

## CAPITOLO 5

### Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi

Graziano Serragiotto  
*Università Ca' Foscari, Venezia*

#### 5.1 Il CLIL

Il CLIL, acronimo inglese per “*Content and Language Integrated Learning*” e cioè apprendimento integrato di lingua e contenuti, è una metodologia che mette in risalto come ci sia un equilibrio tra l'apprendimento delle varie discipline e quello della lingua straniera.

Alla base sta il concetto che la lingua straniera viene usata per insegnare un'altra disciplina, la quale ha i propri obiettivi didattici che non riguardano l'insegnamento della lingua.

Lo scopo glottodidattico è sicuramente diverso tra l'insegnamento della lingua e l'uso veicolare di quest'ultima: nel primo caso il docente insegna la lingua, nel secondo egli promuove la lingua; nel primo caso lo studente impara le abilità e apprende ad usare la lingua, mentre nel secondo caso lo studente usa le abilità acquisite e usa la lingua per apprendere. È molto importante focalizzare la nostra attenzione sui termini “insegna” *versus* “promuove” e “impara” *versus* “usa” dove il ruolo della lingua non viene ad essere metalinguistico ma viene a servire da tramite per acquisire dei contenuti non linguistici.

Inoltre il CLIL, che è sicuramente innovativo, ha come obiettivo il plurilinguismo, favorisce l'integrazione curricolare e comprende una diversità di modi di insegnare e di situazioni talmente flessibili che ogni insegnante o gruppo di insegnanti può decidere il percorso e le modalità più adatte per la sua classe, decidendo anche in itinere quali possano essere i cambiamenti che devono essere fatti per migliorare l'apprendimento.

In questo modo l'acquisizione viene facilitata perché è più spontanea e c'è una maggiore esposizione alla lingua straniera; inoltre il focus dell'attenzione passa dalla forma al contenuto cioè a quello che viene veicolato e questo può diventare assai utile anche per apprendere dei contenuti professionali.

Quando si insegnano delle discipline attraverso una lingua straniera abbiamo la possibilità che l'*input* venga reso comprensibile da alcune conoscenze extralinguistiche, cosa che non capita nell'insegnamento della lingua tradizionale perché è la stessa lingua che cerca di spiegare la lingua attraverso perifrasi o traduzioni in lingua madre. Alcune discipline non si basano solo sul linguaggio verbale e quindi il poter usare delle cartine, dei grafici, delle immagini, ecc. aiuta la comprensione dei contenuti e potenzia la stessa lingua.

Con un approccio simile, come è già stato evidenziato, c'è uno spostamento dell'atten-

zione dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola, quindi quello che diventa fondamentale non è una correttezza formale linguistica, ma il fatto che l'*input* e cioè il contenuto diventi comprensibile il più possibile nonostante alcune imprecisioni linguistiche.

### 5.1.1 La metodologia utilizzata dagli insegnanti per il CLIL

Per il momento, in Italia, la situazione più ricorrente per l'uso veicolare della lingua è un contesto dove abbiamo due insegnanti, uno di lingua straniera e uno di disciplina specifica, che organizzano delle lezioni, dei moduli, degli ambiti tematici chiedendo l'autorizzazione all'interno dell'istituto, inserendo tale progetto nel Piano dell'Offerta Formativa. Per il momento pochi sono i casi di esperienza totale curricolare anche perché necessitano di una garanzia istituzionale.

È importante mettere in evidenza come le aree di azione dei due insegnanti restino distinte e separate con un nuovo ruolo per l'insegnante della disciplina.

L'insegnante di lingua straniera insegna la lingua, gli studenti imparano le abilità ed apprendono ad usare la lingua; l'insegnante della disciplina promuove la lingua, gli studenti usano le abilità e usano la lingua per apprendere.

Tra i due insegnanti ci deve essere una stretta collaborazione sia nella programmazione sia in itinere in modo che ognuno utilizzi le proprie competenze.

L'insegnante di lingua dà un supporto linguistico sia agli studenti sia all'insegnante della materia e può vantare una preparazione didattica per la comprensione dei testi che è sicuramente utile all'insegnante della disciplina per rendere l'*input* comprensibile. In cambio l'insegnante di lingua straniera amplia i propri orizzonti in ambiti specialistici.

L'insegnante della materia trasmette i contenuti della disciplina e grazie alla preparazione didattica per la comprensione dei testi dell'insegnante di lingua si pone il problema del veicolo linguistico la cui conoscenza molto spesso è data per scontata. In cambio l'insegnante della disciplina impara una metodologia didattica per la comprensione dei testi e amplia la propria conoscenza di una lingua straniera.

Entrambi i docenti sono impegnati a fare delle scelte e precisamente:

- a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;
- b. stabiliscono gli obiettivi del corso;
- c. prevedono possibilità di cambiamenti in itinere con una certa flessibilità;
- d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- e. prevedono le difficoltà.

La collaborazione tra docenti può portare a dei buoni risultati perché c'è uno scambio vicendevole e si riescono a superare le incertezze che ci sono: il docente della materia non si sente all'altezza a livello linguistico per poter insegnare attraverso la lingua straniera, l'insegnante di lingua ritiene di non conoscere in modo approfondito gli argomenti che riguardano la disciplina.

L'insegnante di disciplina non linguistica insegna la materia e l'insegnante di lingua straniera la rende in lingua straniera.

L'insegnante di lingua veicolare deve sviluppare competenze in relazione a metodologie appropriate per l'insegnamento e la valutazione, da impiegarsi con studenti di lingua straniera.

L'insegnante di lingua straniera deve acquisire un minimo di familiarità con i concetti e la microlingua della disciplina non linguistica così come le modalità di valutazione più appropriate per quella disciplina.

Non verranno effettuate lezioni solo frontali tipiche delle discipline non linguistiche, ma si userà il *cooperative learning*, si adotteranno nuove strategie ed alcune tecniche che sviluppano la produzione autonoma in lingua straniera (giochi di ruolo, riempimento di spazi, abbinamento, ecc.) e si utilizzerà del materiale autentico durante la lezione.

Inoltre per gli insegnanti di altre discipline che vogliono intraprendere un insegnamento veicolare si possono organizzare dei corsi di lingua straniera per dare competenze specifiche affinché possano veicolare i contenuti della propria materia in lingua straniera, anche se le competenze sono molto diversificate; i corsi nonostante un'accurata revisione linguistica dovranno essere mirati a

sviluppare soprattutto le abilità comunicative degli insegnanti veicolari (lingua parlata e ascoltata); naturalmente oltre alle competenze linguistiche i docenti CLIL dovranno acquisire la metodologia della didattica delle lingue.

### 5.1.2 La nascita e diffusione della metodologia CLIL

Sebbene l'acronimo CLIL nasca ufficialmente nel 1995, quando una risoluzione del Consiglio europeo si riferisce per la prima volta in modo esplicito all'insegnamento in lingua straniera di "discipline diverse da quelle linguistiche", le esperienze di insegnamento bilingue vengono condotte, in Europa e in Canada, fin dagli anni Sessanta del secolo scorso.

Prima degli anni Settanta, le discipline non linguistiche vengono insegnate in lingua straniera solo in regioni particolari (bilingui o di confine) o in grandi metropoli, allo scopo di formare alunni bilingui: in questo caso si parla di *educazione bilingue*.

Tra gli anni Settanta e Ottanta nasce in Québec l'*insegnamento in immersione* che cerca di dare una risposta alla necessità da parte di famiglie anglofobe di offrire ai loro figli una buona competenza linguistica anche in francese.

Prima degli anni novanta sia la "Risoluzione della riunione Consiglio dei ministri dell'educazione" (Consiglio 9 febbraio 1976), sia le "conclusioni del Consiglio europeo di Stoccarda" (1983) e le "conclusioni del Consiglio dell'educazione" (4 giugno 1984) raccomandano un'attenzione particolare all'insegnamento delle lingue straniere per la promozione della diversità linguistica.

Negli anni Novanta si fa strada l'acronimo CLIL che mette l'accento sul fatto che lingua e materia non linguistica siano entrambe oggetto d'insegnamento: la materia non linguistica si apprende attraverso la lingua straniera, la quale, a sua volta, cresce e si sviluppa nell'uso veicolare. L'apprendimento è, per la prima volta visto come *integrato*.

Dopo gli anni Novanta con il *Programma Lingua* (in vigore il 1° gennaio 1990 su Deci-

sione del Consiglio 89/489/CEE, 16.08.1989) si fa strada la necessità di “promuovere l’innovazione nei metodi di formazione delle lingue straniere”; nel 1992 l’art. 126 del Trattato di Maastricht sottolinea che uno degli obiettivi primari per l’Europa è la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie.

Il 1995 è l’anno di nascita del CLIL: la Risoluzione del Consiglio del 31 marzo 1995 fa esplicito riferimento all’insegnamento, in una lingua straniera, di “discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si impartisce l’insegnamento bilingue”; non solo, ma anche in *Insegnare ed apprendere – verso la società cognitiva, Libro Bianco sull’educazione e la formazione*, la Commissione europea propone (tra altre pratiche) che “la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di alcune materie nella scuola secondaria” (Seconda parte, IV obiettivo generale: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie).

Nel 1998 la Raccomandazione n. R 98/6 del Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa, sottolinea la necessità di potenziare l’insegnamento delle lingue europee anche “incoraggiando l’uso delle lingue straniere per l’insegnamento di materie non linguistiche”.

Il Programma “Comenius”, infine, prevede aiuti finanziari per azioni di mobilità rivolte ad “insegnanti di altre discipline che debbano, o vogliono, insegnare in una lingua straniera”.

Nel 2001 l’“Anno europeo delle Lingue” annovera l’insegnamento CLIL tra gli approcci atti a promuovere la diversità linguistica e l’apprendimento delle lingue; nel 2002 il Consiglio europeo di Barcellona chiede agli Stati membri e alla Commissione europea che almeno due lingue straniere siano insegnate fin dalla più tenera età.

Nel 2003 il “Piano di azione 2004-2006” è finalizzato a “promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica” (Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni dl 24.07.2003, COM (2003) 449 def.).

Infine, il 26 settembre 2007, il “Gruppo ad alto livello sul multilinguismo” presenta la sua relazione finale con raccomandazioni alla Commissione a favore di azioni nel campo del multilinguismo.

Per quanto riguarda l’Italia nello specifico, possiamo mettere in evidenza che fin dagli anni novanta dei progetti ministeriali hanno permesso la nascita di licei europei e licei internazionali nei quali una o più materie *curricolari* vengono regolarmente insegnate in lingua straniera.

Nel 1999 la legge sull’autonomia scolastica (articolo 4.3) permette in ogni istituto scolastico l’avvio di progetti che “rispondono alle esigenze delle singole scuole”, e tra questi, quindi, viene contemplata la possibilità di veicolare insegnamenti disciplinari in lingua straniera.

Nell’anno 2000 il “Progetto Lingue 2000” (MPI 2000), finalizzato al rinnovamento dell’insegnamento e dell’apprendimento linguistico ribadisce l’importanza dell’acquisizione “di precise competenze comunicative da parte degli allievi” lasciando intendere quanto sia auspicabile, in ambito scolastico, l’introduzione di nuove metodologie didattiche atte a potenziarne in modo innovativo la competenza linguistica.

Nel 2005, infine gli articoli 3 comma 3 e 7 comma 3 del D.Lgs. 17.10.2005, N° 227

della Riforma Moratti per la scuola secondaria di secondo grado prevedevano l'obbligo di insegnare una materia in lingua inglese nell'ultimo anno, però tale riforma non ha più avuto seguito.

## 5.2 Il CLIL nell'italiano L2

Perché potrebbe essere interessante adottare la metodologia CLIL nell'insegnamento dell'italiano L2?

La metodologia CLIL, nell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia, dovrebbe trovare maggior spazio di diffusione, tenendo in considerazione che l'afflusso degli immigrati è sempre più elevato e che molto spesso la scuola si limita ad arginare il problema dell'arrivo di studenti stranieri insegnando l'italiano delle "abilità comunicative interpersonali di base" (cfr. cap. 6). Ecco perché si dovrebbe ricorrere alla metodologia CLIL, poiché grazie ad essa l'insegnante ha la possibilità di costruire un percorso di formazione e di apprendimento del discente, al termine del quale quest'ultimo potrà raggiungere delle competenze linguistiche e comunicative di ordine superiore, definite come la "*lingua per lo studio*".

### 5.2.1 Differenze rispetto al CLIL nelle classi di italiano L2

Ci sono alcune differenze rispetto al CLIL realizzato con la lingua straniera, ma la metodologia usata potrebbe essere ugualmente proficua. Le differenze più importanti sono:

- a. *Tipologia di studenti*: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera abbiamo tutti gli studenti coinvolti in una lingua straniera per esperienze CLIL, nelle classi italiane abbiamo studenti italiani e studenti stranieri che porterebbero avanti esperienze CLIL in lingua italiana; gli studenti italiani, come pari, potrebbero essere di aiuto per gli studenti stranieri;
- b. *Lingua degli studenti*: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera gli studenti coinvolti lavorano in lingua straniera su dei contenuti ed eventualmente si possono servire della loro lingua madre per cercare aiuto o trovare una spiegazione e gli stessi docenti conoscono tale lingua, essendo nella maggior parte dei casi di lingua madre, nelle classi di italiano L2 si può comunicare solo attraverso la lingua italiana che fa da veicolo per tutto, non c'è la possibilità di utilizzare la lingua madre degli studenti (se non in rari casi dove ci sia un mediatore linguistico o ci siano più studenti stranieri che parlano la stessa lingua) e gli stessi docenti non conoscono la lingua madre degli studenti (se non in casi rari) ed è difficile trovare una lingua ponte per superare le situazioni problematiche;
- c. *Lingua dei docenti*: come si è già sottolineato nel punto precedente, molto spesso nelle classi di italiano L2 i docenti né conoscono la lingua madre dei discenti né hanno a disposizione una lingua ponte per poter facilitare la trasmissione dei contenuti, quindi la lingua italiana è l'unico mezzo oltre ai linguaggi extralinguistici che può essere utilizzato;

- d. *Tipologia di docenti*: rispetto alle classi CLIL di lingua straniera dove i due docenti (uno di lingua e uno di disciplina) lavorano in équipe e di solito uno è esperto di lingua mentre l'altro di disciplina (il livello di lingua straniera del docente di disciplina è adeguato ma non elevato) nelle classi di italiano L2 entrambi i docenti (di lingua e di disciplina) conoscono la lingua italiana, anche se l'insegnante di lingua può avere una conoscenza metacognitiva della lingua ed inoltre può conoscere una metodologia glottodidattica per rendere comprensibili i testi, cosa non fondamentale e non richiesta ad un insegnante di disciplina a cui di solito interessa solo far comprendere dei contenuti, dando per scontata la conoscenza linguistica degli studenti.

### 5.2.2 Aspetti CLIL nelle classi di italiano L2

Il CLIL nelle classi di italiano L2 può avere una funzione importante per molteplici aspetti: innanzitutto offre ai docenti una occasione per riflettere metacognitivamente sulla loro attività di docenti e sulle loro scelte metodologiche; in secondo luogo fornisce una gamma di strategie che possono essere utilizzate proficuamente per migliorare l'apprendimento degli studenti e non solo quelli stranieri, che comunque rischiano di essere emarginati sia sul piano scolastico sia su quello sociale. Ed il primo passo per una buona integrazione nella società è l'integrazione e il successo nella scuola.

Poiché gli studenti stranieri devono apprendere attraverso una lingua non nativa, l'insegnante deve trovare delle soluzioni metodologiche didattiche, affinché si realizzi ugualmente l'apprendimento. Secondo il CLIL lo studente può imparare i contenuti, ma anche la lingua, attraverso questi ultimi. In questo senso si promuovono due tipi di apprendimento contemporaneamente: l'uno attraverso l'altro.

Attualmente in Italia non esistono singole figure di insegnanti che racchiudano in un'unica persona le professionalità richieste dai percorsi CLIL; tuttavia la situazione concreta in cui gli insegnanti si trovano attualmente, con questi studenti stranieri, li costringe, loro malgrado, ad insegnare dei contenuti di discipline non linguistiche attraverso una lingua per loro straniera, benché gli insegnanti non possiedano tutte le competenze glottodidattiche necessarie.

Una delle problematiche da affrontare è la difficoltà dello studente di elaborare un *output* comprensibile, poiché questo non nota la forma linguistica dell'*input*, per cui la sua interlingua rimane povera dal punto di vista grammaticale. Il notare le forme linguistiche (aspetti grammaticali) costituisce una premessa necessaria, secondo alcuni studiosi, per l'interiorizzazione della lingua straniera. Ciò, che è difficile da realizzare in situazioni CLIL, lo è anche nel caso delle classi di italiano L2 dove gli insegnanti pongono la massima attenzione sul significato e non sulla forma che lo veicola, non però per scelta metodologica, bensì per la *forma mentis* del docente, abituato a comunicare dei contenuti dando per scontato il codice linguistico di cui si serve.

In ambiente CLIL si propongono molte strategie di facilitazione per aiutare quegli studenti che manifestano difficoltà nell'apprendimento: ripetizioni, riformulazioni, ridondanze verbali, spiegazioni; strategie interattive come lezioni dialogate; uso di supporti non verbali come grafici, fotografie, disegni; uso mirato dell'intonazione e

della gestualità, tutto per assicurare la comprensione dell'informazione o *input* escogitando quindi varie tecniche didattiche.

Molte volte i testi originali sono troppo difficili da proporre agli studenti e come si fa in ambiente CLIL si deve perciò ricorrere alla semplificazione degli stessi, per rendere l'*input* comprensibile, poiché, come dice Krashen, quest'ultimo è alla base del processo cognitivo.

Un notevole vantaggio indiretto dell'utilizzo di testi semplificati è quello di tenere alta la motivazione degli studenti, allontanando il pericolo che si scoraggino, nel caso in cui invece il compito fosse percepito come troppo difficile.

La capacità di motivare l'alunno e quella di renderlo partecipe attivamente alla lezione infatti sono fondamentali.

È utile anche, in questo senso, prospettare gli obiettivi didattici della lezione che si sta per tenere, sempre nel modo più concreto possibile per gli allievi, spiegando loro come potranno ritrovare o riutilizzare quei contenuti in altri contesti e/o altre materie.

In questo modo i discenti sono guidati a capire i vantaggi di ciò che apprenderanno e si stimola quindi in loro la motivazione. La motivazione è fondamentale perché viene considerata la molla che fa scaturire l'apprendimento; compito dell'insegnante è quindi quello di stimolare l'interesse verso la materia in apprendimento, adottando, a questo scopo, tutti i mezzi a sua disposizione.

Nella efficacia di tali strategie didattiche stanno i presupposti perché ci sia un reale apprendimento dei discenti. Infatti, la predisposizione innata all'apprendimento linguistico può venire attivata in maniera efficace se l'*input* sarà di volta in volta adeguato rispetto alle tappe evolutive dell'apprendente, se all'interno di queste tappe generalizzabili l'*input* terrà conto delle differenze individuali degli apprendenti, e se l'azione didattica punterà maggiormente all'attivazione delle strategie di apprendimento/acquisizione piuttosto che all'assunzione di conoscenze o di abilità isolate le une dalle altre.

L'intreccio tra competenze disciplinari e linguistiche sarebbe dunque alla base di uno sviluppo più completo del curriculum. Secondo questa teoria l'educazione bilingue sembra essere un canale privilegiato per un processo che superi il puro apprendimento di tipo scolastico, non solo per quanto riguarda la lingua, ma anche per quanto riguarda la disciplina.

La condizione per cui si realizzi ciò sarebbe però un corretto approccio didattico: infatti, secondo Cummins e Danesi, nell'acquisizione di una lingua straniera, non conta molto la quantità dell'*input*, bensì, gioca un ruolo decisivo l'attivazione di determinate strategie metalinguistiche.

Dunque, non la maggiore disponibilità di tipo lessicale o grammaticale è il vantaggio del bilinguismo, ma la capacità di utilizzare strategie di apprendimento linguistico.

In questo senso, la lezione frontale non può essere considerata un metodo efficace per garantire l'utilizzo delle strategie cognitive da parte del discente; la lezione in lingua straniera deve invece avere come presupposto un carattere il più possibile interattivo.

La strategia didattica più coerente a tale prospettiva è il *Task Based Learning*, la quale presuppone una serie di attività che ruotano intorno ad un compito che i discenti devono risolvere.

Il *Task Based Learning* prevede una vera e propria produzione autonoma dell'allievo, che segue una fase di preparazione al compito, in cui sia il docente che il discente sono soggetti attivi.

La fase di prestazione diventa così una produzione vera e propria i cui parametri sono stati scelti e predisposti autonomamente dal discente stesso.

Al termine della fase di produzione vi sarà quella di rielaborazione comune. Quest'ultima e la fase di preparazione sono i due punti forti del *Task Based Learning*, poiché inducono allo sviluppo di strategie autonome e allo sviluppo di attività metacognitive.

### 5.3 Testi disciplinari ad alta comprensibilità per classi di italiano L2

Partendo dal presupposto che i testi disciplinari richiedono delle competenze più complesse da parte degli studenti, cerchiamo di focalizzare l'attenzione su alcune tecniche che permettano la semplificazione dei testi: non si tratta di semplificare *in toto* i testi, o perlomeno una parte, si tratta di rendere l'*input*, e cioè il contenuto, comprensibile e se è possibile poi arrivare al testo autentico.

Gli insegnanti sono chiamati a scegliere i materiali, adattarli, creando delle unità di apprendimento inserite in moduli, integrare tali materiali con materiali stimolanti resi comprensibili prevedendo le difficoltà linguistiche.

Quando l'insegnante sceglie il materiale/i materiali da proporre agli studenti, deve considerare alcune variabili, in particolare:

- a. *il contesto*: si deve pensare al tipo di scuola, di classe, alle caratteristiche degli studenti, ecc.;
- b. *i pre-requisiti*: si deve analizzare se il materiale che si propone necessita di alcuni pre-requisiti, molto spesso si dovranno recuperare delle conoscenze pregresse per poter affrontare certi testi, in alcuni casi i materiali potrebbero essere troppo difficili o troppo facili per il livello che l'insegnante si propone di raggiungere con la sua classe;
- c. *gli obiettivi specifici*: nel momento in cui sceglie dei materiali, l'insegnante deve considerare quali siano gli obiettivi specifici della disciplina, vedere se i materiali permettono di perseguirli, se ci sono delle variazioni da fare, ecc.;
- d. *gli strumenti utilizzati*: nella scelta dei materiali, l'insegnante deve tenere in considerazione gli strumenti che ha a disposizione, se ci sono le apparecchiature nella scuola, se c'è la possibilità di accesso ad Internet, ecc.

I parametri proposti qui di seguito sono quelli che ci si auspica di trovare in materiali già didattizzati nel momento in cui vengono scelti. Nel caso di materiali autentici, quindi non preparati per fini didattici, l'insegnante dovrà adattarli ed integrarli.

Quando scegliamo dei testi dobbiamo tenere conto dei *destinatari*: considerare l'età è importante per proporre dei materiali che siano stimolanti, motivanti, che abbiano un approccio positivo sugli studenti.

Inoltre si deve considerare la lingua parlata dagli studenti e *il livello di conoscenza dell'italiano* utilizzato nei materiali al fine di poter fare una scelta efficace: né troppo difficili, né troppo facili.

Considerando i testi da proporre si deve tenere conto della loro *organizzazione, delle istruzioni e delle consegne*: queste ultime devono essere semplici, sintetiche e prive di ambiguità in modo che non sia possibile dare un'interpretazione sbagliata.

Dovrebbe essere chiaro quali sono i *prerequisiti* per accedere ad un modulo o unità didattica e cioè quali sono gli elementi minimi che gli studenti devono possedere prima di poter affrontare un modulo o un'unità didattica e quali elementi possono essere utili per fare dei collegamenti con altri moduli o unità didattiche.

Inoltre devono essere chiari quali sono gli *obiettivi* che si vogliono perseguire per ogni modulo o unità didattica; anche questi possono essere esplicitati o meno: è positivo quando sono esplicitati perché vederli scritti permette agli studenti di rendersi conto in modo più immediato di quello che alla fine del modulo o unità didattica sapranno fare.

Bisogna verificare se i *contenuti* proposti sono adeguati, sufficienti per quello che l'insegnante vuole fare, se bisogna integrare con altro materiale; se sono diversificati, se permettono agli studenti di utilizzare diverse strategie di apprendimento o sono noiosi, ripetitivi.

È necessario controllare se i testi proposti sono troppo lunghi o troppo brevi, se c'è una certa sequenzialità nella proposta: dal più facile al più difficile o meglio dal più semplice al più complesso.

Anche il *progetto grafico* ha una grande rilevanza per la scelta: deve essere motivante per gli studenti, con immagini, figure colorate, che aiuti a memorizzare e a sintetizzare: pagine scritte in modo troppo fitto non invitano a leggere.

I simboli utilizzati devono essere chiari per gli studenti, facili da capire, che non diano adito ad errori di comprensione.

Per quanto riguarda gli *obiettivi generali* si deve considerare se rispecchiano i programmi ministeriali, se sono molto diversi e/o se li integrano, mentre per quanto riguarda il *vocabolario* si deve valutare se i termini nuovi vengono inseriti in modo progressivo, attraverso delle tecniche grafiche particolari, come l'evidenziare in grassetto e se c'è poi un riutilizzo degli stessi termini nella stessa unità e successivamente un richiamo in altre unità o moduli per permettere la loro fissazione creando anche dei collegamenti.

Trattandosi di materiale in lingua italiana, lingua seconda per gli studenti, è molto importante tenere conto del *livello linguistico degli studenti* in riferimento al materiale proposto: se ci sono nuovi tempi verbali introdotti, se c'è una nuova strutturazione della frase che può portare a dei problemi per gli studenti ed è utile notare altre difficoltà grammaticali che ci possono essere osservando se il testo dà già delle soluzioni o se l'insegnante deve pensare a come superare tali difficoltà.

Inoltre si deve considerare *l'organizzazione del discorso*: la divisione è in capitoli/unità, in sezioni, paragrafi e come sono: troppo lunghi, brevi, disomogenei, ecc. Nella scelta del testo è fondamentale, innanzitutto, osservare quali sono le *strategie d'apprendimento* che vengono messe in atto, se ci sono degli schemi che aiutano a sintetizzare, dei completamenti, dei quesiti mirati, ecc.

Il docente dovrà verificare quali sono *le abilità* di riferimento (ascolto, lettura, scrittura, parlato, mediazione) e se vengono potenziate in eguale misura o quali vengono privilegiate.

Possiamo vedere se alla fine di un percorso (modulo o unità didattica cfr. cap. 3) le competenze, e cioè quello che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare, sono esplicitate o meno; se c'è la possibilità da parte degli studenti di una autovalutazione per vedere in modo autonomo i progressi fatti e la possibilità di avere un feedback sull'intero percorso.

L'insegnante dovrà notare se vengono utilizzati altri tipi di materiale, come mappe, tabelle, grafici, quali strategie di apprendimento per favorire i diversi stili d'apprendimento degli studenti.

Sarebbe bene che ci fossero dei collegamenti con altre discipline e che già fossero indicati dei percorsi possibili (*projects*) con delle schede, dei testi come approfondimento per gli studenti che volessero ampliare la loro conoscenza. È bene vedere quali sono le *modalità di gruppo* che vengono utilizzate: ci sono solo attività individuali, ci sono attività in coppia o a gruppi, c'è la possibilità di avere le chiavi per una autovalutazione oppure no.

*Le strategie utilizzate* sono diversificate in modo da soddisfare i diversi stili di apprendimento, permettono alla maggior parte della classe di fare un certo percorso. Ci sono dei collegamenti ad altri materiali collegati o meno al testo: per esempio, cassette o videocassette, connessioni ad alcuni siti Internet, ecc.

### 5.3.1 Il linguaggio delle discipline

Gli studenti devono imparare la lingua standard dei libri di testo: una specie di micro-lingua che possiamo chiamare la lingua specialistica delle discipline.

Jim Cummins (1984), studioso canadese che si occupa del bilinguismo in contesti scolastici, distingue due tipi di competenze che possono essere raggiunte dagli studenti a seconda degli approcci e dei metodi utilizzati:

- *BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)*: è una competenza con interazioni non sofisticate su argomenti comuni e quotidiani ed è quella che viene raggiunta attraverso l'insegnamento tradizionale curricolare;
- *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*: è una competenza elaborata e sofisticata con attività cognitive d'ordine superiore ed è quella che si realizza attraverso l'insegnamento veicolare che si riferisce anche a concetti astratti tipici di alcune discipline.

La padronanza linguistica, secondo Cummins, dipende molto da quanto la comunicazione è legata al contesto, quanto la comprensione e la comunicazione sono favorite dalla negoziazione dei significati e da elementi legati al contesto.

Da una parte ci sono i comportamenti comunicativi tipici della vita quotidiana, dall'altra abbiamo le strutture della comunicazione che avviene a scuola, ma che si allontana dalla vita quotidiana e fa parte della lingua dello studio.

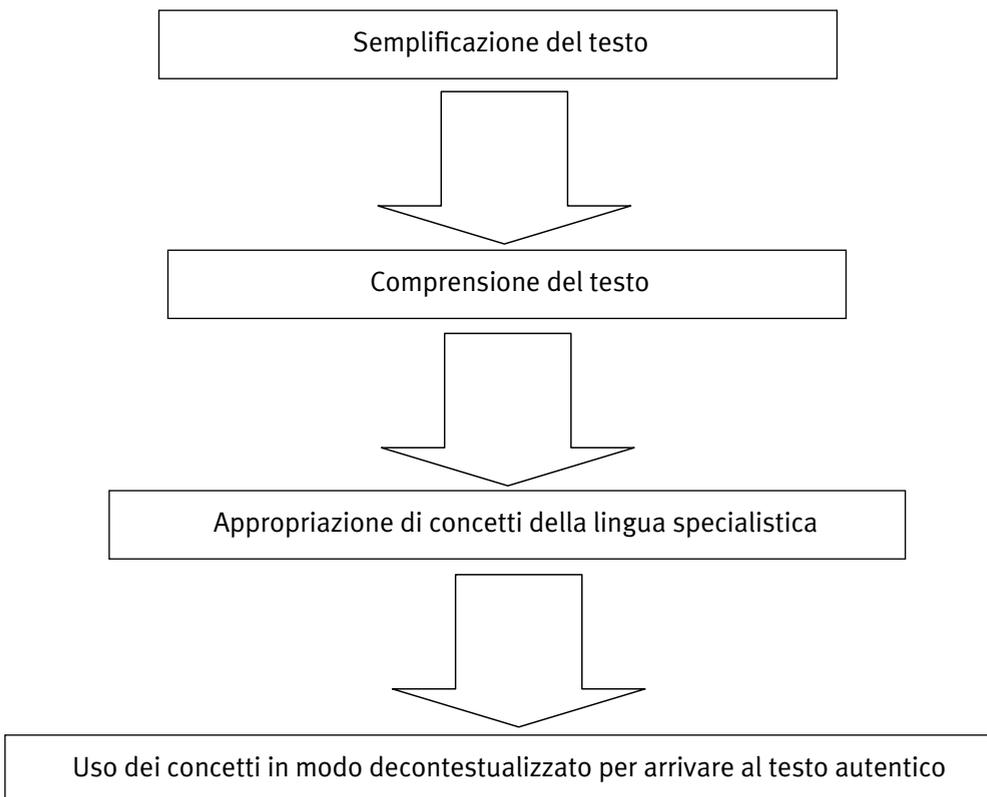
A seconda del contesto abbiamo un diverso grado di coinvolgimento cognitivo richiesto: da comportamenti automatizzati e acquisiti, a comportamenti che richiedono un coinvolgimento cognitivo attivo e lo sfruttamento di tutte le risorse linguistiche a disposizione.

Un compito comunicativo non è facile o difficile in sé, ma lo è in funzione del livello di competenza linguistica e comunicativa che possiede il parlante. In tal senso avremo attività ed esperienze linguistiche e comunicative poco esigenti dal punto di vista cognitivo e strettamente legate al contesto quotidiano (concetto di BICS) e attività più impegnative cognitivamente e slegate dal contesto quotidiano (concetto di CALP).

Molto spesso i problemi scolastici che noi imputiamo essere di origine cognitiva sono invece dovuti alla comprensione linguistica, per una mancanza di competenza di base, anche perché per arrivare al CALP bisogna acquisire competenze più complesse.

### 5.3.2 *Il percorso per rendere i testi altamente comprensibili*

Possiamo ipotizzare un percorso di lavoro diviso in quattro fasi:



La semplificazione di testi (Pallotti, Piemontese 1999) è un lavoro che richiede un lavoro di collaborazione e di studio con i colleghi; il forte legame tra trasmissione di concetti disciplinari e lingua rende necessario l'apporto degli insegnanti di disciplina oltre a quelli di lingua e il concetto di semplificazione è legato al destinatario del testo semplificato.

Nelle prime fasi è necessario *selezionare* quali contenuti trasmettere. Diventa necessario evidenziare la mappa concettuale della disciplina, come sono organizzati i concetti, le conoscenze e relazioni reciproche.

Bisogna considerare *la densità informativa*: molto spesso i testi sono concentrati, quindi semplificare non significa accorciare ma *diluire le informazioni* (riscrivere con frasi brevi, semplici, riformulazione in forma più esplicita, ecc.).

Si può fare uso di *strumenti non verbali* come supporto come le immagini, gli schemi, le mappe, le carte geografiche, il video, ecc.

Altro elemento è *l'impostazione grafica*: paragrafare il testo in modo chiaro, mettendo con cura titoli e sottotitoli che contengano l'informazione principale del testo che segue.

Il testo dovrebbe possedere una sua *architettura*: se è possibile prima le informazioni generali, poi quelle particolari con una struttura dei concetti semplice e regolare, ripetendo o sottolineando gli elementi chiave.

La *forma linguistica* sarà formata da parole concrete invece di termini astratti, proposizioni coordinate piuttosto che subordinate, forma attiva dei verbi invece che passiva, strutture soggetto-verbo-complemento, forme esplicite invece di pronomi e forme sottintese.

I *testi comprensibili* dovrebbero avere delle caratteristiche specifiche in riferimento al lessico, alla sintassi, all'organizzazione del testo per arrivare ad una certa leggibilità e comprensibilità.

Per quanto riguarda il *lessico* ci sarà un uso del vocabolario di base, si eviteranno le forme figurate e le espressioni idiomatiche, si eviteranno le nominalizzazioni.

La *sintassi* sarà formata da frasi brevi (massimo 20-25 parole), l'ordine della frase sarà canonico: soggetto, verbo e complemento. I verbi saranno usati nei modi finiti e nella forma attiva, i soggetti delle frasi saranno sempre esplicitati, si eviteranno le forme impersonali, si preferiranno frasi coordinate o subordinate semplici.

Si manterrà un tasso elevato di *ridondanza* (più nomi pieni che pronomi, poche ellissi, ripetere le stesse forme, piuttosto che cercare dei sinonimi), si espliciteranno i passaggi tra argomenti, che verranno segnalati mediante l'andare a capo e si organizzeranno i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva.

Le *attività* che possono aiutare la comprensione sono: prima della lettura si creerà motivazione, parole chiave, si creerà aspettativa. Durante la lettura si penseranno a delle attività mirate che favoriscano la comprensione e dopo la lettura ci saranno attività di consolidamento e riutilizzo.

Potremmo sintetizzare le attività da svolgere con testi comprensibili nella seguente tabella:

<i>Per preparare alla lettura si potrà:</i>	<i>Per accompagnare la lettura si potrà:</i>	<i>Dopo la lettura si potrà:</i>
Suscitare interesse nell'argomento, collegarlo ai bisogni degli studenti	Fare uso d'immagini	Formulare domande sul testo
Discutere informalmente sull'argomento	Mimare	Fare svolgere attività (anche non verbali) a partire dal testo, utilizzare le tecniche glottodidattiche (attraverso esercizi mirati)
Formulare domande le cui risposte possono trovarsi nel testo	Usare espressivamente il tono di voce	Fare rielaborare il testo (sintesi, traduzione, trasformazione di genere e tipo testuale)
Selezionare le parole-chiave necessarie per comprendere il testo	Evidenziare con sottolineature o altro, i punti salienti del testo	
Assicurarsi che le parole-chiave siano comprese (mediante immagini, traduzioni, parafrasi)	Segnalare, mediante frecce, cerchi, diagrammi, le relazioni tra parti del testo	Collegare il testo con altri brani
Fornire testi in L1 sull'argomento		

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.
- COONAN C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- CUMMINS J., 1984, "Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", in Riviera C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters.

- MARSH D., LANGÈ G., 1999, *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, Jyvaskyla, University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre.
- PALLOTTI G., PIEMONTESE M. E., 1999, "Introduzione", in Pallotti G. (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani, pp. 1-36.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- SERRAGIOTTO G., 2005, "Tecniche di semplificazione dei testi disciplinari per alunni stranieri: la contestualizzazione", nel Cd-rom "Italiano come L2, la lingua per studiare" organizzato e promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, in collaborazione con il CSA di Treviso.