

Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università

Ada Bier

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il titolo di questo volume annuncia con sinteticità e chiarezza l'obiettivo che l'autore si propone, ossia condurre il lettore alla scoperta di due universi paralleli e spesso intersecantisi, quello delle microlingue e quello del CLIL, individuandone similitudini e divergenze. Quest'ultimo lavoro di Serragiotto si compone di tre sezioni - *Coordinate*, *Contesti* e *Percorsi* - le quali individuano un percorso che va dalla teoria alla pratica e che si conclude con una serie di utili indicazioni, immediatamente fruibili da quanti si occupano di didattica microlinguistica e di CLIL.

I primi quattro capitoli costituiscono la sezione *Coordinate*. Nel primo capitolo si dà una definizione di educazione linguistica e viene offerta una panoramica della stessa all'interno della scuola italiana. In particolare, l'educazione linguistica viene descritta come quella porzione dell'educazione generale che ha come obiettivo primario il far emergere, aiutare e sviluppare la facoltà di linguaggio, cifra caratteristica della specie *homo sapiens*, il quale è *sapiens* poiché è *loquens*, ossia sa parlare a sé stesso (nella cognizione e metacognizione) e agli altri (nella comunicazione). Le caratteristiche dell'educazione linguistica che la rendono unica rispetto alle altre aree dell'educazione sono due: innanzitutto, in essa l'*oggetto* di riflessione e lo *strumento* con il quale questa riflessione è condotta coincidono (i.e. la lingua riflette su sé stessa); in secondo luogo, l'educazione linguistica è *strumentale* a tutte le altre discipline, per l'insegnamento delle quali si fa ricorso alla lingua nel suo duplice uso come strumento di comunicazione in classe ma anche come microlingua disciplinare. Rispetto al panorama dell'educazione linguistica nel sistema scolastico italiano dell'obbligo, Serragiotto rileva la presenza di diversi attori, impegnati nella promozione della facoltà di linguaggio: dall'insegnante di Italiano L1 (lettere), all'insegnante di lingue classiche (greco e latino), all'insegnante di LS, all'insegnante di Italiano come L2, per arrivare all'insegnante di disciplina non linguistica (d'ora in avanti, DNL) che insegna la propria materia in LS (CLIL). Questi attori promuovono due usi della lingua, profondamente interrelati e compresenti: a. un uso della lingua per comunicare e gestire le relazioni quotidiane a casa e a scuola (*Basic Interpersonal Communications Skills*, BICS); b. un uso della lingua per studiare e per

compiere operazioni cognitive di livello superiore (*Cognitive and Academic Language Proficiency, CALP*).

Nel secondo capitolo è definito il concetto di microlingua disciplinare e viene offerta una riflessione in merito all'insegnamento della microlingua stessa. L'autore usa l'espressione *microlingua scientifico-professionale* per definire la precisa direzionalità e le relative modalità di un processo di apprendimento/insegnamento volto al perseguimento della competenza comunicativa in una lingua utilizzata in un preciso settore scientifico o professionale. Una delle funzioni più importanti delle microlingue scientifico-professionali, connaturata alla loro stessa definizione, è la funzione *pragmatica*: infatti, la microlingua permette una comunicazione non ambigua all'interno della situazione in cui si sviluppa; in secondo luogo, essa permette a chi la utilizza di riconoscersi come appartenente ad un determinato settore scientifico-professionale (Ambroso, citato a p. 17), di sviluppare relazioni sociali all'interno di esso e, in ultima istanza, di identificarsi in un determinato gruppo (Möhn-Pelka, citato a p. 18). La microlingua diventa dunque il *trait d'union* fra il soggetto che la impiega e la disciplina che caratterizza il settore, regolando le relazioni professionali e sociali che si vengono ad instaurare sia nello spazio interno all'aula scolastica ma anche in quello esterno ad essa. Serragiotto procede con un'attenta descrizione delle caratteristiche generali delle microlingue scientifico-professionali, riassumibili in *esattezza* (i.e. non ambiguità), *oggettività* e *neutralità emotiva*, e delle principali funzioni da esse svolte: 1) funzione *referenziale*, descrittiva; 2) funzione *regolativo-strumentale*, per disciplinare e/o far eseguire un processo; 3) funzione *metalinguistica*, ad esempio per descrivere elementi non verbali (grafici, tabelle, etc.). L'autore procede con una dettagliata analisi delle caratteristiche del testo microlinguistico dal punto di vista sintattico, lessicale ed extralinguistico. Il capitolo si conclude con una riflessione in merito alla didattica della microlingua e al ruolo in essa svolto dall'insegnante, tipicamente un glottodidatta competente nella LS e nella didattica delle lingue, e dagli studenti, nella gran parte dei casi adulti o giovani-adulti già competenti nella disciplina scientifico-professionale a cui la microlingua appartiene e, soprattutto, autonomamente motivati ad approfondire la conoscenza della microlingua che caratterizza il proprio settore di studio/lavoro.

Il terzo capitolo è interamente dedicato al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), definito come una metodologia il cui duplice obiettivo è quello di favorire l'apprendimento disciplinare attraverso il potenziamento della LS e viceversa, stimolare la crescita della competenza in LS degli allievi attraverso l'apprendimento di contenuti disciplinari. Dopo una contestualizzazione del CLIL come risultato di scelte europee volte alla promozione del plurilinguismo risalenti ai primi anni Novanta del secolo scorso, Serragiotto offre una panoramica sulla diffusione del CLIL nel sistema scolastico italiano. In particolare, vengono individuate due

forme di CLIL, presenti nella scuola dell'obbligo: un CLIL *spontaneo*, caratterizzato dalla stretta collaborazione e della compresenza di un docente di LS (spesso con ruolo prevalente) e di un docente di DNL, e un CLIL *istituzionalizzato*, reso ufficiale dalla riforma della scuola iniziata dal Ministro Moratti e proseguita con il Ministro Gelmini (cfr. Allegato A2), in cui è il solo docente di DNL ad occuparsi dell'insegnamento veicolare della propria materia in LS. Quest'ultimo fatto induce ad interrogarsi su quali siano le *competenze* che un docente deve possedere per poter condurre un CLIL efficace. Serragiotto ne individua almeno tre: i. innanzitutto, competenze nel campo della *progettazione* di percorsi/moduli/unità CLIL, decisioni che riguardano la scelta dell'argomento da affrontare, della modalità didattica da adottare, delle finalità generali e degli obiettivi specifici di contenuto e lingua, eccetera; ii. competenze *metodologiche*, per poter portare avanti una proposta didattica coerente con le finalità e gli obiettivi prefissati, coordinata e monitorata in ogni fase di implementazione, ed infine valutata in termini di ricadute sulla crescita (meta)cognitiva ed (inter)culturale degli allievi; iii. competenze *didattiche*, la cui concreta espressione è nella scelta e didattizzazione di materiali adatti al livello cognitivo e linguistico dei discenti, autentici e motivanti ma soprattutto funzionali ad una didattica integrata efficace sia per la DNL che per la LS. A queste competenze progettuali-metodologico-didattiche si aggiunge poi la *competenza linguistica* che, per il sistema italiano, dev'essere pari al livello C1 del QCER (cfr. Allegato A2). Il capitolo prosegue con una ricca riflessione sul tema della *valutazione* in CLIL, questione ancora aperta e senza soluzioni definitive. La valutazione in CLIL è ostica perché deve tener presenti diverse variabili: innanzitutto, deve poter rilevare il raggiungimento di tre tipologie di obiettivi, i.e. generali, di contenuto e di lingua; in seconda battuta, deve essere in grado di restituire informazioni sui prodotti, i.e. raggiungimento (o meno) degli obiettivi, ma anche sui processi, i.e. come gli allievi hanno raggiunto tali obiettivi. Serragiotto parla di CLIE, *Content and Language Integrated Evaluation*, ossia una valutazione che sia il più possibile integrata rispetto alla triplice natura degli obiettivi del CLIL e alla necessità di cogliere la duplice dimensione del prodotto e del processo di apprendimento degli allievi. A questo scopo, vengono proposte tre tipologie di verifiche 'alternative' - portfolio, schede di osservazione dell'insegnante, autovalutazione dello studente - in grado di offrire risposte concrete alle esigenze della CLIE. Il capitolo si conclude con una riflessione sulle ricadute del CLIL per l'intero sistema educativo il quale vede il proprio perno nella *scuola*, intesa come «enciclopedia aperta nel coinvolgere e abbracciare diversi orizzonti che si incrociano al suo interno» (p. 59). Serragiotto discute i vantaggi del CLIL, soprattutto in termini di integrazione europea, per tutti gli attori in esso coinvolti - studenti, docenti, personale amministrativo, famiglie - ma denuncia anche la duplice necessità da una parte di trovare un punto di conciliazione tra le

due forme di CLIL oggi praticate in Italia (i.e. spontaneo e istituzionalizzato), dall'altra di coinvolgere in modo sistematico i docenti di LS, i grandi esclusi dal CLIL ufficiale.

Il quarto capitolo è dedicato al confronto fra la didattica della microlingua e la didattica in CLIL. Queste due forme di didattica, molto spesso, vengono confuse anche se le loro differenze sono molteplici e sostanziali. Serragiotto riesce, a nostro avviso, a chiarire i punti di contatto e divergenza in modo estremamente chiaro e puntuale. Innanzitutto, l'autore ricorda la definizione di microlingua - i.e. 'voce' di una determinata scienza/settore professionale - e di CLIL - metodologia didattica il cui obiettivo primario è la promozione del plurilinguismo, assieme all'acquisizione di contenuti disciplinari attraverso la lingua: già a partire dal confronto delle due definizioni risulta chiaro che le due forme di didattica sono profondamente diverse, essendo il *focus* della prima la lingua (più precisamente, una varietà specialistica della lingua) e quello della seconda i contenuti non linguistici. Ne consegue che anche la natura degli *obiettivi* perseguiti sono sostanzialmente diversi: mentre il CLIL prevede obiettivi cognitivi e metacognitivi, disciplinari e, in subordine, linguistici, la didattica della microlingua si pone solo obiettivi di tipo linguistico. Un'altra differenza sostanziale riguarda i *protagonisti* coinvolti nelle due situazioni didattiche, e la loro reciproca *relazione*: nel CLIL ci sono docenti che impiegano in modo sinergico le proprie competenze (docente di DNL, docente di LS) e studenti di ogni ordine e grado (potenzialmente, dalla scuola dell'infanzia e primaria fino all'Università) chiamati a lavorare in modo collaborativo e cooperativo; nella didattica della microlingua ci sono allievi adulti (o giovani-adulti) esperti, professionisti che hanno già una buona competenza nella disciplina di cui la microlingua è la voce, i quali interagiscono in modo sinergico e complementare con un docente esperto di glottodidattica, competente nella LS e nella didattica della lingua. Anche nella *progettazione* di percorsi didattici si riscontrano differenze importanti: mentre nella didattica della microlingua le variabili da considerare sono tre, i.e. docente di LS, scuola/azienda, allievi (esperti), nel CLIL le variabili da tener presente sono molteplici, dalle motivazione di fondo al contesto di implementazione, dall'organizzazione metodologica al monitoraggio delle attività e alle tecniche di verifica e valutazione. Anche nei *materiali* è evidente la differenza tra le due situazioni didattiche, basti pensare al fatto che per il CLIL non esistono materiali già pronti per l'uso ma è il docente a doverli reperire, calibrandoli e didattizzandoli rispetto al livello cognitivo e linguistico dei discenti; invece, per la didattica delle microlingue scientifico-professionali esistono in commercio numerosi testi e risorse per i docenti. Infine, anche in fase di *verifica* si riscontrano differenze sostanziali: nel CLIL si rilevano prodotti e processi, ossia il grado di conoscenza e competenza dello studente in DNL e LS ma anche il percorso che è stato fatto per arrivare a determinati risultati; invece, nella didattica della microlingua ci si foca-

lizza solo sul prodotto, cioè sulla competenza microlinguistica raggiunta dagli allievi e sul loro grado di autonomia nell'utilizzare la microlingua sapendola impiegare in base ai propri bisogni scientifico-professionali.

I capitoli quinto, sesto e settimo compongono la seconda sezione del volume, denominata *Contesti*. In questa sezione si esplorano i ruoli e le potenzialità rispetto alla didattica microlinguistica e al CLIL delle seguenti categorie di attori: i docenti di lettere, i docenti di LS e i docenti di Italiano L2. Rispetto all'insegnante di lettere (capitolo 5) si osserva che questi non solo si occupa dell'insegnamento dell'Italiano L1, facendo dunque educazione linguistica in senso stretto, ma diventa insegnante CLIL («CLIL nascosto», secondo Balboni: p. 79) nel momento in cui insegna storia, geografia, educazione civica, potenziando nel contempo la lingua veicolare, ossia la L1; non solo: si occupa di didattica della microlingua quando utilizza le microlingue specifiche della descrizione linguistica, della storia letteraria, della critica, eccetera. Per quanto riguarda l'insegnante di LS (capitolo 6) si nota come il suo operato durante la scuola secondaria superiore sia così caratterizzato: durante il biennio l'attenzione è focalizzata sulla lingua per la comunicazione (BICS), mentre durante il triennio l'impegno si sposta verso la didattica microlinguistica e la didattica CLIL, al fine di potenziare la lingua per lo studio (CALP). Per quanto concerne la didattica CLIL e, soprattutto, le competenze del docente CLIL, in questo capitolo Serragiotto offre una dettagliata descrizione della certificazione *CeCLIL* (pp. 89-93), nata in seno al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia come frutto di un processo di dialogo tra ricercatori e docenti CLIL, la quale si propone di certificare, appunto, i docenti CLIL eccellenti. Infine, rispetto all'insegnante di Italiano L2 (capitolo 7), figura professionale che in Italia è stata appena riconosciuta, si osserva come la prospettiva CLIL possa fornire delle efficaci soluzioni anche in quest'ambito. Infatti, facendo CLIL in Italiano L2 gli studenti stranieri possono imparare allo stesso tempo sia i contenuti disciplinari richiesti a scuola sia la lingua veicolare, l'Italiano, nella sua versione CALP. Esistono delle differenze tra il 'tradizionale' CLIL in LS e il CLIL in Italiano L2: innanzitutto, gli studenti stranieri a cui esso è rivolto non hanno una competenza omogenea nella L2 ma, parallelamente, i compagni madrelingua possono fornire da supporto, essendo perfettamente competenti nella lingua veicolare; inoltre, l'Italiano L2 è l'unica 'lingua ponte' che si può utilizzare in classe in caso di difficoltà, non essendo né gli insegnanti né gli studenti madrelingua in grado di interagire con i compagni stranieri nella loro L1. Questo capitolo si conclude con una serie di spunti pratici su come procedere con la didattizzazione di testi disciplinari, al fine di aumentarne la comprensibilità.

La sezione conclusiva del volume, *Percorsi* (capitolo 8), offre una ricca rassegna di indicazioni pratiche utili a progettare percorsi CLIL. Seguono gli *Allegati*, in cui vengono riportati alcuni documenti relativi all'insegna-

mento delle microlingue scientifico-professionali (A1) e del CLIL (A2).

La lettura di questo volume incoraggia, a nostro avviso, una doverosa riflessione in merito alla didattica dell'Italiano in Italia, non tanto come L1 quanto piuttosto come L2. Alla luce dei quotidiani fatti di cronaca, che testimoniano quanto l'immigrazione nel nostro paese sia diventata un fenomeno importante e non più ignorabile, è necessario che all'insegnamento dell'Italiano L2 all'interno del sistema scolastico sia attribuita una dignità propria, e il riconoscimento della professionalità di docenti opportunamente formati nella relativa didattica rappresenta un primo importante passo in questa direzione. Questo per far fronte non solo alle richieste di alfabetizzazione di base provenienti dalle migliaia di migranti che arrivano ogni giorno in Italia dai più vari paesi, ma anche per formare coloro che decidono di stabilirsi definitivamente o temporaneamente nel nostro paese per motivi di lavoro o studio (si pensi, ad esempio, agli studenti Erasmus). In particolare, siamo dell'opinione per cui per ottimizzare l'insegnamento dell'Italiano L2 in classi sempre più multilingue e multiculturali sia più che mai necessario adottare la metodologia CLIL non solo durante le ore di lettere e/o di LS ma anche durante tutte le altre ore curricolari, in una vera e propria prospettiva di *Language Across the Curriculum* (Bullock Report, 1975).¹ Il CLIL infatti, come si è visto, permette di andare oltre l'apprendimento della semplice lingua per la comunicazione (BICS) ma permette agli studenti di acquisire la padronanza della lingua dello studio (CALP) e della microlingua disciplinare, in vista di un reale successo scolastico in potenzialmente tutte le materie. Questa auspicabile realtà richiede che non solo i docenti di lettere e di LS siano formati e competenti nel CLIL ma è necessario che anche tutti gli insegnanti di DNL siano aperti ad acquisire una *nuova sensibilità* sia rispetto alla *lingua* - e al suo ruolo cruciale come strumento di mediazione del pensiero - sia rispetto alla *metodologia*, la quale rappresenta «il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso di lingua straniera veicolare in un modello CLIL» (Coonan 2014, p. 31).²

1 Bullock Report (1975), *A Language for Life*. London: HMSO.

2 Coonan, C.M. (2014). «I principi base del CLIL». In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino, Italia: Loescher Editore, pp. 17-35.