

Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

p.balboni@unive.it



Synergies Italia n° 8 - 2012 pp. 129-139

Résumé: La notion de CLIL est toujours liée à l'apprentissage de la langue étrangère ou de la langue seconde. Notre étude se propose de répondre à la question suivante: est-il possible de mettre en œuvre des méthodologies de nature CLIL dans l'enseignement de la langue maternelle aussi? En effet, si l'on considère que dans une école aussi bien les enseignants d'italien que ceux de disciplines sont de langue maternelle italienne (contrairement aux enseignants de langue étrangère qui néanmoins savent la langue, et à ceux des disciplines, qui la maîtrisent de façon limitée), cela fait du CLIL en langue maternelle une situation privilégiée. Dans l'article seront formulées différentes hypothèses de collaboration entre enseignants d'italien et enseignants qui utilisent des typologies textuelles et des microlangues de spécialité.

Mots-clés: Italien langue maternelle, CLIL, microlangues.

Riassunto: La nozione di CLIL è sempre legata all'insegnamento della lingua straniera o di quella seconda. La domanda cui intende rispondere questo saggio è « è possibile attuare metodologie di natura CLIL anche nell'insegnamento della lingua materna? ». In effetti, se si considera che in una scuola sia i docenti di italiano sia quelli di discipline non linguistiche sono madrelingua italiani (a differenza dei docenti di lingua straniera, che comunque sanno la lingua, e di quelli disciplinari, che spesso la padroneggiano in maniera limitata) fa del CLIL in lingua materna una situazione privilegiata. Nel saggio vengono ipotizzate varie forme di collaborazione tra i docenti di italiano e docenti che usano tipologie testuali e microlingue specialistiche.

Parole chiave: Italiano Lingua materna, CLIL, microlingua.

Abstract: The notion of CLIL is usually linked to foreign or second language teaching. Now, the question is: is it possible to apply CLIL-like methodology in the first language teaching? If we consider that in school both Italian teachers and subject teachers are Italian native speakers, CLIL in Italian as a first language can play an important role. In the following article various forms of cooperation between teachers of Italian and teachers of language for specific purposes are dealt.

Key words : Italian first language, CLIL, micro-language.

Introduzione

Nell'acronimo CLIL la prima *L* sta per *Language* e da sempre viene intesa come « lingua non nativa », sia essa seconda (ad esempio l'italiano L2 per immigrati soprattutto nei Laboratori di Italiano L2 orientati verso l'italiano dello studio) oppure straniera, modalità recepita anche nella Riforma Gelmini della scuola superiore, ma diffusa anche nelle scuole elementari e medie: ma anche l'italiano è *language*.

Nell'acronimo CLIL, la *C* sta per *contents*. L'insegnante di italiano è un insegnante di « linguistica » italiana, latina, greca, di storia e critica letteraria, spesso di storia, educazione civica, geografia: nessun collega ha tanti *contents* possibili.

La *I* sta per *integrated* in quanto si integrano l'acquisizione di *contents* non linguistici e il rafforzamento, l'uso realmente comunicativo della *language*. Nella letteratura sul CLIL l'*optimum* è visto nel lavoro integrato di due insegnanti, quello di lingua e quello di disciplina non linguistica. Ma nel sistema scolastico italiano la legge prevede che tale integrazione non ci sia, se non su base volontaria: un solo insegnante, quello disciplinare, segue *per legge* la metodologia CLIL. Questa anomalia, però, non impedisce agli studiosi italiani di CLIL, a partire dalla promulgazione della legge di riforma nel 2009, di occuparsene anche se è un solo insegnante ad essere coinvolto: Cardona, Coonan, De Meo, Langè, Mezzadri, Ricci Garotti, Serragiotto, Sisti continuano a scrivere sul CLIL, alcuni sono coinvolti nella commissione ministeriale per la definizione della formazione degli insegnanti che, senza integrarsi con i colleghi di lingua, terranno un anno intero - il più delicato, quello che porta all'esame di stato - in lingua straniera. Quindi *integrated* ha una duplice realizzazione possibile: due insegnanti che integrano la loro programmazione e il loro lavoro, oppure un solo insegnante che integra *contents and language*.

Perciò:

- a. se è vero che anche l'italiano lingua materna è *language*,
- b. se è vero che il CLIL può essere condotto da un solo insegnante (quello disciplinare, che usa la lingua; quello di lingua, che lavora su testi disciplinari e, come vedremo, contribuisce all'acquisizione dei *contents*),
- c. se è vero che l'insegnante di italiano L1 è anche insegnante di molti *contents*,
- d. allora l'insegnante di italiano lingua materna
 - è pienamente titolato come insegnante CLIL nelle ore in cui insegna grammatica, storia, critica, geografia, letteratura, educazione civica,
 - è pienamente titolato a collaborare o, anche, a procedere autonomamente nel lavoro sull'italiano delle discipline (il che gli compete come docente di italiano) secondo metodologie, che vedremo sotto, che (a) contribuiscono al consolidamento della competenza disciplinare negli studenti e (b) sviluppano abilità linguistiche indispensabili per la migliore acquisizione delle discipline ma che gli insegnanti disciplinari non sanno (o non si curano di) sviluppare.

In questo senso, il CLIL in lingua italiana L1 è sì nascosto, ma è anche non solo possibile ma auspicabile.

1. CLIL in lingua straniera e in italiano L1: un'analisi comparativa

Il CLIL, nella sua realizzazione completa, prevede una forte interazione sistemica - e non volontaria e occasionale come previsto dalla Riforma Gelmini - tra tre soggetti: i due

docenti, quello di lingua e quello della disciplina non linguistica¹, e lo studente. Un'analisi delle loro competenze presenta questa struttura:

	CLIL Lingua straniera	CLIL Lingua italiana
Insegnante di lingua italiana L1/2 e insegnante di lingua straniera	<p>Conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la lingua</i> - <i>la didattica della lingua</i> - <i>la metodologia CLIL, se ha avuto o si è creato autonomamente una formazione specifica</i> <p>Ha una possibile conoscenza limitata, derivata da esperienze di insegnamento in un istituto tecnico o professionale, della</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>microlingua della fisica</i> - <i>didattica delle microlingue</i> <p>Non conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la fisica come disciplina</i> 	<p>Conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la lingua</i> - <i>la didattica della lingua</i> <p>Ha una conoscenza limitata e non sistemática della</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>microlingua della fisica</i> <p>Non conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la fisica come disciplina</i> - <i>la didattica delle microlingue</i> <p>Se ha avuto formazione specifica, come quella prevista dalla Riforma Gelmini, conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la metodologia CLIL</i>
Insegnante di fisica	<p>Conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la fisica</i> - <i>la didattica della fisica</i> <p>Ha una possibile conoscenza, derivata da esperienze di studio o lavoro all'estero, della</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lingua straniera</i> - <i>microlingua della fisica in LS</i> <p>Non conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la didattica delle lingue</i> - <i>la metodologia CLIL</i> 	<p>Conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la fisica</i> - <i>la didattica della fisica</i> - <i>la lingua italiana</i> - <i>la microlingua della fisica</i> <p>Non conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la didattica dell'italiano</i> <p>Se ha avuto formazione specifica, come quella prevista dalla Riforma Gelmini, conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la metodologia CLIL (relativamente alla lingua straniera)</i>
Lo studente	<p>Ha una conoscenza in progress della</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lingua straniera</i> - <i>fisica</i> <p>Non conosce la</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>microlingua della fisica</i> 	<p>Conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la lingua italiana</i> <p>Ha una conoscenza in progress della</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>fisica</i> - <i>microlingua della fisica</i>

Come si vede, mentre l'insegnante di lingua straniera, se è stato formato *ad hoc* o si è autoformato, conosce la glottodidattica e la metodologia CLIL, quello di italiano manca di questa seconda competenza; la loro conoscenza della fisica e della sua microlingua è scarsa, basata su memorie liceali, anche se spesso si ricorda il significante, « primo principio della termodinamica », ad esempio, ma nella maggioranza dei casi è presumibile che manchi il significato; l'insegnante di lingua straniera può avere esperienze didattiche in scuole dove si insegna la microlingua disciplinare dell'economia, dell'informatica (o, per restare nell'esempio della fisica, dell'elettronica), ridotte tuttavia essenzialmente a terminologia ed alcune tipologie testuali (le lettere commerciali, ad esempio), ma non conosce il senso pieno di « microlingua scientifico-disciplinare », come descritta in Balboni (2000).

Possiamo rivedere quanto esposto nella prima tabella secondo una logica diversa, basata non sulle persone coinvolte ma sull'oggetto:

	Insegnante di italiano	Insegnante di lingua straniera	Insegnante di fisica	Studente
<i>Lingua italiana</i>	Ottima	(non rilevante)	Ottima	Buona
<i>Lingua straniera</i>	(non rilevante)	Buona	Possibile, in alcuni casi; con la Riforma Gelmini della formazione ei docenti prevede, in futuro, il livello B2; per i docenti CLIL, seconda la Riforma Gelmini, dovrebbe essere C1	In fase di costruzione; in una quinta liceo è presumibile almeno un livello B1 (anche se i programmi ministeriali prevedono un B2)
<i>Microlingua italiana della fisica</i>	Scarsa	(non rilevante)	Ottima	In fase di costruzione parallelamente all'acquisizione dei contenuti
<i>Microlingua della fisica in lingua straniera</i>	(non rilevante)	Nessuna o, per chi ha avuto esperienze in istituti tecnici o professionali, scarsa	Possibile	Nessuna
<i>Didattica della lingua e della microlingua</i>	Si dà per presupposta quella della lingua; assente quella della microlingua	Si dà per presupposta quella della lingua; frutto di esperienze individuali quella della microlingua	Assente	È possibile che abbia sviluppato consapevolezza dei processi di apprendimento della lingua
<i>Fisica</i>	Assente	Assente	Ottima	In costruzione

Da queste tabelle conseguono due osservazioni:

a. CLIL in lingua straniera

se c'è la competenza linguistica nel docente di fisica, è sufficiente una formazione specifica sulla metodologia CLIL per lui/lei e per l'insegnante di lingue per poter attivare moduli didattici o corsi che integrino lo sviluppo della disciplina, della sua microlingua e della lingua straniera di base; in particolare, l'insegnante di lingua non mira all'insegnamento microlinguistico, che è comunque un ottimo risultato « collaterale », ma al rafforzamento della competenza comunicativa in generale, sebbene a partire da testi che riguardano la fisica;

b. CLIL in lingua materna

in italiano la situazione è più favorevole, perché la competenza linguistica dell'insegnante di fisica è quella di un madrelingua, che conosce sia l'italiano generale sia la microlingua specifica. Per lo studente una logica CLIL in italiano è potenzialmente più produttiva, perché non deve usare una lingua padroneggiata solo in maniera parziale come quella straniera; l'insegnante di italiano non mira alla competenza comunicativa generale, come il/la collega di lingua straniera, ma al

- rafforzamento di strategie ermeneutiche, cioè di comprensione di testi con regole retoriche spesso obbligate e che spesso integrano più codici (lingua, numeri, formule, diagrammi ecc.); le strategie ermeneutiche sono alla base dell'attività di studio in ogni disciplina, e quindi una riflessione sulla comprensione di testi disciplinari è un sostanziale contributo alla crescita cognitiva degli studenti;
- rafforzamento delle abilità produttive in alcuni generi specifici, quali l'interrogazione intesa come monologo più che come dialogo, la relazione su un esperimento, la creazione di powerpoint, ecc.; la produzione di testi come questi richiede strategie di analisi cognitive sul rango delle informazioni da inserire, e strategie comunicative quali il ricorso a paragrafi e titoletti, elenchi puntati, diagrammi, formule e così via: lo sviluppo delle strategie cognitive è una meta essenziale dell'educazione, e quello delle strategie comunicative è essenziale all'educazione linguistica;
- la riflessione sulla natura delle microlingue scientifico-disciplinari, che non sono caratterizzate solo da una terminologia specifica, ma anche da precise regole retoriche e stilistiche proprie di ogni comunità scientifica - e lo studente passa la sua giornata a lavorare e produrre testi nelle microlingue delle comunità dei critici della letteratura e dell'arte, degli storici e dei filosofi, degli scienziati, dei linguisti che descrivono le grammatiche dell'italiano, delle lingue straniere, di quelle classiche.

Un vero processo CLIL richiede la partecipazione dei due docenti, quello di *Language* e quello di *Content*: in questo senso il CLIL di lingua straniera è più semplice perché il docente di fisica che accetta di tenere un modulo o un corso in lingua straniera si sente « docente » anche della lingua, per quanto in maniera implicita e non sistematica. Un tale docente è disponibile, con ogni probabilità, a estendere la sua competenza nella metodologia CLIL anche alle classi in cui lavora in italiano, e quindi può collaborare anche con l'insegnante di lingua materna. Ma sono possibili anche esperienze unilaterali non solo di lingua straniera, come previsto dalla Riforma Gelmini che coinvolge il solo insegnante disciplinare, ma anche in italiano L1, ed è di questa situazione che tratta il presente saggio.

2. Le finalità del docente di italiano in una logica CLIL (autonoma)

In generale, la metodologia CLIL in italiano L1, ancorché svolta in maniera autonoma, senza integrazione del lavoro con i colleghi disciplinaristi, mira allo sviluppo della

- a - competenza nella disciplina, ottenuta in CLIL italiano attraverso ulteriori ore di lavoro su testi disciplinari, spesso con la richiesta di spiegare alcuni contenuti all'insegnante di italiano: se questi chiede di scrivere la definizione di « acido » e « base », per un lavoro sul genere testuale, gli studenti che producono la definizione consolidano *ipso facto* la loro competenza in chimica, anche attraverso un processo di cooperazione tra loro per far cercare capire il concetto a un italianista - che può anche fingere un'ignoranza maggiore del reale per stimolare una interazione con i suoi studenti;
- b - competenza linguistica: mentre in lingua straniera è in termini generali, in italiano è in termini di varietà, in quanto si lavora sulla varietà diafasica propria del discorso scientifico e disciplinare, di tipologie testuali specifiche e di meccanismi di interazione tra lingua e codici grafici e formulaici;
- c - abilità di comprensione: basti pensare all'ermeneutica dei termini scientifici, spesso creati con affissazioni greche o latine; oppure al meccanismo barthesiano del *relais*, per cui la componente linguistica di un testo è comprensibile solo interpretando quella formulaica o grafica e viceversa. Abilità di monologo, nelle interrogazioni, con o senza supporto di parti scritte alla lavagna o in powerpoint, e di scrittura, nelle relazioni, nelle definizioni, nelle ricerche;

d - competenza socio-culturale: la microlingua non è usata solo per chiarezza, per evitare ambiguità, ma è strumento di riconoscimento tra appartenenti a una comunità di discorso: l'insegnante di matematica e geometria non vuole solo che lo studente apprenda i contenuti, ma che li esprima nel linguaggio tipico della matematica; il filosofo non chiede solo partecipazione alle riflessioni, ma chiede che ciò avvenga con strutture testual-concettuali come ad esempio il sillogismo; e così via. Spesso gli studenti hanno difficoltà a studiare alcune discipline perché non ne padroneggiano non tanto la terminologia, sempre spiegata in glossari o chiose, ma la struttura testuale propria delle discipline: è difficile comprendere un problema matematico, fisico, geometrico che non si conosce il modo in cui quelle comunità scientifico-disciplinari espongono i problemi.

Vediamo più da vicino alcune delle finalità viste sopra.

2.1 Lavoro sulle varietà diafasiche legate alle diverse comunità di discorso

Nella realtà, malgrado interventi di cardinale importanza come le *Dieci Tesi* del 1975, l'insegnante di italiano si occupa dello standard, con qualche riflessione sui registri, le varietà regionali, e altre poche varietà. Delle microlingue disciplinari, utilizzate dalle diverse comunità scientifiche, come abbiamo detto, anche o soprattutto come strumento di riconoscimento di appartenenza, l'insegnante usa nel suo insegnamento le microlingue

- della descrizione linguistica, ridotta talvolta solo alla dimensione terminologica tradizionale (soggetto, predicato, complemento, periodo, proposizione principale, sostantivo, articolo, pronomi relativi, ecc.);
- della storia della letteratura e della critica letteraria (teoria dei generi, figure retoriche, stilistica, elementi di narratologia);
- in alcune scuole, della storia e della geografia;
- del diritto costituzionale, in educazione civica - ma sappiamo che nella prassi questa disciplina non viene trattata, con risultati sociali evidenti su cui conviene stendere un velo.

In tutti questi casi può far semplicemente uso delle microlingue o può anche lavorare su queste varietà - il che avviene assai di rado - e in tal caso, integrando la dimensione (socio)linguistica con quella contenutistica, si può operare in una logica CLIL.

Delle altre microlingue scientifico-disciplinari si occupano i vari docenti. In realtà essi non se ne occupano, ma semplicemente la usano e poi la richiedono in interrogazioni e relazioni: questi insegnanti non sono consapevoli della natura della loro varietà diafasica dell'italiano e non hanno neppure la consapevolezza che dovrebbero insegnare agli studenti sia a comprenderla, per capire le spiegazioni e i manuali, sia a produrla, per poter interagire nelle interrogazioni senza avere in partenza il handicap di dover usare una microlingua che non gli è stata insegnata ma solo mostrata.

L'optimum, come abbiamo detto, è avere colleghi che già conoscono il CLIL in lingua straniera e quindi sono sensibilizzati al problema; ma qui ci occupiamo dell'insegnante di italiano che lavora individualmente organizzando lezioni sui manuali di altre discipline per far scoprire agli studenti

- a - la natura del termine, che non è una parola: è monosemico e non ammette sinonimi; è tipico, ad esempio, l'errore dei ragazzi di scuola media che dimostrano (o recitano?) il teorema di Pitagora e affermano che la somma dei quadrati costruiti sui cateti è « uguale » al quadrato

costruito sull'ipotenusa: « uguale » è una nozione di forma, in geometria, mentre la nozione di quantità è « equivalente », e questi due termini non sono intercambiabili perché un termine non ammette sinonimi; un'ottima attività in questo senso è far individuare agli studenti, a casa, i termini contenuti in alcune pagine del manuale disciplinare e poi confrontare e discutere in classe le liste individuali, procedendo poi ad un'altra operazione linguistica fondamentale, la definizione, su cui torneremo sotto;

b - la costruzione della terminologia a partire da componenti greche e latine: si può lavorare sulla lista ipotizzata al punto (a) o dare come compito specifico, sempre a casa, di individuare i termini che secondo loro sono composti a partire da radici o da affissi greci e latini: lo studente che scopre che *termo* significa « calore » e *dinamica* è « movimento » si chiarisce la natura della termodinamica, che smette di essere un termine ermetico e complicato; catalogare i suffissi e prefissi è un lavoro di lingua italiana ma contribuisce alle competenze disciplinari; si noti che la procedura di creazione terminologica ha spesso anche conseguenze fonologiche: in educazione civica, la « decostituzionalizzazione » di alcuni principi è impronunciabile per il ragazzino che tenta di imparare a memoria questo termine, che invece risulta agevolmente pronunciabile se c'è una consapevolezza del significato dei vari prefissi e suffissi che lo compongono;

c - la verbalizzazione dei concetti: se chiediamo agli studenti di definire termini che significano concetti anche semplici vediamo immediatamente che non ne hanno l'abitudine, anche se nelle interrogazioni è proprio questo che si chiede loro (« che cosa è un pronome personale oggetto/ un cateto / un vettore di forza / un elemento alogeno? »). In un'interrogazione di geometria di scuola media il docente, spesso inconsapevole dei processi per cui la microlingua verbalizza concetti e non immagini, si accontenta della risposta secondo cui « i cateti sono i due lati corti e l'ipotenusa è quello lungo », perché in effetti questa frase dimostra la comprensione sostanziale dei concetti necessari per passare al teorema di Pitagora; ma c'è un errore concettuale: « cateti » e « ipotenus » a sono elementi pertinenti solo ad un triangolo rettangolo, quindi questa caratteristica è quella sovraordinata: se il fulcro concettuale è la presenza di un angolo retto, la risposta corretta è che i cateti sono « i due lati che includono l'angolo retto » e l'ipotenusa è « il lato opposto all'angolo retto ».

La procedura di verbalizzazione dei concetti è essenziale in ogni disciplina, anche in quelle che insegna il docente di italiano, dal fatto che sia « aggettivi » sia « avverbi » sono entrambi « qualificatori » ma qualificano rispettivamente sostantivi e verbi, al fatto che in storia equiparare « nazione » e « stato » è errato (mentre nell'Ottocento li si voleva sinonimi: l'Italia doveva unirsi in un unico stato perché era un'unica nazione), oppure che un racconto d'amore del tardo Ottocento può essere « romantico » se se ne parla in cortile, ma nelle lezioni di italiano non è « romantico », scritto nella prima parte del secolo, ma semmai « sentimentale »: gli studenti possono essere chiamati a proporre loro definizioni di « nazione/stato », di « aggettivo/avverbio/qualificatore », di « romantico/sentimentale » - ma anche di attività che compiono quotidianamente. Chiedere di definire un « riassunto » può mostrare che per lo studente una conseguenza (il fatto che il riassunto è più breve del testo di partenza) viene posta al primo posto, dove invece dovrebbe trovare spazio l'aspetto costitutivo (l'individuazione dei nuclei informativi di un testo e la loro gerarchizzazione tra primari, che entrano nel riassunto, e accessori, che non rientrano, dal che deriva la maggiore brevità);

d - la strutturazione testuale: i testi italiani sono tendenzialmente ipotattici, basati sulla subordinazione, e nei temi di italiano questa tradizione si traduce in periodi di trenta righe dove la *consecutio temporum* salta, i soggetti e i tempi verbali cambiano senza ragione, ecc. L'impatto della ricerca in inglese ha modificato lo stile testuale delle microlingue scientifiche dell'italiano: l'inglese, anche per le sue caratteristiche morfosintattiche, tende a creare testi paratattici, basati sulla coordinazione di frasi strutturalmente semplici (e un lavoro congiunto con il collega di inglese può essere interessante su questo tema), ma gli studenti tendono a

scriverle le relazioni su esperimenti di fisica, le definizioni di un termine, e così via (anche in inglese) con la stessa struttura ipotattica che usano nei temi di italiano;

e - una riflessione più profonda è quella epistemologica, che può coinvolgere i colleghi (quanto meno nel senso che gli studenti possono chiedere ai loro docenti disciplinari delle spiegazioni): abbiamo, nella sola fisica

- i principi della termodinamica,
- la legge di gravità,
- l'assioma sulla velocità della luce,
- la teoria della relatività,
- le ipotesi sull'antimateria e i buchi neri.

Raccogliere informazioni su questi termini che descrivono diversi stati di conoscenza, verificarle su dizionari, discuterne nelle lezioni di fisica e in quelle di italiano migliora la conoscenza dell'italiano e, in maniera integrata, contribuisce profondamente alla maturazione scientifica degli studenti: è puro CLIL.

In tutti questi casi l'insegnante di italiano lavora sulla lingua, ma gli studenti rimettono in gioco le loro competenze nelle varie discipline e questo non ha solo un effetto di rinforzo ma può offrire anche un valore aggiunto laddove gli studenti scoprono aspetti (epistemologici, di chiarezza delle definizioni, di strutturazione testuale di una relazione, ecc.) che nelle lezioni disciplinari raramente vengono trattati - salvo poi essere talvolta richiesti...

Il lavoro sulle varietà microlinguistiche dell'italiano è quindi un reale *content and language integrated learning*.

2.2 Lo sviluppo delle abilità

La comprensione orale e scritta, il monologo (nelle interrogazioni), la scrittura (di relazioni, ricerche, powerpoint, definizioni, di testi pluricodice), la raccolta di appunti e il riassunto sono le abilità linguistiche più utilizzate nell'apprendimento di una disciplina scientifica, storica, artistica ecc. E lo sviluppo delle abilità linguistiche è uno degli obiettivi specifici dell'insegnamento dell'italiano.

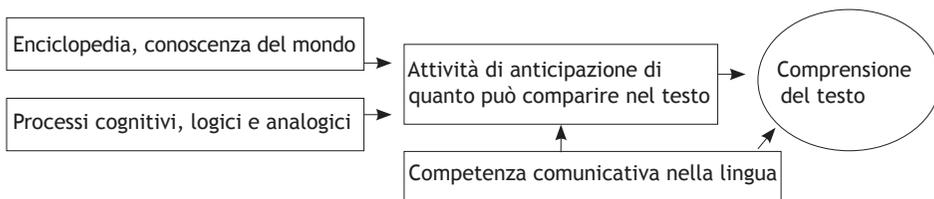
Abbiamo già accennato nel paragrafo 2.1 ad alcune difficoltà proprie delle microlingue scientifico-disciplinari, quella in cui vanno compresi, prodotti o trasformati i testi, quindi non torniamo qui sul tema.

Ci sono tuttavia delle caratteristiche specifiche nei processi di comprensione e produzione di testi microlinguistici che l'insegnante può affrontare con i suoi allievi lavorando su testi propri delle altre discipline.

2.2.1 La comprensione

La densità informativa (oltre alla terminologia e allo stile microlinguistici, su cui non torniamo) è la principale difficoltà nella comprensione dei testi disciplinari, come evidenziato da tutte le ricerche sull'italiano dello studio in ordine all'Italiano L2.

La densità informativa è affrontabile in maniera più agevole se lo studente viene abituato ad utilizzare al massimo la *expectancy grammar*, cioè la capacità di anticipare quanto può essere detto in un testo, in modo da focalizzare l'attenzione su quanto c'è di nuovo nel testo rispetto a quanto già si sa. Il modello base di comprensione è il seguente



Lo studente italofono ha competenza comunicativa in italiano e sta costruendo la competenza nella varietà disciplinare; ha un'enciclopedia, cioè una conoscenza della disciplina oltre che, in generale, del mondo: su queste due caselle dello schema l'insegnante di italiano ha poche possibilità di intervento. Il suo ambito specifico può essere il rafforzamento di strategie formali, ad esempio

- l'individuazione di indicatori metacomunicativi (« anzitutto, in seguito, inoltre, per concludere »; « premesso che, ne consegue che »; « se, se e solo se, allora »; « dato che, nel caso in cui, ne consegue che », e così via) come struttura per facilitare la comprensione e soprattutto per studiare prendendo appunti da testi orali ed elaborandone da testi scritti;
- la ridondanza, che può essere linguistica (introdotta da « ad esempio », « cioè », « che sta per », ecc.), paratestuale (elementi del titolo, foto e relative didascalie), affidata ad altri codici (un grafico o una formula che 'dicono' in altro modo quanto detto linguisticamente nel testo);
- strutture cognitive come causa/effetto, prima/dopo, se/allora e così via.

Su queste basi si attiva la capacità di anticipare quanto può essere detto in un testo. Lo sviluppo della comprensione orale è più complessa da perseguire perchè richiede la collaborazione del collega disciplinare in quanto questi deve consentire la videoregistrazione di una sua lezione in modo che, « smontandone » i meccanismi comunicativi, l'insegnante possa analizzare con gli studenti gli elementi che abbiamo visto sopra e che aiutano ad attivare la *expectancy grammar*, facilitando di molto il compito di comprendere.

2.2.2 La produzione orale (monologo) e scritta (relazioni, ricerche)

L'interrogazione non è un « colloquio », malgrado venga spesso indicata con questa parola, ma una serie di brevi monologhi su un tema dato dall'insegnante.

La produzione di testi (monologhi o 'composizioni' scritte, dal tema alla relazione) segue questo schema:



Nel monologo di solito non è possibile una rilettura critica - ma l'insegnante di italiano può offrire questa possibilità, facendo videoregistrare alcune interrogazioni autentiche oppure simulandone alcune nelle sue ore e poi commentandole con gli studenti. Se l'insegnante di italiano insegna anche letteratura e/o storia, interrogazioni autentiche immediatamente disponibili sono facili da videoregistrare.

Quello che emergerà è facilmente prevedibile: lo studente che ha studiato non ha problemi nella prima fase in cui deve reperire i concetti su cui parlare - ma la cosa gli risulterà più facile se ha svolto riassunti e preso appunti, enucleando i concetti chiave. Quasi sempre assente nell'oralità risulta invece una fase di progettazione, la classica « scaletta » delle composizioni scritte. Eppure, prendendo pochi secondi e aiutando molto poi nel monologo, si può prendere l'abitudine di iniziare la risposta con frasi come le seguenti, magari accompagnate da parole chiave alla lavagna: « Inizierò precisando questi due termini della sua domanda, e poi darò qualche esempio per arrivare ad una conclusione con la definizione del problema ». Lo studente interrogato di solito improvvisa - ma i grandi jazzisti, i maggiori teorizzatori dell'improvvisazione, insegnano che s'improvvisa solo se si ha un progetto molto chiaro.

Videoregistrare un'interrogazione di storia, con l'insegnante di italiano, o di chimica, cosa che richiede l'accordo di un insegnante diverso, leggere nell'ora di italiano una relazione di un esperimento (una relazione ha regole retoriche strettissime, che gli insegnanti disciplinari usano ma non insegnano), guardare e commentare tutti insieme un powerpoint preparato per un'interrogazione programmata in un'aula con lavagna multimediale interattiva - sono attività che aiutano lo sviluppo integrato della *language* e, attraverso la ripetizione, del *content*: CLIL autentico, dunque.

2.2.3 Prendere appunti e riassumere

La raccolta di appunti è l'abilità più trascurata nell'educazione linguistica, nonché cognitiva, anche perché ogni studente utilizza strategie proprie, dalle abbreviazioni alle freccette, gli asterischi, le sottolineature ecc. e quindi si lascia che questa abilità maturi anarchicamente presso ogni studente, ma anche darwinisticamente: chi la sviluppa, va bene a scuola, chi non la sviluppa, ha difficoltà.

Prendere un paragrafo del libro di chimica appena studiato, far prendere appunti a casa, fotocopiare quelli di uno o due studenti e poi analizzarli in classe, facendo emergere le strategie che sono state attivate per comprendere, enucleare i punti chiave, indicarne le relazioni, trasporre il tutto su foglio è un'attività che rafforza l'apprendimento di quel paragrafo di chimica e, in maniera « integrata », l'abilità linguistico-cognitiva di raccolta di appunti.

Lo stesso vale per il riassunto di un paragrafo di storia o scienze o storia dell'arte. Non si sa per quale ragione invece la tradizione privilegi il riassunto di testi letterari: il che è diseducativo in quanto convince implicitamente gli studenti che quel che rende letterario un testo è la sua trama, riassumibile, e non la sua forma, tant'è vero che nel riassunto deve essere cambiata. Il riassunto commentato di testi disciplinari, in cui discutere sulla selezione delle informazioni inserite oltre che sulla forma linguistica usata, è un esempio di CLIL in cui si lavora sulla lingua ma anche sulle strategie di analisi di testi disciplinari, migliorando la conoscenza di quella disciplina, nella parte racchiusa nel testo su cui si lavora, ma anche le strategie di studio in tutte le discipline.

3. Il CLIL nascosto, il CLIL possibile

Che una cosa non sia evidente, non sia presente, non sia visibile non significa che non esista; che un'azione non venga compiuta non significa che sia impossibile.

Il CLIL in italiano lingua materna c'è, spesso inavvertitamente, nelle ore in cui l'insegnante di italiano insegna altre materie che gli competono nel curriculum - dalla storia alla critica letteraria, dalla geografia alla linguistica dell'italiano, del latino, del greco: non si vede, non è evidente, perché non è consapevole e progettato, ma c'è, seppure allo stato potenziale o già embrionale.

Ma nell'insegnamento dell'italiano c'è anche la possibilità di fare CLIL esplicito, programmato, riprendendo testi (dai manuali, dalle lezioni o interrogazioni videoregistrate, dalle relazioni prodotte dagli studenti) relativi alle discipline scientifiche, letterarie o filosofiche, alle « educazioni » (artistica, motoria, tecnica) e così via, e lavorandoci sopra in italiano, ma ottenendo di fatto quanto meno una ripetizione, più spesso un approfondimento o una rielaborazione di contenuti non linguistici.

Il CLIL nell'insegnamento dell'italiano come lingua c'è, è semplicemente nascosto. Questo breve saggio è un tentativo di togliere il velo.

Riferimenti bibliografici

Abbiamo inserito questo paragrafo, anche se visto l'unico riferimento che riportiamo sarebbe bastato una nota a piè di pagina, per esprimere il nostro stupore nel momento in cui, scorrendo la bibliografia *BABELI* dell'educazione linguistica dal 1960 al 2010², abbiamo scoperto che non c'erano saggi sul CLIL in lingua materna, o almeno non ne risultavano.

Probabilmente è un effetto d'alone prodotto dall'acronimo in inglese: è in inglese, quindi riguarda le lingue straniere; certamente è rinforzato dalla Riforma Gelmini, che prevede il CLIL in lingua straniera, sebbene escludendo la partecipazione dell'insegnante di lingua straniera.

Nella speranza che in pochi anni sia possibile una buona bibliografia sul « CLIL nascosto », riporto solo un riferimento ad un volume che descrive la varietà diafasica su cui abbiamo molto lavorato sopra:

Balboni, P. E. 2000. *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: Petrini.

Note

¹ Per comodità faremo tutti gli esempi pensando a un CLIL che coinvolga il docente di fisica.

² Nella sezione RICERCA in <http://www.unive.it/centrodidatticalingue>

Presentazione dell'autore

Paolo Balboni insegna Didattica delle Lingue e Ca' Foscari, Venezia, dove è stato direttore di dipartimento, preside di facoltà e oggi è presidente del Centro Linguistico e delegato del rettore per la formazione linguistica di Ateneo.

È autore di una trentina di volumi in tutti i campi dell'educazione linguistica, dall'insegnamento dell'italiano L1 e L2, alle lingue straniere, alle lingue classiche.