare che prima si cerca il senso globale e solo dopo si entra analiticamente nel testo per giungere alla comprensione piena, alla sintesi. Alcuni di essi hanno bisogno di un lavoro specifico in questa prospettiva: spesso gli allievi che non offrono risultati non soddisfacenti, che sono disattenti pur non avendo bisogni educativi speciali o disturbi specifici dell'apprendimento, soffrono proprio della cattiva abitudine di non preparare la comprensione attivando la loro *expectancy grammar*, di voler affrontare direttamente un testo microlinguistico senza disporre di strumenti e percorsi adeguati, per cui il compito presenta difficoltà insormontabili che ledono l'autostima (“Non ci capisco un cavolo!”), conducono all'autoesclusione (“Non è roba che fa per me, non ce la faccio, meglio lasciar perdere”), alla demotivazione (“Basta, non me ne frega niente, adesso mando un sms a...”).

Esistono delle attività didattiche, che qui accenniamo ma che abbiamo approfondito in un altro volume, cui si rimanda (Balboni, 2013), che possono essere effettuate periodicamente con tutta la classe e che possono essere assegnate

come percorso di rinforzo e recupero agli studenti che hanno difficoltà. Si tratta di due famiglie di tecniche didattiche che obbligano a una lettura globale, ad avere la visione generale, e solo dopo consentono di eseguire il compito analitico. Tali tecniche sono due, completare un testo che è stato mutilato e rimettere in ordine un testo che è stato smembrato, e le due metafore organiche della mutilazione e dello smembramento sono state scelte per ricordarci che un testo è un organismo “vivente”, dotato di una sua unità sostanziale.

Il completamento di testi mutilati: la procedura “cloze” Il meccanismo è quello del classico gioco visivo rappresentato nella figura 2.

Noi vediamo un triangolo laddove in realtà sono presenti solo tre angoli: la nostra capacità olistica, globale, ci porta a ipotizzare la prosecuzione delle linee fino a formare tre segmenti e, quindi, un triangolo: abbiamo completato il “testo” geometrico mutilato. Le tecniche che descriviamo attivano lo stesso processo.

Il principio del *cloze* è estremamente semplice: si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti, poi si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quantomeno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), un testo dotato di significato. In tal modo lo si costringe a considerare il testo nel suo complesso: solo così, infatti, può intuire quali parole o espressioni o spezzoni manchino e ipotizzarli, prevederli, per poi verificare sull'originale se la sua ipotesi era giusta o, almeno, accettabile (un sinonimo, un altro elemento lessicale che rientra nel paradigma delle possibilità ecc.).

La procedura *cloze* è facile da realizzare: si può cancellare una parola ogni sette, dopo aver lasciato un paio di righe integre per creare il contesto, oppure basta appoggiare una striscia di carta sul testo per coprirne una parte, da rico-

Fig. 2

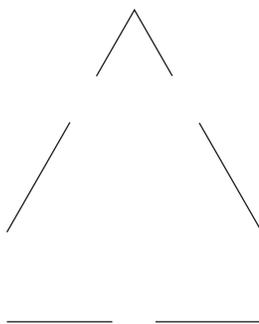
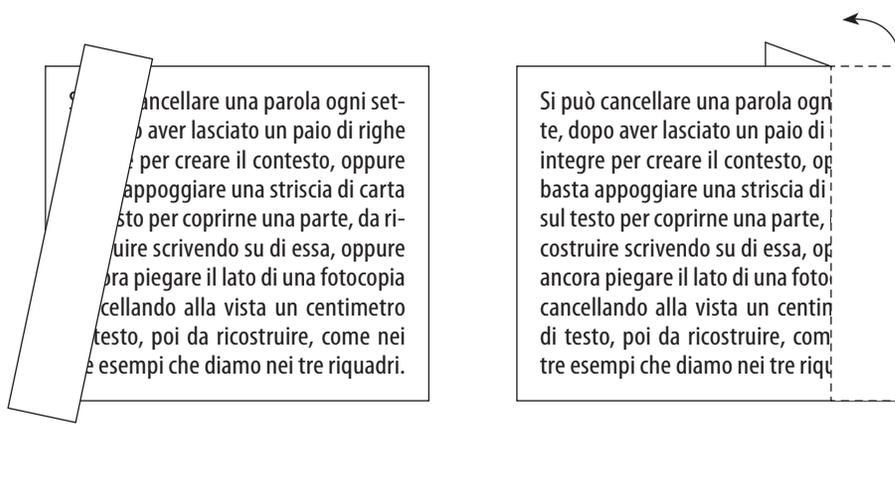


Fig. 3 – Esempi di testi mutilati

Si può cancellare una parola ogni sette, dopo aver lasciato un paio di righe _____ per creare il contesto, oppure basta _____ una striscia di carta sul testo _____ coprirne una parte, da ricostruire scrivendo _____ di essa, oppure ancora piegare il lato _____ una fotocopia cancellando alla vista un _____ di testo, da ricostruire, come nei _____ esempi che diamo nei tre riquadri.



struire scrivendo su di essa, oppure ancora piegare il lato di una fotocopia cancellando alla vista un centimetro di testo, poi da ricostruire, come nei tre esempi di testi mutilati che forniamo nella figura 3.

Il compito consiste nell'inserire le parole mancanti (o loro sinonimi) in un testo: per farlo lo studente deve necessariamente cercare di avere una visione globale del testo, o almeno del periodo o della frase, e su tale base immaginare che cosa può essere stato detto o scritto nella parte cancellata.

Si possono avere diverse varianti di *cloze*:

- a) *cloze "a crescere"*, in cui si inizia eliminando ogni settima parola, per poi cancellare ogni sesta o addirittura ogni quinta parola;

- b) *cloze facilitato*, che presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di un termine inutile: "trovare l'intruso" aggiunge un tocco ludico a questa tecnica): è una buona variante per lavorare su testi microlinguistici, in cui vengono tolti i termini disciplinari;
- c) per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire *cloze orali* inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata.

Questa tecnica ha due grandissimi vantaggi glottodidattici: anzitutto, non inserisce il filtro affettivo (non c'è stress, è una sorta di gioco con se stessi); in secondo luogo, gli errori possono essere discussi uno per uno in fase di correzione, chiedendo di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore che, in tal modo, diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti.

La ricomposizione di testi smembrati: le tecniche di incastro Come il triangolo visto nella figura 2, che esiste solo nella mente olistica, è una buona metafora per le tecniche *cloze*, così tutta la famiglia delle tecniche di ricomposizione può essere riportata, visivamente, alle tessere di un puzzle, che offrono il testo completo solo dopo essere state accostate in modo che ciascuna vada nell'*unica* posizione in cui può andare.

Nel nostro caso, si tratta di frantumare un testo (verbale o verbale + visuale) e di chiedere di ricomporlo: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale (anche se i giocatori scadenti tengono sott'occhio la foto durante l'esecuzione...), per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione *globale* del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale. Nessuna tecnica realizza in misura maggiore, e meglio, di questo gruppo di tecniche il percorso gestaltico della percezione, quella stringa globalità → analisi → sintesi cui abbiamo accennato sopra.

In tutti i casi si tratta di tecniche che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa alle proprie capacità logiche prima che linguistiche. Inoltre, questa famiglia di tecniche presenta un grande vantaggio in termini di autovalutazione *in itinere*: a differenza di altre, infatti, un errore non rimane isolato (nel *cloze* o in un "volgere al plurale" un errore non impedisce di rispondere correttamente agli altri item), ma blocca la possibilità di concludere l'esercizio, perché manca un elemento da una parte e ne avanza uno da un'altra.

Per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predi-

sposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

La ricomposizione può avvenire a vari livelli, a seconda della tipologia di testi frantumati e quindi di segmenti da accostare. Definiremo le diverse varianti a seconda del tipo di segmento di lingua che viene smembrato:

- a) *incastro tra paragrafi*: si presenta un testo scritto i cui paragrafi sono disposti in ordine casuale; lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di sequenza. È una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi (“in primo luogo”, “inoltre”, “infine” ecc.) e può servire per il testing. Per la profondità del lavoro richiesto in termini di comprensione prima globale e poi analitica, questa tecnica è utilissima per gli allievi che risultano carenti nella competenza testuale;
- b) *incastro tra battute di un dialogo*: questa forma di “incastro” prevede più varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà. La più semplice ha un dialogo in cui le battute di un personaggio sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta; ma si possono anche offrire le battute dei due personaggi in due blocchi, ciascuno dei quali contiene le battute di uno di essi in ordine casuale; oppure si mettono in ordine alfabetico le battute (operazione semplicissima grazie al computer) indipendentemente dal personaggio che le pronuncia. Per rendere eseguibile questa attività, è spesso necessario descrivere la situazione e i personaggi, oppure fornire le prime battute del dialogo in ordine corretto, in modo da consentire di immaginare il contesto (e quindi il recupero di *frame*, *script*, *schemi*). Questa tecnica costringe lo studente ad avere una visione globale della dinamica situazionale prima di analizzare la funzione delle singole battute che legge o che sente, per poi procedere a un'ipotesi di ricostruzione del dialogo originale;
- c) *incastro tra fumetti*; si possono realizzare più varianti anche di questo tipo di incastro. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia. In una seconda versione le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale; ognuna è contrassegnata da un numero. Lo studente deve indicare la successione corretta, cioè la sequenza dei numeri, il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere.

Una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute (ad es. "A5", "C4" ecc.). Anche in questo tipo di incastro la *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e viene poi guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi.

- d) *incastro tra frasi*; si tratta di una variante molto semplice: una volta assegnate, in disordine, le frasi di un periodo, si deve ricostruire il testo originale. Si realizzano ipotesi su base semantica e, talvolta, anche sintattica;
- e) *incastro tra spezzoni di frase*: si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, ma spesso senza consapevolezza della duplice natura dei processi coinvolti, che possono essere di carattere lessicale oppure morfosintattico. Un'esemplificazione può essere chiarificatrice. In entrambi i casi vengono presentate due colonne di spezzoni di frase (qui semplicissime, per evidenziare la natura della grammatica che permette di formulare le ipotesi), da unire tracciando una freccia tra il segmento iniziale, nella colonna a sinistra, e quello conclusivo, nella colonna a destra.

a.	Le ragazze	si sono bagnati.
b.	Le automobili	hanno l'airbag.
c.	I ragazzi	si sono calmate.
d.	I motorini	hanno la coda.
e.	I cani	hanno due ruote.

Le frasi "a" e "c" vanno risolte su base sintattica (sia i ragazzi sia le ragazze possono bagnarsi e calmarsi, quindi la concordanza di genere è l'unica possibile guida), mentre le altre si basano sulla conoscenza del mondo. Questa attività richiede più processi: osservare l'intero universo della colonna sinistra e poi di quella destra, creando una visione globale delle possibilità; scegliere quale delle due strategie (morfosintattica o lessicale) applicare per ciascuna delle frasi che iniziano a sinistra; scegliere, sulla base di questa strategia, l'elemento corretto a destra e poi verificare se la frase è semanticamente e morfosintatticamente corretta. È una tecnica ritenuta infantile, semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa e, nel caso di errori o incapacità di concludere tutte le frasi, si può ripercorrere ad alta voce, insieme alla classe e all'insegnante, il percorso mentale che ha portato a ciascuna combinazione, in modo da vedere dove è stato inserito il legame falso. Può essere usata proficuamente con frasi di carattere microlinguistico;

f) *incastro tra le parole di una frase*: le parole vengono date in successione casuale o alfabetica e si deve ricomporre la frase di partenza o una frase accettabile. Apparentemente facile, questa variante può essere invece trasformata in una sfida, come in questi esempi:

- a. aiuta controllo salute pressione conservare regolare la il della a
- b. avere salute aiuta pressione regolare conservare la una a di controllare

Quel che è importante è chiedere poi come si è proceduto a ipotizzare una frase; gli studenti scopriranno così che le strategie sono essenzialmente comuni, e che quindi esiste un “metodo” per comprendere: in entrambi i casi probabilmente è stata la parola “salute” a richiamare le conoscenze pregresse; infatti, “controllo/are”, “conservare”, “regolare” sono troppo vaghi (sono dei “predicati” in attesa di un “argomento” che li precisi, per riprendere i termini della logica preposizionale cui abbiamo fatto riferimento nel primo paragrafo); “pressione” è una parola assai più focalizzata, ma spinge verso tre campi semantici diversi, quello degli pneumatici, quello delle strutture che contengono o trasportano acqua o gas, quello sociopsicologico della “pressione” posta su una persona, un’istituzione ecc. Nell’esempio abbiamo inserito un elemento di disturbo, il termine “regolare”, che in un caso è aggettivo e nell’altro verbo, per cui può generare ipotesi sbagliate, che vengono falsificate prima di poter concludere la frase e quindi richiamano l’attenzione su questa ambiguità dell’italiano.

Un approfondimento sui problemi della comprensione dell’italiano dello studio è in: Bertocchi (2003; 2004); Ferrari (2003); Fratter, Jafrancesco (2003). Sulla facilitazione dei testi per favorirne la comprensione, cfr.: Debetto (2002); Grassi (2003); Minuz, Bosc (2010); Longo (2011).

2.6. Comprendere e produrre le microlingue disciplinari

Abbiamo focalizzato la comprensione sulla base di una semplice constatazione: se comprendi acquisisci, se comprendi attraverso testi con un dato stile, e se ti rendi conto delle sue convenzioni retoriche, spontaneamente produrrà testi secondo quello stile. La produzione, in questa visione, è il risultato dell’input e della riflessione sull’input.

L’azione del docente di italiano e, dove possibile, anche del collega di LS, sta nel guidare lo studente in un percorso che difficilmente sarebbe in grado di compiere in modo autonomo, e che assolutamente non sarebbe in grado di compiere

per tutte le microlingue disciplinari che si succedono, ora dopo ora, in una mattinata di scuola o in un pomeriggio di studio domestico.

In una logica di team teaching l'insegnante disciplinarista è facilmente coinvolgibile in questo progetto di *educazione microlinguistica*.

È tuttavia possibile esercitare anche la produzione di testi microlinguistici da parte dello studente.

2.6.1. Esercitare la produzione di testi scritti

I testi scritti sono i più semplici, perché lo studente che scrive e l'insegnante che commenta possono disporre del tempo a loro piacere, tornare indietro, commentare singole parole ecc.

I testi da produrre possono essere versioni personali dei generi testuali canonici della didattica nelle varie discipline: ad esempio, si può chiedere agli studenti di scrivere il testo del teorema di Pitagora o quello dei tre principi della termodinamica, di dare una definizione di acido e di alcali, di romantico e verista, di monarchia e repubblica, di predicato verbale e nominale; questo consente di avere in pochi minuti tanti testi quanti sono gli studenti. Poi se ne chiama uno alla lavagna a ricopiare per tutti la propria definizione, che diventa oggetto di discussione e di ricostruzione collettiva, guidata dal docente, detentore della varietà microlinguistica dell'italiano. Una lavagna multimediale consente agli studenti con tablet o smartphone di spedire direttamente dal proprio banco il loro testo alla lavagna, risparmiando tempo, e di lavorare sul testo senza cancellature, frecce o grafie illeggibili.

Con testi più lunghi (come temi, commenti a testi letterari, relazioni di laboratorio ecc.), il metodo più funzionale è quello di chiedere agli studenti di scriverli a casa, inviandoli per e-mail al docente (o a un gruppo di condivisione, tipo Google drive o un profilo Facebook della classe o altri ambienti di social network), in modo che questi possa estrapolare alcuni esempi o frammenti degni di nota, o per la buona qualità, o perché vi sono stati commessi errori linguistici o, ai nostri fini, soprattutto di retorica microlinguistica (sulla produzione scritta nell'italiano dello studio un approfondimento può essere in Tempesta, 1988; Lavinio, 2001; 2004).

2.6.2. Esercitare la produzione di testi orali

I testi orali, soprattutto monologhi come le interrogazioni e gli esami su cui si basa la carriera dello studente, sono richiesti dalla scuola ma non vengono esercitati, in quanto il concetto stesso di "esercizio" richiede la fase dell'analisi e della

valutazione di quanto esercitato, e nella percezione diffusa i testi orali non possono essere analizzati: *verba volant*.

A dire il vero, non *potevano* essere analizzati: oggi *verba manent* grazie a una banale videocamera, a uno smartphone come quello posseduto da gran parte degli studenti di una classe, e le registrazioni possono fornire materiale orale *analizzabile*, prodotto sia in aula, con tanto di filtro affettivo da stress, sia nella tranquillità della camera di ciascun allievo.

Il punto d'arrivo è l'esecuzione in aula di un monologo, cui si giunge attraverso un apprendistato che può essere costituito da un'educazione alla produzione, linguistica e microlinguistica, perché entrambe sono poco esercitate nella scuola. Riprendiamo una riflessione che è presentata in maniera più completa in Balboni (2013), cui si rimanda.

La produzione orale, al pari di quella scritta, si elabora mentalmente e si realizza secondo un percorso abbastanza lineare:

concettualizzazione → progettazione → realizzazione (→ revisione)

Vediamo come operare nelle quattro fasi della produzione orale:

- a) *concettualizzazione*: si reperiscono i contenuti, il che nella produzione microlinguistica significa quel complesso di operazioni sintetizzabile con l'espressione "studiare i materiali indicati dal docente", eventualmente "approfondendoli in altri ambienti". Il lavoro a piccoli gruppi o anche quello collettivo di classe è di fondamentale importanza sul piano educativo generale, in quanto può aiutare ad apprendere dai propri compagni strategie e percorsi;
- b) *progettazione*: si trasformano le idee in una scaletta, in un *flowchart*, in una struttura concettuale che fornirà al testo il filo del discorso, la coerenza testuale; è in questa fase che emergono le carenze nella conoscenza della disciplina;
- c) *realizzazione*, o *performance*: è la fase conclusiva del processo, quella in cui si produce un testo orale (monologo libero o su traccia) o si procede alla stesura del testo scritto (composizione, relazione, saggio). È in questa fase che emergono le carenze terminologiche disciplinari;
- d) *verba manent*: nell'oralità la rilettura è ovviamente impossibile, ma il riascolto della registrazione del proprio monologo fatta a casa come "prova generale" prima della realizzazione pubblica può essere molto utile. Più complessa, perché intervengono fattori emozionali almeno nelle prime occasioni, è la videoregistrazione di interrogazioni o relazioni orali in classe, da rivedere insieme criticamente.

2.7. Conclusioni

Non abbiamo proposto agli insegnanti di educazione linguistica nulla di estraneo alle loro competenze e allo specifico del loro lavoro: l'analisi lessicale, grammaticale, logica e testuale descritta nei primi paragrafi, i meccanismi di comprensione e produzione negli ultimi, non sono distinti tra educazione linguistica e microlinguistica; né l'uso di testi microlinguistici è alieno alla professione quotidiana del docente di italiano, che spesso insegna anche storia e critica letteraria, storia politica, geografia, e dovrebbe anche occuparsi di educazione civica, quindi di linguaggio giuridico pubblico.

Abbiamo solo proposto loro di allargare l'ambito delle microlingue disciplinari e di dedicare un intervento specifico a sostegno degli studenti nell'uso della lingua dello studio e nella produzione, così che sia adeguata alle caratteristiche delle varie discipline non solo sul piano dei contenuti ma anche su quello della microlingua, del suo stile, delle sue convenzioni retoriche.

Nulla di dirimpontemente nuovo per i docenti, molto di significativamente nuovo per il successo scolastico di molti studenti.

Guida all'approfondimento

Nel testo abbiamo richiamato alcuni "classici" italiani relativi alle microlingue, settore che fu molto studiato negli anni Ottanta e Novanta del xx secolo, ma che nell'ultimo quindicennio ha ricevuto poca attenzione. Li disponiamo in ordine cronologico affinché si possa cogliere l'evoluzione della riflessione sul tema.

- Ciliberti A. (a cura di, 1981), *L'insegnamento linguistico "per scopi speciali"*, Zanichelli, Bologna.
- Arcaini E. (1988), *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, in Freddi G. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 29-44.
- Cigada S. (a cura di, 1988), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Balboni P. E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore. Guida all'esame di concorso*, La Scuola, Brescia.
- Porcelli G. et al. (1990), *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Id. (1992), *Testi Specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Mezzadri M. (2003), *Per una didattica integrata della lingua comune e della microlingua*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 4.

- Toppino L. (2006), *Attività didattiche per l'insegnamento della lingua settoriale del turismo. Italiano e spagnolo a confronto*, in "seLM", 6-7.
- Nickenig C., Gotti M. (a cura di, 2007), *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi specialistici?*, Atti del 10° seminario AICLU, Bolzano, 16-17 febbraio 2006, Bolzano University Press, Bolzano.
- Mazzotta P., Salmon L. (a cura di, 2007), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET, Torino.
- Cennamo M. et al. (a cura di, 2010), *Plurilinguismo e integrazione. Abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), *La dimensione verticale e il lessico della lingua settoriale della medicina. Proposte glottodidattiche*, in "LEND", 1, pp. 22-31.
- Nardon Schmid E., Salvi R. (a cura di, 2010), *Dall'aula multimediale all'e-learning*, in "RILA", 1-2 [numero monografico; include saggi sulle microlingue].
- Zanasi L., Rampino P. (2010), *Lavoratori stranieri e lingue speciali. Indagine pilota nell'area di Bolzano*, Eurac Research, Bolzano.
- Garzone G., Salvi R. (a cura di, 2011), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, CISU, Roma.
- Di Martino E. et al. (2012), *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Serragiotto G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.

Sulla comprensione in generale e su quella dell'italiano dello studio e delle microlingue si possono vedere i seguenti testi.

- Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 21-38.
- Ead. (2004), *Testi per studiare. La comprensione nella classe plurilingue*, in "LEND", 3.
- Bosi L., Manzoni L. (2011), *La valutazione della competenza della comprensione del testo nelle prove nazionali e internazionali*, in "LEND", 9, pp. 15-28.
- Brion Stramandinoli L. (2010), *È scritto o l'hai pensato? Un'indagine sull'influenza di schemi mentali e stereotipi nella comprensione lessicale*, in "LEND", 1.
- Cardona M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Daloiso M. (2006), *La comprensione microlinguistica*, in "seLM", 8-9, pp. 4-9.
- Debetto G. (2002), *Costruzione di materiali per lo sviluppo della lingua dello studio nella classe plurilingue*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Atti del x Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.
- Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti

- del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-110.
- Ferreri S. (a cura di, 2002), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fratrer I., Jafrancesco E. (2003), *Selezione, facilitazione e comprensione di testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.
- Grassi R. (2003), *Compiti dell’insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di, 2003), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.
- Longo G. (2011), *Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico*, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l’italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 173-182.
- Lucisano P. (a cura di, 1989), *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino.
- Minuz F. (video), Bosc F. (testo, 2010), *I manuali disciplinari: perché sono difficili*, in Bosc F., Mosca S., Onesti C. (a cura di), *Conoscere l’italiano per studiare*, DVD, USR, Torino.
- Nardi E. (1999), *Nella rete del testo. Unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Paravia, Torino.

Sulla produzione in italiano dello studio si vedano i seguenti testi.

- Lavinio C. (2001), *Scrivere di argomenti scientifici*, in MPI-GISCCEL (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Scrivere in contesti disciplinari diversi*, Fiuggi, 7-10 marzo 2001, ITIS “Galilei”, Roma, pp. 12-22.
- Ead. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un’educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Tempesta I. (1988), *La “relazione” nella scuola media*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, FrancoAngeli, Milano.

Riferimenti alle altre opere citate

- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Caon F. (2014), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Gineste M.-D., Le Ny J.-F. (2002), *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*, Dunod, Paris.

3. Autonomia di apprendimento e italiano dello studio

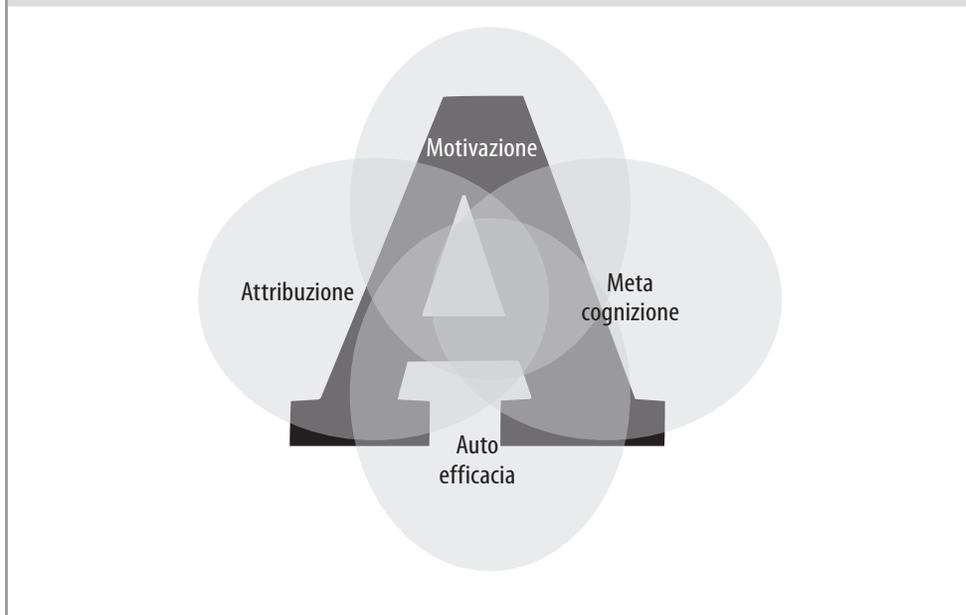
di *Marcella Menegale*

Le conoscenze e le competenze comunicative e cognitive richieste allo studente non italofono per avere successo nello studio scolastico in lingua italiana sono molto complesse e necessitano di accorgimenti specifici e continuativi sia dalla prospettiva di chi insegna sia da quella di chi apprende. Daremo per assodati tutti gli aspetti cognitivi legati alla distinzione tra BICS e CALP (cfr. Cummins, 1984) e le riflessioni su quelli didattici (facilitazione di testi ecc.) che il docente deve affrontare per soddisfare i bisogni linguistici degli studenti non italofofoni. Ci concentreremo invece qui su una delle finalità principali dell'educazione (linguistica e non), ossia *imparare a imparare*, che si tramuta in obiettivi curricolari specifici se si vogliono aiutare gli studenti ad affrontare in modo più consapevole e critico i contenuti disciplinari, ad appropriarsi del lessico specifico e delle strutture linguistiche, a utilizzare determinate strategie per migliorare l'apprendimento. Parleremo dunque di autonomia di apprendimento, cercando di capire bene che cosa implichi e perché sia di particolare importanza nel contesto di apprendimento dell'italiano dello studio.

3.1. Alcuni principi dell'autonomia di apprendimento

L'autonomia di apprendimento indica quella «capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente» (Little, 1991, p. 4) che permette allo studente di essere maggiormente attivo e partecipe nel processo cognitivo. Lo sviluppo di tale capacità presuppone un lungo percorso di coinvolgimento e crescita della consapevolezza di cosa e quanto si impara, di come lo si impara, del perché lo si impara. In tutto questo, il ruolo dell'insegnante è fondamentale perché è colui che permette il realizzarsi dell'autonomia, da un lato offrendo allo studente possibilità di scelta (di materiali, esercizi, successione di argomenti, modalità di esecuzione ecc.) così da favorirne una maggior responsabilizzazione rispetto alle attività che si intraprendono, dall'altro lato permettendo e incoraggiando il discente a iniziare a esprimere ciò che è e che vuole fare, aiutandolo in pratica ad avviare un processo di apprendimento autoregolato.

Se si comprende che rendere gli studenti maggiormente interessati, attivi e

Fig. 1 – Modello di autonomia di apprendimento linguistico

responsabili di ciò che imparano significa potenziare le loro capacità di apprendimento in qualsiasi settore e lungo tutto l'arco della vita, si sarà d'accordo sul fatto che l'autonomia del discente è una delle principali finalità da promuovere nella scuola. Per capire perché questo discorso è doppiamente valido in contesto di L2 utilizzata come veicolo per lo studio, è utile ricordare che la capacità di autonomia si basa su un certo tipo di attitudini verso l'apprendimento, di motivazione allo studio e di consapevolezza metacognitiva. Nello specifico, il modello presentato nella figura 1 mostra i quattro principali fattori affettivi che contribuiscono a determinare il livello di autonomia del discente (cfr. Menegale, 2011, successivamente ripreso in Chamot, 2013):

- a) la responsabilità del proprio apprendimento, che si traduce nell'avere un ruolo attivo nel processo cognitivo, comprendendo e fissando obiettivi di apprendimento: è il fattore della *metacognizione*;
- b) la percezione delle proprie potenzialità di apprendere con successo, di saper risolvere un compito in modo adeguato, di saper autoregolare il proprio apprendimento: è il fattore dell'*autoefficacia*;
- c) la percezione di avere il controllo di ciò che si impara oppure, al contrario, il pensare che i risultati che si ottengono derivino da cause esterne alla propria volontà (come la fortuna o l'attitudine personale): è il fattore delle *attribuzioni*;

d) la volontà di essere più attivi nel processo cognitivo, di autoregolare ciò che si impara e come lo si impara: è il fattore della *motivazione*.

Tutti questi fattori sono collegati tra loro da vari rapporti di interdipendenza (il modello mostra grandi aree di sovrapposizione tra di essi). Ad esempio, in quanto aspettativa riferita a percezioni che precedono le azioni, il senso di auto-efficacia influisce sulle attribuzioni (percezioni sul controllo, ossia sul modo in cui le azioni hanno portato a un particolare risultato ottenuto) che, a loro volta, influiscono sulla motivazione (se l'impegno, o la mancanza di impegno, viene visto come causa principale del proprio successo, o fallimento, scolastico, allora si avrà anche un aumento della motivazione); la metacognizione influenza le convinzioni di un discente circa le attribuzioni perché lo aiuta a riflettere e a sperimentare nuove strategie ecc.

In altre parole, perché lo studente diventi protagonista del suo apprendimento, è necessario che capisca e accetti che i risultati dipenderanno tanto da lui (in termini di interesse, impegno, responsabilità) quanto dall'insegnante.

3.2. Il valore aggiunto dell'autonomia in un contesto di italiano dello studio

La situazione in cui si trova un allievo che deve studiare le materie scolastiche in una lingua diversa da quella di origine è di grande complessità cognitiva e linguistica. Ciò che gli si chiede è di affrontare un tipo di apprendimento nuovo, di ristrutturare il sapere in base a nuove nozioni e informazioni che si integrano a nuove competenze legate a comprensione, elaborazione, organizzazione, acquisizione e riutilizzo di strutture lessicali, grammaticali e testuali della L2. E c'è molto di più: deve familiarizzare e padroneggiare registri e varietà linguistiche e testuali, sia in ricezione sia in produzione, sviluppando rapporti interpersonali "codificati" con i compagni e con gli insegnanti, con i libri di testo e gli ambienti della scuola (aule, biblioteche ecc.), con le richieste del sistema educativo (verifiche, esami) e della quotidianità didattica (ascoltare l'insegnante, prendere appunti, lavorare in gruppo, riassumere, parafrasare ecc.).

Non è difficile capire il pesante carico cognitivo e affettivo che tutto questo lavoro richiede all'allievo. L'insegnante può intervenire con le sue capacità di selezione dei contenuti, di semplificazione dei testi, di preparazione di unità di apprendimento ad alto grado di comprensibilità, ma tutto ciò non basta. È necessario infatti anche promuovere l'autonomia dello studente, ossia attuare tutta una serie di azioni che portino il discente non italofono a sviluppare strategie cognitive e metacognitive e abilità di studio adeguate ad accrescere il senso di autostima e autoefficacia e a comprendere che l'impegno e l'aiuto reciproco sono fondamentali ai fini del successo scolastico e personale.

Se nuovo apprendimento e nuova conoscenza sono fattori sempre potenzialmente destabilizzanti, soprattutto quando si tratta di apprendimento di (o attraverso) una L2, che «è soggetta all'imprevedibilità e alla novità a causa del nuovo sistema linguistico e culturale» che porta con sé (Kohonen, 2001, p. 9), è dunque di primaria importanza che lo studente sviluppi la capacità di riconoscere le sue sensazioni, i suoi sentimenti, le sue idee e quindi capisca come controllarle e gestirle.

In particolare, si ritiene utile lavorare principalmente su due aspetti legati all'autonomia:

- a) il senso di autoefficacia;
- b) l'aspetto sociale.

Per quanto riguarda il primo aspetto, con il quale si intendono le probabilità di riuscita che uno studente percepisce di avere nel suo apprendimento, si è visto sopra come esso influenzi fortemente i processi cognitivi, motivazionali e affettivi: chi si ritiene in grado di saper gestire il proprio apprendimento e di raggiungere buoni risultati fa di tutto per ottenere una buona prestazione, andando ad alimentare ulteriormente il senso di autoefficacia. Solo con un alto senso di autoefficacia è possibile crescere e rafforzare l'idea che si ha di sé, aumentando la propria autostima e controllando le proprie emozioni e rappresentazioni mentali. Ritenersi capaci di svolgere adeguatamente un compito, di comunicare in modo appropriato, di ottenere buoni risultati, significa accrescere la motivazione e il desiderio di impegnarsi per farlo in modo sempre migliore e quindi anche responsabilizzandosi rispetto all'apprendimento. Per incrementare la fiducia del discente nelle sue capacità di apprendimento e nella sua abilità di raggiungere obiettivi più elevati, è dunque necessario che l'insegnante lavori con lui sull'innalzamento del senso di autoefficacia *prima* di proporgli compiti specifici (Cotterall, 1999).

Le azioni più efficaci in questo senso riguardano la promozione dell'uso di strategie di apprendimento e di abilità di studio che può essere fatta a partire da un'attenta riflessione su di sé (capendo quali sono le intuizioni che il discente ha delle strategie più adatte per la sua persona e per il suo apprendimento) per arrivare a una conoscenza più ampia delle tecniche di apprendimento che esistono e che potrebbero accrescere le proprie abilità personali. Inserire pertanto l'insegnamento delle strategie di apprendimento nel percorso didattico significa avere come obiettivo quello di aiutare gli studenti ad ampliare la consapevolezza di come imparano e di come possono aumentare il proprio margine di successo nello studio (per un approfondimento sul tipo di strategie cognitive, metacognitive e sociali che possono essere allenate in una classe dove l'attenzione è alla disciplina veicolata, si rimanda al CALLA – *Cognitive Academic Language Learning Approach* – in Chamot, 2009).

Il secondo aspetto che si ritiene particolarmente utile per promuovere lo sviluppo dell'autonomia in un contesto di apprendimento in L2 è quello sociale. Oltre che lavorando maggiormente sull'autoefficacia, tramite riflessioni mirate su di sé e sul proprio processo di apprendimento, affinché il discente sia motivato nello studio della lingua anche nei momenti più difficili, è utile rafforzare la percezione della partecipazione sociale, ossia dell'interazione tra discenti, compiti e ambiente esterno (Ushioda, 2010): la motivazione non è qualcosa che si autogenera, bensì si sviluppa in conseguenza di una continua partecipazione in scambi sociali e nuove esperienze. Riprendendo il concetto vygotskyano (Vygotsky, 1934) per il quale l'apprendimento umano presuppone una natura sociale ancor prima che individuale (la crescita cognitiva avviene man mano che si compartecipa alla vita intellettuale di coloro che ci circondano), si comprenderà l'importanza che nel contesto classe viene a coprire l'idea di "supporto", di guida o di *scaffolding*, un'assistenza temporanea, ma essenziale, che aiuta gli studenti a sviluppare abilità, concetti nuovi e ad aumentare le proprie competenze. Il supporto avviene sia negli scambi con l'insegnante sia nel lavoro di gruppo insieme ai compagni.

3.3. Conclusioni

L'importanza che l'apprendimento della lingua della quotidianità e della lingua dello studio riveste per un alunno straniero ai fini della sua autorealizzazione sia come individuo (successo scolastico, successo nella vita) sia come parte della società in cui vive (successo di fronte ai coetanei, all'insegnante) rende necessario un lavoro di sviluppo di autonomia, soprattutto riguardo alla percezione delle proprie abilità e capacità di riuscita. Parlando di studenti stranieri, non si può prescindere dal fatto che il concetto di autonomia ha delle valenze molto diverse a seconda delle aree geografiche di provenienza. Ad esempio, rispetto ai loro compagni occidentali, gli alunni orientali da un lato sono meno autonomi nei confronti dell'insegnante (da cui dipendono totalmente in quanto fonte di sapere indiscutibile), dall'altro sono più autonomi nel ricorso a strategie (uso del dizionario, focalizzazione sugli aspetti strutturali della lingua, uso della visualizzazione; cfr. Press, 1996). Ciò è ovviamente legato alla loro cultura e lingua di origine. Quali che siano gli orientamenti cognitivi e affettivi degli studenti, l'insegnante può lavorare al fine di potenziarli e migliorarli, attribuito dei percorsi mirati che conducano i discenti ad avere maggiore consapevolezza di sé come apprendenti, allo scopo di abbattere delle barriere di natura sociopsicologica che limitano, tanto sul piano psicoaffettivo quanto su quello cognitivo, lo sviluppo dell'italiano per lo studio e, in particolare, delle abilità di studio (Mezzadri, 2011).

Bibliografia

- Chamot A. U. (2009), *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Pearson-Longman, White Plains (NY) (II ed.).
- Ead. (2013), *Developing Autonomous Language Learners: The Roles of Learning Strategies and Differentiated Instruction*, in Menegale M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*, IATEFL, Canterbury.
- Cotterall S. (1999), *Key Variables in Language Learning: What Do Learners Believe about Them?*, in "System", 27 (4), pp. 493-513.
- Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- Kohonen V. (2001), *Developing the European Language Portfolio as a Pedagogical Tool for Advancing Student Autonomy*, in Karlsson L., Kjisik F., Nordlund J. (eds.), *All Together Now: Papers from the Nordic Conference on Autonomous Language Learning*, University of Helsinki Language Centre, Helsinki, pp. 20-44.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.
- Menegale M. (2011), *The Importance of Language Learner Autonomy for Plurilingualism*, in Hein K., Ruschoff B. (eds.), *Involving Language Learners. Success Stories and Constraints*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, pp. 119-130.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Press M.-C. (1996), *Ethnicity and the Autonomous Language Learner: Different Beliefs and Learning Strategies?*, in Broady E., Kenning M.-M. (eds.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, Association for French Language Studies/CILT, London, pp. 237-259.
- Ushioda E. (2010), *Socialising Students' Motivation and Autonomy in the English Language Classroom*, relazione presentata alla 44th Annual International IATEFL Conference and Exhibition, Harrogate (UK), 7-11 Apr. 2010.
- Vygotsky L. S. (1934), *Мышление и речь*. Trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990.

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 *linguaging*, 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 LS, perché lo studente deve gestire sia un contenuto complesso (non familiare, almeno all'inizio) sia la LS, 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 LS 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 LS, 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 LS, 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 L1*; 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 L1) 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 L1 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 LS 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.lt-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.

Parte seconda

Aspetti operativi

5. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio*

di Barbara D'Annunzio

5.1. Itabase e Italstudio

La distinzione tra due macrofasi del processo d'apprendimento dell'italiano L2, ossia quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per comunicare e quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per studiare, è prassi ormai consolidata (cfr. Pallotti, 1998; Favaro, 1999; Pugliese, Capasso, Bindi, 2001) e condivisa anche dalle indicazioni contenute nei documenti ministeriali (MPI, 2006, p. VI).

Nel contesto italiano, la terminologia introdotta da Cummins (1981; 1989; 2000), che distingue in competenza linguistica a livello *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills*, abilità comunicative interpersonali di base che servono, ad esempio, per salutare, interagire con i compagni nel quotidiano, chiedere una semplice informazione, manifestare bisogni concreti ecc.) e competenza linguistica a livello *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*, padronanza linguistica cognitivo-scolastica, utile ad esempio a comprendere testi disciplinari, letture complesse, riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi ecc.) è stata tradotta in "Itabase" e "Italstudio", e attraverso il succitato documento MPI del 2006 è stato introdotto il criterio di propedeuticità tra i due apprendimenti. Lo sviluppo delle competenze di Itabase dovrebbero costituire le fondamenta per lo sviluppo delle competenze in Italstudio, anche se poi nella realtà dell'insegnamento tale propedeuticità non viene sempre rispettata (si pensi alla situazione di uno studente della scuola secondaria di secondo grado che già dai primi mesi viene immediatamente chiamato allo studio di discipline complesse). Stando agli studi e alle indagini statistiche di settore¹ gli studenti non italofoeni, pur con tempi e risultati differenti, riescono comunque a sviluppare le competenze linguistiche necessarie alla comunicazione, mentre molti non riescono a sviluppare le competenze essenziali a studiare in modo efficace. L'Itabase infatti, pur costituendo un passaggio propedeutico allo sviluppo dell'Italstudio, non conduce naturalmente e a cascata allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative più complesse.

* Il presente articolo è pubblicato anche in P. E. Balboni, C. M. Coonan (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, "I Quaderni della Ricerca", 14, Loescher, Torino 2014.

1. Si consultino i dossier Caritas pubblicati annualmente dalla Caritas e dalla Fondazione ISMU di Milano, www.ismu.org.

A seguito dello sviluppo delle competenze relative all'Italbase, lo studente si trova nuovamente nella necessità di sviluppare diverse e più complesse competenze che gli permettano di raggiungere il successo scolastico.

Il tasso di insuccesso tra gli studenti non italofoeni e anche tra quelli di seconda generazione (italofoeni di fatto ma stranieri sulla carta, perché in Italia vige la norma dello *ius sanguinis*) è ancora molto elevato².

Dove vanno rintracciate le ragioni di questi insuccessi rispetto alle CALP?

Non ci sarà possibile, data la complessità del tema e la necessaria economia di questo saggio, trattare in modo esaustivo le molteplici problematiche legate alla didattica dell'italiano nella fase dello studio (per approfondimenti, cfr. D'Annunzio, Luise, 2008); ci limiteremo a proporre alcune indicazioni metodologico-didattiche e a far luce su alcuni fondamentali aspetti di tipo pedagogico legati ai contesti in cui è essenziale sviluppare e consolidare competenze di tipo CALP.

5.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?

Le difficoltà connesse allo sviluppo dell'Italstudio sono da ricercare in diversi fattori che cercheremo qui di presentare sinteticamente.

5.2.1. La complessità della "lingua dello studio"

La lingua dello studio è una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e molte connotazioni culturali; è una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico (rimanda a una gamma di significati che dipendono dal contesto, usa un lessico che presenta accezioni differenti rispetto all'uso comune).

Infine, contrariamente alla lingua della comunicazione, è una lingua alla quale non si viene esposti in contesti non controllati; l'esposizione è infatti confinata all'ambiente scolastico, dunque la quantità di input si riduce drasticamente e, di conseguenza, sono assai meno frequenti le occasioni di ascolto, produzione e sistematizzazione di lessico e strutture (cfr. Luise, 2003, p. 112).

5.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare

Le abilità e le competenze di cui deve appropriarsi il discente sono molte e integrate.

2. Cfr. i dossier Caritas-ISMU pubblicati tra il 2010 e il 2013; cfr. anche Caritas e Migrantes (2006).

Allo studente, ad esempio, si domanda contemporaneamente di comprendere testi complessi o spiegazioni verbali, rielaborarli, astrarre, mettere in relazione reciproca informazioni, inferire impliciti, rintracciare informazioni in parti diverse del testo, prendere appunti, rielaborare e studiare per poi esporre, esprimere giudizi critici, motivare scelte. Vengono inoltre richieste un'accuratezza linguistica nell'esposizione orale o nella rielaborazione scritta, un'appropriatezza lessicale e nell'uso dei termini microlinguistici e una precisione nella gerarchizzazione dei contenuti o dei concetti espressi. Inoltre si invitano gli studenti ad articolare un ragionamento secondo un modello culturale, utilizzare metalinguaggi, comprendere e utilizzare con appropriatezza termini con accezioni differenti (ad es. "capitale"), comprendere e produrre differenti tipi di testi, stabilire relazioni logiche (ad es. causa/effetto).

5.2.3. La complessità dei testi disciplinari

I testi scolastici possono in un certo senso essere definiti ibridi, in quanto riuniscono caratteristiche proprie dei testi microlinguistici con quelle dei testi divulgativi (per approfondimenti cfr. D'Annunzio, Luise, 2008).

Con i testi microlinguistici, infatti, condividono il ricorso a quella varietà di lingua detta "microlingua". Si tratta di una lingua specifica dei settori scientifici e/o professionali che si caratterizza per la capacità di essere il meno ambigua possibile nei significati e ha la funzione di permettere a chi la usa e la comprende di riconoscersi e di essere riconosciuto come membro di una comunità scientifica o professionale (Balboni, 2000, p. 9).

Il lessico è la dimensione più riconoscibile in una microlingua. I termini microlinguistici, in un determinato contesto, assumono un solo possibile significato. Sintassi, dimensione testuale, culturale ed extralinguistica sono estremamente conservative e seguono regole rigide, peculiari di ogni singola microlingua.

Allo stesso tempo, gli adozionali scolastici sono anche testi divulgativi. Essi, infatti, non si rivolgono a un pubblico di specialisti, ma sono concepiti per veicolare ed esporre nozioni tecnico-scientifiche a lettori non esperti che sono anche soggetti in formazione (bambini o ragazzi). I testi divulgativi utilizzano a tal scopo una serie di strategie di semplificazione per favorire l'accesso a lettori immaturi. Questa complessa ibridazione tra microlingua e testi divulgativi non sempre tuttavia produce materiali efficaci e adatti a rispondere ai bisogni dei lettori, soprattutto quando questi sono studenti non italofofi.

Infine, i testi scolastici sono didattici e questa loro natura prevede che il testo scritto, utile a introdurre e sviluppare concetti e informazioni, sia corredato da attività, approfondimenti, immagini, tabelle, riferimenti e glossari. La densità

informativa di questi libri è quindi molto elevata sia a livello di percezione visiva sia dal punto di vista cognitivo e linguistico. Per molti studenti stranieri e anche per quelli che hanno già sviluppato una competenza in Itabase, essi costituiscono un ostacolo insormontabile se non vengono forniti mezzi e strategie utili a superarlo. Il problema, lo ripetiamo, è che le CALP si danno spesso per scontate nel momento in cui lo studente abbia raggiunto un buon livello nella lingua della comunicazione. Tuttavia esse non possono essere acquisite in tempi brevi dagli studenti migranti, né in assenza di azioni di facilitazione consapevoli e intenzionali messe in atto dall'intero collegio docenti. L'insegnamento di ogni disciplina, comprese quelle tecnico-scientifiche, è veicolato in lingua italiana e dunque ogni insegnante, a prescindere dalla propria disciplina, di fronte alla presenza di discenti migranti è chiamato a mettere in atto azioni di facilitazione linguistica.

5.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale

Le lezioni frontali, assai diffuse nella nostra scuola, sono quasi sempre troppo difficili per l'allievo migrante, che ha conoscenze linguistiche molto ridotte e che proviene da una cultura scolastica diversa.

Egli afferra il significato di pochi termini e di pochi concetti e non riesce quindi a mettere in moto autonomamente i meccanismi strategici utili ad avanzare ipotesi o a costruire inferenze che possono aiutarlo nel recuperare lo sviluppo preciso del discorso e la corretta gerarchizzazione e interrelazione tra i concetti presentati dall'insegnante.

Lo studente, anche nel caso in cui riesca con grande impegno e fatica a cogliere il senso generale, non avrà poi la possibilità di rielaborare le informazioni, di riformularle, proprio in virtù di questa mancanza di comprensione profonda e analitica. È ovvio, pertanto, il rallentamento nel processo di apprendimento ed è molto probabile l'insuccesso di un circolo vizioso di insuccessi.

Come sottolinea Gabriele Pallotti (2000, p. 160):

La mancanza di quantità significative di input comprensibile pregiudica l'acquisizione della seconda lingua. [...] Se l'input linguistico non è comprensibile, l'apprendente non potrà compiere su di esso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, formazione di ipotesi che servono per la ristrutturazione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso le strutture della lingua d'arrivo. [...] Questa non comprensione e la conseguente esclusione dalla maggior parte delle attività di classe comporta perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento; lo studente straniero si sente tagliato fuori dalla maggior parte delle attività, capisce che difficilmente riuscirà a recuperare il suo svantaggio e può assumere di conseguenza atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività.

Il legame tra la dimensione linguistica e quella psicologica è palese. Si corrono gravi rischi se non si elabora un progetto condiviso di vera e propria educazione linguistica (cfr. Balboni, 1994, pp. 29-36).

Scrivono ancora Pallotti (2000, pp. 159-160) a proposito del rapporto tra comprensione e apprendimento linguistico:

In effetti la maggior parte dei testi scritti per gli studenti [...] è già assai difficile per i madrelingua: per uno straniero che conosce poche centinaia di parole, questi testi rappresentano dei veri e propri "muri" linguistici. Lo stesso può dirsi delle lezioni orali, specie se di tipo frontale tradizionale: il monologo dell'insegnante contiene talmente tante parole sconosciute o costruzioni sintattiche complesse che dopo un po' l'allievo si stanca di tendere l'orecchio alla disperata ricerca di unità linguistiche familiari, e ricade nell'apatia.

5.3. Facilitare lo studio in L2

È innanzitutto necessario *agire sulla lingua*. L'azione sulla lingua si declina sia su quella scritta che su quella parlata.

Redazione di testi a scrittura controllata Le azioni sul testo sono la semplificazione o, meglio, la redazione di testi ad alta comprensibilità (*scrittura controllata*). Le caratteristiche salienti del testo a scrittura controllata (cfr. Pallotti, 2000) sono:

- scelte lessicali che optano per il vocabolario di base, di uso frequente; se non appartengono a questo, vengono spiegate in nota;
- frasi brevi, in forma attiva e diretta;
- ordine S-V-O (soggetto, verbo, oggetto): si evitano costruzioni complesse;
- scarso numero di proposizioni subordinate;
- ridondanza di parole chiave;
- organizzazione del discorso: dalle informazioni generali a quelle particolari;
- evitare i salti logici e gli impliciti;
- uso attento dei titoli e della scansione in paragrafi;
- utilizzo frequente di immagini, onde stimolare il piacere, la motivazione e la multisensorialità.

Semplificazione di manuali o altri testi non destinati a lettori non italofoni Attraverso l'azione di semplificazione il testo adottato in classe viene sottoposto a varie forme di analisi e di adattamento: la prima cosa da fare è l'analisi del testo, per valutarne le difficoltà linguistiche, quelle cognitive e quelle legate all'argomento trattato, la rilevanza dei contenuti ai fini di un'eventuale selezione. In partico-

lare, le caratteristiche dei testi scolastici disciplinari che pongono problemi di comprensione a lettori non esperti (cfr. Luise, 2006, p. 197 sgg.) sono:

- la lunghezza del testo;
- il lessico specialistico, astratto o non conosciuto;
- l'uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche;
- la struttura sintattica complessa della frase;
- la presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
- l'alta densità informativa;
- la complessa pianificazione delle informazioni nel testo;
- la compresenza di diversi generi testuali nello stesso testo;
- la presenza di elementi connotati culturalmente.

In seguito a questa analisi, il testo può essere modificato intervenendo principalmente su morfosintassi e lessico, riformulandolo quindi in chiave facilitante.

Nello schema di Ferrari e Pallotti (2005) riprodotto in tabella 1, vengono sinteticamente presentate le caratteristiche dei testi di semplice lettura.

Tabella 1 Caratteristiche dei testi ad alta leggibilità (Ferrari, Pallotti, 2005)		
Caratteristiche grafiche	Caratteristiche linguistiche	Caratteristiche testuali: coesione/coerenza
<ul style="list-style-type: none"> • corpo tipografico grande (min. 13 punti); • capitoli brevi; • pagine poco dense; • uso ragionato di colori e immagini. 	<p>Lessico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso del vocabolario di base; • evitare forme figurate ed espressioni idiomatiche; • evitare nominalizzazioni. <p>Sintassi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • frasi brevi (max 20-25 parole); • ordine S-V-O; • verbi di modo finito e forma attiva; • esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali; • preferire proposizioni coordinate e subordinate semplici. 	<ul style="list-style-type: none"> • mantenere un tasso elevato di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi); • esplicitare i passaggi tra gli argomenti; • organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva.

È necessario, inoltre, *agire sui contenuti* attraverso differenti adattamenti. Allo scopo di facilitare l'accessibilità ai testi di studio da parte di studenti non italo-foni, la scelta dei contenuti, pur nel rispetto delle disposizioni ministeriali, dovrebbe ricadere (almeno in una prima fase) su temi i più concreti possibile e

almeno in parte risonanti rispetto al vissuto degli studenti. Per ogni singola disciplina è possibile individuare obiettivi essenziali e irrinunciabili che diventino catalizzatori di scelte contenutistiche, lessicali, concettuali. I concetti e le strutture linguistiche elettive a essi, correlati nell'ottica della facilitazione, sono quelli fortemente produttivi e trasversali a più discipline. Piuttosto che puntare sul trasferimento di nozioni, al fine di sviluppare nel lettore immaturo competenze strategiche per la lettura di testi complessi, è preferibile puntare sull'acquisizione di operatori cognitivi, ovvero strumenti concettuali, parole chiave, strutture chiave della microlingua che sono spesso trasversali a più discipline e che permettono di agganciare altre conoscenze e si rivelano uno strumento estremamente efficace per una concezione interdisciplinare, strategica e trasversale della facilitazione dell'apprendimento. I contenuti, inoltre, rimandano a cornici fortemente connotate culturalmente e possono per tale ragione risultare completamente incomprensibili per chi porta con sé diverse "enciclopedie di mondo" (cfr., in questo volume, il contributo di Balboni, par. 2.2.1).

Una delle azioni fondamentali per la facilitazione dei contenuti di studio è la revisione del curriculum in chiave interculturale.

Le azioni di facilitazione che toccano i contenuti rimandano alla necessità di intervenire non solo sul piano metodologico, ma altresì su quello organizzativo, coinvolgendo in momenti di coprogettazione anche docenti di diverse discipline e consigli di classe. Insomma, l'idea di facilitazione non attiene soltanto ai metodi e ai modi di agire dentro la classe, ma parimenti alla capacità di organizzare un contesto che si muova in modo convergente e strategico. Gli studenti hanno bisogno di trasferire i loro saperi da un contesto all'altro: compito dei docenti facilitatori e di tutte le figure che a vario titolo si occupano di facilitare l'apprendimento linguistico è anche quello di incentivare una "cultura della rete", della condivisione dei progetti e dei materiali per favorire appunto una "permeabilità" dei contesti (laboratori e classe) affinché sia reso concretamente possibile questo trasferimento di competenze e saperi da un ambiente all'altro.

Infine, è ovviamente necessario agire sul lettore attraverso proposte di attività che mirino a sviluppare un approccio attivo alla lettura del testo. Tali attività dovrebbero puntare a sviluppare le competenze strategiche e metastrategiche del lettore. L'obiettivo è quello di sviluppare sia abilità metalinguistiche (ad es. individuare parti fondamentali e secondarie, i segnali che marcano il passaggio da un argomento all'altro) sia abilità metacognitive (ad es. capire e riconoscere le difficoltà, trovare strategie per superarle, capire le consegne, porsi obiettivi e riuscire a superarli). Il lettore esperto è anche consapevole di cosa deve fare, di come svolgere il compito, di come tenere sotto controllo le procedure che mette in atto.

Bibliografia

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Id. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- Caritas e Migrantes (2006), *xvi Rapporto Caritas/Migrantes sull'immigrazione*, Idos, Roma.
- Cummins J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, National Dissemination and Assessment Center, Los Angeles (CA).
- Id. (1989), *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento (CA).
- Id. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research, and Practice*, Longman, New York.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità al testo*, Guerra, Perugia.
- Favaro G. (a cura di, 1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano*, in www.italy.it.
- Luise M. C. (2003), *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- Ead. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- MPI (2006), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005-2006*, in www.istruzione.it.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Id. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P. E. (a cura di, 2000), *ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino, pp. 34-40.
- Pugliese R., Capasso R., Bindi D. (a cura di, 2001), *Parlo italiano. Insegnare e apprendere l'italiano L2 nella scuola dell'obbligo*, Centro di documentazione della città di Arezzo, Arezzo.

6. La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio

di Paolo E. Balboni

Nella didattica delle LS la nozione di “unità didattica” è entrata prepotentemente negli anni Sessanta del xx secolo e, con l’arrivo delle varie ondate di studenti migranti dagli anni Novanta in poi, la programmazione per “unità” è passata anche in italiano L2. In queste aree tutti i manuali sono organizzati per “unità didattiche”, ma se si va a vedere nel dettaglio si scopre facilmente che non c’è omogeneità se non sul fatto che si parte con un input, e soprattutto in italiano L2 abbiamo quelle che tecnicamente sono “unità d’acquisizione”, pensate – come vedremo – per la logica dello studente, mentre nelle LS abbiamo “unità didattiche” che, come dice l’aggettivo, sono pensate con la logica di chi insegna.

Nella didattica dell’italiano qualche manuale titola “unità” quelli che sono i vecchi capitoli (il nome, l’aggettivo ecc.), ma ci sono anche altre terminologie che comunque non realizzano quasi mai la logica dell’unità didattica come modello *psicodidattico*, prodotto cioè nell’ambito della psicologia dell’apprendimento, prima ancora che *glottodidattico*, ovvero relativo all’educazione linguistica.

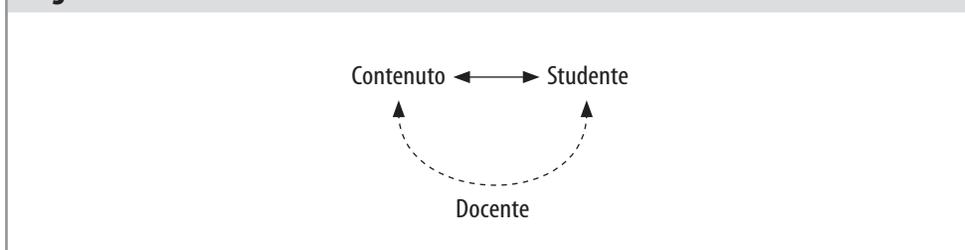
La parola “unità”, giunta alla pedagogia italiana direttamente dall’inglese *unit*, non riguarda l’unitarietà di varie sezioni, come pure è stata interpretata da alcuni manuali, ma indica un blocco autonomo, un esemplare, una di tante unità simili che insieme compongono il percorso (Balboni, 2012a).

6.1. Dalla “lezione” all’unità didattica

La tradizione dell’insegnamento ci ha fornito due strumenti didattici consacrati nei secoli, la conversazione maieutica e la lezione *ex cathedra*, e uno strumento che è stato proposto negli anni Trenta del xx secolo dalla pedagogia attivista, vale a dire l’unità didattica.

Per comprenderne meglio la natura dobbiamo ricorrere a un modello, sempre consacrato dalla tradizione pedagogica, quello dell’interazione didattica. Secondo questo modello, per analizzare l’interazione didattica bisogna partire dalla considerazione che in una classe ci sono tre elementi: la persona che apprende, la persona che insegna e l’oggetto da apprendere.

Tradizionalmente lo “spazio dell’interazione didattica” (questo è il nome tecnico del modello) viene tradotto graficamente con un triangolo, ai cui vertici

Fig. 1 – I fattori della relazione didattica

si trovano “studente”, “insegnante” e, nel nostro caso specifico, la “lingua italiana”. Secondo noi è tuttavia più appropriata un’altra figura, sempre delimitata da questi tre fattori (cfr. fig. 1).

Questo diagramma pone in equilibrio paritetico il ruolo della *lingua italiana* (includere le microlingue disciplinari) e dello *studente*: l’interazione principale si realizza tra questi due poli e deve condurre all’acquisizione, cioè all’interiorizzazione della lingua da parte dell’allievo. È quel concetto di *educazione alla lingua e nella lingua* che nel capitolo 2 abbiamo applicato alle *microlingue*.

L’insegnante sta sul(lo s)fondo, aiuta gli altri due poli – che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia con la linea continua – a mettersi in relazione, ma lo fa svolgendo una funzione di “regista”, simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata.

Il docente quindi è il fattore che veicola e gestisce l’input di informazioni da un polo all’altro, e la sua posizione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiando cioè lo studente, accettandone errori, creando testi inautentici per facilitarlo ecc.) o verso l’altro (proponendo lingua di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice di ciò che è giusto/sbagliato ecc.).

L’insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restringendo il ruolo dei due protagonisti, studente e lingua, con una logica da regista che non compare in scena, anziché da attore protagonista.

Torniamo ai due modelli ereditati dalla tradizione:

- a) la *conversazione maieutica* inclina il modello totalmente verso lo studente: essa aveva senso sotto i portici di Atene o di Roma, quando un saggio (il filosofo, il Maestro) si sforzava di far maturare l’autonomia cognitiva e critica del suo allievo. Oggi è stata proposta come rivoluzionaria in film come *Latitimo fuggente*, ma in realtà – anche se ci possono essere dei momenti maieutici nella nostra didattica – nella sua versione “pura” questo modello funziona solo per i dottorati di ricerca o, paradossalmente, con piccoli gruppetti di studenti immigrati, che hanno 24 ore di esposizione all’italiano e quindi

elementi che la maieutica può estrarre dalla loro esperienza e sui quali riflettere;

- b) la *lectio* è tipica dell'istruzione religiosa (cattolica, ebraica, islamica). L'atto didattico realizzato nella lezione pone l'obiettivo (il testo sacro) al centro dell'attenzione; tramite il sacerdote-maestro, che ha diritto all'interpretazione autentica e incontestabile, il testo sacro viene comunicato in maniera frontale e diretta agli allievi, che compiono un atto di fede nella capacità ermeneutica del maestro. Il modello si flette verso l'oggetto, che questo sia il Vangelo o il Corano o la *Divina Commedia* o la teoria della relatività, ma la linea diretta oggetto → studente scompare: il passaggio avviene solo attraverso la mediazione dell'insegnante-sacerdote. Si tratta di una posizione indubbiamente molto gratificante per l'insegnante e questo spiega perché, malgrado tale modello sia improduttivo (perché non aiuta l'autopromozione dell'allievo, non porta autonomia né di apprendimento né d'uso), esso sopravviva anche nell'istruzione laica;
- c) l'*unità didattica* fu intesa come proposta volta a riequilibrare il modello. Negli anni Venti-Trenta del xx secolo negli Stati Uniti la pressione dell'immigrazione seguita alla Prima guerra mondiale era immane: da un lato l'industria richiedeva tutta quella manodopera e anche di più, dall'altro la mancanza di competenza in inglese impediva non solo l'amalgama degli immigrati e la gestione efficiente della comunicazione (soprattutto quella delle istruzioni all'interno delle fabbriche), ma soprattutto creava ghetti monoetnici e monolingui, su cui la polizia non riusciva a esercitare alcun controllo; la storia delle *Little Italies* ne è un buon esempio. Insegnare l'inglese era improponibile per mancanza di tempo, analfabetismo, diversità di tradizioni d'analisi linguistica (erano gli anni degli approcci grammaticali). A Winnetka, in Illinois, la contea affidò ad alcuni allievi di John Dewey, il teorizzatore del *learning by doing*, il progetto di alfabetizzazione e anglicizzazione degli immigrati e nel 1931 ci furono le prime sperimentazioni di unità didattiche, cioè di accorpamento in *units* dei contenuti che precedentemente venivano proposti in maniera sequenziale, come lista di elementi autonomi. Le unità facevano perno su un tema, un problema da risolvere, e in qualche modo originavano dei "crediti" che attestavano il progresso, unità dopo unità, passo dopo passo, nell'americanizzazione (Balboni, 2012a; 2012b).

Quella che noi proponiamo nel progetto Loescher per la Lingua dello studio è una serie di unità dedicate alla soluzione di alcuni problemi: la comprensione e l'interazione nella microlingua delle scienze, in quella della filosofia, in quella dell'arte e in tutte le aree disciplinari.

In realtà un'unità *didattica*, così come la conosciamo, è composta da una serie di unità *matetiche*, cioè di acquisizione: sono queste unità il punto di par-

tenza nell'ottica di una glottodidattica “umanistica” che ponga davvero lo studente e i suoi processi acquisitivi al centro dell'attenzione.

6.2. L'unità di acquisizione (o unità matetica)

L'unità d'acquisizione (o di “apprendimento”, o “matetica”, come sarebbe giusto chiamarla per istituire anche linguisticamente una complementarità tra unità didattiche e matetiche) si basa sulle varie ricerche di matrice psicodidattica che abbiamo citato già nella sezione sulle microlingue, in particolare sulla psicologia della *Gestalt* che descrive la percezione come una sequenza di tre fasi, una globale, una analitica, e una conclusiva, in cui si attua una sintesi (consapevole o non) che trasforma ciò che è *percepito* in elementi *recepiti* dalla nostra mente e, se ve ne sono le condizioni, anche *acquisiti*.

Vediamo in maniera più dettagliata i tre momenti di questa “molecola matetica”, di questa unità minima del processo acquisitivo, adattandola ai termini di glottodidattica che ci interessano, e che riguardano non solo l'italiano dello studio, ma anche la letteratura, la storia, la grammatica ecc.

6.2.1. La fase della globalità

La psicologia della *Gestalt*, elaborata in Germania negli anni Trenta del xx secolo, ipotizza che ci sia anzitutto una *percezione globale* dell'evento comunicativo o del testo. Essa coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie che abbiamo anticipato parlando della comprensione, tra le quali richiamiamo qui:

- a) lo sfruttamento massimo della *ridondanza*, del supplemento di informazioni contestuali (il luogo, il momento, i partecipanti ecc.) e cotestuali (ad es. l'articolo “le” indica che nomi e aggettivi che seguono sono femminili e plurali e non è necessario un lavoro analitico per recepire le ulteriori informazioni che confermano il femminile plurale);
- b) la formazione di *ipotesi socio-pragmatiche* su quanto potrà avvenire in quel contesto, sulla base delle nostre conoscenze del mondo;
- c) la formazione di *ipotesi linguistiche* sulla base delle nostre conoscenze grammaticali;
- d) *l'elaborazione delle metafore*: il nostro parlare quotidiano, non solo quello letterario, è denso di metafore fossili (“È una volpe” è quanto resta di “È furbo come una volpe”), di metafore volontarie o involontarie che comunque ci consentono di visualizzare alcuni significati. Lo schema mentale delle metafore è elaborato dall'emisfero destro del cervello;

- e) la verifica *globale e approssimativa* delle ipotesi (*skimming*) oppure la verifica di *singoli elementi* (*scanning*);
- f) la ricerca di *analogie* con eventi noti.

Veniamo quindi all'applicazione glottodidattica di quanto ci viene detto dalla psicologia dell'apprendimento in ordine alla fase della globalità, dell'approccio globale al testo: si tratta di ascoltare, leggere o vedere, a seconda del genere di input che viene offerto allo studente, con una sequenza assai semplice di compiti:

- a) *richiamare il contesto*: “Stiamo per leggere alcune pagine del testo di geometria che parlano dei triangoli: cosa vi ricordate della geometria piana? Cosa sapete dei triangoli?”; in tal modo si elicitano le conoscenze pregresse, quelle che servono come base d'appoggio per quella costruzione di ipotesi che è alla base della comprensione, come abbiamo visto nella sezione sull'educazione microlinguistica;
- b) *esplorare il paratesto*, quello che sta intorno al testo: titolo generale, titoli dei paragrafi (nelle microlingue, come abbiamo visto, si usano “paragrafi concettuali”, per cui i titoletti dei paragrafi indicano un riassunto del percorso che si sta per compiere), fotografie, grafici, quindi elementi visivi elaborati dall'emisfero destro, il primo che viene attivato e quello che gestisce la percezione globale;
- c) *elaborare ipotesi*, sempre tutti insieme, in una logica da brainstorming in cui non esistono proposte o risposte sbagliate o assurde, ma si costruisce insieme un'ipotesi di che cosa potrà essere contenuto in quel testo, della terminologia che verrà usata ecc.; è in questa fase che uno studente che non ricorda il termine “ipotenusa” può chiederne il significato a un compagno;
- d) *primo contatto con il testo*: si assegnano pochi minuti per scorrerlo, per una prima conferma delle proprie ipotesi. L'attività è individuale e si svolge in silenzio. Se si vuole una semplice esplorazione, non si danno preventivamente domande, ma alla fine dei due o tre minuti si pongono quesiti a tutta la classe per ricostruire insieme il significato globale del testo (è la procedura detta *skimming*, scrematura). Se invece il testo è abbastanza semplice, si possono fornire già degli interrogativi prima della lettura globale, chiedendo di cercare alcune informazioni in particolare (è la procedura di *scanning*, in cui il testo viene “scannerizzato” per cercare alcuni dati).

Uno dei fondamenti dell'*educazione alla comprensione* è la creazione di una *forma mentis* per cui lo studente, spontaneamente e autonomamente, effettua le fasi “a”, “b” e “c” viste sopra, per poi procedere, a seconda dei propri scopi di lettura (e della propria abilità di lettore), a una prima lettura globale o, direttamente, alla lettura analitica. Gli studenti vanno educati a questa procedura, perché la loro prassi normale di fronte a un testo da studiare è quella di ten-

tare dall'inizio un approccio analitico, il che rende estremamente più difficile il compito (sul tema della comprensione dell'italiano dello studio cfr.: Bertocchi, 2003; Ferrari, 2003; Fratter, Jafrancesco, 2003; Bertocchi, 2004; il DVD di Grassi in Grassi, Maniotti, 2010); sulla facilitazione dei testi per favorirne la comprensione, cfr.: Debetto 2002; Grassi, 2003; Minuz, Bosc, 2010; Longo, 2011).

6.2.2. Fasi di analisi e sintesi/riflessione

A questo punto si apre una serie di sequenze *analisi* → *sintesi spontanea* → *riflessione guidata* relative ai singoli obiettivi che l'insegnante si pone per quel percorso; ad esempio, riprendendo il caso delle pagine del testo di geometria dei triangoli:

- a) la natura della *definizione*, genere comunicativo molto sintetico, in cui vengono fornite *tutte e solo* le informazioni rilevanti. L'analisi linguistica chiede di spezzare la definizione in tutte le sue frasi, vedendo come di solito le proposizioni reggenti portino le informazioni primarie e quelle subordinate forniscano il contesto o diano informazioni supplementari (soprattutto concessive, modali ecc.), per cui la chiave della comprensione è l'attenzione alla congiunzione che le introduce. È un'analisi condotta con le metodologie normali, tradizionali, consolidate dell'analisi del periodo, ma che diventa educazione concettuale, *forma mentis*: lo studente deve apprendere (e questo è l'obiettivo didattico) che non si legge una definizione in fretta e globalmente, ma che ogni parola, ogni connettore, ogni scelta sintattica è piena di significato microlinguistico. Aver compreso appieno una definizione è la base per poter dire: "Ho studiato e ho imparato che...";
- b) la natura dei *teoremi*, che non focalizzano un *termine*, come la definizione vista sopra, ma una *relazione*, come nel teorema di Pitagora o di Talete, dove si stabiliscono relazioni tra le dimensioni dei due cateti e quella dell'ipotenusa. Anche i teoremi sono testi di una pulizia, di una semplicità, di una precisione estrema, hanno una loro "bellezza" linguistico-concettuale che li rende unici fra tutti i generi comunicativi, e vale per i teoremi quanto detto sulla descrizione in ordine all'educazione a una *forma mentis* di lettura analitica lenta, attenta a ogni termine e a ogni parola, a ogni connettore, a ogni relazione sintattica: è infatti ben vero che il teorema di Pitagora riguarda l'apprendimento della geometria piana, ma è altrettanto vero che esso è anzitutto un testo linguistico e che senza la comprensione linguistica non si giunge alla relazione geometrica che Pitagora ha descritto;
- c) la natura dei *problemi*: è ben noto che molti dei problemi sbagliati sono in realtà problemi non compresi, e la non comprensione può avvenire a causa dell'incapacità euristica del singolo studente; tuttavia, se di fronte a un pro-

blema sono molti a non comprendere, è probabile che si tratti di espressione linguistica carente da parte del manuale. Il compito del docente di italiano è quindi quello di insegnare a comprendere i problemi con la stessa logica dei teoremi e delle definizioni, focalizzando l'attenzione su alcune relazioni logiche, di causa-effetto, di tempo, di condizione-conseguenza che sono propri dei problemi e che spesso usano formule retoriche proprie di questa micro-lingua: "Dato un triangolo che abbia...", "Essendo un triangolo equilatero anche equiangolo, si misuri..." ecc. (sul problema matematico come problema linguistico cfr. Ferreri, 1988).

Questa "molecola matetica", *globalità* → *analisi* → *sintesi/riflessione* (la prima, sintesi, spontanea; la seconda, riflessione, guidata dal docente) è il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua, ma anche della letteratura, della matematica, di qualunque forma di apprendimento.

6.2.3. Un esempio di unità di acquisizione in cui fare educazione linguistica

Facciamo un semplice esempio di come potrebbe essere svolta un'unità di acquisizione in una lezione di geometria, restando sempre su quel teorema di Pitagora che funge da *Leitmotiv* di queste esemplificazioni. Ipotizziamo la presentazione del teorema a dei ragazzini della prima classe della scuola secondaria di primo grado:

- a) *globalità*: dopo aver creato uno spazio libero tra i banchi, si costruisce con libri, quaderni, diari (tutti più o meno delle stesse dimensioni) un triangolo rettangolo che abbia l'ipotenusa fatta di 5 libri e i due cateti rispettivamente di 4 e 3 libri; come prerequisito si deve semplicemente richiamare alla memoria i concetti di triangolo, triangolo rettangolo, cateto e ipotenusa; gli studenti agiscono, si muovono, vedono, costruendo in tal modo una memoria multisensoriale del triangolo rettangolo e dei tre numeri 3, 4 e 5 dei suoi lati;
- b) *analisi*: si costruisce un quadrato su ogni lato; serviranno $5 \times 5 = 25$ libri o quaderni o diari per l'ipotenusa, $4 \times 4 = 16$ libri o quaderni o diari per il cateto maggiore, $3 \times 3 = 9$ elementi per il cateto minore. Si noti un fatto: finalmente per lo studente la nozione matematica di "numero al quadrato" riprende tutta al sua forza visiva: è un *quadrato*, una forma geometrica ben nota. A questo punto basta chiedere: "Quanti quaderni ci sono in ogni quadrato?"; "Sommate il numero dei quaderni dei due cateti; il numero che risulta è uguale a quale dei 3 quadrati?"; "Sottrai dal numero del quadrato sull'ipotenusa il numero di libri del quadrato sul cateto maggiore; il numero che risulta è uguale a quale dei 3 quadrati?";
- c) *sintesi/riflessione*: proviamo a scrivere un testo che descriva questa relazione. Gli studenti non *leggono* un teorema scritto da un professore che scrive ma-

nuali di geometria, ma *scrivono* un loro testo, riflettendo, ragionando insieme, finché sotto la guida dell'insegnante non si giunge alla forma canonica – “canonica” non per via della tradizione plurimillennaria del teorema di Pitagora, ma perché forma perfetta – secondo cui: “In un triangolo rettangolo, il quadrato costruito sull'ipotenusa è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti” (sull'importanza di scrivere, e non solo leggere, testi scientifici cfr. Lavinio, 2001). Ciò stabilito, si può anche passare dal linguaggio iconico (il triangolo fatto di libri, per terra) e dal linguaggio verbale (il testo visto sopra) al:

- *linguaggio matematico*, che indica il “quadrato” con un piccolo 2 (“potenza”, che richiede il verbo “elevare”) posto in apice rispetto al numero che indica la lunghezza del lato (numero che deve essere precisato sulla base dell'unità di misura: 9 libri, 9 cm, 9 mm ecc.): $5^2 = 4^2 + 3^2$;
- *linguaggio geometrico*: $BC^2 = AB^2 + AC^2$.

Quella che abbiamo appena visto in ordine al teorema di Pitagora è un'equilibrata unità di acquisizione, condotta sulla base delle tre fasi della *Gestalt*, ma anche sulla base della multisensorialità umana: facendo rumore, i ragazzi inevitabilmente hanno *fatto* un triangolo spostando banchi, muovendosi, mettendo libri in fila, hanno visto, hanno contato, sono risaliti dall'esperienza sensoriale a quella linguistica e poi a quella formale dei linguaggi matematici e geometrici. Certo, tutto ciò richiede mezz'ora di tempo, mentre spiegare alla lavagna lo stesso teorema avrebbe richiesto 5 minuti. Ma gli studenti che hanno *fatto* dimenticheranno mai il teorema di Pitagora?

Non abbiamo fatto altro che applicare il principio attribuito a Confucio: “Dimmi, mostrami, fammi fare: se mi dici, dimentico; se mi mostri, ricordo; se mi fai fare, imparo”.

In questo senso, riprendendo il titolo di un nostro volume del 2013, la nostra proposta è quella di *fare educazione linguistica*, non “parlare”, “spiegare”, “dire”, ma *fare*, così come gli allievi visti sopra hanno *fatto, costruito, scritto e riscritto* il teorema di Pitagora.

6.2.4. La definizione degli obiettivi

Nell'esempio di unità di acquisizione che abbiamo proposto nel paragrafo precedente l'obiettivo disciplinare è evidente (ma non compete agli insegnanti di italiano), cioè far acquisire il teorema di Pitagora. L'obiettivo linguistico è doppio:

- 1) un obiettivo macro, generale, formativo, che è quello di avvicinare alla logica delle microlingue di ambito scientifico, con la loro compattezza e concisione testuale;
- 2) un obiettivo specifico, la riflessione sulla natura del “teorema” come genere testuale.

Gli obiettivi “macro” si perseguono in un’unità *didattica*, come vedremo sotto; gli obiettivi specifici vanno decisi caso per caso, a seconda dell’input che scegliamo di offrire agli studenti. Esiste una logica secondo cui possiamo individuare gli obiettivi, considerando che quando diciamo “sapere la lingua (italiana)” – ponendo tra parentesi l’aggettivo “italiana” visto che quanto segue può affermarsi rispetto a ogni lingua umana – intendiamo:

- a) saper compiere degli *atti comunicativi*, cioè delle espressioni linguistiche che realizzano uno scopo minimo; nella comunicazione quotidiana gli atti possono essere: salutare, ringraziare, presentarsi, chiedere l’ora ecc.; nella comunicazione disciplinare, che come abbiamo visto nella sezione sulle microlingue è essenzialmente referenziale, gli atti più frequenti sono:
- *definire qualcosa*, atto che si realizza di solito con un predicato nominale nelle sue varie modalità, dal semplice uso della copula è (“Un triangolo è una figura piana con tre lati”) a copule più complesse come *è costituito da*, *ha*, *contiene* ecc.; anche se tecnicamente possono essere frasi transitive con tanto di complemento oggetto (“Un triangolo ha tre lati”), la logica è quella delle “dichiarazioni cognitive”, quindi predicative: dato un tema, se ne predica qualcosa;
 - *descrivere una procedura*, con la quale si intende una struttura del tipo *se... allora, dopo aver...* (+ verbo operativo), *allo scopo di...* (+ verbo operativo) ecc.: si tratta di due o più frasi, delle quali la prima è di solito una proposizione secondaria concessiva, temporale, finale, la seconda invece la principale (sul “riferire” cfr. Tempesta, 1988);
 - *porre un problema*, atto che di solito si compie nelle interrogazioni e nelle consegne degli esercizi e che lo studente deve imparare a comprendere appieno;
- b) sapere *la lingua*, che consente di realizzare i propri scopi attraverso atti comunicativi: lessico, morfologia, sintassi, regole testuali ecc.; *sapere la lingua* è un’espressione che descrive una realtà spontaneamente posseduta dagli allievi all’ingresso nella scuola secondaria di primo grado (il segmento da cui ci interessa partire per il consolidamento della lingua dello studio), e che in realtà sarebbe meglio espressa con *saper usare la lingua*; alla fine di un percorso minimo (un’unità di acquisizione), medio (un’unità didattica), lungo (un segmento della vita scolastica: un modulo, un anno, un triennio, un percorso come quello del progetto Loescher per la Lingua dello studio) l’espressione usata nel titolo si completa in questo modo: *saper usare la lingua e sapere perché e come*. È il concetto base che fin dai rivoluzionari Programmi della Scuola Media del 1979 sta alla base dell’espressione “riflessione sulla lingua”, che in quei programmi sostituì “insegnare la grammatica”;
- c) saper integrare la lingua con i *linguaggi non verbali*: nella comunicazione

quotidiana questo significa saper usare (e sapere perché e come) i gesti, le espressioni, la distanza interpersonale ecc.; nell'italiano dello studio significa sapere che molto spesso i testi microlinguistici realizzano un *relais* tra lingua e immagine: si capisce la lingua attraverso l'immagine, e di converso l'immagine non ha senso se non quando questo le viene conferito dalla lingua: diagrammi, fotografie, rendering, *flowchart*, formule chimiche, fisiche, matematiche, cartine storico-geografiche, figure geometriche ecc. sono di grande uso nel linguaggio disciplinare;

- d) saper riconoscere e applicare le *regole socio-culturali* dell'uso della lingua: nell'italiano quotidiano si tratta di scegliere appropriatamente tra *ciao* e *buongiorno*, nel limitare le parolacce alla partita di calcio escludendole dalla comunicazione con i docenti, dal sapere che cosa significa *tema* nella nostra cultura scolastica (in molte altre, da cui provengono spesso gli allievi migranti, non esiste la tradizione del tema, come non esistono l'analisi grammaticale e logica). Rinviamo al capitolo 2 per una descrizione delle regole socio-culturali delle comunità scientifico-disciplinari in ordine allo stile microlinguistico e alla sua funzione nel far riconoscere una persona come membro (in potenza o a pieno diritto) della comunità stessa.

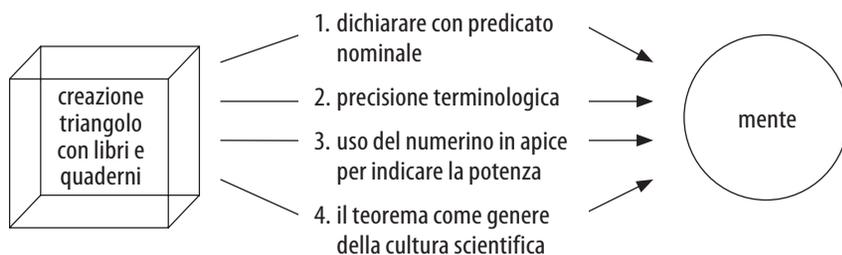
Gli obiettivi didattici vanno scelti tra queste quattro aree, che rappresentano gli elementi base della competenza comunicativa (un approfondimento di questa nozione è in Balboni, 2012b). Sintetizziamo quindi l'unità d'acquisizione così:

- a) c'è un input, che nelle lezioni disciplinari è di solito prima orale (la spiegazione del docente) e poi scritto (lo studio domestico), mentre ovviamente in un'unità di educazione linguistica su testi disciplinari l'input sarà quasi sempre scritto, costituito da qualche pagina di un manuale disciplinare;
- b) all'interno di quell'input l'insegnante di italiano individua alcuni obiettivi nei vari ambiti che abbiamo indicato sopra (non necessariamente tutti presenti in ogni unità d'acquisizione);
- c) questi obiettivi, se il percorso didattico è adeguato, vengono *acquisiti*, termine che indica l'accomodamento delle nuove competenze nella mente: divengono parte della propria competenza comunicativa in italiano;
- d) simboleggiamo l'input con un volume da esplorare globalmente, e poi analiticamente, per giungere nella mente a una sintesi/riflessione (cfr. fig. 2).

Nell'esempio del teorema di Pitagora lo schema poteva essere quello rappresentato nella figura 3.

Ricordiamo che questa logica di definizione degli obiettivi dell'educazione linguistica si applica a tutte le lingue: prima, seconda, straniera, classica.

Né è diversa la creazione di unità di acquisizione letterarie: l'input è *A Silvia* di Giacomo Leopardi, l'analisi va dagli aspetti stilistici alla scoperta del pessimismo leopardiano; la riflessione collocherà questo input accanto alle altre unità

Fig. 2 – Schema dell'unità di acquisizione**Fig. 3 – Schema di un'unità d'acquisizione sul teorema di Pitagora**

di acquisizione su *Infinito*, *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, alcune *Operette morali*, per giungere a una sintesi sul poeta, collocato sullo sfondo del Romanticismo italiano e in relazione con Foscolo e Manzoni: le *unità di acquisizione* su Leopardi formano un'*unità didattica*, l'insieme delle unità didattiche su Foscolo, Manzoni e contemporanei forma un *modulo* sul Romanticismo, come vedremo.

6.3. L'unità didattica come rete di unità di acquisizione

Un'unità di *acquisizione* può durare un'ora e anche più, pur restando se possibile nella sessione unica, al massimo in due sessioni con intermezzo di lavoro domestico: è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: "Oggi a scuola abbiamo fatto...", "Ho imparato a...". Un'unità *didattica* è invece una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo

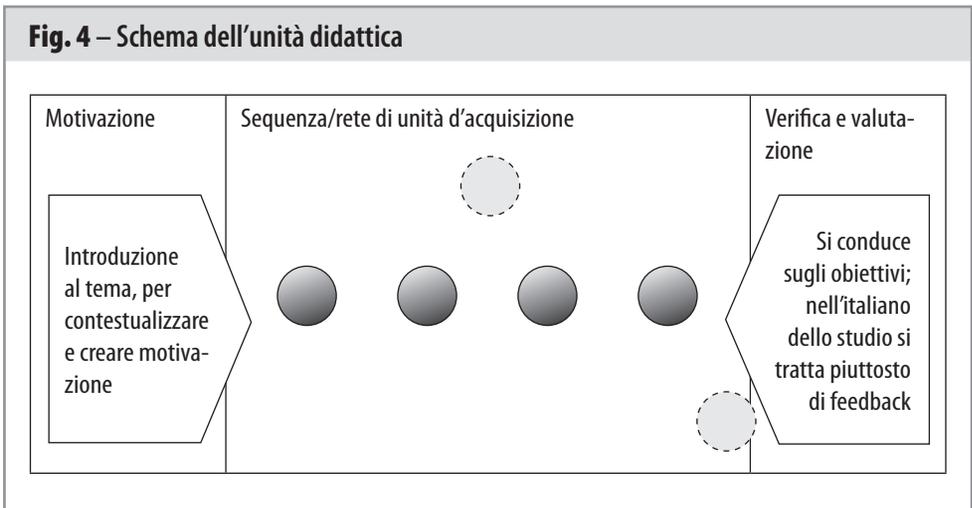
insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale, nelle LS, a un genere testuale (di solito) in italiano, a un ambito disciplinare nell'educazione all'italiano dello studio: ci sarà un'unità didattica di area geometrico-matematica, una di area geografica, una di area storica ecc., ciascuna della durata di alcune ore.

In linea generale un'unità didattica ha la forma della figura 4.

La lettura del diagramma è la seguente:

- a) *motivazione*; sappiamo che non c'è acquisizione senza motivazione: un percorso complesso come un'unità didattica, che nel diagramma esemplificativo dura almeno due o tre settimane, se ogni unità d'acquisizione richiede un'ora di lavoro, richiede una fase motivazionale che renda significativo l'intero percorso di apprendimento, che faccia nascere il desiderio di iniziare lo sforzo di percorrere l'unità. È una fase in cui vi sono attività di *elicitazione*, volte a far emergere quello che gli studenti già conoscono e quello che immaginano del tema dell'unità, in modo da mettere insieme il patrimonio di conoscenze pregresse: più cose si sanno, più facile sarà il compito acquisitivo. Soprattutto va esercitata la motivazione basata sul bisogno ("Quello che stiamo iniziando vi sarà utile quando studierete matematica: lo facciamo in italiano, così andranno meglio i compiti di matematica!"), mentre quella fondata sul piacere di scoprire, di vincere in giochi ecc. riguarda le singole attività didattiche;
- b) *sequenza-rete di unità d'apprendimento*, che possono essere concentrate in una settimana o diluite nel tempo, una per settimana; in un'unità sul linguaggio della geometria e della matematica serviranno almeno 3/4 unità di acquisizione per i diversi tipi di microlingua, di testi ecc. Abbiamo inserito

Fig. 4 – Schema dell'unità didattica



due unità d'acquisizione tratteggiate, esterne alla sequenza programmata dal docente di italiano: sono unità che possono essere condotte dal collega disciplinarista se il percorso è stato concordato e progettato insieme;

- c) *verifica e valutazione*: si tratta di una verifica diversa da quella sulla capacità di scrivere un tema narrativo o argomentativo, di fare analisi grammaticale, di stendere un commento fondato e sensato a un testo letterario, casi in cui l'attività didattica era impostata, condotta e verificata dal docente di lettere all'interno del suo ambito disciplinare. Qui svolgiamo un servizio allo studente e, indirettamente, ai colleghi disciplinaristi: sono loro che potranno verificare nel medio termine il miglioramento degli studenti. Pertanto, più che di "verifica" in senso stretto, il lavoro sull'italiano dello studio porta a un feedback che informa l'insegnante di italiano, ma senza giungere a una valutazione formale, tradotta in un voto (sulla valutazione nell'italiano dello studio cfr. Atzeni *et al.*, 2010; Jafrancesco, Machetti, 2010; un grande progetto di valutazione e certificazione sulla *Cognitive and Academic Language Proficiency* di studenti migranti alla fine della scuola secondaria di primo grado è stato condotto dall'Università di Parma, sul quale cfr. Mezzadri, 2011, e *infra*, cap. 9).

6.4. I moduli

Inseriamo questo brevissimo paragrafo perché spesso sentiamo proporre "moduli" di italiano dello studio o di altri aspetti dell'educazione linguistica.

Fino a qualche anno fa la cosa poteva essere accettabile: un "modulo" era una sorta di corso monografico su un tema. Nell'ultimo decennio, tuttavia, si è venuta diffondendo la necessità di accreditare delle competenze parziali, sia per la crescente mobilità degli studenti sia per la progressiva prevalenza del valore professionalizzante rispetto a quello educativo nella nostra scuola: si è imposto a tal fine il *modulo*, cioè una sezione, una porzione, un sottoinsieme del corpus dei contenuti di un curriculum.

Definire un modulo nella formazione scientifico-professionale è facile ("Sa compiere queste misurazioni", "Sa come negoziare, ordinare e verificare spedizioni di materiale"), così come lo è nella formazione storica (la storia greca, quella romana e quella medievale possono essere tre moduli) o in quella letteraria, artistica, filosofica, dove un modulo può coincidere con un movimento o un gruppo di autori, artisti, filosofi. In una società in cui si frequentano periodi scolastici all'estero e in cui i trasferimenti di città, e quindi di scuola, sono sempre più frequenti, la struttura modulare è utile, in quanto la struttura tradizionale (la scuola secondaria di primo grado divisa in tre "moduli" e quella di secondo grado in cinque) è troppo rigida.

Più arduo è definire il modulo in discipline non segmentabili, basate sulla progressione, per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, come nel caso della matematica, della fisica o delle lingue (L1, L2, Ls, classiche): un modulo, infatti, deve essere:

- a) *autosufficiente*, concluso in se stesso, cosa impossibile in un sistema come quello linguistico, *où tout se tient*;
- b) *valutabile* nel suo complesso, in modo da *poter essere accreditato* nel *curriculum vitae* dello studente.

Non crediamo siano possibili moduli nell'educazione linguistica; i livelli A1-2, B1-2 e C1-2 del Consiglio d'Europa per le lingue, tecnicamente definibili moduli, sono in realtà delle approssimazioni arbitrarie: utili, utilissime, necessarie, ma non per questo meno approssimative e meno arbitrarie.

Nell'italiano dello studio abbiamo unità didattiche, una per ogni area: troppo poco, quantitativamente parlando, per definire qualche ora di lezione "modulo". Sono unità che prevedono feedback e non verifiche: manca una valutazione puntuale, manca la possibilità di un accreditamento: stiamo creando *forma mentis*, non stiamo insegnando a usare un attrezzo o ad analizzare un composto chimico o una frase; sono unità che aggiungono profondità alla competenza comunicativa in italiano, ma fanno parte dell'insegnamento dell'italiano, non sono una realtà a sé, autosufficiente.

6.5. La progettazione di unità didattiche di italiano dello studio

Il progetto Loescher per la Lingua dello studio, come si evince dall'introduzione a questo Quaderno, prevede che ci siano delle Guide per le aree disciplinari aliene alla formazione di un insegnante di italiano, cui si affiancano dei Percorsi per lo studente con materiali predisposti *ad hoc*.

La discriminante essenziale è tra le discipline in cui l'insegnante di italiano è competente e quelle in cui non lo è.

6.5.1. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano è competente

L'insegnante di italiano è un insegnante di lettere, che insegna anche altre discipline incluse nell'ambito "umanistico". La formazione liceale e universitaria del laureato in lettere (e anche in lingue, perché tutto quello che diciamo può essere fatto, riducendo la difficoltà testuale, anche in Ls) gli garantisce competenze in:

- a) *linguistica tradizionale*, quella che consente l'analisi grammaticale, logica, del periodo, con elementi di etimologia, storia della lingua e sociolinguistica, soprattutto in ordine alle varietà geografiche e a quelle di registro;

- b) *storia* politico-sociale, sia in sé come “storia” *tout court*, sia come contesto della storia culturale, letteraria, filosofica e artistica (la storia musicale, che sarebbe essenziale per una formazione umanistica in un paese come l’Italia, dove il teatro settecentesco e ottocentesco è essenzialmente melodramma, non fa parte del bagaglio culturale dato per default come ovvio, imprescindibile, per un laureato in lettere);
- c) *teoria e critica letteraria*, come specializzazione propria di una facoltà di lettere, ma anche critica artistica e filosofica;
- d) *geografia*, in una prospettiva antropica più che fisica, spesso non studiata all’università ma affidata alla cultura generale del docente e al fato;
- e) a queste aree, presenti nella formazione e insegnate nella scuola, se ne aggiunge una che spesso nella scuola è trascurata, quella di *cittadinanza e Costituzione*, che richiede una riflessione particolare. Con essa intendiamo di solito le basi del diritto, la riflessione sulle varie forme di organizzazione dello Stato, la lettura della Costituzione italiana, ma la formazione dell’insegnante di lettere non include tematiche come queste. La conseguenza è duplice: nella scuola si tende a non organizzare percorsi formali di cittadinanza e Costituzione, anche se durante le discussioni e la lettura dei giornali in classe l’insegnante-cittadino condivide con i suoi studenti riflessioni che in parte rientrano in questo insegnamento; l’insegnante di italiano non ha però una padronanza specifica del linguaggio del diritto costituzionale (un testo che può servire da ampio riferimento è Avellini, Pugliese, 2009).

Si tratta di ambiti che presentano una distinzione microlinguistica fondamentale:

- a) *le microlingue della storia politico-sociale, letteraria, artistica e filosofica* sono basate su un periodare ipotattico, affidato in maniera essenziale ai meccanismi di subordinazione; presenta una *consecutio temporum* focalizzata sui vari tempi e modi del passato: tempi e modi spesso poco frequenti nell’esperienza linguistica quotidiana degli studenti; include tutte le forme linguistiche che veicolano la creazione di ipotesi, che realizzano l’argomentazione, in quanto le forme della certezza sono limitate alle biografie di scrittori, artisti, filosofi, e all’aspetto cronachistico della storia. Sono aree in cui prevale lo stile che nella sezione sulle microlingue abbiamo chiamato – con una metafora, non un dato tecnico – “ciceroniano”, stile che nella scuola è usato solo dai docenti di lettere e, in alcuni tipi di scuola secondaria di secondo grado, da quelli di lingue, filosofia e storia dell’arte. L’insegnante di italiano ha la competenza per realizzare percorsi di italiano dello studio in questo ambito, anche se non insegna arte o storia. Allo studente viene chiesto non solo di saper comprendere e acquisire testi di queste discipline, ma anche di produrre monologhi (“Fai un raffronto tra Foscolo e Leopardi”, “Spiega la natura del feudalesimo e di’ che cosa questo fenomeno comportò a cavallo

tra i due millenni”) e testi scritti, che raggiungono l’apoteosi nell’esame di maturità con i temi storico, letterario, artistico, sociale. Lo studente deve sviluppare la competenza microlinguistica ricettiva, per studiare, e produttiva, per dimostrare l’acquisizione dei contenuti, nonché della microlingua in cui si riconosce la comunità degli “umanisti” (sull’italiano della storia cfr.: Ciaccio, 2001; D’Annunzio, Della Puppa, 2005; Silvestrini, 2007; Biggio, Pieraccioni, 2008a; 2008b; Leone, 2009; Pallotti, 2011);

- b) *le microlingue della grammatica e della geografia* non argomentano ma descrivono, per cui prevalgono i modi verbali e sintattici della certezza; il periodo è paratattico, basato sulla coordinazione, ed è quello che, sempre con una metafora, abbiamo definito “americanizzante” e che è più simile a quello dell’ambito scientifico che a quello storico-culturale (per l’italiano della geografia cfr. Minuz, 2002; per quello della grammatica in ordine alla sua facilitazione cfr. invece Ferrari, 2003).

In quelle fra le aree suddette che rientrano nella sua cattedra *l’insegnante di italiano non ha bisogno di predisporre unità didattiche specifiche per l’italiano dello studio*, ma quotidianamente può far emergere le caratteristiche linguistiche dei testi da comprendere e acquisire e di quelli da produrre: noterà di volta in volta la *consecutio temporum*, rafforzerà la padronanza dei tempi e dei modi del passato, farà scoprire i meccanismi di subordinazione, i modi di indicare opinioni distinguendole dai fatti, spingerà a creare un glossario dei *termini* affinché non vengano ritenuti “parole” ma se ne definisca esattamente il significato.

Nelle discipline che in quella specifica cattedra non sono incluse, ma che l’insegnante conosce o per esperienza nella sua formazione o perché le ha insegnate, si possono creare unità didattiche partendo dai manuali in uso degli studenti o dalla collezione di manuali che ogni docente possiede. Sono unità didattiche, come abbiamo visto, composte da alcune unità di acquisizione calibrate per poche ore di lezione (talvolta anche solo un’ora, se non è richiesto un lavoro domestico e la conseguente correzione) in cui:

- a) si presenta un input, cioè una pagina di un manuale in cui una specifica caratteristica linguistica emerge in maniera chiara;
- b) si procede alla lettura cursoria, globale, per un primo approccio, necessaria in quanto il contenuto di quel testo è avulso dalla pratica normale che gli studenti svolgono con l’insegnante di italiano;
- c) l’insegnante dà consegne relative al punto linguistico-comunicativo che vuole far emergere, chiedendo di sottolineare, confrontare con il compagno, elaborare ipotesi sul funzionamento di quel meccanismo;
- d) si focalizzano alcuni termini specifici e se ne costruisce, insieme agli studenti, la definizione, per abituarli a questo delicato e fondamentale processo di studio;
- e) si giunge alla sintesi, che mostra agli studenti come quel dato meccanismo

sia caratterizzante lo stile della disciplina e, quindi, come debba non solo essere compreso, ma utilizzato quando si monologa in un'interrogazione o quando si scrive un testo (riassunto, commento, tema che sia).

Questo percorso può essere svolto dall'insegnante di italiano in modo autonomo, ma ovviamente il processo è molto più incisivo se i contenuti da far emergere sono condivisi dal collega della disciplina: in tal modo gli studenti riflettono su una microlingua sia nelle due, tre o più unità di acquisizione che costituiscono l'unità didattica (ad es. l'italiano della filosofia), sia compiendo in maniera diffusa, non concentrata in poche ore, le stesse operazioni di riflessione microlinguistica nelle ore di filosofia.

6.5.2. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano non è competente

Il percorso didattico è esattamente lo stesso che abbiamo visto nella procedura didattica che chiude il paragrafo precedente, perché quello è il percorso psicodidattico dell'educazione linguistica e quindi a questa procedura non si sfugge.

Il problema sta nel fatto che il docente di italiano, non avendo frequentazione sistematica di testi di chimica, fisica, economia, elettronica ecc., non sa quali siano le caratteristiche sistematiche di quelle microlingue e quali siano invece solo idiosincrasie linguistiche dell'autore del manuale usato dal collega, o elementi presenti casualmente in quelle pagine ma non nella microlingua generale di quell'area disciplinare.

Le Guide del progetto Loescher per la Lingua dello studio offrono un valido supporto per superare questo problema. Quanto abbiamo indicato nel capitolo 2, insieme a quanto abbiamo qui esemplificato con l'unità di acquisizione relativa al genere testuale "teorema", è comunque sufficiente a garantire a un docente di italiano una serie di coordinate concettuali e operative tali da poter realizzare percorsi di approfondimento dell'italiano dello studio (sull'italiano delle aree scientifiche cfr.: Ferreri, 1988; Caon, D'Annunzio, 2005; Lavinio, 2005).

Guida all'approfondimento

Tutti i saggi che citiamo hanno bibliografie più o meno vaste, ma esiste una bibliografia specifica nel testo seguente.

Tassara M. (2010), *La lingua per studiare: una rassegna bibliografica*, in "Italiano LinguaDue", 2, pp. 247-277, in <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/832>.

La letteratura sul tema presenta due punti di vista ben precisi: l'italiano dello studio come problema generale, da un lato, e come problema degli studenti stra-

nieri, dall'altro; a questi due approcci si aggiunge una serie di saggi che riguardano l'italiano delle singole discipline, quasi sempre pensati per alunni non italo-foni. Tra i materiali che concernono l'italiano dello studio come tema generale, indipendentemente dalla L1 dello studente, ricordiamo i seguenti testi, qui disposti in ordine cronologico per evidenziare lo sviluppo del tema negli anni.

- Gagliardi M. (1988), *Problemi al limite fra educazione scientifica ed educazione linguistica: alcuni esempi*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (a cura di, 1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze [include relazioni e indagini di vari gruppi GISCEL].
- Mandelli F., Rovida L. (1988), *Educazione linguistica e informatica: un incontro necessario*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Minardi G. (1988), *Sul rapporto adeguatezza-correttezza in L2 e contenuti scientifici delle discipline*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C. (1988), *I bambini parlano per fare scienza: la formazione del linguaggio scientifico nella discussione di classe*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tempesta I. (1988), *La "relazione" nella scuola media*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (2001), *Curricolo di italiano e competenze trasversali*, in Mozzetti M. (a cura di), *Nuovi curricoli. Un modello di ricerca. Valutazione dei processi, cooperative learning, modularità, aree disciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (2001), *Scrivere di argomenti scientifici*, in MPI-GISCEL (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Scrivere in contesti disciplinari diversi*, Fiuggi, 7-10 marzo 2001, ITIS "Galilei", Roma, pp. 12-22.
- Ead. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Bosc F., Mosca S., Onesti C. (a cura di, 2010), *Conoscere l'italiano per studiare*, DVD, USB, Torino. Il testo include cinque laboratori:
- Tosi A. (video), *Le esperienze torinesi per l'accoglienza degli studenti stranieri: una raccolta di buone pratiche*.
 - Minuz F. (video), *I manuali disciplinari: perché sono difficili*.
 - Grassi R. (video), *Il testo ad alta comprensibilità*
 - Bosc F. (video), *Il percorso di avvicinamento al testo disciplinare*.
 - Margutti P. (video), *La lezione del docente*.
- Atzeni L. et al. (2010), *Valutare la competenza linguistica in ambito scientifico*, in Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, cit., pp. 257-278.
- Jafrancesco E., Machetti S. (2010), *Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare*, in Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, cit., pp. 145-159.
- Lugarini E. (a cura di, 2010), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Balboni P. E. (2012), *Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche*, in Kottelat P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'ensei-*

gnement interculturel, in “Synergies Italie”, 8 (numero monografico), pp. 129-139, in http://gerflint.fr/Base/Italie8/paolo_balboni.pdf.

Bosisio C., Cavagnoli S. (a cura di, 2013), *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale*, Atti del XII Convegno dell'Associazione italiana di linguistica applicata, Macerata, 23-24 febbraio 2012, Guerra, Perugia.

Saggi e volumi che affrontano l'italiano dello studio in contesto di classe plurilingue, quindi mirato all'italiano L2, sono i seguenti, indicati sempre in ordine cronologico per evidenziare l'evoluzione della riflessione.

Ellero P. (1999), *L'italiano per studiare*, in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.

Debetto G. (2002), *Costruzione di materiali per lo sviluppo della lingua dello studio nella classe plurilingue*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Atti del x Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.

Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 21-38.

Bosisio C. (2003), *L'italiano per lo studio: la lingua, “filtro” del contenuto? Una proposta didattica*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 137-160.

Favaro G. (2003), *L'italiano per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse, i modelli operativi delle scuole*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 13-20.

Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 85-110.

Fratte I., Jafrancesco E. (2003), *Selezione, facilitazione e comprensione di testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 39-57.

Grassi R. (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di, 2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.

Luise M. C. (2003), *Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 161-178.

Bertocchi D. (2004), *Testi per studiare: la comprensione nella classe plurilingue*, in “LEND”, 3.

Villarini A., Barni M., (2004), *L'italiano nei libri di testo per gli immigrati: linee di analisi tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, in “LEND”, 3.

- AA.VV. (2005), *L'italiano per studiare*, Venezia, Comune di Venezia.
- Caon F., D'Annunzio B. (2005), *Laboratorio di geometria e matematica per alunni non italofofoni*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- D'Annunzio B., Della Puppa F. (2005), *Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- Favaro G. (2005), *Studiare in italiano L2*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano*, in Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Menegazzo E. (2006), *L'approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 12, pp. 67-89.
- Garosci C., Prunotto F. (2007), *Conoscere l'italiano per studiare. Rapporto del progetto pilota regionale per ragazzi stranieri*, USR Piemonte e Regione Piemonte, Torino.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- Losco V., Colombo S. (2009), *Una lingua per fare*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia, pp. 305-326.
- Marello C. (2009), *L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia, pp. 1-28.
- Ead. (a cura di, 2009), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- Memelli S., Tappainer M. (2009), *L'insegnamento e l'apprendimento dell'Italiano L2 per lo studio disciplinare. Come affrontare la lingua dello studio*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 20.
- Mosca S. (2009), *Forme di intervento per studiare in italiano L2*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano [descrive il progetto di Parma sulla certificazione degli studenti stranieri in terza media o prima professionale].
- Longo G. (2011), *Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico*, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 173-182.

Alcune discipline sono state studiate dal punto di vista della lingua dello studio. La lingua disciplinare più analizzata nella nostra prospettiva è quella della storia, o comunque della trattazione storica di discipline.

- Biggio B., Pieraccioni G. (2008a), *Un modello integrato per lo studio della storia nella classe plurilingue: tra personalizzazione e co-costruzione*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 18.
- Idd. (2008b), *L'italiano dello studio: il caso dell'insegnamento della storia*, in "In.IT", 23, pp. 10-17.

- Ciaccio S. (2001), *Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia*, in “Italiano LinguaDue”, 1, pp. 177-206, in <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/1233/1466>.
- D’Annunzio B., Della Puppa F. (2005), *Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio*, in AA.VV. (a cura di), *L’italiano per studiare*, Comune di Venezia, Venezia.
- Leone P. (2009), *Per un’educazione linguistica disciplinare: considerazioni sul lessico di frequenza di manuali di storia*, in “Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri”, 19.
- Pallotti G. (2011), *Insegnare la storia italiana in modo semplice e chiaro*, in “Incontri”, 2, pp. 16-24.
- Silvestrini C. (2007), *Analisi e scomposizione di un testo di storia dell’arte ai fini della costruzione di un modulo di insegnamento/apprendimento di italiano L2*, in “Studi di Glottodidattica”, 3, pp. 77-84.

In senso ampio, il tema dell’educazione civica è trattato nel seguente testo.

- Avellini L., Pugliese R. (a cura di, 2009), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l’educazione linguistica*, Atti del Convegno “Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l’italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna”, Rimini, 4-5 febbraio 2008, I Libri di Emil, Bologna.

Per l’area matematico-scientifica si rimanda ai testi che seguono.

- Caon F., D’Annunzio B. (2005), *Laboratorio di geometria e matematica per alunni non italofofoni*, in AA.VV., *L’italiano per studiare*, Comune di Venezia, Venezia.
- Ferreri S. (1988), *Il problema di matematica: un problema linguistico*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (2005), *Difficoltà linguistiche in matematica*, in Imperiale R., Piochi B., Sandri P. (a cura di), *Matematica e difficoltà: i nodi dei linguaggi*, Pitagora, Bologna.

La lingua della geografia è stata trattata dal seguente testo.

- Minuz F. (2002), *Italiano L2 e insegnamenti disciplinari: il caso della geografia*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell’obbligo*, Atti del x Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.

Infine, la lingua della grammatica è stata trattata dal seguente testo.

- Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-110.

Abbiamo inoltre citato i seguenti nostri lavori sulla programmazione nell’educazione linguistica.

- Balboni P. E. (2012a), *Modulo, unità didattica, unità d'apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica*, in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera. Competenze d'uso e integrazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Id. (2012b), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Id. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.

7. Indicazioni metodologiche e modelli operativi per la didattica Italstudio fra classe e laboratorio

di Gaia Pieraccioni

7.1. Dalla certificazione Italstudio all'insegnamento/apprendimento della lingua dello studio

La certificazione Italstudio del Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma si iscrive in un più ampio progetto di educazione linguistica rivolto alle scuole secondarie di secondo grado, e in particolare ad alcune tipologie (istituti tecnici e professionali). La certificazione è il cardine attorno al quale si sviluppano le diverse azioni del progetto – organizzative, didattiche e valutative –, la cui efficacia dipende sia dalla loro applicazione coerente e trasparente rispetto alle finalità progettuali, sia dalla capacità di ottimizzare le sinergie fra le diverse figure professionali coinvolte.

Come spiega nel dettaglio Mezzadri nel suo contributo (cfr. *infra*, cap. 9), l'obiettivo principale della proposta complessiva è quello di innalzare la competenza linguistico-comunicativa al fine di studio di studenti italofoeni e non italofoeni al livello necessario per garantire loro maggiori possibilità di successo scolastico, mettendoli in condizione di gestire in maniera più efficace i tempi e i ritmi imposti dal sistema scolastico.

In questo contesto, le azioni destinate a sostenere i docenti nella realizzazione di percorsi didattici Italstudio, trasversali alle discipline e gestiti tra classe curriculare e laboratorio (cfr. Mezzadri, 2011), sono centrali per raggiungere risultati significativi. È infatti necessario ottenere una maggiore qualità della didattica della lingua dello studio, non di rado ancora assimilata alla didattica del recupero disciplinare o caratterizzata da un'eccessiva estemporaneità e approssimazione nella definizione degli obiettivi linguistici e culturali, nella scelta delle metodologie e delle tecniche (glotto)didattiche e nella selezione o realizzazione dei materiali.

Da tale convinzione nasce l'impegno di questi anni da parte del Laboratorio di Glottodidattica sia nell'ambito della formazione e del coordinamento didattico dei docenti, sia sul piano della ricerca, per elaborare e condividere con le scuole indicazioni metodologiche, modelli operativi e materiali didattici destinati all'insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuti disciplinari.

7.2. Coordinate di riferimento per la definizione di un curriculum Italstudio per la certificazione

I sillabi su cui è impostata la struttura delle prove di certificazione sono anche lo strumento di riferimento per definire gli obiettivi principali del curriculum di un corso Italstudio, inscrivendolo così in una cornice teorica che permetta al docente di sviluppare un percorso didattico coerente ma flessibile, integrando in modo equilibrato gli obiettivi linguistico-comunicativi, metacognitivi e culturali con le caratteristiche e i bisogni formativi specifici del gruppo-classe, con i programmi curriculari e con il contenuto di eventuali piani educativi personalizzati.

La certificazione Italstudio si basa su un impianto multisillabico, che prevede, oltre allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e dei saperi generali, il potenziamento di competenze e abilità specifiche, indispensabili per *saper usare la lingua* nelle forme richieste dai compiti comunicativi propri del contesto scolastico. Pur senza trascurare i primi, soprattutto per i livelli più bassi (cfr. Mezzadri, 2011), il curriculum di un percorso Italstudio, che prenda a riferimento i sillabi della certificazione, avrà pertanto una forte focalizzazione sulle seconde, declinate nei seguenti obiettivi, trasversali a tutte le discipline:

- i compiti comunicativi tipici del contesto scolastico relativi alle macroabilità, che nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* vengono ad esempio descritti come *leggere per informarsi e argomentare, ascoltare come componente di un pubblico, tenere discorsi rivolti a un pubblico, scrivere relazioni e saggi ecc.* (cfr. *ibidem*); le tipologie e i generi testuali da privilegiare sia in produzione che in comprensione saranno di conseguenza quelli più ricorrenti nelle diverse aree disciplinari;
- le strategie linguistico-cognitive necessarie a comprendere e a rielaborare informazioni (prevedere, ipotizzare, inferire, dedurre, classificare, collegare, interpretare, sintetizzare ecc.);
- le abilità di studio a esse connesse (creare e usare mappe, tabelle o scalette, prendere appunti, riassumere, leggere e utilizzare grafici ecc.);
- la competenza linguistica, metalinguistica e testuale, con particolare attenzione al lessico, alle strutture morfosintattiche e alle caratteristiche testuali proprie dei testi specialistici.

Infine, un curriculum Italstudio includerà fra i suoi obiettivi l'apprendimento di alcune conoscenze dichiarative generali e di altre culturali, specifiche delle diverse discipline, strettamente connesse alla comprensione e alla rielaborazione dei testi microlinguistici che le veicolano e da cui pertanto la competenza d'uso in ambito scolastico non può prescindere. Nella programmazione dei percorsi

Italstudio, la loro selezione sarà basata sull'analisi dei nuclei fondanti delle discipline interessate, per individuarne i contenuti più significativi, accessibili a differenti livelli di competenza linguistica e culturale e generativi di ulteriori conoscenze, o, ancora, adatti a favorire letture in chiave interculturale e agganci all'esperienza personale degli studenti.

7.3. La cornice dell'azione didattica: il sillabo delle abilità di studio

Fra i contributi più significativi che gli studi sulla certificazione hanno apportato alla didattica Italstudio individuiamo la centralità attribuita alla padronanza delle abilità di studio: il loro sviluppo è strettamente integrato a quello della competenza linguistico-comunicativa a fini di studio, al punto che esse sono state organizzate in un sillabo apposito, che definisce la competenza generale del *saper apprendere*. Poiché l'uso delle abilità di studio richiede l'impiego sincronico di competenze linguistiche e cognitive per assolvere a compiti per loro natura complessi, esso «costituisce la cornice dell'azione didattica» (Mezzadri, 2008, p. 140) nel contesto dell'italiano per lo studio. Le strategie cognitive sottese all'uso delle abilità di studio sono infatti operazioni mentali con differente grado di complessità che ricorrono in compiti e contesti diversi e sono quindi caratterizzate da «un alto livello di trasferibilità» (Mariani, 2005, p. 14): in altre parole, esse rappresentano il nucleo stesso della capacità di *imparare a imparare* e l'anello di congiunzione fra conoscenze disciplinari e linguistiche, in quanto è proprio nell'attivazione di questi processi cognitivi comuni a entrambe che si realizza l'integrazione tra lingua e contenuto.

Diventare consapevoli di una strategia significa non soltanto saper usare una tecnica, ma sapere perché quella tecnica è efficace, quando è opportuno o inopportuno usarla e, non da ultimo, saper valutare se quella tecnica è produttiva per se stessi, nella propria situazione, per il compito che si deve svolgere (ivi, p. 14).

Dunque, è anche in virtù della forte valenza educativa del lavoro metacognitivo, che ha a che fare con il *saper fare* ma altresì con il *saper essere*, e non solo in ambito scolastico, che si è individuato nelle abilità di studio uno degli obiettivi principali di questo tipo di percorsi.

Nel curriculum Italstudio per la certificazione l'insegnamento/apprendimento delle abilità di studio e delle strategie cognitive a esse connesse si caratterizza come un processo trasversale a tutti i livelli di competenza, che il docente dovrà di volta in volta calibrare, nei tempi e nelle modalità di approccio, in base al livello linguistico degli apprendenti e alla loro maturazione cognitiva (cfr. Mezzadri, 2011). Le abilità di studio sono un elemento ricorsivo in tutte le

unità di acquisizione Italstudio e possono essere esercitate in tutte le loro fasi, selezionando dal sillabo quelle che di volta in volta si prestano meglio ad accompagnare i diversi compiti di comprensione, rielaborazione o produzione.

Per facilitare l'acquisizione delle abilità è utile seguire un criterio di gradualità nella distribuzione delle attività didattiche che esercitano una stessa abilità: la progressione di difficoltà è realizzata attraverso una scomposizione in parti della sequenza dei compiti necessari a ottenere autonomia e piena padronanza nell'impiego di un'abilità. I task iniziali saranno a bassa richiesta cognitiva e richiederanno un uso limitato della lingua, mentre i successivi, sempre meno strutturati, saranno caratterizzati da un aumento del carico linguistico e cognitivo. Come si vede nella tabella 1, le due variabili generali da considerare nella distribuzione e nella definizione di questo tipo di compiti riguardano il livello di competenza linguistica degli studenti (indicato per ogni abilità nel sillabo della certificazione) e la maturazione cognitiva e metacognitiva del singolo apprendente (cfr. *ibidem*).

Tabella 1 Saper scrivere un riassunto: esempio di scomposizione del compito in una sequenza di attività stratificate per carico linguistico-cognitivo

- 1) Collaborare con i compagni per preparare la scrittura di un riassunto cancellando nel testo le informazioni accessorie (contrazione del testo).
- 2) Scrivere un riassunto sulla base della contrazione del testo.
- 3) Scrivere un riassunto completando gli incipit delle sue frasi principali.
- 4) Scrivere un riassunto sulla base di una scaletta data.
- 5) Scrivere un riassunto sulla base di una scaletta costruita dallo studente secondo un criterio dato (ad es. trasformando in domande i titoli dei paragrafi e dei sottoparagrafi).
- 6) Scrivere un riassunto sulla base di informazioni selezionate in precedenza con l'aiuto di una mappa, di una tabella o sotto forma di appunti.
- 7) Scrivere un riassunto sulla base delle informazioni evidenziate nel testo secondo un criterio dato.
- 8) Scrivere un riassunto sottolineando prima nel testo le informazioni secondo il livello di importanza.

Infine, poiché l'obiettivo prioritario della centralità data al sillabo delle abilità in questo tipo di percorsi è l'autonomia di studio attraverso lo sviluppo della competenza (glotto)matetica e metacognitiva, l'insegnamento delle abilità di studio non deve ridursi a mero addestramento all'utilizzo di una serie di tecniche e strumenti, un rischio sempre presente nella didassi della lingua per lo studio. A tal fine, nelle unità didattiche elaborate nel contesto della certificazione si alternano, secondo una modalità ricorsiva, sia attività con consegne indirettamente metacognitive sia attività che guidano esplicitamente gli studenti a «costruire conoscenze metacognitive» (Pozzo, 2005, p. 42), ripercorrendo l'intero processo compiuto, valutandone l'efficacia e l'appropriatezza dei risultati, e autovalutando al tempo stesso le risorse di cui dispongono e la capacità di impiegarle.

7.4. Un modello organizzativo per la didattica Italstudio fra personalizzazione e inclusione

Il progetto Italstudio per la certificazione propone un modello organizzativo dell'azione didattica su due livelli, fra laboratorio e classe curriculare, la cui articolazione flessibile permette diverse modalità di realizzazione, definite in relazione alle risorse professionali, alle caratteristiche e ai bisogni formativi specifici dei singoli istituti.

Il primo livello si realizza attraverso laboratori destinati agli studenti non italofoni di livello inferiore al B2, oppure secondo il modello delle classi aperte, creando gruppi di livelli paralleli che includono *tutti* gli studenti. Questi percorsi sono centrati sull'italiano per lo studio generale (Italstudio G): il curriculum è basato su alcuni temi generali di aree disciplinari prioritarie, su elementi linguistico-comunicativi trasversali alle discipline, «con limitate incursioni nello specifico delle singole microlingue» (Mezzadri, 2011, p.11), e dedica particolare attenzione alle abilità di studio. Il secondo livello riguarda l'italiano per lo studio di tipo specifico (Italstudio S), coinvolge tutta la classe ed è realizzato all'interno delle lezioni curriculari di più materie: il percorso didattico è focalizzato sull'applicazione delle abilità di studio e delle strategie cognitive implicate nei processi di comprensione e rielaborazione alle tipologie testuali delle diverse discipline, di cui si approfondiscono gli elementi microlinguistici specifici.

I due percorsi possono svilupparsi in sequenza temporale nel corso dell'anno, ma è preferibile prevedere la loro conduzione in parallelo per ottimizzare l'interazione fra le due programmazioni, ad esempio realizzando alcune unità didattiche in coabitazione tra classe e laboratorio, e per facilitare successivi aggiustamenti e integrazioni sulla base dei progressi e dei bisogni specifici che nel tempo si manifestano nel gruppo classe.

Il doppio percorso Italstudio G/Italstudio S, in particolare nella modalità delle classi aperte, è un modello inizialmente impegnativo per le scuole che lo attuano e senz'altro perfezionabile nel tempo. Per questo il coordinamento del laboratorio e la formazione dei docenti risultano indispensabili alla sua riuscita, almeno nel primo anno di applicazione. Tuttavia, i risultati finora ottenuti sembrano avere ricadute positive sul medio periodo nel portare a sistema modelli organizzativi e didattici *possibili e di qualità*, in grado di tradurre sul piano operativo la convinzione ormai da tempo diffusa sia nell'ambito della ricerca pedagogica e (glotto)didattica sia fra molti docenti, che la gestione della classe ad abilità differenziate richieda una didattica condotta sul doppio binario della personalizzazione e dell'inclusione. Una didattica indubbiamente sfidante per l'insegnante che la voglia applicare nella didattica quotidiana con coerenza e sistematicità, in quanto implica l'applicazione di metodologie e tecniche didattiche

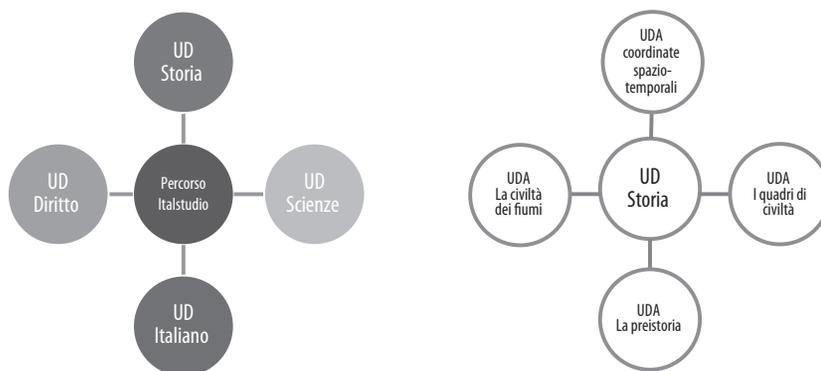
efficaci, ma per loro natura complesse, poiché puntano a realizzare l'accessibilità a lingua e contenuti disciplinari per più livelli di competenza all'interno di un unico contesto didattico, differenziando compiti e obiettivi in un difficile equilibrio tra frammentazione e unitarietà della proposta didattica.

7.5. La programmazione di un corso Italtudio G: le unità didattiche

La programmazione di un corso Italtudio G è impostata su una serie di unità didattiche (UD) incentrate su macroaree disciplinari e composta da più unità di acquisizione (UDA): la scelta delle aree disciplinari delle UD e dei temi delle UDA sono definite dal consiglio di classe in base ai criteri sopra accennati. Quando e per quanto possibile, è preferibile che la scelta delle macroaree disciplinari e dei sottotemi da trattare sia comune ai laboratori o alle classi aperte di tutti i livelli: si facilita così il raccordo con i percorsi Italtudio S dei singoli docenti, permettendo di distribuire e integrare maggiormente il carico didattico tra i docenti curricolari e i docenti di laboratorio (fig. 1).

L'UD Italtudio si ispira nel suo impianto generale al modello descritto da Balboni per la didattica della lingua in contesto L2 (cfr. 2009; 2013); da essa riprende la struttura a rete delle UDA, che ben risponde alla necessità di creare un percorso didattico flessibile, che integri i sillabi della certificazione con il curriculum scolastico, gli interessi e gli specifici bisogni linguistici degli studenti. Gli obiettivi dei diversi sillabi sono sviluppati in modo equilibrato e graduale nelle diverse UD e sono distribuiti tenendo conto delle caratteristiche testuali e micro-linguistiche delle discipline trattate.

Fig. 1 – La programmazione di un corso Italtudio



Pertanto, l'UD relativa a un'area disciplinare avrà un'introduzione volta a inserire in una cornice di riferimento concettuale, spaziale e temporale i sottotemi delle diverse UDA, per coinvolgere e motivare gli studenti attraverso l'esplicitazione e l'eventuale negoziazione dei suoi obiettivi e delle sue modalità di attuazione. Nel caso si affronti la disciplina per la prima volta, l'UD potrà aprirsi con un'UDA propedeutica, a cui ne seguiranno altre dedicate ai temi centrali della disciplina, e a queste possono aggiungersi UDA su argomenti proposti dagli studenti stessi (tab. 2).

Tabella 2 Un'unità didattica Italstudio		
Apertura	Rete di UDA	Conclusione
<ul style="list-style-type: none"> Introduzione generale al macrotema dell'UD. 		<ul style="list-style-type: none"> Riflessione di sintesi sul percorso. Estensione in chiave interdisciplinare e/o interculturale. Valutazione/autovalutazione fra classe e laboratorio. Recupero e approfondimento.
<p>1 = UDA propedeutiche alla disciplina. 2 = UDA tematiche disciplinari, da realizzare anche in coabitazione tra classe e laboratorio. 3 = UDA su aree tematiche non specialistiche collegabili al macrotema (possibili per i livelli più bassi). 4 = UDA nata da bisogni specifici o da sollecitazioni degli studenti.</p>		

Per i livelli più bassi di competenza (A2, ma anche A1 in presenza di L1 affini all'italiano) si inseriscono alcune UDA-ponte su aree tematiche non specialistiche, ma vicine alla disciplina (si pensi a certi temi socioculturali, ad esempio di educazione alla cittadinanza, affini ai contenuti disciplinari del diritto, della storia, della geografia) per introdurre il lavoro sulle abilità di studio e sulle strategie di comprensione a forte richiesta cognitiva, lavorando su input testuali che facilitano la realizzazione dei task grazie a un ancoraggio significativo all'esperienza e all'enciclopedia personale degli studenti. Questo tipo di UDA si presta inoltre a consolidare lessico e strutture morfosintattiche di base in un contesto comunicativo più accessibile sul piano linguistico e culturale.

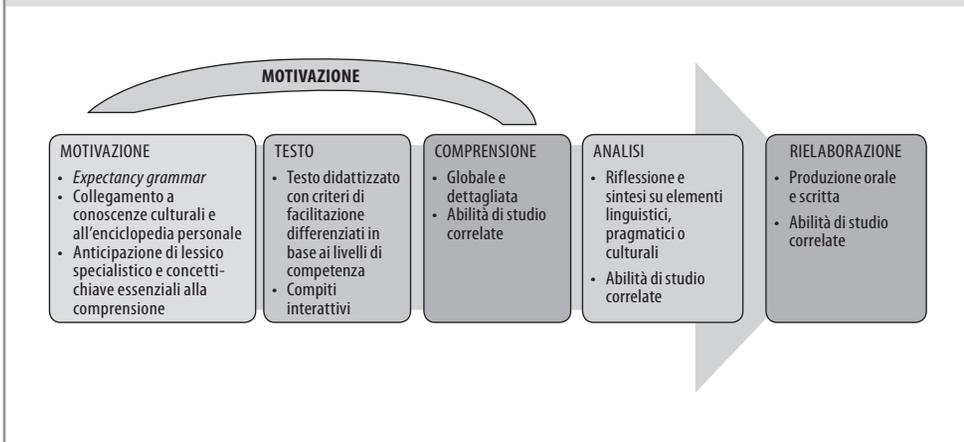
La conclusione dell'UD può includere una serie di attività didattiche sul modello del *project work* che aiutino gli studenti a ripercorrere le fasi del percorso svolto cogliendone l'unitarietà, a rielaborare temi e a reimpiegare competenze in forma creativa e in contesti d'uso maggiormente legati al loro vissuto e dunque motivanti. L'UD si chiude con forme di valutazione e autovalutazione da svolgersi fra classe curriculare e laboratorio, e con eventuali percorsi di recupero e potenziamento (tab. 3).

Tabella 3 Il syllabo di un'unità didattica Italtudio

Unità didattica di storia - Livello B1			
Conoscenze e competenze di area disciplinare	Competenza comunicativa	Abilità di studio, strategie di comprensione e rielaborazione	Competenza linguistica e testuale
<p>Conoscere la storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscere le principali caratteristiche della società romana in età monarchica e repubblicana. <p>Saper studiare la storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipare e inferire informazioni su una civiltà sulla base di fonti iconografiche; • classificare informazioni storiche in base a diversi indicatori tematici; • riconoscere cause e conseguenze di un avvenimento storico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e ascoltare un testo espositivo di argomento storico individuando le informazioni principali e alcune informazioni specifiche. • Descrivere oralmente il contenuto di carte storiche. • Esporre oralmente il contenuto di un testo espositivo sulla base di una mappa concettuale per prepararsi a un'interrogazione orale. • Scrivere un testo espositivo di tipo storico sulla base di informazioni già elaborate e con l'aiuto di immagini. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare strategie di previsione e inferenza per anticipare i contenuti di un testo storico con l'aiuto del paratesto e in particolare di carte spazio-temporali di tipo storico. • Prendere appunti durante l'ascolto di un testo in base a indicatori tematici dati. • Scrivere un riassunto completando gli incipit delle frasi principali. • Completare una mappa concettuale sulla base di indicazioni date. • Usare il dizionario per comprendere il significato di termini specialistici (area storica). 	<p>Morfosintassi</p> <ul style="list-style-type: none"> • la forma passiva con il verbo "venire"; • le congiunzioni causali, conclusive e avversative. <p>Testualità</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere gli elementi di coesione di un testo: le anafore pronominali. <p>Nominalizzazioni</p> <p>Lessico</p> <ul style="list-style-type: none"> • termini e collocazioni di ambito storico relative ai gruppi sociali; • aggettivi derivati da verbi con prefisso "in-" e suffisso "-bile".

7.6. La struttura delle unità di acquisizione Italtudio

La struttura delle UDA, di cui presentiamo qui gli elementi essenziali, fa riferimento al modello elaborato da Mezzadri (2008) nella fase di avvio del progetto Italtudio, che nel tempo, grazie alla sperimentazione dei materiali didattici creati per i corsi attivati, è stato rielaborato e reso più funzionale a sviluppare in modo equilibrato e coerente l'apprendimento integrato di lingua, contenuti e abilità di studio secondo i sillabi della certificazione (fig. 2).

Fig. 2 – La struttura delle unità di acquisizione Italstudio

La struttura di un'UDA Italstudio segue il modello gestaltico (cfr. Balboni, 2013, e *supra*, cap. 6), pur con alcune specificità; nella fase della globalità, la *motivazione* è particolarmente ampia e curata: la sollecitazione e l'automatizzazione dei meccanismi di anticipazione e di inferenza, che sfruttano la ridondanza degli elementi paratestuali, devono infatti sostenere lo studente nell'attivazione dei processi cognitivi necessari alla comprensione di contenuti particolarmente complessi sul piano linguistico e culturale. Nello specifico, si cura la loro contestualizzazione in rapporto all'esperienza personale e alle preconcoscenze linguistico-disciplinari dello studente e, se necessario, si introducono lessico e concetti chiave utili al riconoscimento della tipologia testuale e/o alla comprensione globale del contenuto. In questa fase iniziale si inseriscono alcune abilità di studio di base, come ad esempio l'uso del dizionario bilingue e monolingue, per favorire il trasferimento di concetti e significati dalla L1.

Nella fase di globalità, la *comprensione* si sviluppa come un percorso unitario che precede, accompagna e segue l'esposizione al testo, con attività di tipo prevalentemente *task-based* che guidano il discente a manipolare le informazioni secondo un processo *top down*. Senza soluzione di continuità, i compiti proposti, stratificati per carico linguistico e cognitivo, spostano l'attenzione dagli elementi più generali del testo a elementi via via più dettagliati: dalla verifica delle ipotesi elaborate prima del contatto con il testo si passa gradualmente a operazioni di tipo più analitico-inferenziale, necessarie a individuare le informazioni di secondo livello o quelle implicite, che preparano alla fase successiva, dedicata all'analisi e alla riflessione su alcuni elementi comunicativi, linguistici e testuali e a una loro progressiva sistematizzazione e rielaborazione.

Nella parte finale di questa fase si lavora dunque anche al consolidamento

del lessico specialistico, che definisce i contenuti principali ed è quindi parte essenziale della comprensione, e si propone la manipolazione del testo secondo criteri diversi, funzionali a dare rilievo agli elementi di coerenza e coesione che costituiscono la rete di elementi sintattico-semantiche su cui si regge la sua struttura logico-concettuale: alla fine del percorso di comprensione lo studente dovrà essere in grado di riconoscerla, grazie all'impiego di abilità come la creazione di mappe concettuali e scalette che lo aiutino a riorganizzare le informazioni evidenziandone i nessi logici.

Il passaggio successivo è dedicato all'*analisi* di alcuni elementi comunicativi, linguistici e culturali propri della comunicazione disciplinare, di volta in volta selezionati dal sillabo di riferimento in base alla loro frequenza e significatività nel testo proposto come input dell'unità.

Nella strutturazione delle UDA, un punto centrale è il criterio di distribuzione degli obiettivi linguistici previsti per i diversi livelli: pur tenendo in considerazione la progressione proposta dal sillabo, esso è innanzitutto funzionale alla decodifica del testo input, che non è mai *pretesto* per fare lingua. In tal modo si favorisce l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, leggendo il rapporto fra i due elementi in chiave unitaria e non dicotomica (cfr. Mezzadri, 2014a).

La sovrapposizione dei livelli semantici e strutturali propria del testo disciplinare rende infatti l'analisi degli elementi microlinguistici parte essenziale delle operazioni linguistico-cognitive necessarie alla comprensione e alla rielaborazione di contenuti: con le parole di Balboni (2000, p. 62), «la riflessione sulla logica concettuale sottesa alla microlingua è una riflessione sulla logica portante dell'intero ambito disciplinare e allo stesso modo l'aderenza ai moduli stilistici della microlingua diviene aderenza ai suoi modelli concettuali».

I temi morfosintattici più complessi sono dunque ripresi a spirale in più UDA e in più UD, secondo quanto richiesto dal sillabo della certificazione (cfr. Mezzadri, 2011): ad esempio, la piena padronanza del passato remoto o della forma passiva, che richiede il loro impiego anche in produzione, è prevista nei sillabi per il livello B1, ma il loro riconoscimento, fondamentale per comprendere molti testi disciplinari, è introdotto già nel livello precedente (cfr. Mezzadri, 2014b).

Il percorso di analisi prende avvio dall'osservazione di un elemento in un contesto già noto, *in funzione e grazie al quale* acquista significato e ne risulta facilitata la formulazione di ipotesi sul suo meccanismo di funzionamento, per arrivare a un lavoro di sintesi della regola, che prevede anche momenti di riflessione esplicita e guidata e l'introduzione graduale del metalinguaggio utile a descrivere la lingua, sviluppando in tal modo la competenza metalinguistica e glottomatetica dello studente.

Sulle attività destinate al lessico specialistico, ci limitiamo qui a sottolineare

che in questo tipo di UDA si presta molta attenzione a distribuire in base al livello di competenza la quantità di lemmi e collocazioni microlinguistiche, e a rinforzare maggiormente le strategie che promuovono l'autonomia del discente nella gestione dei processi di decodifica lessicale: fra queste, la capacità di inferire il significato di un termine a partire dal contesto, o di esplorare la formazione dei sintagmi semanticamente significativi che vi ricorrono per contestualizzarli in reti di significati che ne favoriscano un'acquisizione stabile e produttiva (cfr. Menegazzo, 2006).

La sezione finale dell'UDA Italstudio è strutturata per dare ampio spazio alla *rielaborazione* di quanto appreso, esercitando in modo ricorsivo le abilità produttive nelle forme tipiche del compito scolastico: riteniamo infatti che nel contesto della lingua dello studio occorra dedicare maggiore attenzione didattica a tali competenze. Sul piano glottodidattico, la scelta è più che giustificata, poiché è noto e condiviso il principio secondo il quale, per l'acquisizione stabile di una lingua, ma in questo caso anche dei contenuti che veicola, è necessario far seguire alla comprensione dell'input la produzione di un output. A scuola, tuttavia, si aggiunge un'altra motivazione non meno rilevante: un'adeguata restituzione orale e scritta di quanto studiato, in termini di forma e contenuto, resta fondamentale per avere successo nello studio ed è al contempo una difficoltà grande, che accomuna molti studenti italofoeni e non italofoeni.

D'altra parte, nella scuola italiana, in particolare nell'ambito delle discipline umanistiche, l'attenzione dei docenti allo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta riveste ancora un ruolo dominante e spesso sproporzionato: questo a fronte di un input orale di tipo disciplinare molto consistente (le spiegazioni degli insegnanti) e di una didattica poco attenta a esercitare la comprensione orale e la produzione nelle forme ricorrenti nei compiti scolastici, soprattutto orali, salvo poi affidare frequentemente proprio a questi ultimi la verifica e la valutazione delle conoscenze e competenze dello studente.

Eppure, esporre i contenuti appresi in modo coerente, strutturando un monologo o rispondendo a domande orali, o in forma scritta, sotto forma di relazione, tema o commento, utilizzando un linguaggio appropriato, e magari dopo aver strutturato una scaletta o una mappa concettuale, sono operazioni che richiedono la padronanza di molte competenze linguistico-cognitive e di abilità di studio, tutte altrettanto o più complesse di quelle sottese alla comprensione.

Per questo riteniamo che lo sviluppo delle abilità produttive a fini di studio sia una pista di ricerca che è ancora necessario e possibile sviluppare tanto sul piano teorico che operativo nell'ambito dell'apprendimento integrato di lingua e contenuti.

Bibliografia

- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Id. (2009), *Modelli operativi per l'insegnamento della lingua seconda*, in Santipolo M. (a cura di), *Italiano L2. Dal curriculum alla classe*, Guerra, Perugia, pp. 43-58.
- Id. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barbero T., Clegg J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma.
- Bettinelli G. (2008), *La valutazione per promuovere il successo formativo*, in *Inclusione e interculturalità come "nuova normalità" dell'educazione. Corso di aggiornamento per insegnanti Bergamo – a.s. 2007/08*, Ufficio Scolastico Regionale Lombardia.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità al testo*, Guerra, Perugia.
- Grassi R. (2003), *CLIL e classi plurilingui a confronto: convergenze e potenzialità*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 1 (3), pp. 7-34.
- Ead. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Luise M. C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- Mariani L. (2005), *Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento, dalla facilitazione all'autonomia*, in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in Italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia.
- Id. (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, libreriauniversitaria.it, Padova.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Menegazzo E. (2006), *L'approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 12, pp. 67-89.
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio*, Guerra, Perugia.
- Id. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Id. (2014a), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, "I Quaderni della Ricerca", 14, Loescher, Torino.
- Id. (2014b), *Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico*, in "EL.LE", 5, in <http://edizionici.unive.it/php/ELLE>.
- Pozzo G. (2005), *Nel Quadro, dietro il Quadro, oltre il Quadro. Lo sviluppo delle strategie nell'apprendimento linguistico*, in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in Italiano L2. Le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, pp. 29-52.
- Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di, 2005), *Insegnare ad imparare in Italiano L2. Le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia.

8. Team teaching e l'italiano dello studio

di *Marcella Menegale*

L'educazione linguistica è un elemento trasversale all'intero curriculum scolastico dello studente dal momento che ciascun docente, indipendentemente dalla disciplina che insegna, ha l'impegno di promuovere lo sviluppo linguistico del discente, in maggiore o minore misura, si tratti della L1 o di una LS. In fondo, si impara una lingua non perché si vuole parlare o leggere su quella lingua, ma perché si vuole parlare, leggere e scrivere sulle cose che riguardano il mondo (Cazden, John, Hymes, 1972). Se tutti gli insegnanti di contenuti disciplinari sono dunque insegnanti di lingua e tutti gli insegnanti di lingua sono insegnanti di contenuti disciplinari, è chiaro come sia auspicabile una stretta collaborazione tra di essi affinché le competenze linguistiche dei loro studenti siano sviluppate in modo adeguato al raggiungimento degli obiettivi curricolari. Per tale ragione, riteniamo utile suggerire il team teaching come modello di condivisione di un percorso didattico che miri allo sviluppo delle competenze cognitive e della realizzazione individuale dei discenti.

Spiegheremo brevemente il significato di team teaching, ne identificheremo i principali modelli di realizzazione in base alla letteratura esistente e successivamente come essi potrebbero ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano dello studio.

8.1. Il team teaching

Il team teaching indica un gruppo di educatori che lavorano con uno scopo preciso, con regolarità e in modo collaborativo, per aiutare un gruppo di studenti ad apprendere (Buckley, 1999).

Nel contesto educativo, il team teaching indica un "insegnamento di gruppo" svolto seguendo determinate tattiche, le quali variano in base al numero di membri che fanno parte del team, al loro stile di insegnamento, agli obiettivi e alle metodologie didattiche che propongono. Benché non esistano regole univoche per la realizzazione del team teaching, lo scopo della collaborazione è certo: la ricerca di un percorso interdisciplinare su cui basare la programmazione del syllabo della classe.

La scuola italiana non è sicuramente l'ambiente privilegiato per questo tipo di collaborazione. Come ben sappiamo, l'organizzazione dei nostri curricula non è di per sé fondata su percorsi interdisciplinari, sebbene le indicazioni nazionali parlino spesso della necessità di promuovere saperi trasversali attraverso moduli che intersechino contemporaneamente diverse discipline in modo esplicito. Del resto, ancora oggi in Italia il contesto in cui si trovano a operare i docenti è altamente individualistico, a volte perfino competitivo.

Invece, far parte di un *team teaching* significa proprio *insegnare insieme*, integrando le proprie conoscenze e competenze, andando oltre la visione del sapere (e del curriculum) come somma di nozioni suddivise in compartimenti stagni. Si capisce facilmente l'impatto che questo tipo di insegnamento collaborativo può avere sugli studenti (ai quali viene offerto un buon esempio di capacità relazionali) e sul loro apprendimento (ottimizzato dal fatto che più insegnanti concorrono a risolvere problemi cognitivi e affettivi attraverso un lavoro congiunto, specifico, mirato). Esistono però almeno due fattori che determinano il buon funzionamento di un *team teaching*, e che debbono dunque essere rispettati per determinare l'impatto auspicato qui descritto.

In primo luogo, i docenti dovrebbero *scegliere* di entrare a far parte di un *team*: questa forma di collaborazione non può essere un sistema di insegnamento imposto loro dalla scuola. Saper collaborare, quindi sapere lavorare in gruppo, implica possedere precise competenze di comunicazione e sociorelazionali: lavorare in *team* significa stare a stretto contatto con un altro collega, con cui si avrà un grado di affinità più o meno alto, con cui si dovranno condividere esperienze e abilità personali, integrando stili di insegnamento, approcci, metodi didattici. Insegnare in *team* significa prima di tutto mettersi in discussione come persona (perché dovrò relazionarmi con un altro individuo), come docente (perché non potrò partire dal presupposto che il mio stile di insegnamento sia migliore di quello del collega con cui lavoro, ma dovrò essere invece aperto a un confronto produttivo) e come individuo rappresentante della propria identità culturale – questo punto riguarda quei *team teaching* in cui i docenti appartengono a due nazionalità diverse, come ad esempio un *team* in cui rientri un mediatore linguistico proveniente dal paese d'origine dell'alunno straniero, dunque portatore di una cultura e di un profilo professionale diverso da quelli del suo collega italiano (cfr. Menegale, 2006).

In secondo luogo, i docenti che lavorano in *team* dovrebbero stabilire con certezza quali saranno i ruoli che rivestiranno durante il percorso che stanno programmando insieme, per assicurare una corretta realizzazione dello stesso. Nel caso in cui sia prevista anche una parte di lezioni in compresenza, i ruoli andranno definiti in modo ancora più preciso, per evitare che si creino momenti di sovrapposizione o, al contrario, che uno dei due non riesca a inserirsi nella discussione (e quindi non apporti il suo contributo educativo alla lezione).

8.2. La promozione dell'apprendimento dell'italiano dello studio attraverso il team teaching

Pensando al nostro ambito di riferimento, ossia un contesto formale com'è quello del sistema scolastico in cui promuovere l'apprendimento dell'italiano come lingua dello studio, il team teaching risulta fondamentale per un insegnamento strategico che fornisca all'alunno straniero i presupposti per un corretto sviluppo cognitivo, emozionale e sociale, mantenendo pertanto alta la motivazione all'apprendimento e alimentando un necessario senso di autoefficacia (cfr. *supra*, cap. 3).

Infatti, è assolutamente auspicabile la stretta collaborazione tra l'insegnante di disciplina e un insegnante (solitamente un facilitatore linguistico esterno) esperto, nell'ottica della pianificazione di percorsi per studenti stranieri, mirati allo sviluppo di competenze metacognitive e sociorelazionali oltre che al raggiungimento di obiettivi linguistici e disciplinari legati ad argomenti curricolari specifici. La coprogettazione, necessaria perché integra le competenze derivanti dalle diverse figure professionali, non potrà prescindere da un ripensamento del proprio modo di insegnare in vista di un adattamento ai bisogni innanzitutto linguistici dello studente straniero. Quindi:

- l'insegnante di disciplina potrà facilitare i contenuti della sua disciplina, per far sì che essi vengano veicolati in modo chiaro ed efficace in una lingua che per gli studenti immigrati è una L2: ciò prevede la scelta di testi appropriati e di attività specifiche per l'apprendimento della microlingua necessaria alla comprensione di concetti;
- il docente esperto nella facilitazione linguistica potrà intervenire sul piano metodologico per la semplificazione della comunicazione e dei testi oggetti di studio, lavorando anche sullo sviluppo delle strategie cognitive e metacognitive utili a valorizzare i diversi stili di apprendimento;
- può eventualmente essere utile, soprattutto nel primo periodo di inserimento dello studente straniero, quando la sua competenza linguistica è ancora molto limitata, la partecipazione nel team di un esperto in mediazione culturale, generalmente avente la stessa provenienza geografica dell'alunno o comunque esperto nella sua lingua e cultura d'origine, al fine di supportare l'allievo nello sviluppo della sua interlingua e nel rafforzamento di alcuni processi cognitivi e affettivi che possano abbattere delle barriere, creando nello stesso tempo dei ponti con conoscenze e competenze apprese precedentemente, se l'alunno è già stato scolarizzato in un'altra lingua, o comunque legate ad altri campi esperienziali.

Fatta questa necessaria premessa, si dovrà successivamente capire quale sia il modello di team teaching che maggiormente si presta al nostro ambito d'a-

zione. Esistono infatti diversi tipi di team teaching nella letteratura afferente alla ricerca sull'apprendimento linguistico. Poiché ci concentriamo qui sull'apprendimento dell'italiano come lingua dello studio, abbiamo selezionato due modelli identificati in Sandholtz (2000):

- gli insegnanti del team pianificano insieme tutto il percorso ma insegnano separatamente;
- gli insegnanti del team pianificano insieme il percorso e insegnano in compresenza.

Rispetto a quanto detto sopra, ossia che è auspicabile un team teaching formato da uno (o più) insegnanti di disciplina e da un esperto facilitatore linguistico (più, eventualmente, un mediatore culturale) che coprogettino percorsi didattici con le caratteristiche là descritte, possiamo prevedere due modi di realizzazione che si riallacciano ai due modelli di Sandholtz (*ibid.*):

- a) il percorso didattico creato dal team viene realizzato in luoghi (e tempi) disgiunti: è il caso del laboratorio di italiano L2, uno spazio didattico generalmente legato a precisi obiettivi formativi, la cui docenza è affidata solitamente a esperti esterni oppure a docenti di italiano o di LS interni allo stesso istituto. Se pensato come un prodotto di team teaching, il laboratorio di italiano L2 sarà assolutamente integrato con il resto del percorso curricolare dell'allievo, la sua riuscita dipenderà dal lavoro di tutti i docenti del team e impatterà sui risultati disciplinari e sulla valutazione dell'alunno, essendo considerato come un'attività valida quanto tutte le altre inserite nel curriculum;
- b) il percorso didattico creato in team viene realizzato in compresenza: visto così, il modello di team teaching qui utilizzato corrisponderebbe a quello che Goetz (2000) definisce «team teaching a gruppi differenziati», ossia con la classe suddivisa in diversi gruppi in base ad abilità differenziate (relative alla competenza disciplinare e/o linguistica) e con i docenti del team che lavorano con i vari gruppi fornendo supporto e materiali specifici.

8.3. Conclusioni

Negli ultimi anni, la scuola ha richiesto sempre maggiori competenze di trasversalità e adattabilità agli insegnanti, per far fronte a politiche educative che all'impegno e alle professionalità richieste non sempre hanno contraccambiato con adeguata ricompensa (in termini di valore personale o economico). La ristrettezza di fondi cui gli istituti devono far fronte negli ultimi anni impone delle scelte sulle politiche educative cui puntare, e non sempre tali scelte propendono per la promozione dell'apprendimento dell'italiano dello studio. Questo

significa che progetti laboratoriali o di compresenza, quindi lavori in team teaching, talvolta non trovano i fondi per essere realizzati.

Detto questo, è vero anche che i docenti hanno la possibilità di muoversi con una certa autonomia all'interno delle linee curriculari e del poF della propria scuola, e che, se davvero comprendono l'importanza che una progettualità in team teaching può avere sul destino scolastico, emozionale e sociale dei loro studenti stranieri (e anche di quelli italiani, come esempio di impegno all'integrazione e di interesse verso le difficoltà degli altri e, allo stesso tempo, verso quanto possono offrirci), potranno attivarsi dentro e fuori dal proprio istituto per reperire finanziamenti onde realizzare quella che credono sia un'occasione di arricchimento sotto molti punti di vista.

Bibliografia

- Anderson R. S, Speck B. W. (1998), "Oh What a Difference a Team Makes": *Why Team Teaching Makes a Difference*, in "Teaching and Teacher Education", 14 (7), pp. 671-686.
- Buckley F. J. (1999), *Team Teaching: What, Why and How?*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA).
- Cazden C. B., John V., Hymes D. (eds., 1972), *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, Oxford.
- Davis J. R. (1995), *Interdisciplinary Courses and Team teaching: New Arrangements for Learning*, Oryx Press, Washington (DC).
- Goetz K. (2000), Perspective on Team Teaching. A Semester I Independent Inquiry", in "Egallery", 1 (4), in <http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.
- Friend M., Cook L. (2002), *Interaction: Collaboration Skills for School Professionals (4th Edition)*, Allyn & Bacon, Needham Heights (MA).
- Menegale M. (2006), *Il team teaching e la dimensione interculturale*, in "Selm", 8-9, pp. 10-13.
- Morocco C. C., Mata Aguilar C. (2002), *Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model*, in "Journal of Education and Psychological Consultation", 13 (4), pp. 315-347.
- Robinson B., Schaible R. (1995), *Collaborative Teaching: Reaping the Benefits*, in "College Teaching", 43 (2), pp. 57-59.
- Sandholtz J. H. (2000), *Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development*, in "Teacher Education Quarterly", 27 (3), pp. 39-50, in http://www.teqjournal.org/backvols/2000/27_3/2000v27n304.PDF.

9. Certificare l'italiano dello studio di studenti migranti

di Marco Mezzadri

9.1. L'italiano per lo studio: una questione centrale nella scuola di oggi

Da anni una pista di ricerca fondamentale del Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma è costituita dalle competenze linguistiche per fini di studio. Componente centrale del percorso di ricerca è la certificazione Italstudio, che presentiamo in questo contributo, rimandando ad alcuni nostri lavori precedenti per approfondimenti (cfr. Mezzadri 2008; 2010; 2011; 2013).

Il lavoro svolto in questi anni ci ha permesso di percepire e, in seguito, di elaborare la necessità di studiare e di intervenire su quanto consideriamo una vera e propria emergenza, quantomeno in alcune tipologie di percorsi della scuola secondaria di secondo grado.

Non si tratta infatti, a nostro parere, di limitare i percorsi di apprendimento della lingua italiana ai bisogni della prima accoglienza, come spesso accade nel nostro sistema scolastico, e neppure di illudersi che il futuro sarà naturalmente migliore in quanto gli studenti di seconda generazione, o comunque con più anni di frequenza della scuola italiana rispetto al passato, presenteranno livelli di competenze linguistico-comunicative più adeguate. L'adeguatezza ai compiti richiesti da una didattica a forte domanda cognitiva, com'è quella prevista dalle diverse discipline di studio in particolare a cominciare dalla scuola secondaria di primo grado, non è un dato di natura, pur nel rispetto delle differenze tra individui, ma è un processo che si costruisce nel tempo attraverso appropriati interventi didattici. Se questa costruzione di competenze specifiche non avviene o si realizza in maniera insufficiente, vi è il rischio, a volte addirittura la certezza, di creare un grave *vulnus* nel sistema scolastico, che contribuisce a generare la ghettizzazione degli studenti, costituendone spesso la causa principale.

Se il focus principale di questo contributo è costituito dalla certificazione Italstudio, l'attività del Laboratorio di Glottodidattica è in realtà molto più complessa, e soprattutto trova nella certificazione Italstudio il coronamento di processi di apprendimento e insegnamento caratterizzati dalla volontà di declinare i percorsi didattici offerti agli studenti su una base di eticità e di gestione della qualità (cfr. Mezzadri, 2011, e il saggio di Pieraccioni, *supra*, cap. 7). Nella nostra prospettiva la formazione degli studenti e l'aggiornamento dei docenti, così

come l'attività di sensibilizzazione e di formazione di altre figure operanti nel mondo della scuola (ad es. personale dirigente e di segreteria), vanno di pari passo. In quest'ottica non vi è soluzione di continuità tra i bisogni di competenze linguistiche per lo studio presentati dagli allievi migranti da un lato e da quelli italiani dall'altro.

Per esemplificare le nostre modalità d'intervento finalizzate all'educazione linguistica che guardano a entrambe le tipologie di studenti (migranti e non) attraverso dati concreti, ma in estrema sintesi – con ciò senza rendere giustizia al lavoro compiuto dai formatori e dai molti facilitatori del Laboratorio di Glottodidattica, così come dai docenti delle altre scuole coinvolte nei nostri progetti – proponiamo il caso di un ambizioso percorso da noi promosso e coordinato in una decina di istituti professionali dell'Emilia-Romagna a supporto dell'applicazione della Riforma regionale della formazione e dell'istruzione professionale. Si tratta di un percorso finalizzato all'educazione linguistica che ha coinvolto, nell'anno scolastico 2011-2012, circa 1600 alunni, italiani e stranieri, del primo anno. Gli interventi di formazione degli alunni stranieri di livello A2 e B1 hanno riguardato laboratori di italiano per lo studio entrati a far parte del percorso curricolare degli studenti che sono stati valutati, spalmandone il voto, nelle discipline di area comune a più forte carico linguistico (storia, italiano, diritto, scienze, inglese), secondo percentuali di punteggio prestabilite. Allo stesso modo i discenti italiani e quelli stranieri di livello superiore al B1 hanno compiuto un percorso di italiano per lo studio che ha coinvolto parte dell'orario settimanale in alcune materie dell'area comune, soprattutto durante le lezioni di italiano (L1). Ciò è avvenuto spesso in classi aperte, suddivise per livello di competenza linguistica accertato tramite un test diagnostico. Anche questi studenti hanno potuto contare su una valutazione percentuale degli apprendimenti e delle performance in tale specifico ambito. La programmazione e la realizzazione dei percorsi sono state curate e supportate attraverso la creazione di un curriculum coerente con i sillabi della certificazione e la disseminazione di materiali didattici del gruppo di lavoro e di ricerca del Laboratorio di Glottodidattica.

La sfida è grande, nel caso dell'esempio proposto come in generale ovunque dove operiamo, in quanto il contesto scolastico tende a opporre resistenze non solo strutturali, di sistema, ma anche mentali a una rivisitazione sistematica delle prassi didattiche che coinvolgono gli studenti migranti e i percorsi di educazione linguistica nel loro complesso. Tutto ciò contrasta profondamente con l'esperienza quotidiana di tanti insegnanti, confermata da dati, che ci mostrano che esiste una stretta correlazione tra competenze linguistiche per lo studio e successo scolastico – nonostante l'oggettiva complessità dei fattori coinvolti an-

cora insufficientemente esplorati. La conseguenza logica a questo dato di fatto è che occorre agire con insistenza per ricondurre al centro del percorso della scuola secondaria di primo e di secondo grado i temi dell'educazione linguistica: questo è quanto ci riproponiamo di fare presentando nelle pagine seguenti uno strumento quale la certificazione Italstudio.

9.2. La certificazione Italstudio

La certificazione in lingua italiana per fini di studio Italstudio, nata nel 2007, rileva il grado di competenza dell'italiano L2 in contesti scolastici.

Italstudio è anche uno strumento a disposizione degli insegnanti per orientare le scelte didattiche delle scuole, al fine di strutturare in maniera coerente e trasparente i percorsi che portano a livelli di competenza comunicativa autonoma in ambito scolastico.

In questo modo essa permette di valorizzare e di far trasparire la competenza in italiano L2 degli studenti, fornendo allo stesso tempo supporto ai docenti. A tal scopo, il Laboratorio di Glottodidattica offre ai singoli docenti e agli istituti o a reti di scuole percorsi di formazione e aggiornamento degli insegnanti, anche sotto forma di corsi di perfezionamento universitari.

9.2.1. Destinatari

La certificazione si rivolge principalmente agli alunni stranieri iscritti in Italia all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e alle scuole secondarie di secondo grado.

Per affrontare la certificazione non sono richieste conoscenze culturali e disciplinari specifiche, tuttavia, oltre a conoscere la lingua italiana in maniera corrispondente ai parametri indicati per ciascun livello, i candidati devono possedere le abilità di studio e cognitive maturate a seguito di un'adeguata scolarizzazione nelle materie di base, di regola già presenti verso la fine del ciclo di scuola secondaria di primo grado.

9.2.2. Livelli

La certificazione Italstudio è articolata in livelli (A2-B1-B2) basati sui descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* riformulati per adattarli alle esigenze d'uso della lingua in ambito scolastico (cfr. Mezzadri 2008; 2011). Questo comporta, ad esempio, l'anticipazione di diverse strutture morfo-

sintattiche o l'identificazione di livelli di input per la lettura e l'ascolto diversi da quanto previsto dal *Quadro* per la lingua generale.

Cogliendo l'indicazione del *Quadro* riguardo allo sviluppo delle competenze generali (sapere, saper essere, saper fare e saper apprendere), Italstudio pone il "saper apprendere" come elemento fondamentale nell'ambito della certificazione. A tal fine adotta un sillabo delle abilità di studio suddiviso per livelli di competenza. I livelli, quindi, indicano il possesso di capacità comunicative specifiche di determinati contesti scolastici, oltre alla padronanza di fondamentali abilità di studio.

9.2.3. Percorsi di formazione

L'ammissione alla certificazione non è legata alla partecipazione a corsi o a laboratori di italiano L2 per lo studio, tuttavia il Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma, anche in collaborazione con altri atenei, propone percorsi formativi e fornisce indicazioni su come strutturare corsi di preparazione a Italstudio, come già accennato, durante i quali i candidati vengono seguiti per il raggiungimento delle competenze linguistico-comunicative previste dalla certificazione e hanno modo di esercitarsi nelle abilità necessarie al superamento delle prove.

Italstudio si propone altresì come strumento per orientare le scelte didattiche delle scuole al fine di strutturare in maniera coerente e trasparente i percorsi che conducono a livelli di competenza comunicativa autonoma in ambito scolastico. In questo modo Italstudio permette di valorizzare e far trasparire la competenza degli studenti e di dare supporto agli insegnanti. Inoltre, i percorsi di formazione di studenti e insegnanti agiscono come volano per la promozione della qualità dell'insegnamento nell'ambito dell'educazione linguistica, coinvolgendo, come si è già notato, gli stessi studenti di madrelingua italiana e altre parti del sistema educativo (dai servizi di segreteria alla dirigenza scolastica) in un'ottica di gestione globale della qualità. L'obiettivo finale è il miglioramento della qualità non solo dei processi di integrazione degli studenti stranieri, ma più in generale degli interventi finalizzati all'educazione linguistica e allo sviluppo di competenze comunicative e testuali adeguate.

9.2.4. Prove

Tutte le attività presenti nel test di certificazione sono prodotte presso il dipartimento di italianistica dell'Università degli Studi di Parma, sulla base del *Quadro comune europeo*. Per sostenere l'esame di certificazione non è richiesto il pos-

sesso di specifici titoli di studio, né il superamento dei livelli Italstudio precedenti a quello scelto.

Il test Italstudio valuta le competenze linguistico-comunicative dei candidati nei seguenti ambiti:

- comprensione orale;
- comprensione scritta;
- uso della lingua;
- produzione scritta.

Viene somministrato in un'unica sessione: si è scelto di contenere il tempo di svolgimento dell'intero test in due ore e mezza, perché si ritiene questo il periodo di tempo massimo gestibile in modo proficuo dalla tipologia di utenza alla quale Italstudio si rivolge.

Per un migliore impiego del tempo a disposizione, in apertura di sezione è prevista una suddivisione alla quale è consigliato attenersi nello svolgere le diverse attività previste.

Per l'ascolto sono ritenuti necessari 20 minuti totali di tempo da ripartire tra due attività. In realtà il tempo destinato alla sezione d'ascolto è dettato dai somministratori nel seguente modo:

- 3 o 4 minuti per leggere, capire le consegne e gli item presenti nelle attività e per svolgere la parte di pre-ascolto, riconoscendo a questo percorso iniziale un'importanza fondamentale in linea con le convinzioni che muovono il Laboratorio in materia di comprensione testuale (cfr. Mezzadri, 2007, e il saggio di Pieraccioni, *supra*, cap. 7);
- ascolto e svolgimento della prima attività, finalizzata a una comprensione globale del testo con elementi di comprensione dettagliata verificata prevalentemente attraverso quesiti a scelta multipla, anche di natura inferenziale;
- 3 minuti per controllare ciò che è stato scritto;
- secondo ascolto e svolgimento della seconda attività, caratterizzata da modalità più consone alle operazioni a cui è chiamato lo studente nella gestione dell'ascolto in ambito scolastico, come il prendere appunti;
- 5 minuti per controllare ed eventualmente completare le attività.

Nella sezione di lettura i minuti ritenuti necessari allo svolgimento delle 3 attività sono 45, da dividersi a discrezione del candidato.

Per il completamento e il controllo dei 20 item previsti nella sezione dell'uso della lingua sono ritenuti sufficienti 15 minuti.

La sezione della produzione scritta, invece, discrimina il tempo a seconda del livello. Nel livello A2 e in quello B1 si stima occorranza 30 minuti per interpretare e svolgere la consegna, mentre nel B2 ne sono necessari 45.

La comprensione orale è elaborata su un'unica registrazione, di cui viene ri-

petuto l'ascolto due volte, in modo da offrire al candidato l'opportunità di segmentare le attività da svolgere. Italstudio propone attività e quesiti basati su informazioni fattuali e inferenziali, agendo successivamente sulla ponderazione degli item in sede di valutazione delle prove. La certificazione propone anche un lavoro graduato per livelli sulle abilità di studio, quali ad esempio riempire tabelle, prendere appunti ecc.

La comprensione scritta è basata su due testi differenti: il primo vede il candidato alle prese con abilità di studio come il completamento di mappe concettuali, il secondo invece è costituito da un *cloze*, proposto in chiave classica, ovvero con una parola mancante ogni sette, dove i termini sono indicati in disordine in calce al testo.

La terza sezione, dedicata all'uso della lingua, richiede al candidato di concentrarsi sulla riflessione grammaticale. Questi deve completare diversi item che propongono il sillabo della morfosintassi, dal livello iniziale (A1 del *Quadro*) al livello della certificazione per cui si sta sostenendo la prova. Il candidato non trova alcun suggerimento in aiuto al completamento, a meno che l'item non risulti ambiguo o induca a fare scelte troppo variegata o ingannevoli. In questa sezione un ruolo di rilievo è attribuito alla competenza lessicale, che affianca quella, comunque prevalente, di tipo morfosintattico.

Infine, la produzione scritta richiede al candidato di elaborare un testo (narrativo, espositivo, descrittivo, espositivo-argomentativo, a seconda del livello della certificazione) indicando un numero minimo di parole al quale egli dovrà attenersi. Quest'ultima prova permette di valutare non solo le competenze legate alla morfosintassi e all'ortografia o all'interpunzione, ma anche la competenza testuale relativa alla rispondenza alle caratteristiche della tipologia testuale prodotta, l'efficacia comunicativa, la coerenza con la consegna data, la competenza semantico-lessicale. Rimandiamo a Mezzadri (2011) per una disamina delle ragioni che hanno spinto il Laboratorio di Glottodidattica a non inserire la prova di produzione orale tra le componenti di Italstudio.

9.2.5. Le tipologie testuali

I testi scelti per la certificazione Italstudio rispecchiano quanto si è soliti incontrare in contesto scolastico. Alla preoccupazione per una rispondenza tra tipologie testuali delle diverse sezioni della certificazione e contesto scolastico si accompagna l'attenzione per gli aspetti relativi alla gestione dei testi in accordo con quanto previsto dai descrittori del *Quadro* riletti per le esigenze specifiche del contesto Italstudio.

Tabella 1 Le tipologie testuali		
Comprensione orale	Sono presentati testi di vario ambito disciplinare (storico, geografico, letterario, scientifico, tecnologico, dell'educazione civica e ambientale) con carattere non specialistico, affrontabili anche da parte di chi non possiede una conoscenza specifica dell'argomento trattato.	Simulazioni di lezioni frontali.
Comprensione scritta	Sono presentati testi di vario ambito disciplinare (storico, geografico, letterario, scientifico, tecnologico, dell'educazione civica e ambientale) con carattere non specialistico, affrontabili anche da parte di chi non possiede una conoscenza specifica dell'argomento trattato. Tali testi possono essere descrittivi, espositivi, regolativi, narrativi o argomentativi.	Testi all'occorrenza manipolati e facilitati tratti da: <ul style="list-style-type: none"> • manuali per la scuola secondaria; • riviste a carattere divulgativo di diversi ambiti scientifici; • testi scritti <i>ad hoc</i>.
Produzione scritta	Viene richiesta la produzione delle seguenti tipologie testuali: <ul style="list-style-type: none"> • Testo narrativo (per i livelli A2, B1, B2). • Testo descrittivo o espositivo (per i livelli A2, B1, B2). • Testo espositivo/argomentativo (solo per il livello B2). 	Racconto immaginario o reale
		Descrizione di grafici, diagrammi, elenchi di informazioni ecc.
Uso della lingua	Basato sul sillabo morfosintattico sviluppato a partire dal sillabo della certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena con una revisione funzionale alle caratteristiche della lingua per fini di studio.	Completamento "attivo" non V/F.

9.2.6. Valutazione

La valutazione delle prove di certificazione avviene in maniera centralizzata presso l'Università di Parma, dove si realizzano anche l'elaborazione dei dati e la conduzione delle ricerche correlate.

Alla base della valutazione e dell'assegnazione del punteggio vi sono alcuni punti cardine a cui i valutatori si attengono.

Il primo riguarda i quesiti con risposte inferenziali (presenti nella sezione dell'ascolto e nella mappa concettuale), ai quali è attribuito un punteggio maggiore a seconda della difficoltà. Sempre nelle sezioni dell'ascolto e della lettura, i valutatori sono chiamati a tener conto esclusivamente dei contenuti e non della forma con cui vengono espressi, per fare in modo che il punteggio sia determinato solo da ciò che il candidato ha compreso, senza dare risalto anche alla forma in cui lo comunica.

Nel caso della mappa (sezione lettura), i valutatori devono tener conto altresì

delle possibili variazioni adeguate al contesto, in quanto il candidato potrebbe avere una lettura della logica della mappa diversa da quella pensata da chi ha elaborato lo schema, e di conseguenza potrebbe fornire risposte diverse ma ugualmente coerenti con il testo di riferimento.

La stessa flessibilità è necessaria nella prova di uso della lingua, dove ai valutatori è richiesto di considerare sia la scelta morfosintattica sia quella lessicale, senza badare agli errori ortografici, assegnando il seguente punteggio:

- se la struttura morfosintattica e il termine scelto sono corretti, il punto è assegnato interamente;
- se solo la struttura è corretta e non il termine, viene assegnato $\frac{1}{2}$ punto per quesito;
- se solo il termine è corretto non è assegnato alcun punto.

Infine, come avviene per la mappa concettuale, si raccomanda ai valutatori di accettare anche soluzioni differenti dalle soluzioni previste nel file di correzione delle soluzioni, ma comunque corrette. Al coordinatore dei processi di valutazione spetta il compito di comunicare le varianti corrette e quelle che hanno destato dubbi per un eventuale raffronto.

Elementi di soggettività nei processi di valutazione emergono in questi casi e soprattutto nella produzione scritta. Lo schema di valutazione della produzione scritta e le relative griglie adottate si propongono di ridurre questo elemento di potenziale criticità.

L'attribuzione dei punteggi Le diverse sezioni del test sono ponderate, su base 100, nel seguente modo:

- la comprensione nel suo insieme, orale e scritta, incide per il 60%, di cui 30% per la comprensione orale e 30% per quella scritta. Per quest'ultima i valori sono: 5% per l'attività di inserimento dei titoli dei paragrafi; 15% per la mappa concettuale; 10% per il *cloze*;
- l'uso della lingua incide per il 20% sul punteggio;
- la produzione scritta incide per il 20%.

Per ottenere la certificazione occorre raggiungere il punteggio minimo totale di 66/100. Nel caso in cui il candidato raggiunga un punteggio uguale o superiore al minimo richiesto per la sufficienza solo in tre sezioni, pur non totalizzando il punteggio minimo per ottenere la certificazione (66 su 100), potrà ripetere, entro un anno dalla data del test sostenuto, esclusivamente la sezione risultata insufficiente.

I punteggi minimi per sezione sono:

- ascolto: 20 punti su 30;
- lettura: 20 su 30;

- uso della lingua: 13 su 20;
- produzione scritta: 13 su 20.

I candidati che ottengono un punteggio superiore ai 90 punti vengono certificati “con distinzione”.

L'integrazione tra Italstudio e valutazione scolastica Ai fini dell'assunzione della valutazione a scopi scolastici si propone la tabella di conversione seguente (tab. 2).

Tabella 2 Tabella di conversione		
PUNTEGGIO	FASCE	GIUDIZIO
90-100	Dal 9 al 10	Ottimo
80-89	Dall'8 al 9	Buono
70-79	Dal 7 all'8	Discreto
60-69	Dal 6 al 7	Sufficiente
55-59	Dal 5,5 al 6	Quasi sufficiente
50-54	Dal 5 al 5,5	Scarso
40-49	Dal 4 al 5	Insufficiente
0-39	Dallo 0 al 4	Gravemente insufficiente

Le bande di oscillazione permettono agli istituti scolastici di gestire in maniera flessibile la valutazione. Ad esempio, possono decidere se portare il punteggio verso la sufficienza trasformando un 56 della certificazione in un 6 della valutazione scolastica.

9.2.7. Sedi e date d'esame

La certificazione Italstudio si svolge presso l'Università di Parma e altre sedi convenzionate. L'esame di certificazione si svolge una volta all'anno, nel mese di maggio.

9.3. Esempi di prove di certificazione Italstudio

Presentiamo di seguito tre esempi completi di prove *Italstudio* per i tre livelli di competenze linguistico-comunicative secondo il *Quadro comune europeo* a cui la certificazione si rivolge.

9.3.1. Esempio 1: Italstudio A2



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Certificazione ITALSTUDIO A2

Sessione maggio 2013

TOTALE: _____ / 100

Dati personali del candidato

Cognome e Nome

Scuola e classe

Lingua madre

Anni di permanenza in Italia

SEZIONE 1: ASCOLTO

TEMPO CONSIGLIATO: 20 minuti

Prima di ascoltare guarda le immagini sotto. A cosa ti fanno pensare?





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

1. Ascolta il testo, segna con una X la risposta corretta o completa con le parole necessarie. Attenzione!**Leggi tutte le frasi prima di ascoltare il testo.**

1 Il testo parla

- a) della democrazia in Italia.
- b) dei giovani in Italia.
- c) dell'organizzazione del territorio italiano.
- d) dello sport in Italia.

2 Il sindaco è

- a) il presidente di una società sportiva.
- b) il presidente della Repubblica italiana.
- c) il capo del comune.
- d) il capo della Regione Lombardia.

3 L'ordine giusto dal più piccolo al più grande è:

- a) Regione, comune, provincia.
- b) Provincia, regione, comune.
- c) Comune, regione, provincia.
- d) Comune, provincia, regione.

4 Indica se questa affermazione è vera o falsa.

In Italia le regioni hanno almeno 9 province.	Vero	Falso
---	------	-------

8 Ogni anni gli italiani vanno a votare per il sindaco e i presidenti. In un comune, i consiglieri quello che fanno il sindaco e gli assessori.

Le persone come il sindaco sono perché con il loro lavoro la nostra vita migliore o peggiore.

5 Quante regioni ci sono in Italia?

- a) 20
- b) 10
- c) 3
- d) 110

6 A capo delle province e delle regioni c'è un

- a) sindaco.
- b) assessore.
- c) presidente.
- d) capitano.

7 Indica se queste affermazioni sono vere o false.

Il sindaco governa con l'aiuto degli assessori.	Vero	Falso
Gli assessori governano solamente la scuola e lo sport.	Vero	Falso

2. Ora leggi e rifletti su quello che hai scritto, poi ascolta di nuovo e prova a completare gli esercizi.

TOTALE: _____ / 30



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 2: LETTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 45 minuti

3. Leggi il testo una prima volta e inserisci i titolo del testo e titoli dei paragrafi. Poi leggilo nuovamente e completa la mappa concettuale che trovi alla fine della lettura.

- *NASCONO I PRIMI STRUMENTI MUSICALI A PERCUSSIONE E A FIATO*
- *QUANDO E COME NASCE LA MUSICA?*
- *I CANTI A UNA O PIÙ VOCI SONO LE PRIME FORME DI MUSICA*
- *LA MUSICA PRIMITIVA ACCOMPAGNA I MOMENTI PIÙ IMPORTANTI DELLA VITA QUOTIDIANA*
- *LA MUSICA NELLA PREISTORIA*

TITOLO: _____

SOTTOTITOLO: _____

Quando nasce la musica? È questa una domanda a cui sembra facile rispondere. Possiamo dire che da sempre sulla Terra gli elementi naturali e gli esseri viventi hanno creato forme di musica, oppure che i primi fenomeni musicali sono nati insieme all'uomo. In realtà, è molto difficile trovare con esattezza le origini della musica, perché dalla preistoria ci sono arrivate **pochissime tracce**. In questo campo, il lavoro del **musicologo** è problematico, ma lo studioso della musica può contare sulla collaborazione di altri scienziati:

- l'**archeologo**, che studia i reperti, cioè gli oggetti trovati negli scavi;
- lo **storico**, che studia le abitudini e la cultura delle popolazioni antiche;
- l'**etnologo**, che si occupa delle usanze dei popoli che ancora oggi vivono in maniera simile a quella dei nostri antenati e può fare un confronto tra presente e passato.



SOTTOTITOLO: _____

A che cosa servono le prime espressioni musicali? Qual è la loro **funzione**?

I primi uomini non considerano la **musica** una forma di arte, ma secondo loro la musica è **utile** nella vita quotidiana, ad esempio per esprimere i propri stati d'animo e comunicare situazioni di pericolo.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Durante il Neolitico, quando sono nati i primi villaggi e i primi gruppi sociali, la musica accompagna i momenti più significativi della **vita quotidiana**: la nascita, il lavoro, la morte, i riti, la guerra. Tutti i membri della comunità partecipano ai momenti musicali e non c'è differenza fra gli esecutori, cioè le persone che fanno musica, e il pubblico.

I canti servono per **creare relazioni** fra i componenti del **gruppo**: in questo modo le persone si sentono parte della comunità. Ma i canti servono anche per creare un **legame con le divinità** durante le cerimonie religiose.



SOTTOTITOLO: _____

Le prime musiche si creano attraverso lo strumento più facile da usare per l'uomo: la **voce**. I **canti** possono essere interpretati da una sola persona o da un gruppo di individui, in cui tutti cantano la stessa melodia oppure melodie diverse. Sono soprattutto di due tipi: alcuni molto uniformi, con note ripetute sempre uguali; altri più articolati, con modulazioni della voce.

SOTTOTITOLO: _____

I primi strumenti nascono per ritmare meglio il canto della voce con alcuni **movimenti del corpo**, come il battito delle mani o il rumore dei piedi che battono per terra; in questo modo nascono le prime forme di danza e di accompagnamento musicale.

In seguito, si utilizzano gli **oggetti** più vari: pezzi di legno, sassi, conchiglie, trasformati in **primitivi strumenti musicali** che con il passare del tempo diventano sempre migliori. Si costruiscono i primi strumenti **a percussione** in cui i suoni nascono da azioni diverse: battere, raschiare, scuotere. Quando l'uomo tenta di amplificare la propria voce o di imitare il verso degli animali, soffia all'interno di canne vuote, corna e tubi di legno scavati: ecco inventati anche gli strumenti **a fiato**.



(Adattato da AA.VV., *Musica live*, Bruno Mondadori)

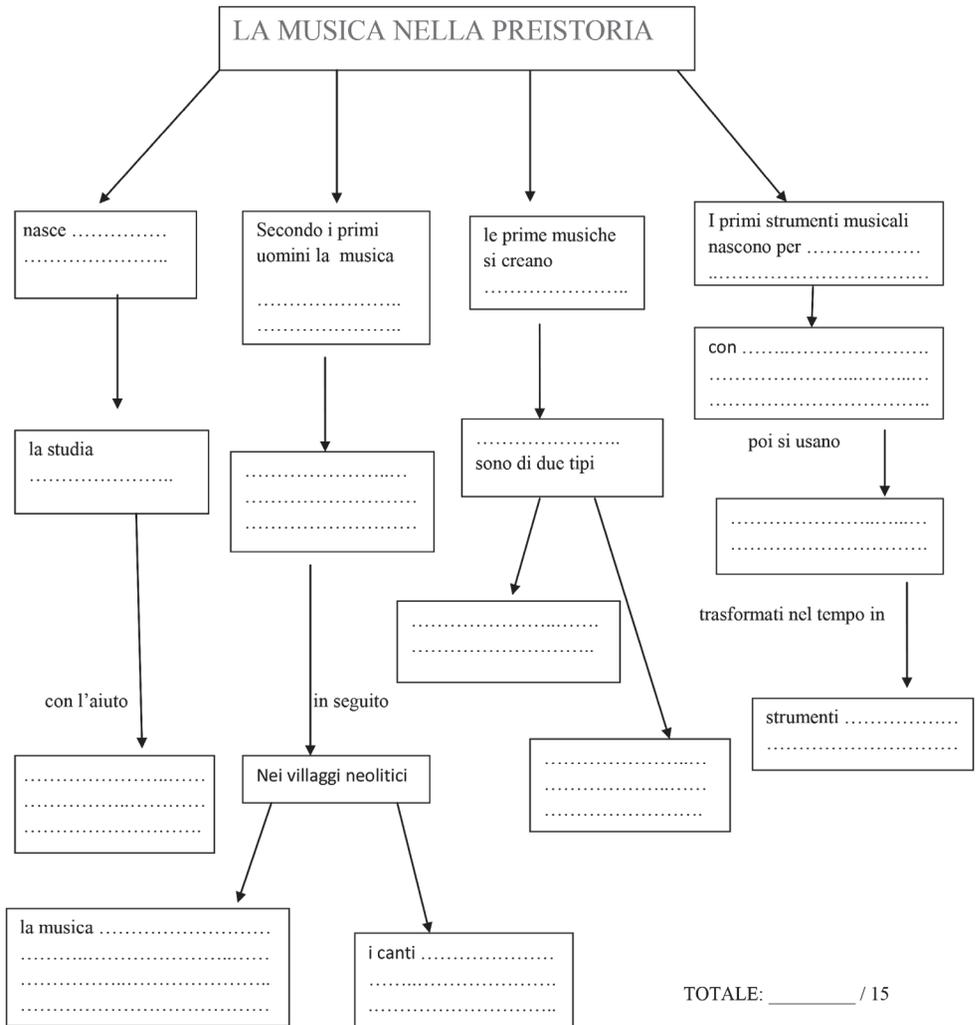
TOTALE: _____ / 5



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

4. Leggi il testo e inserisci le parole che trovi nel riquadro.**ANCHE TU SEI UNO SCIENZIATO**

potrebbe - e - hanno - allora - gli - domanda - va - il - basi - come - per - un - usano -
accende - la - è - imparano - nati - preciso - risolvere

La natura che gli scienziati cercano di capire e spiegare può essere grande come un oceano o piccola come una cellula. Ogni ricerca scientifica comincia con una _____¹ che nasce dall'osservazione e dalla curiosità. _____² trovare la risposta dobbiamo seguire un metodo _____³, basato su osservazioni accurate, ipotesi, prove _____⁴ misurazioni.

Tutti noi, anche tu, siamo _____⁵ scienziati. Infatti i bambini, fin dalla nascita, _____⁶ moltissime cose osservando, toccando ed esplorando _____⁷ oggetti intorno a loro. Poi, quando _____⁸ imparato a parlare, fanno sempre domande. _____⁹ loro metodo non è così preciso _____¹⁰ quello degli scienziati professionisti ma le _____¹¹ sono quelle giuste.

Anche gli adulti _____¹² le basi del metodo scientifico per _____¹³ alcuni problemi della vita quotidiana. Facciamo _____¹⁴ esempio.

Osservazione: la lampada non si _____¹⁵.

Domanda: che cosa c'è che non _____¹⁶ bene nella lampada?

Ipotesi 1: la spina _____¹⁷ non essere ben inserita.

Verifica: verifichiamo se _____¹⁸ spina è inserita; se non è inserita, _____¹⁹ dobbiamo inserirla e riprovare; se invece _____²⁰ inserita, dobbiamo cambiare ipotesi.

Ipotesi 2: la lampadina è bruciata.

Verifica: svitiamo la lampadina e osserviamola attentamente; se il suo filamento è rotto, allora l'ipotesi 2 è verificata.

[AA. VV., *Invito alla natura*, Torino, Paravia, 2010]

TOTALE: _____ / 10





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 3: USO DELLA LINGUA**TEMPO CONSIGLIATO: 15 minuti****5. Completa le frasi.**

- 1- Come i fratelli di Silvia? (*chiamarsi*)?
- 2- Vorrei acqua per favore. Un bicchiere di minerale con un po' di limone.
- 3- Dove sono altri? Perché sei venuto da solo?
- 4- Ho speso 30 euro per mangiare in ristorante in centro. Ne valeva la pena!
- 5- sorella è la più piccola ed è la più simpatica della nostra famiglia.
- 6- Il mio compagno di banco è quel ragazzo vicino al professore di inglese. Lo vedi? È con la sciarpa verde.
- 7- A) Cosa fate? B) aggiustando il mio scooter.
- 8- Abbiamo passato le vacanze di Pasqua Extremadura, una regione Spagna, a sud-ovest di Madrid.
- 9- Quando il treno (*partire*) da Bologna, aveva già 15 minuti di ritardo.
- 10- Quando sono arrivato a Milano, (*accorgersi*) che il treno per Torino era stato cancellato.
- 11- Il periodo dell'anno che preferisco sono i mesi che vanno marzo giugno.
- 12- A) Buongiorno, Sig.ra Lupi, come posso servirla?
B) due etti di prosciutto crudo, per favore.
- 13- Ragazzi, ora facciamo gli esercizi 1, 3, 5 e 6, preparare bene la verifica di lunedì.
- 14- Quando ero piccolo, (*passare*) tutti gli anni le vacanze in Riviera.
- 15- Chissà come i cellulari fra dieci anni.
- 16- Chi erano quelle ragazze con stavi parlando?
- 17- Sonia ha superato la certificazione B2. Quando lo vedo, faccio i complimenti.
- 18- Attraversando la strada, deve fare attenzione sia a destra che a sinistra.

TOTALE: _____ / 20

7

9.3.2. Esempio 2: Italstudio B1

Alcune sezioni del test B1 sono basate sugli stessi testi usati anche nell'A2, con modifiche alle attività. Di seguito sono riprodotte le pagine contenenti differenze tra i due test.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D’Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Certificazione ITALSTUDIO B1

Sessione maggio 2013

TOTALE: _____ / 100

Dati personali del candidato

Cognome e Nome

Scuola e classe

Lingua madre

Anni di permanenza in Italia

SEZIONE 1: ASCOLTO

TEMPO CONSIGLIATO: 20 minuti

Prima di ascoltare guarda le immagini sotto. A cosa ti fanno pensare?





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

**1. Ascolta il testo, segna con una X la risposta corretta o completa con le parole necessarie. Attenzione!
Leggi tutte le frasi prima di ascoltare il testo.**

1- Il testo parla

- a) della democrazia in Italia.
- b) dei giovani in Italia.
- c) dell'organizzazione del territorio italiano.
- d) dello sport in Italia.

2 Il sindaco è

- a) il presidente di una società sportiva.
- b) il presidente della Repubblica italiana.
- c) il capo del comune.
- d) il capo della Regione Lombardia.

3 L'ordine giusto dal più piccolo al più grande è:

- a) Regione, comune, provincia.
- b) Provincia, regione, comune.
- c) Comune, regione, provincia.
- d) Comune, provincia, regione.

4 Indica l'affermazione vera.

In Italia le regioni hanno

a) almeno 9 province.	<input type="checkbox"/>
b) non più di 6 province.	<input type="checkbox"/>
c) nessuna provincia.	<input type="checkbox"/>
d) un numero variabile di province.	<input type="checkbox"/>

5 Le province sono formate

- a) dal comune principale e da alcuni paesi del territorio.
- b) dalla città principale e da altri paesi e città del territorio.
- c) dalla città principale di due territori vicini.
- d) dalla città principale del territorio e da dieci paesi scelti dai cittadini.

6 Indica le persone che governano il comune.

- a) Sindaco e assessori
- b) Presidente e consiglieri
- c) Assessori e capitano
- d) Presidente e sindaco

7 Ogni (1) anni gli italiani (2) per scegliere il sindaco e i (3) della provincia e della regione.

Il sindaco è come un (4) di una squadra che ha bisogno di altri giocatori: gli (5) In un comune, il consiglio comunale è formato da consiglieri che fanno parte di partiti politici (6) I consiglieri (7) quello che fanno il sindaco e (8)

Le persone come il sindaco sono importanti perché con il loro lavoro rendono la nostra vita (9)

2. Ora leggi e rifletti su quello che hai scritto, poi ascolta di nuovo e prova a completare gli esercizi.

TOTALE: _____ / 30



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 2: LETTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 45 minuti

3. Leggi il testo una prima volta e inserisci i titoli dei paragrafi. Poi leggilo nuovamente e completa la mappa concettuale che trovi alla fine della lettura.

- *I CANTI A UNA O PIÙ VOCI SONO LE PRIME FORME DI MUSICA*
- *NASCONO I PRIMI STRUMENTI MUSICALI A PERCUSSIONE E A FIATO*
- *QUANDO E COME NASCE LA MUSICA?*
- *LE CIVILTÀ DEL LONTANO ORIENTE SONO RICCHE DI TESTIMONIANZE MUSICALI*
- *LA MUSICA PRIMITIVA ACCOMPAGNA I MOMENTI PIÙ IMPORTANTI DELLA VITA QUOTIDIANA*

TOTALE: _____ / 5

LA MUSICA NELLA PREISTORIA

1 _____

Quando nasce la musica? È questa una domanda a cui sembra facile rispondere. Possiamo dire che da sempre sulla Terra gli elementi naturali e gli esseri viventi hanno creato forme di musica, oppure che i primi fenomeni musicali sono nati con la comparsa dell'uomo. In realtà, è molto difficile trovare con esattezza le origini della musica, perché dalla preistoria ci sono arrivate **pochissime tracce**. In questo campo, il lavoro del **musicologo** è problematico, ma lo studioso della musica può contare sulla collaborazione di altri scienziati:



- l'**archeologo**, che studia i reperti, cioè gli oggetti, trovati negli scavi;
- lo **storico**, che studia le abitudini e la cultura delle popolazioni antiche;
- l'**etnologo**, che si occupa delle usanze dei popoli che ancora oggi vivono in maniera simile a quella dei nostri antenati e può fare un confronto tra presente e passato.

Partendo dalle fonti e dalle osservazioni disponibili, possiamo descrivere la funzione e le caratteristiche della musica primitiva.

2 _____

A che cosa servono le prime espressioni musicali? Qual è la loro **funzione**?

I primi uomini non considerano la **musica** una forma di arte, ma secondo loro la musica è **utile** nella vita quotidiana, per soddisfare bisogni primari e scopi pratici, come ad esempio esprimere i propri stati d'animo e comunicare situazioni di pericolo.

Durante il Neolitico, con la comparsa dei primi villaggi e dei primi gruppi sociali, la musica accompagna i momenti più significativi della **vita quotidiana**: la nascita, il lavoro, la morte, i riti, la guerra. Tutti i membri della comunità partecipano ai momenti musicali e non esiste distinzione fra gli esecutori, cioè le persone che fanno musica e il pubblico.

3



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

I canti servono per **creare relazioni** fra i componenti del **gruppo**: in questo modo le persone si sentono parte della comunità. Ma i canti servono anche per stabilire un **legame con le divinità** durante le cerimonie religiose.

3 _____

Le prime musiche si creano attraverso lo strumento più immediato e facile da usare per l'uomo: la **voce**. I **canti** possono essere interpretati da una sola persona o da un gruppo di individui, in cui tutti cantano la stessa melodia oppure melodie diverse. Sono sostanzialmente di due tipi: alcuni molto uniformi, con note ripetute sempre uguali; altri più articolati, con modulazioni della voce.

4 _____

I primi strumenti nascono dalla necessità di ritmare meglio il canto della voce con alcuni **movimenti del corpo**, come il battito delle mani o il rumore dei piedi che battono per terra; in questo modo nascono le prime forme di danza e di accompagnamento musicale.

In seguito, si utilizzano gli **oggetti** più vari: pezzi di legno, sassi, conchiglie, trasformati in **primitivi strumenti musicali** che con il passare del tempo diventano sempre migliori. Si costruiscono i primi strumenti a **percussione** in cui i suoni nascono da azioni diverse: battere, raschiare, scuotere. Quando l'uomo tenta di amplificare la propria voce o di imitare il verso degli animali, soffia all'interno di canne vuote, corna e tubi di legno scavati: ecco inventati anche gli strumenti a **fiato**.



5 _____



Intorno al 3000 a.C. nascono in Oriente le prime grandi civiltà ed è inventata la **scrittura**. Grazie ad essa, la musica si trasforma: mantiene lo scopo di accompagnare i più importanti momenti della vita sociale, ma ha anche nuovi valori e diventa **vera forma d'arte**. Alcune persone si specializzano nella composizione e nell'esecuzione dei brani musicali e si crea così una **divisione** tra i **musicisti** che eseguono e il **pubblico** che ascolta.

Le prime e più importanti fonti di notizie sulla musica in **India** sono gli antichissimi libri sacri, detti Veda (I-II millennio a.C.). La musica indiana si fonda sui **raga**, che sono delle melodie standard, con un proprio significato collegato a un sentimento specifico o a un personaggio della mitologia. Il musicista sceglie il raga più adatto a seconda delle occasioni, variandolo liberamente. Fra il terzo e il secondo millennio a.C. si collocano i primi documenti che riguardano la musica in **Cina**. La civiltà cinese sviluppa un efficace **sistema di scrittura musicale** che permette di conservare le composizioni nel corso dei secoli.

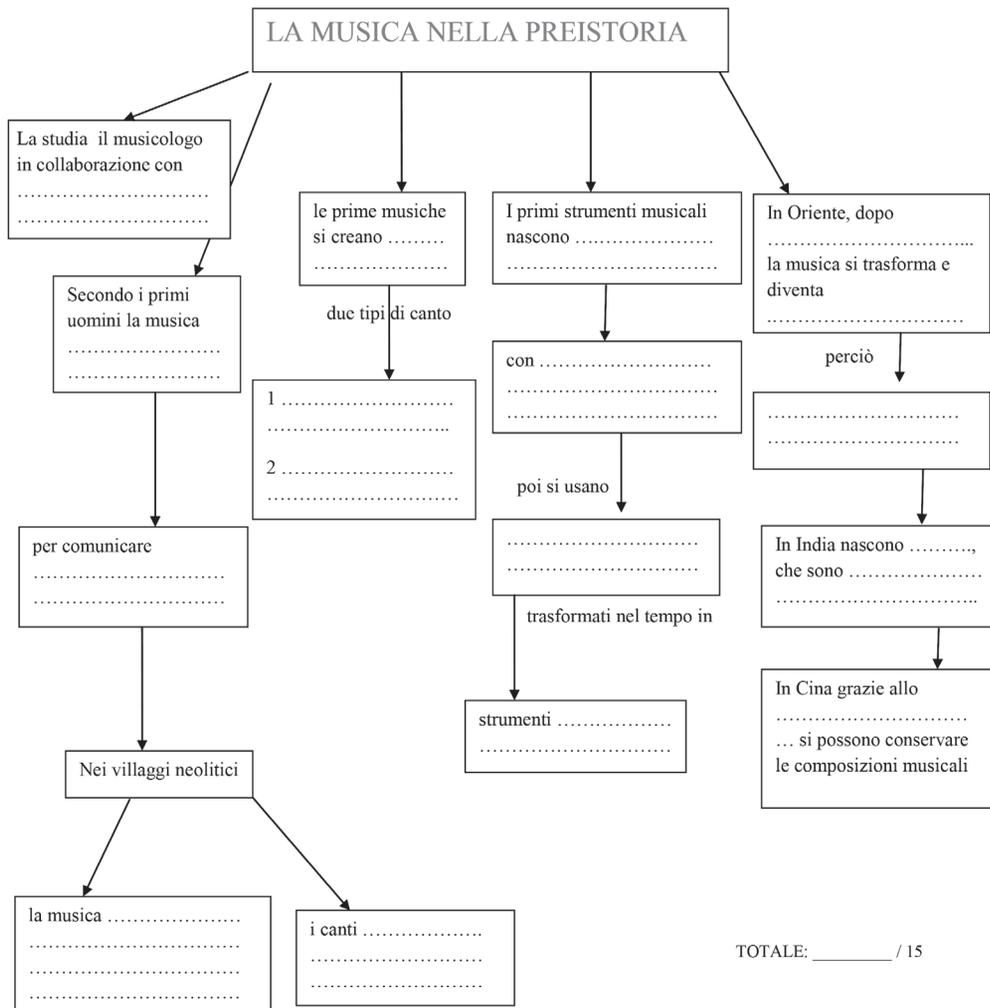
[Adattato da AA.VV., *Musica live*, Bruno Mondadori]



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

4. Leggi il testo e inserisci le parole che trovi nel riquadro.

flora – bisogno – ambiente – petrolio – utili – questi – biotecnologie – più – all' – infatti – le – malattie – animali – natura – che – come – alcuni – per – chimiche – produzione – da – di – scientifica – molti – male – per – il – da – e – farmaceutica

OGM SÌ, OGM NO

Aspetti positivi

Gli OGM, cioè gli organismi geneticamente modificati, sono utilizzati in molti campi: i principali sono l'alimentazione, l'industria chimica e farmaceutica, il risanamento dell'ambiente, la ricerca scientifica. In America si coltivano cotone, mais e soia geneticamente modificati (GM). Il cotone GM produce una fibra mista di cotone e poliestere, più calda, grazie alla modificazione genetica di un cromosoma della pianta naturale. Mais e soia transgenici sono _____¹ resistenti ai parassiti, quindi non hanno _____² di trattamenti con sostanze che danneggiano l'_____³, inoltre, le piante non contengono sostanze _____⁴ che danneggiano la salute umana. La _____⁵ mondiale di soia, ingrediente comune in _____⁶ alimenti come biscotti e cracker, è basata quasi esclusivamente su piante GM. Con le _____⁷ è possibile creare piante che producono sostanze utili _____⁸ uomo, come riso contenente vitamina A _____⁹ patate contenenti vaccini, molto utili per _____¹⁰ popolazioni povere del mondo. Anche negli _____¹¹ da allevamento è possibile introdurre nuovi geni _____¹² producono proteine utili per l'uomo, _____¹³ nelle mucche. Nell'industria chimica e _____¹⁴ i batteri GM producono farmaci utili _____¹⁵ l'uomo, come l'insulina o i vaccini. Per migliorare l'ambiente inquinato _____¹⁶ varie sostanze, gli OGM sono molto _____¹⁷. Sono stati infatti creati microrganismi capaci _____¹⁸ trasformare le sostanze dannose, come il _____¹⁹ che danneggia gravemente la fauna e la _____²⁰ acquatica, in sostanze che non fanno _____²¹. I microrganismi GM sono anche usati _____²² scoprire l'inquinamento ambientale. Nella ricerca _____²³ gli OGM sono fondamentali per capire _____²⁴ funzionamento degli organismi.

Aspetti negativi

Molti sono convinti che gli OGM presentino elementi negativi: _____²⁵, l'uso di OGM nell'alimentazione potrebbe causare allergie o altre _____²⁶ non ancora conosciute, vista la recente introduzione di _____²⁷ organismi nell'industria alimentare. Inoltre, la diffusione di organismi non presenti in _____²⁸ porterebbe alla graduale scomparsa degli organismi naturali con una grave diminuzione del numero di specie. In Europa l'uso degli OGM è controllato _____²⁹ una normativa che prevede l'uso di _____³⁰ OGM soltanto. In Italia la normativa sull'uso degli OGM è ancora più severa rispetto a quella europea.

[AA. VV., *Invito alla natura*, Torino, Paravia, 2010]

TOTALE: _____ / 10



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 3: USO DELLA LINGUA**TEMPO CONSIGLIATO: 15 minuti****5. Completa le frasi.**

- 1- Come _____ i fratelli di Silvia? (*chiamarsi*)
- 2- Vorrei _____ acqua per favore. Un bicchiere di minerale con un po' di limone.
- 3- Dove sono _____ altri? Perché sei venuto da solo?
- 4- _____ sorella è la più piccola ed è la più simpatica della nostra famiglia.
- 5- A) Cosa fate? B) _____aggiustando il mio scooter.
- 6- Quando Luisa è arrivata a Pisa, _____ (*accorgersi*) che il treno per Roma era stato cancellato.
- 7- Ragazzi, ora facciamo gli esercizi 1, 3, 5 e 6, _____ preparare la verifica di lunedì.
- 8- Quando ero piccolo, _____ (*passare*) tutti gli anni le vacanze in Riviera.
- 9- Chissà come _____ i cellulari fra dieci anni!
- 10- Chi erano quelle ragazze con _____ stavi parlando?
- 11- Sonia ha passato la certificazione B2. Quando lo vedo, _____ faccio i complimenti.
- 12- Ora ormai sono vecchio, ma da bambino sognavo di diventare un calciatore. _____ (*piacere*) giocare nel Milan, ma ero una vera schiappa.
- 14- Era inevitabile! Anche quest'anno la Juventus _____ (*sconfiggere*) dal Bayern nella Champion's.
- 15- Sui social network, si _____ (*potere*) conoscere persone interessanti, ma occorre fare attenzione.
- 16- Ho saputo che Valeria è in classe con te. _____ saluti quando la vedi?
- 17- Il sindaco di Forlì, del _____ non ricordo il nome, mi sembra molto in gamba.
- 18- Mi _____ (*dire*), Signora Variale, come posso servirla?
- 19- Sono distrutto! Basta esercizi per gli addominali. _____ ho già _____ (*fare*) cinquanta.
- 20- In che anno _____ (*avere*) inizio la Seconda Guerra Mondiale? Mi pare che fu nel 1939 o sbaglio?

TOTALE: _____ / 20



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

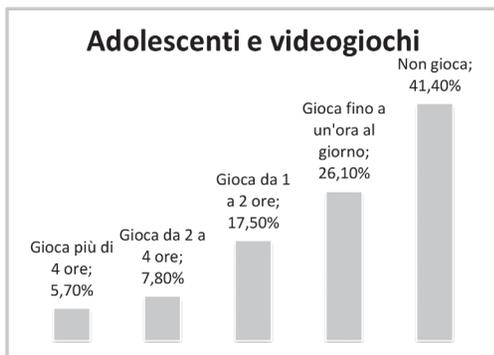
LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 4: PRODUZIONE SCRITTA**TEMPO CONSIGLIATO: 30 minuti**

6. Osserva i grafici e leggi le informazioni, poi crea un testo per descrivere i dati. Aggiungi anche la tua opinione sull'uso che gli adolescenti fanno di Internet.

Il testo deve avere una lunghezza minima di 180 parole. Ricorda di contare le parole che hai scritto e indicare il numero qui: HO SCRITTO _____ PAROLE.



In aumento i giovani bisognosi di cure per la dipendenza da chat e videogiochi. I sintomi: disturbi del sonno e dell'alimentazione.

ADOLESCENTI TRA 12 E 18 ANNI E SOCIAL NETWORK (FACEBOOK, MESSENGER, ECC)

Naviga da una a due ore al giorno

●●●● 32,2%

Naviga per un'ora al giorno

●●●● 23,4%

Naviga da due a quattro ore al giorno

●●●● 22,8%

Naviga più di quattro ore

●●●● 16,2%

Non naviga

● 4,3%



Domanda:
Quando sei su Internet, ti succede di non riuscire a spegnere il computer anche se hai deciso di farlo?



Fra i 12 e 18 anni, l'85% ha un profilo Facebook.

I contatti sociali su Internet sostituiscono quelli reali della vita quotidiana.

9.3.3. Esempio 3: Italstudio B2



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D’Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

Certificazione ITALSTUDIO B2

Sessione maggio 2013

TOTALE: _____ / 100

Dati personali del candidato

Cognome e Nome

Scuola e classe

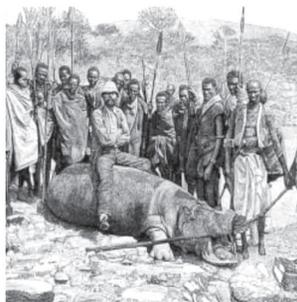
Lingua madre

Anni di permanenza in Italia

SEZIONE 1: ASCOLTO

TEMPO CONSIGLIATO: 20 minuti

Prima di ascoltare guarda le immagini sotto. A cosa ti fanno pensare?



GLI IMPERI COLONIALI NEL 1914



- | | | |
|---------------|--------------|-------------------|
| ● Regno Unito | □ Portogallo | □ Olanda |
| ■ Francia | □ Germania | ■ Giappone |
| □ Spagna | ■ Italia | ■ Stati Uniti |
| ■ Belgio | ■ Russia | ■ Impero Ottomano |





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

1. Ascolta il testo di una lezione, segna con una X la risposta corretta e completa con le parole necessarie. Attenzione! Leggi tutte le frasi prima di ascoltare il testo.

- 1- La lezione tratta
- della guerra fra alcuni paesi europei.
 - della guerra d'Indipendenza americana.
 - della popolazione delle colonie.
 - del colonialismo e dell'imperialismo.
- 2- La lezione è
- la parte finale di una parte di programma.
 - la parte iniziale di una parte di programma.
 - la parte che precede una verifica.
 - il ripasso di temi già trattati.
- 3- Una colonia è un paese
- alleato di un altro.
 - conquistato e governato da un altro.
 - libero.
 - più povero di tutti gli altri paesi.
- 4- Il colonialismo da parte di alcuni paesi europei
- è iniziato nel diciannovesimo secolo.
 - è finito nel diciannovesimo secolo.
 - è finito nel quindicesimo secolo.
 - è iniziato nel quindicesimo secolo.
- 5- Il colonialismo serviva per
- scoprire nuovi posti.
 - studiare nuovi ambienti e popolazioni.
 - trovare nuove fonti di ricchezza.
 - trovare nuove vie per trasportare materie prime.
- 6- I primi imperi coloniali furono quelli
- della Francia e dell'Inghilterra.
 - della Spagna e del Portogallo.
 - del Portogallo e della Francia.
 - della Spagna e dell'Inghilterra.
- 7 - Nel diciannovesimo secolo il colonialismo
- era quasi scomparso.
 - aumentò fortemente.
 - continuò ma non riguardava più i paesi europei.
 - si rivolse prevalentemente verso l'Australia e l'Antartide.
- 8 – Alla base del colonialismo del diciannovesimo secolo troviamo
- il sistema sociale ed economico di tipo capitalista.
 - l'accelerazione dei ritmi di vita in Europa.
 - il miglioramento dei mezzi di trasporto.
 - il miglioramento dell'economia nei paesi europei.

Una definizione di colonialismo può essere: il colonialismo è la politica

Oggi il colonialismo, sostituito dal neocolonialismo, che è

Il nuovo modo di controllare i paesi poveri è detto

Si tratta della tendenza di alcuni paesi a

Nel corso del Novecento paesi imperialisti sono stati:

2. Ora leggi e rifletti su quello che hai scritto, poi ascolta di nuovo e prova a completare gli esercizi.

TOTALE: _____ / 30



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 2: LETTURA

TEMPO CONSIGLIATO: 55 minuti

3. Leggi il testo una prima volta e inserisci i titoli dei paragrafi.

Poi leggilo nuovamente e completa la mappa concettuale che trovi alla fine della lettura.

- *Verso un mondo migliore?*
- *Un grande passo avanti: un nero come presidente degli Stati Uniti d'America*
- *La storia come testimone*
- *Una o tante razze?*
- *Il razzismo: la negazione della dignità umana*

TOTALE: _____ / 5

IL RAZZISMO

1

Le forme più diverse di discriminazione tra poveri e ricchi, liberi e schiavi, uomini e donne, persone e popoli appartenenti a culture e religioni diverse hanno segnato la storia dell'umanità; fino ad arrivare alla forma di discriminazione che più di ogni altra ha contribuito a negare l'uguaglianza e la libertà: il razzismo.

Il razzismo rappresenta una specie di "confine" oltre il quale la dignità e la libertà umane vengono negate in maniera radicale.

Disuguaglianze e discriminazioni sono sempre esistite, fondate soprattutto su motivi di tipo economico, sociale, culturale, religioso. Sappiamo anche che in molti casi coloro che erano ridotti in schiavitù erano trattati con rispetto: a Roma, per esempio, gli schiavi greci venivano a volte impiegati come precettori e maestri dei ragazzi appartenenti alle famiglie più importanti. E anche gli Ebrei, ancora nel Medioevo, erano perseguitati per motivi di carattere religioso ed economico, non perché appartenenti a una "razza" considerata "inferiore". Anche il colore della pelle o i tratti somatici per secoli non sono stati motivo di discriminazione. Marco Polo non ha mai pensato che i Cinesi potessero essere in qualche modo "inferiori" ai Veneziani perché avevano gli occhi a mandorla e la pelle gialla. Anzi!

Il razzismo, invece, sostiene un principio nuovo che distrugge la dignità dell'essere umano e la qualità stessa della sua umanità: stabilisce che vi sono esseri umani che non per motivi di carattere culturale, sociale, religioso, ecc., ma perché, per esempio, hanno caratteristiche somatiche particolari sono "inferiori" e per questo motivo possono essere sfruttati, ridotti in schiavitù e anche eliminati perché ritenuti in qualche modo "dannosi".

Il razzismo afferma che alcuni esseri umani non sono poi così "umani" e perciò nei loro confronti tutto è permesso senza troppi scrupoli: qualsiasi forma di violenza può essere giustificata.

2

Non ha senso parlare di "razza": apparteniamo a un'unica razza umana, a un'unica "umanità". Oggi è sostanzialmente condiviso il punto di vista secondo il quale qualsiasi distinzione di carattere biologico (per esempio il colore della pelle, i tratti somatici, le proporzioni del corpo) non ha alcun significato nel determinare la superiorità di un essere umano rispetto a un altro. Gli esseri umani, per loro natura, sono tutti uguali. Anche lo stesso termine "razza" è ormai usato con molta cautela.

Generalmente, se nel linguaggio comune si parla di "razza" in riferimento agli esseri umani, lo si fa per indicare caratteristiche fisiche diverse, ma senza dare a questo termine un significato negativo: semplicemente, serve a distinguere gruppi umani che mostrano magari differenze di tipo somatico, ma ai quali - a tutti indistintamente - viene





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

riconosciuta uguale dignità.

Nonostante le differenze del colore della pelle, la forma degli occhi, l'altezza, ecc. siamo tutti uguali perché siamo tutti indistintamente esseri umani, apparteniamo tutti a una stessa "umanità".

3.....

Nel corso del XX secolo, le discriminazioni e le persecuzioni dovute alla appartenenza a gruppi etnici particolari hanno avuto caratteristiche diverse, toccando il massimo della crudeltà e della drammaticità con lo sterminio degli Ebrei voluto dai nazisti.

Gli Ebrei furono perseguitati in tutta l'Europa e avrebbero dovuto essere annientati, sterminati perché appartenenti a una "razza inferiore", quella semita, ritenuta pericolosa e dannosa: questa fu la giustificazione teorica dell'antisemitismo nazista.

Tuttavia, quando si parla di "razzismo", la mente corre subito alla secolare discriminazione subita dalle popolazioni di pelle nera in molte parti del mondo. Discriminazione di tipo razziale, perché anche in tempi recenti ha importato poco che l'uomo "di colore" fosse un brillante avvocato, oppure un musicista o un chirurgo dotato di capacità straordinarie. Queste persone erano discriminate perché di pelle nera.

Fino a non molti anni fa, il regime di *apartheid* nel Sudafrica imponeva scuole diverse per ragazzi bianchi e ragazzi neri, mezzi di trasporto, ristoranti differenti, ...

Due mondi separati e per certi versi incommunicabili. Ora questo non esiste più: le leggi che prevedevano l'*apartheid*, cioè la segregazione razziale, sono state abolite, tutti i cittadini sudafricani godono degli stessi diritti politici e civili (qualunque sia il colore della loro pelle) e dal 1994, anno in cui è diventato presidente della repubblica Nelson Mandela, ai vertici dello Stato sudafricano vi sono uomini di pelle nera.



4.....

4 novembre 2008: è una data che rimarrà nella storia dell'umanità. Barack Obama è il 44° presidente degli Stati Uniti, il primo di pelle nera.

«Caro Obama, con la tua vittoria si può sognare un mondo migliore.»

Così ha scritto Nelson Mandela a Barack Obama, dopo la sua elezione.

L'elezione di Obama rappresenta l'ultimo atto di una grande lotta di liberazione, iniziata secoli fa.

Eppure la questione razziale negli Stati Uniti esiste ancora: è il cosiddetto "fattore R". Migliaia di persone erano convinte che Obama non dovesse vincere le elezioni, perché un nero non avrebbe dovuto diventare presidente.



5.....

Che cosa significa il successo di Obama per gli Stati Uniti? Che cosa significa per il mondo? Una vittoria contro il razzismo? Forse.

La vittoria di un sogno, quello famoso di Martin Luther King?

Oppure la possibilità di continuare a "sognare un mondo migliore", come dice Mandela? Sicuramente si tratta di un grande passo avanti sulla strada dell'uguaglianza. Negli Stati Uniti, come in tutto il mondo, rimangono forti disuguaglianze e discriminazioni fondate sulle differenze etniche, ma il messaggio partito dagli Stati Uniti nell'autunno del 2008 è chiaro: «Si può cambiare». Come lo slogan di tutta la campagna elettorale di Obama: «Yes, we can».



[Bresich G., Fiorio C., *Scoprire la storia*, Novara, De Agostini, 2010]



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

4. Leggi il testo e inserisci le parole che trovi nel riquadro.

capire, piante, molto, positivo, producono, ricerca, come, sostanze, i, contenenti, povere, crescita, flora, usati, recente, nelle, convinti, allevamento, che, capaci, uomo, alimentazione, inoltre, inquinato, petrolio, prodotte, possibilità, risolvere, elementi, che

OGM SÌ, OGM NO

Aspetti positivi

Gli OGM, cioè gli organismi geneticamente modificati, vengono utilizzati in molti campi: i principali sono l'alimentazione, l'industria chimica e farmaceutica, il risanamento dell'ambiente, la ricerca scientifica.

In America soprattutto si coltivano cotone, mais e soia geneticamente modificati (GM). Il cotone GM produce una fibra mista di cotone e poliestere, più calda e meno infeltrite, grazie alla modificazione genetica di un cromosoma della pianta naturale. Mais e soia transgenici sono più resistenti agli attacchi dei parassiti, quindi non hanno bisogno di trattamenti con antiparassitari e pesticidi che danneggiano l'ambiente; le piante inoltre sono prive di sostanze chimiche nocive anche per la salute umana. La produzione mondiale di soia, ingrediente comune in molti alimenti come biscotti e cracker, è basata ormai quasi esclusivamente su piante GM. Con le biotecnologie è possibile creare _____¹ che producono sostanze utili all'uomo _____² riso contenente vitamina A e patate _____³ vaccini, molto utili per le popolazioni _____⁴ del mondo.

Anche negli animali da _____⁵ è possibile introdurre nuovi geni che _____⁶ proteine utili per l'uomo, come _____⁷ mucche.

Nell'industria chimica e farmaceutica _____⁸ batteri GM producono farmaci utili per l'_____⁹, come l'insulina, l'ormone della _____¹⁰, i vaccini.

Nel risanamento dell'ambiente, _____¹¹ da varie sostanze, gli OGM sono _____¹² utili.

Sono stati, infatti, creati microrganismi _____¹³ di trasformare le sostanze nocive, come il _____¹⁴ che danneggia gravemente la fauna e la _____¹⁵ acquatica, in sostanze innocue; sono state _____¹⁶ piante GM che estraggono dal terreno le _____¹⁷ inquinanti.

I microrganismi GM sono anche _____¹⁸ per rilevare l'inquinamento ambientale.

Nella _____¹⁹ scientifica gli OGM sono fondamentali per _____²⁰ il funzionamento degli organismi.

Aspetti negativi

Le _____²¹ di utilizzo degli OGM farebbero pensare _____²² la loro introduzione sia un elemento _____²³ e un modo innovativo e proficuo per _____²⁴ diversi problemi.

In realtà molti sono _____²⁵ che gli OGM non siano privi di _____²⁶ negativi; infatti, l'uso di OGM nell'_____²⁷ potrebbe causare allergie o altre patologie _____²⁸ non sono ancora comparse, vista la _____²⁹ introduzione di tali organismi nell'industria alimentare.

_____³⁰, la diffusione di organismi non presenti in natura e con adattamenti all'ambiente vantaggiosi porterebbe alla graduale scomparsa degli organismi naturali con una grave diminuzione della biodiversità, cioè del numero di specie, elemento che rappresenta un segnale di sano sviluppo di un ecosistema naturale.

In Europa l'uso degli OGM è controllato da una normativa che prevede l'uso di alcuni OGM soltanto; un comitato scientifico controlla rigorosamente le produzioni alimentari che devono dichiarare se utilizzano OGM, per consentire ai consumatori di scegliere consapevolmente i prodotti. In Italia la normativa sull'uso degli OGM è ancora più severa rispetto a quella europea.

TOTALE: _____ / 10



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 3: USO DELLA LINGUA**TEMPO CONSIGLIATO: 15 minuti****5. Completa le frasi.**

- 1- A che ora _____ (*finire*) le lezioni oggi?
- 2- Ho diversi amici che vivono in Francia. Vorrei averne anche _____ altri paesi.
- 3- Questa mattina Paolo _____ (*svegliarsi*) con il mal di testa.
- 4- _____ viene alla mia festa di compleanno, sabato prossimo?
- 5- Ieri, mentre Sara _____ la doccia, Lucia le ha telefonato.
- 6- L'anno prossimo la nuova stazione ferroviaria _____ (*terminare*).
- 7- La persona _____ sta parlando la Prof.ssa Bernardi è la supplente di matematica.
- 8- Nello svolgimento di un test _____ (*dovere*) rileggere tutti gli esercizi con molta attenzione.
- 9- Al posto tuo, _____ (*cercare*) di ripetere quanto hai studiato prima di un'interrogazione.
- 10- Hai visto i miei occhiali da sole. Forse _____ sono dimenticati a casa.
- 11- Nel 1989 _____ (*esserci*) la caduta del Muro di Berlino.
- 12- Quante caramelle hai mangiato oggi?
_____ ho _____ (*mangiare*) solo tre, lo giuro!
- 13- _____ fossi molto stanca, ieri sera ho guardato un film fino a mezzanotte.
- 14- Pur _____ (*sapere*) quasi tutto, durante l'esame Francesca si è lasciata prendere dall'ansia.
- 15- L'anno scorso _____ già _____ (*finire*) l'anno scolastico, quando ho scoperto che dovevo fare un corso di recupero in luglio.
- 16- Quando ero in prima media, sapevo che due anni dopo _____ (*dovere*) scegliere quale scuola superiore frequentare.
- 17- Ieri mattina se mia madre non mi _____ con il rumore dell'aspirapolvere, _____ fino a mezzogiorno.
- 18- Sara vorrebbe che il suo ragazzo le _____ (*telefonare*) più spesso.
- 19- Luca ha preso una multa per _____ (*passare*) con il rosso.

TOTALE: _____ / 20



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

SEZIONE 4: PRODUZIONE SCRITTA

TEMPO CONSIGLIATO: 45 minuti

6. Osserva i grafici e leggi le informazioni, poi crea un testo per descrivere i dati. Aggiungi anche la tua opinione sulle migrazioni nel mondo globalizzato di oggi: quali sono i vantaggi e gli svantaggi per le società moderne? E per i migranti? Se vuoi, puoi fare riferimento alla tua esperienza personale.

Il testo deve avere una lunghezza minima di 240 parole. Ricorda di contare le parole che hai scritto e indicare il numero qui: HO SCRITTO _____ PAROLE.

La carta mostra i flussi migratori in uscita dall'Europa tra fine Ottocento e inizio Novecento. Nella tabella trovi i milioni di persone che emigrarono.

Tra il 1860 e il 1985 emigrarono dall'Italia più di 29 milioni di persone, soprattutto verso Stati Uniti, Brasile e Argentina

L'EMIGRAZIONE DALL'EUROPA FRA FINE OTTOCENTO E INIZIO NOVECENTO

Canada 12%
Stati Uniti 51%
Centro America 3%
Sud America 16%
Siberia 10%
Sud Africa 2%
Australia 6%



Destinazione	Milioni di persone
Siberia	7
Australia	4
Sud Africa	2
Canada	9

Destinazione	Milioni di persone
Stati Uniti	35
Centro America	2
Sud America	11

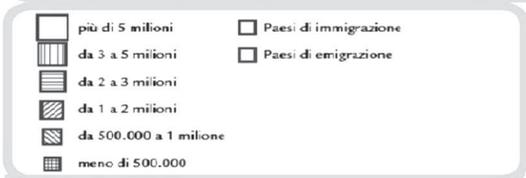
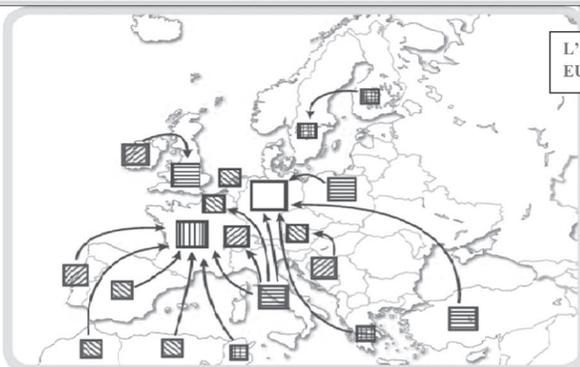


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

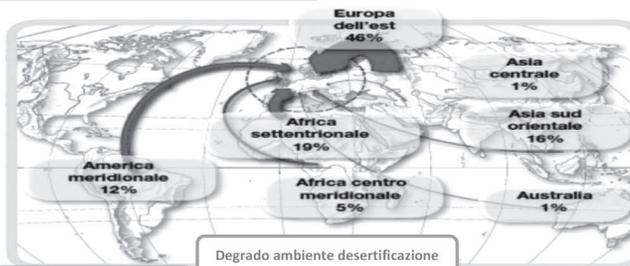
LABORATORIO DI GLOTTODIDATTICA

presso il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società – Area di Italianistica
Via Massimo D'Azeglio 85/A – 43125 PARMA Italia

L'EMIGRAZIONE IN EUROPA OGGI: I NUMERI



L'IMMIGRAZIONE IN EUROPA OGGI: LE CAUSE



Bibliografia

- Mezzadri M. (2007), *Insegnare a comprendere*, Guerra, Perugia.
- Id. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio*, Guerra, Perugia.
- Id. (2010), *Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia*, in M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Atti del 1° Convegno della DILLE, Parma, 13 novembre 2009, Guerra, Perugia, pp. 37-50.
- Id. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Id. (2013), *Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio*, in "RILA", 14, pp. 151-163.

Gli autori

Paolo E. Balboni è docente di Glottodidattica presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Presidente del Centro Linguistico di Ateneo e delegato del rettore per la formazione linguistica, è inoltre presidente della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) e direttore del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL).

Carmel M. Coonan è docente di Glottodidattica presso il dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Dirige il Corso di perfezionamento, il Master MADILS e il Laboratorio di Didattica delle lingue straniere del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL).

Barbara D'Annunzio collabora con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari, in particolare come coordinatrice dei corsi di italiano L2 del Laboratorio Itals. È cultore della materia di Glottodidattica presso l'Università di Padova. È autrice di diversi materiali didattici per l'italiano LS/L2 e di molti saggi sugli apprendenti cinesi.

Maria Cecilia Luise è ricercatrice di Didattica delle lingue straniere moderne (L-LIN/02) presso l'Università di Firenze. Svolge attività di ricerca, formazione, progettazione di corsi e seminari nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere e seconde, anche se il suo principale focus di ricerca è l'italiano L2.

Marcella Menegale collabora con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari dove si occupa sia di CLIL sia di progetti di intercomprensione tra lingue romanze. È impegnata in progetti di ricerca e nella formazione di docenti CLIL.

Marco Mezzadri è docente di Glottodidattica presso l'Università di Parma. Collabora con il Laboratorio Itals del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari come responsabile del sistema d'accreditamento Itals Qualità. È formatore di docenti nonché autore di manuali didattici e di ricerca sull'italiano a stranieri.

Gaia Pieraccioni è formatrice per il Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma e cultrice della materia in Didattica delle Lingue Moderne. Insegna italiano L2 nella scuola secondaria e presso l'Istituto Universitario Europeo di Firenze; è autrice di materiali didattici di italiano L1/L2.

