

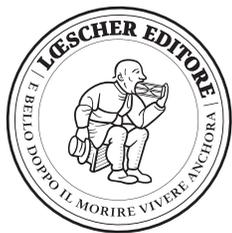
14

I Quaderni della Ricerca

Fare CLIL

**Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua
e disciplina nella scuola secondaria**

a cura di Paolo E. Balboni *e* Carmel M. Coonan
Università Ca' Foscari Venezia





**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 9788820137298

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 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. I principi di base del CLIL	17
di <i>Carmel M. Coonan</i>	
1.1. Lo studente	18
1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	19
1.1.2. L'apprendimento della disciplina	20
1.1.3. L'impatto emotivo	21
1.1.4. L'impatto cognitivo	21
1.2. L'insegnante	22
1.3. L'insegnamento	25
1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL	25
1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL	28
Bibliografia	34
2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL	37
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
2.1. Motivazione e CLIL	40
2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera	41
2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini	42

2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente	43
2.2.1. La conoscenza del mondo o "enciclopedia"	44
2.2.2. Processi logici	45
2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi (<i>expectancy grammar</i>)	47
2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente	50
Bibliografia	51
3. L'organizzazione operativa di un modulo CLIL	53
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
3.1. La progettazione	53
3.2. La dimensione fisica della progettazione CLIL	54
3.3. Criteri per la scelta di un modulo CLIL	56
3.4. Progettazione di moduli CLIL	57
3.5. L'implementazione di moduli CLIL	58
3.6. Selezione, adattamento e integrazione di materiali	59
Bibliografia	61
4. L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL	63
di <i>Marcella Menegale</i>	
4.1. Il team teaching	63
4.2. Il team teaching in CLIL	64
4.3. Conclusioni	68
Bibliografia	69
5. Valutazione e CLIL	71
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
5.1. La valutazione in CLIL	71
5.2. Tipi di format e strumenti di valutazione	72
5.3. Quesiti essenziali da porsi nella valutazione in CLIL	75
Bibliografia	75
6. Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione	77
di <i>Marco Mezzadri</i>	
6.1. Il profilo del docente CLIL	78
6.2. La natura dei processi di apprendimento in CLIL	80

6.3. Vantaggi e svantaggi del CLIL	81
6.4. Lanciarsi nel o avvicinarsi al CLIL?	83
6.5. Il CLIL e le tecnologie	86
6.6. "E-zoom"	87
Bibliografia	89
7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL	91
di <i>Geraldine Ludbrook</i>	
7.1. La competenza linguistica dell'insegnante CLIL secondo la normativa italiana	91
7.2. Le competenze nel lavoro sulla lingua degli studenti	92
7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare	94
7.4. Conclusioni	95
Bibliografia	95
8. L'autonomia dello studente nei moduli CLIL	97
di <i>Marcella Menegale</i>	
8.1. L'autonomia di apprendimento: che cos'è?	97
8.2. Autonomia di apprendimento e CLIL	99
8.3. Conclusioni	101
Bibliografia	101
Parte seconda. Alcuni problemi specifici	103
9. Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences	105
by <i>Geraldine Ludbrook</i>	
9.1. General English	106
9.1.1. Phonology	106
9.1.2. Pronunciation	107
9.1.3. Orthography	108
9.1.4. Grammar and Syntax	108
9.2. Academic English	111
9.3. Conclusions	112
Bibliography	113

10. CLIL/EMILE: specificités pour le français	115
par <i>Marie-Christine Jamet</i>	
10.1. Specificités liées aux pratiques institutionnelles	116
10.2. Specificités liées aux cultures éducatives	119
10.3. Specificités liées à la nature du français, langue-cible	121
Bibliographie, Sitographie	123
11. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio	125
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
11.1. Italbase e Italstudio	125
11.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	126
11.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	126
11.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	126
11.2.3. La complessità dei testi disciplinari	127
11.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	128
11.3. Facilitare lo studio in L2	129
Bibliografia	132
12. Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht	133
von <i>Federica Ricci Garotti</i>	
12.1. Sprachpolitische Aspekte	134
12.2. Fachdidaktische Aspekte	136
12.3. Sprachliche Aspekte	137
Bibliographische Hinweise	140
13. Problemas principales del AICLE	143
por <i>Alicia Martínez Crespo</i>	
13.1. Un tándem necesario	144
13.1.1. Algunas reflexiones metodológicas	144
13.1.2. El CLIL y el enfoque por tareas	144
Bibliografía	146
14. Il CLIL nelle diverse aree disciplinari	147
di <i>Diana Saccardo</i>	
Bibliografia	153
Gli autori	155

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, 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 italo-foni 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

2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL

di Paolo E. Balboni

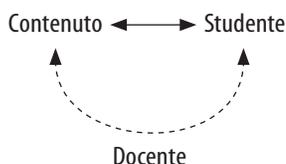
In un processo di apprendimento, generale o linguistico o CLIL che esso sia, sono compresenti tre fattori: lo studente, l'insegnante, il contenuto. Tradizionalmente questa relazione è rappresentata come un triangolo, con i tre fattori nei tre vertici. Un triangolo dà tuttavia l'idea di contrapposizione, di distacco tra i fattori; per suggerire un approccio più interattivo, e allo stesso tempo per evitare la rappresentazione neutra del triangolo equilatero, che mette tutti i vertici allo stesso piano, abbiamo proposto (e si può approfondirlo in Balboni, 2012 e 2013) un diagramma che conserva il triangolo virtuale dei tre fattori, ma li interconnette in maniera diversa (fig. 1).

Questo diagramma pone in equilibrio paritetico il ruolo del *contenuto* e dello *studente*: l'interazione principale si realizza tra questi due poli e deve portare all'acquisizione, cioè all'interiorizzazione, della disciplina da parte dello studente. 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 tra loro, ma lo fa svolgendo una funzione di “registra”, 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 collocazione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiando lo studente, accettandone gli errori, creando testi inautentici per facilitarlo ecc.) o verso l'altro (proponendo contenuti di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice del giusto-sbagliato ecc.).

L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restrin-

Fig. 1 – I fattori della relazione didattica



gendo il ruolo dei due protagonisti, studente e contenuto, con una logica da regista, che non compare in scena ma è ben presente.

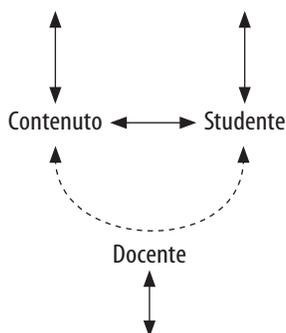
Se applichiamo questo modello al CLIL la situazione si complica, come illustra la figura 2.

Il quadro dell'interazione didattica in ambiente CLIL è caratterizzato da una serie di incertezze psicologiche (tranne quando l'insegnante di lingue fa CLIL in discipline di cui è anche specialista).

Fig. 2 – Caratteristiche dei fattori della relazione didattica in ambiente CLIL

Il contenuto è duplice: una *disciplina*, in particolare i suoi contenuti non ancora acquisiti, e una *lingua non nativa*, che veicola i contenuti disciplinari e permette l'attività didattica, ma che è essa stessa oggetto di esercizio, di perfezionamento nel lessico, nella fluenza, nella comprensione ecc.

Lo studente non è parlante nativo della lingua veicolare, e questo crea ovvie difficoltà oggettive, ma anche problemi soggettivi, cioè l'argomento di queste pagine: deve convincersi che ce la può fare, che la sfida di acquisire un doppio contenuto è affrontabile, deve sentire l'esperienza CLIL come privilegio, non come follia del sistema scolastico.



Qui la situazione è complessa:

- a) *insegnante di lingue che fa CLIL*: di alcune discipline è il docente ufficiale, ad esempio di storia della letteratura e analisi testuale; in altre discipline ha competenza sufficiente, ad esempio in storia, geografia, arte, antropologia del paese di cui insegna la lingua; in altre discipline non sente di essere competente né nei contenuti né nella microlingua in cui essi vengono espressi;
- b) *insegnante disciplinare che insegna in lingua straniera*: ha la consapevolezza di non essere uno specialista della lingua, spesso non ha consapevolezza metalinguistica delle convenzioni retoriche e stilistiche della microlingua usata dalla *speech community* degli specialisti stranieri della disciplina, sa di non possedere una competenza specifica della didattica delle lingue. La sua autostima come docente di lingua, in altre parole, è molto limitata.

Le incertezze, i problemi, i percorsi legati all'integrazione tra lingua e contenuto disciplinare sono trattati dall'ampia letteratura sul CLIL, nonché nella maggior parte dei saggi di questo Quaderno; le caratteristiche delle microlingue scientifico-disciplinari sono oggetto di un saggio nel Quaderno parallelo a questo nella stessa collana e relativo ai problemi dell'italiano delle singole discipline (Balboni, Mezzadri, 2014).

Le difficoltà relative all'insegnante non specialista nei contenuti o non specialista nell'insegnamento linguistico sono trattate nella stessa letteratura, nei saggi più operativi di questo volume, nei corsi di formazione voluti dal Ministero che – con una scelta indubbiamente eccessiva – ha imposto un intero anno in metodologia CLIL, laddove sarebbe stato più realistico e sensato proporre tre moduli trimestrali nel triennio, integrando le lingue dello studente, non escludendone una *tout court* per un anno.

I problemi dello studente di fronte a un testo usato per CLIL sono l'oggetto di queste pagine. Essi sono di diverso tipo:

- a) *motivazione*, intesa non solo come meccanismo razionale basato sull'utilità della disciplina e della padronanza di una lingua straniera, ma soprattutto come meccanismo emozionale legato alla convinzione di potercela fare, al piacere di superare sfide, al senso di star facendo qualcosa di nuovo ecc., oppure, al contrario, alla paura di fallire, al dispiacere per il fallimento, alla sensazione di essere vittima di un complotto ordito dall'ex ministro Gelmini e dalla sua riforma ecc.;
- b) *padronanza dei meccanismi di comprensione*: in Balboni, Mezzadri (2014) si sono dedicate molte pagine ai problemi di comprensione microlinguistica della lingua di cui i nostri studenti sono madrelingua. Ora, se già la comprensione in L1 è difficoltosa, non servono molte parole per capire sia la paura dello studente sia la sua difficoltà oggettiva nel seguire lezioni e nello studiare su testi in LS, dove il livello B1 non è raggiunto da tutti gli studenti nemmeno a fine quinquennio;
- c) *padronanza della natura dei generi testuali da produrre*; monologhi (nelle interrogazioni), colloqui, relazioni, schede ecc. da scrivere in LS presentano un duplice ordine di difficoltà: testuale e sintattica (la lingua di una relazione in inglese è strutturalmente diversa da quella di una in italiano) da un lato, lessicale e terminologica dall'altro.

Focalizzeremo questi punti nelle pagine che seguono, rimandando per approfondimenti sul CLIL nei suoi aspetti teorici e operativi alle bibliografie dei saggi di Coonan e Serragiotto pubblicati in questo volume (cfr., rispettivamente, capp. 1 e 3). La focalizzazione sullo studente nelle riflessioni CLIL è tema abbastanza diffuso in tutta la letteratura, ma specifici su di esso sono Serragiotto (2007), Menegale (2008) e Coonan (2010; 2012).

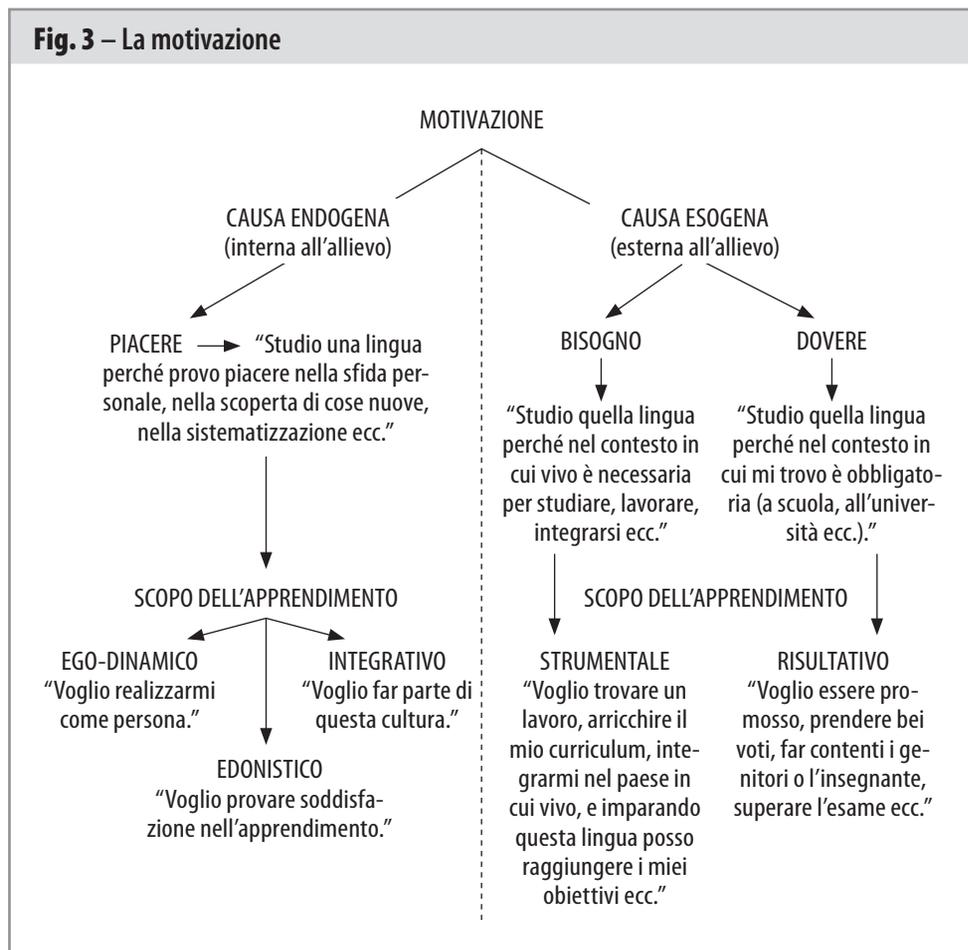
2.1. Motivazione e CLIL

Diamo per assodata la condivisione del principio secondo cui ci può essere “apprendimento” razionale, volontario, anche senza motivazione – tutti abbiamo studiato per prepararci a un test e a un esame, salvo poi rimuovere ogni nozione in poco tempo –, ma che non esiste acquisizione, stabile, profonda, che non sia senza motivazione, quindi non spenderemo spazio e non daremo riferimenti bibliografici generali sul tema (specifico sulla motivazione al CLIL è Coonan, 2012).

Anzitutto distinguiamo i due tipi di motivazione (fig.3), che traiamo da uno schema di Daloiso (2011, p. 142).

Il CLIL può suscitare motivazione di tipo *endogeno*, basata su ragioni che per- tengono alla persona: piacere di imparare, di mettersi alla prova e superare sfide, di giocare, di costruirsi un futuro? Certamente no; anzi, può essere percepito

Fig. 3 – La motivazione



come una difficoltà aggiuntiva e gratuita, se non viene adeguatamente spiegato, discusso, presentato agli studenti; quindi questa motivazione va costruita, non è spontanea.

Il CLIL può suscitare motivazione di tipo *esogeno*? La competenza in inglese è un bisogno indiscusso e, in quanto tale, motivante, ma solo fino a un certo punto: lo studente non percepisce il bisogno di accuratezza grammaticale, una terza persona verbale senza la desinenza “-s” gli pare del tutto accettabile in una logica *Globish*, cioè di inglese come lingua “globale”, lingua franca. Il bisogno di apprendere una seconda lingua oltre all’inglese, ben noto a chi si muove in Europa e studia i sistemi scolastici e universitari, non è affatto percepito dalle centinaia di studenti di francese, come dimostra una ricerca di Caon (2012): i ragazzi delle scuole medie vedono lo studio di questa lingua (ma crediamo di poter estendere il ragionamento a tutte le altre lingue diverse dall’inglese) come una difficoltà gratuita, uno sforzo inutile. Il CLIL non può suscitare motivazione di tipo *esogeno* se non viene adeguatamente spiegato, discusso, presentato agli studenti; dunque anche questa motivazione va costruita, non è spontanea.

La conseguenza di queste riflessioni, per quanto molto sintetiche, è semplice: senza investire tempo e riflessione nel motivare, le esperienze CLIL rischiano di non produrre i risultati attesi in termini di acquisizione. Ma altresì in questo caso bisogna distinguere tra i due contesti in cui si realizza il CLIL nelle scuole.

2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera

Fatto salvo il principio espresso sopra secondo cui il CLIL non è spontaneamente motivante se non viene spiegato, presentato, finalizzato, nel contesto descritto dal titolo motivare in maniera intrinseca, endogena, è possibile in quanto:

- a) a tutti, in particolare agli adolescenti, piace mettersi alla prova, accettare sfide; un’unità didattica CLIL presentata in questo modo può dunque stimolare la partecipazione e la disponibilità ad acquisire inconsapevolmente molto più di quanto sia strettamente “nel programma”;
- b) anche se la sfida porta in sé il rischio di fallimento, e pertanto di dispiacere, di de-motivazione, qui è l’insegnante che nelle fasi iniziali dell’unità didattica deve proporre attività alla portata degli studenti, garantendone il successo motivante; in seguito, nel momento in cui presenta testi potenzialmente forieri di problemi, li può anticipare con commenti quali, ad esempio, “questo testo è difficile, quindi non preoccupatevi se non riuscite a cogliere tutto fin dall’inizio: pian piano, ce la faremo”: ha disinnescato così il rischio di percepire come fallimento il mancato successo, lo ha spostato dalla persona (“io ho fallito”) al testo (“questo testo è difficile”);
- c) Schumann, uno dei grandi studiosi della motivazione nell’educazione lin-

guistica (2004) mette al primo posto tra i fattori motivanti la *novità*: una cosa nuova e sconosciuta è di per sé attraente. Il CLIL è nuovo, almeno per le prime esperienze, perciò intrinsecamente motivante;

- d) riflettere, a conclusione del percorso, su quanto è stato fatto, su come ci si è riusciti, sul modo in cui si sono superate le difficoltà ecc., è altamente motivante, genera autostima: è una fase essenziale, evidenziata da un altro grande teorico della motivazione, Dörnyei (2002).

Alla motivazione intrinseca si può anche aggiungere quella estrinseca, utilitaristica, basata sulla spiegazione agli studenti del principio che Krashen chiama *rule of forgetting* e su cui si basa molta dell'efficacia del CLIL: si impara meglio una LS se ci si dimentica che si sta imparando una LS. Gli studenti devono essere resi consapevoli che studiare storia dell'arte in tedesco o *histoire-géo* in francese o il ciclo dell'acqua in inglese non è una perdita di tempo, ma un modo diverso per imparare tedesco, francese, inglese – e solo l'insegnante può renderli consapevoli di ciò.

2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini

Stando alla Riforma Gelmini il CLIL curricolare è svolto:

- a) *in più lingue* nel triennio del liceo linguistico: questi studenti, se opportunamente informati sul principio di Krashen cui accennavamo sopra, possono essere intrinsecamente motivati a mettersi alla prova, a svolgere attività che aiutano ad acquisire lingua sebbene in forme non tradizionali;
- b) *in una lingua a scelta* nei licei non linguistici, dove comunque sono pochi gli indirizzi che prevedono una seconda lingua e dove sono ancora meno gli studenti che hanno uno spiccato interesse per le lingue;
- c) *in inglese* negli istituti tecnici, anche in quelli che studiano due o tre lingue.

In tutti questi casi l'insegnamento curricolare in LS (useremo sempre “inglese”, d'ora in poi, per comodità) è affidato a un docente disciplinarista, alla cui giustificata incertezza psicologica relativa all'effettiva padronanza e fluency in inglese e alla mancanza di formazione ed esperienza in campo glottodidattico abbiamo già accennato. In questa situazione la costruzione della motivazione è ben più complessa:

- a) non è da escludere che sia giunto agli studenti, più o meno indiretto, un messaggio del tipo: “negli anni scorsi abbiamo fatto CLIL guidato da me, insegnante di lingue; adesso, nell'anno che vi porta all'esame, farete CLIL guidato da un collega che forse conosce l'inglese, ma che comunque non sa insegnarlo”. Non è una situazione ipotetica: abbiamo sufficiente consuetudine con gli insegnanti di lingue per sapere che questo messaggio passa e che tal-

volta non è affatto “indiretto”; l’unica soluzione funzionale per garantire lo studente, e quindi per non demotivarlo a priori, è il *team teaching* (descritto da Menegale in questo volume; cfr. cap. 4);

- b) non è difficile che in famiglia, ma anche a scuola, si parli dell’esperienza del CLIL obbligatorio come di una delle tante iniziative demagogiche dei “politici, che se ne stanno a Roma e pontificano sulla realtà creando mostruosità”; la scuola può contrastare questa demotivazione preventiva fornendo collettivamente a tutte le classi che iniziano la quinta (in modo che si noti che non è “quella” classe ma il sistema intero a usare la metodologia CLIL) una preparazione sulla natura glottodidattica di questa metodologia (cfr. cap. 1), sul fatto che non è un’invenzione della Gelmini, bensì l’applicazione di un trend diffuso in tutta l’Europa e già presente nelle università in cui gli studenti stanno per iscriversi, dove molti corsi usano l’inglese come LSV e dove il progetto Erasmus prevede la capacità di imparare a seguire corsi disciplinari in LS (Daloiso, Balboni, 2012);
- c) la motivazione va costruita lezione per lezione, giocando sui fattori “sfida” e “novità” che abbiamo visto sopra, sulla continua riflessione su quanto appreso in modo da fugare l’idea che fare chimica in inglese significhi non imparare la chimica.

I diciottenni conoscono, o almeno hanno gli strumenti per capire, l’importanza della conoscenza dell’inglese e della capacità di studiare in inglese, ma questo non deve far dimenticare che il CLIL non è spontaneamente motivante, che va presentato, illustrato, discusso, contestualizzato in quell’Europa e in quel mondo in cui gli studenti, ormai alla conclusione del troppo lungo percorso scolastico italiano, stanno per entrare.

2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente

La chiave del CLIL, come peraltro di tutte le forme di acquisizione linguistica e non, è la comprensione.

Nel CLIL bisogna capire sia la LS sia le informazioni nuove relative al contenuto disciplinare, due processi che non hanno una sequenza obbligatoria: è ben vero che nella maggior parte dei casi la comprensione linguistica precede quella di contenuto, ma non è da escludere che siano proprio aspetti della disciplina, ad esempio grafici, formule, immagini tecnico-scientifiche ecc., a guidare la prima.

In *L’italiano L1 come lingua dello studio* (Balboni, Mezzadri, 2014), si approfondisce il tema della comprensione, che qui riprendiamo in maniera sintetica rimandando al testo citato anche per eventuali approfondimenti bibliografici.

Ci sono due aspetti da considerare quando parliamo di “comprensione”:

la *dimensione cognitiva*, cioè i contenuti da comprendere e acquisire, e la *dimensione microlinguistica* specifica della disciplina, dimensione cui viene dedicata la seconda parte di questo Quaderno.

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

La sua soluzione si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza nella lingua in cui il testo è detto o scritto): la conoscenza del mondo, alcuni processi logici e alcuni processi analogici (che qui non trattiamo, data la loro minore incidenza).

2.2.1. 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 si è discusso della natura di questi schemi, fin quando negli anni Sessanta-Settanta se ne sono definiti due modelli particolari:

- a) la *frame system theory* di Minsky, secondo cui noi creiamo dei *frame*, dei riquadri in una mappa mentale, quasi dei "reparti" del magazzino mnemonico (in inglese si usa il verbo *store*, "immagazzinare", per indicare il processo di memorizzazione): possono essere nozioni di colore, dimensione, tempo, parentela, 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 si veda Brion Stramandinoli, 2010);
- b) la teoria degli *script*, 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 vengono viste come il frutto di grammatiche comportamentali maturate nell'esperienza sociale.

La didattica si basa su input di vario formato, dalla lezione al manuale, dal seminario alla ricerca su internet, alla realizzazione di un esperimento ecc.: questo input viene categorizzato come "copione" standard di comportamento sociale o come "riquadro" al cui interno inserire delle nozioni omogenee. Il testo è comprensibile quando l'informazione *nuova* portata dal testo è limitata quantitativamente rispetto al resto del testo (altrimenti il carico cognitivo è ec-

cessivo), e se è in qualche modo *prevedibile* all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità: gli *script* e i *frame* visti sopra forniscono questi paradigmi.

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 LS a fini comunicativi prevalgono i *copioni*; nelle microlingue usate nel CLIL gran parte del lavoro è effettuato sui *frames*, con attività di classificazione, categorizzazione, gerarchizzazione ecc.

2.2.2. Processi logici

Si tratta di processi che contribuiscono a "costruire" 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 comprenderle. Tra i vari strumenti linguistici che permettono la comprensione evidenziamo:

- a) la *ricerca di soggetto e complementi relativi a un "predicato"*: meccanismo logico che coincide con i meccanismi linguistici. I predicati non possono

- sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare un “argomento” cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: “costruendolo” dall’interno, non “rependolo” dall’esterno);
- b) la *coesione* e la *ridondanza sintattica*, cioè i “fili” grammaticali che reggono un testo. Ad esempio, nella prima frase relativa ai triangoli leggiamo: “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 e plurali, nonché il verbo al plurale: basta dunque un indicatore come l’articolo per fornire uno strumento potente per facilitare la comprensione;
- c) la *coerenza testuale*, il filo semantico del testo. Un testo ad alta comprensibilità, come è bene che siano i testi CLIL, rende *trasparente* questo filo: ad esempio, si possono usare espressioni come “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “in conclusione”, connettori come “se... allora”, “siccome... allora” e simili. Se gli studenti vengono abituati a individuare queste forme di connessione logica, causale, temporale, finale ecc., e a impararne le forme linguistiche in inglese, la loro efficienza nel comprendere si irrobustisce: si tratta di aprire la mente, soprattutto di un ragazzino della scuola media, alla funzione essenziale di queste parole;
- 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, mentre i ragazzini e spesso anche gli adolescenti possono avere difficoltà: inferire che se un uomo ha la suocera deve necessariamente essere sposato non è semplice per un tredicenne; sospendere un sillogismo alle due premesse “L’uomo è mortale e Socrate è un uomo” non sempre innesca l’inferenza “quindi Socrate è mortale” – e non solo tra i sedicenni;
- e) *genere testuale*: Propp, con la sua morfologia della fiaba, spiega perché un bambino riesca a capire questi testi: sa che tale genere prevede un protagonista, un antagonista, talvolta un deuteragonista che viene in aiuto, sa che ci sarà un conflitto 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 CLIL è quello di individuare, per le varie aree disciplinari (con l’aiuto delle Guide di questo progetto, cfr. *supra*, p. 12), le caratteristiche strutturali, logiche, dei diversi tipi di testo, per guidare gli studenti nella scoperta di questi meccanismi costruttivi utili sia per comprendere sia per produrre.

2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi (*expectancy grammar*)

La *expectancy grammar* ci consente, sulla base della conoscenza del mondo e dei processi visti sopra, nonché del contesto situazionale e del paratesto (cfr. *infra*), di ipotizzare un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale* che viene ascoltato o letto.

Le ipotesi, nelle situazioni generali di comprensione di una lingua, vengono create nel:

- a) *con-testo*, cioè la situazione, i partecipanti, l'argomento, il luogo, gli scopi che ciascuno persegue;
- 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 e seguono la singola parola o frase da comprendere; nell'ascolto di lezioni l'unico contesto disponibile è costituito da quanto detto fino a quel punto, nello scritto invece si ha anche il contesto successivo, che può essere esplorato per poi tornare a una parola o un segmento difficoltosi.

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 (globale e analitica) e con una direzione ben precisa, dalla percezione globale a quella analitica, il che in termini neurologici 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*, in cui quest'ultima è la comprensione ed eventualmente l'acquisizione.

Aiutare lo studente a comprendere significa seguire questo percorso, il che si traduce, in tutte le attività di lettura e di ascolto nell'educazione linguistica, portate avanti magari anche dai colleghi disciplinari, nell'iniziare col porre queste due domande:

- 1) "Adesso parleremo di...: che cosa vi fa immaginare questo argomento? Che cosa se ne potrà dire?"; questa prima domanda richiama il contesto attraverso la conoscenza del mondo;
- 2) "Da quanto abbiamo studiato su..., secondo voi cosa può succedere nella situazione di cui parlavamo prima?"; questa seconda domanda sollecita la creazione di ipotesi.

Sono domande che hanno due caratteristiche fondanti: *non c'è una risposta giusta*, quindi non è possibile demotivarsi sbagliando, e *non c'è risposta individuale*; nessuno è sulla graticola di un'interrogazione, tutti contribuiscono, tutti

costruiscono insieme le ipotesi, condividendo gli spezzoni di conoscenza storica che hanno.

Il recupero di quanto è noto e la sua proiezione in ipotesi è un'attività semplice, che dura pochi minuti e coinvolge tutti e realizza quanto abbiamo detto sopra: si ipotizza un *testo virtuale* cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

Tutti gli studenti hanno bisogno di rafforzare tale percorso, di imparare che prima si cerca il senso globale e solo dopo si entra analiticamente nel testo per giungere alla comprensione piena e procedere a una sintesi, una riflessione.

Alcuni studenti hanno bisogno di un lavoro specifico in questa prospettiva: spesso gli allievi che offrono risultati non soddisfacenti, o che sono disattenti, soffrono proprio della cattiva abitudine di non preparare la comprensione attivando la loro *expectancy grammar*, di voler affrontare direttamente un testo senza gli strumenti e i percorsi adeguati, per cui il compito presenta difficoltà insormontabili che ledono l'autostima ("Non ci capisco un cavolo!"), portano all'autoesclusione ("Non è roba che fa per me, non ce la faccio, meglio lasciar perdere") e alla demotivazione ("Basta, non me ne frega niente, adesso mando un SMS a...").

Esistono delle attività didattiche, a cui 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 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:

a) *il completamento di testi mutilati*; la procedura *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, quanto meno (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, quanto meno, accettabile. La procedura *cloze* è facile da realizzare anche autonomamente da parte degli stessi allievi, se vengono convinti a rinforzare la loro capacità di comprensione. Si può:

- cancellare una parola ogni sette, dopo aver lasciato un paio di righe integre per creare il contesto;
- appoggiare una striscia di carta sul testo per coprirne una parte, da ricostruire scrivendo sulla striscetta;
- piegare il lato di una fotocopia cancellando alla vista un centimetro di testo, da ricostruire.

- b) *la ricomposizione di testi smembrati*; le tecniche di *incastro* chiedono di ricomporre il testo smembrato: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, 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. La ricomposizione può avvenire a vari livelli:
- *incastro tra paragrafi*; si presenta un testo scritto i cui paragrafi sono disposti in ordine casuale e lo studente deve numerarli in ordine di sequenza;
 - *incastro tra battute di un dialogo*; si presenta 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;
 - *incastro tra fumetti*; si possono realizzare più varianti anche di questo tipo di incastro: le vignette vengono offerte nell'ordine corretto, le battute invece in ordine casuale in calce, oppure le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale. La *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi;
 - *incastro tra frasi*; date, in disordine, le frasi di un periodo, si deve ricostruire il testo originale. Si realizzano ipotesi su base semantica e, talvolta, anche sintattica;
 - *incastro tra spezzoni di frase*; si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, in cui gli studenti devono unire, tracciando una freccia, il segmento iniziale della frase, nella colonna a sinistra, a quello conclusivo, nella colonna a destra. È una tecnica ritenuta infantile, semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa, e comunque per poter procedere all'unione degli spezzoni bisogna prima vedere globalmente tutta la colonna sinistra e tutta quella destra.

Nessuna tecnica realizza più e meglio di queste il percorso gestaltico della percezione, quella stringa *globalità* → *analisi* → *sintesi* cui abbiamo sopra accennato. Sono tecniche che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa con le proprie capacità logiche prima che linguistiche.

Per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predisposte 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.

2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente

I testi scritti sono i più semplici, perché lo studente può disporre del tempo a suo piacere, tornare indietro, approfondire singole parole ecc., cosa impossibile nei monologhi, che sono soprattutto prodotti nelle interrogazioni e nelle discussioni.

Oggi una differenza tradizionale tra scritto e orale è scomparsa: i testi orali non potevano essere analizzati, *verba volant* si diceva, ma oggi *verba manent* a opera di una banale videocamera, di uno smartphone come quello che possiede la stragrande maggioranza 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 e poi visualizzato tutti insieme divertendosi a “fare le pulci” alla performance del singolo studente, che è comunque motivato perché posto al centro dell'attenzione.

L'esecuzione in aula di un monologo è il punto d'arrivo, cui si giunge attraverso un apprendistato che può essere costituito da un'educazione alla produzione, orale o scritta che sia. Riprendiamo una riflessione che è presentata in maniera più completa in Balboni (2013).

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

- a) *concettualizzazione*: si reperiscono i contenuti, il che nel CLIL significa “studiate i materiali che vi ho dato”, eventualmente “approfonditeli su questi siti”. 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 strategie e percorsi usati dai compagni;
- 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 scaletta mostra la competenza disciplinare;
- c) *realizzazione*, o *performance*: è la fase conclusiva del processo, in cui emergono le carenze (micro)linguistiche;
- d) *verba manent*: nell'oralità la rilettura è ovviamente impossibile, ma se a casa si videoregistra una “prova generale” dell'interrogazione programmata, il risultato si ottiene comunque. Nello scritto, *verba manent* da sempre e quindi i testi sono rileggibili ed emendabili.

Sulla produzione nelle esperienze CLIL, è possibile trovare utili appron-

dimenti in Berton (2008), Coonan (2008), Guazzieri (2008), Serragiotto (2009), Carloni (2010) e Menegale (2010).

Bibliografia

- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Id. (2013), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di, 2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, "I Quaderni della Ricerca", 15, Loescher, Torino.
- Berton G. (2008), *Tasks, Learning Activities and Oral Production Skills in CLIL Classrooms*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- 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.
- Caon F. (2012), *Aimes-tu le Français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, in http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_1.pdf.
- Carloni G. (2010), *Interazione dialogica nella classe CLIL. Proposta di analisi*, in Mezzadri M. (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. 169-180.
- Coonan C. M. (2008), *Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto*, in Coonan C. M. (a cura di), *Il CLIL*, in "Rassegna italiana di linguistica applicata", 1-2, pp. 13-28.
- Ead. (2010), *CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 129-141.
- Ead. (2012), *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.
- Daloiso M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.
- Daloiso M., Balboni P. E. (2012), *La formazione linguistica nell'università*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, in http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_3.pdf.
- Dörnyei Z. (2002), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Guazzieri A. (2008), *Oral Interaction in CLIL Student-led Cooperative Group Work*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 79-104.
- Menegale M. (2008), *Expanding Teacher-Student Interaction through more Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-fronted Lessons to Student-centred Lessons in CLIL*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 105-127.
- Ead. (2010), *Class Activities Aimed at Enhancing Oral Production in CLIL-based Lessons*, in Rață G. (ed.), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 169-187.

- Schumann J. et al. (2004), *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles.
- Serragiotto G. (2007), *Il soggetto apprendente nel CLIL*, in Coonan C. M., Marangon C. (a cura di), *Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia, pp. 40-48.
- Id. (2009), *La valutazione della produzione orale in CLIL*, in “Studi di Glottodidattica”, 2, pp. 181-189.