

La ricerca

Giugno 2014 Anno 2 Nuova Serie - 6 Euro www.laricerca.loescher.it

N°6

SAPERI

Obiettivo CLIL

DOSSIER
Le lingue franche

SCUOLA
Pratiche didattiche e formazione



I PORTALI LÖESCHER

Risorse gratuite per chi insegna e chi studia le lingue

Francese, Tedesco, Inglese, Spagnolo

Ogni settimana nuovi materiali scaricabili e consultabili online: attualità, schede e riepiloghi, audio e video didattizzati, esercitazioni, attività per la preparazione delle certificazioni.



enfrancais.loescher.it



tedescomagazin.loescher.it



enespanol.loescher.it



inenglish.loescher.it



Il CLIL visto da vicino

Di recente, durante una riunione di lavoro, uno dei partecipanti ha ricordato così i tempi della scuola: “Il mio professore parlava una lingua straniera”. Evidentemente l’insegnante si esprimeva in un italiano che, per stile, convenzioni retoriche e lessico, risultava incomprensibile allo studente. D’altro canto - poco probabile, ma in linea teorica possibile - può anche essere che l’insegnante in questione parlasse *davvero* una lingua straniera (quale che fosse: inglese, francese, tedesco, spagnolo o chissà che altro) e lo studente non ci capisse nulla. In ogni caso, il risultato non cambia - lo studente non capisce - e l’affermazione va a toccare quello che era, e tuttora è, un punto critico della didattica: la comunicazione da docente a studente, o meglio la difficoltà di comprensione dell’allievo nei confronti dell’insegnante e precisamente della lingua parlata dall’insegnante. Il punto è critico (ovvio, ma sottolineiamolo) perché quella lingua è la lingua veicolare, la lingua che deve trasmettere i contenuti della disciplina insegnata. Ne risulta l’importanza che dovrebbe, anzi che deve avere l’accertarsi sempre che l’input linguistico sia compreso dagli studenti. E questo vale quando la lingua di studio è l’italiano, ma naturalmente anche quando essa è, appunto, una LS, una lingua straniera.

L’attenzione alla comprensione dell’input linguistico è una premessa su cui lavora il CLIL (*Content and language integrated learning*), l’apprendimento integrato di contenuto e lingua. Secondo questa metodologia il contenuto disciplinare non linguistico (DNL)

viene acquisito attraverso la LS, la quale a sua volta si sviluppa attraverso il contenuto DNL. Che cosa sia il CLIL in qualche misura lo sappiamo tutti, o almeno ne abbiamo un’idea: del resto è praticato nella scuola italiana dall’inizio degli anni Novanta del secolo passato e attività CLIL sono state attuate con una certa frequenza nel corso dell’ultimo decennio. Eppure, pensare che si insegnino fisica in inglese, filosofia in tedesco, storia in francese,

storia dell’arte in spagnolo - solo per fare qualche esempio - suona un po’ disorientante, o forse dovremmo dire “babelico”.

Ma Babele o no, CLIL è la parola d’ordine del prossimo anno scolastico. L’insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera diventa obbligatorio nell’ultimo triennio dei Licei Linguistici nonché nell’ultimo anno degli altri Licei e degli Istituti Tecnici. Insomma, il CLIL è alle porte. Quello che cerchiamo di fare in questo numero è mettere sotto la lente d’ingrandimento un po’ di elementi e, come sempre, porre qualche domanda, analizzando pro e contro. Dunque vedremo quali sono i fondamenti metodologici del CLIL e proveremo a capire che cosa cambia per lo studente e che cosa per l’insegnante. Delineeremo la situazione italiana e la normativa di riferimento. E poi naturalmente indagheremo le difficoltà, quelle vissute e quelle possibili, connesse all’attuazione del CLIL, dagli aspetti pratici legati alla preparazione e allo svolgimento dell’attività sino al confronto con i risultati di apprendimento. Infine, una riflessione: il CLIL sarà praticato soprattutto in inglese, la lingua franca prevalente oggi. Da qui l’approfondimento sulle lingue franche, cui è dedicato il Dossier. Con il tempo vedremo se (e intendendo che cosa) gli studenti di oggi, un domani, diranno: “Il mio prof. parlava una lingua straniera”.

“ Pensare che si insegnino fisica in inglese, filosofia in tedesco, storia in francese e storia dell’arte in spagnolo suona un po’ babelico. ”

La ricerca

Periodico quadrimestrale

Anno 2, Numero 6 Nuova Serie, Giugno 2014

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino,
05/04/2012 iscrizione al ROC n. 1480

Editore

Loescher Editore

Direttore responsabile

Martina Pasotti

Direttore editoriale

Ubaldo Nicola

Redazione

*Laura Cavaleri, Elena de Leo,
Manuela Iannotta, Sandro Invidia,
Emanuela Mazzucchetti, Alessandra Nesti,
Francesca Nicola, Chiara Romerio*

Grafica e impaginazione

Leftloft - Milano/New York

Pubblicità interna e di copertina

Visual Grafika - Torino

Stampa

Rotolito Lombarda

Via Sondrio, 3 - 20096 Seggiano di Pioltello (MI)

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

laricerca@loescher.it

Autori di questo numero

*Paolo E. Balboni, Sonia Benetton,
Stefania Cavagnoli, Alberta Cecilian,
Guido Cifoletti, Carmel Mary Coonan,
Barbara D'Annunzio, Giulia Guglielmini,
Francesca Nicola, Ubaldo Nicola,
Gisella Langé, Lucilla Lopriore,
Alicia Martinez-Crespo,
Augusto Ponzio, Silvana Rampone,
Federica Ricci Garotti, Renata Simoni*

© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

www.laricerca.loescher.it

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (on-line)



Sommario

Obiettivo CLIL

SAPERI

- 6 CLIL: una lingua franca**
Lucilla Lopriore
- 12 Le scelte italiane**
Gisella Langé
- 17 Le basi glottodidattiche del CLIL**
Carmel Mary Coonan
- 21 Quando il CLIL diventa una corsa a ostacoli**
Alicia Martínez-Crespo
- 24 Aspetti e problemi della ricerca**
Federica Ricci Garotti
- 30 Principali problemi del CLIL in italiano L2**
Barbara D'Annunzio
- 33 Metalingua, microlingua, lingua dello studio**
Paolo E. Balboni

SCUOLA

- 59 La rivoluzione copernicana: gli studenti al centro**
Giulia Guglielmini
- 62 Un valore aggiunto all'apprendimento delle lingue**
Silvana Rampone
- 66 La matematica si insegna bene in tedesco**
Stefania Cavagnoli
- 69 Partita doppia: quando l'economia si fa in inglese**
Sonia Benetton e Alberta Cecilian
- 72 Il bilancio di un corso di formazione a Venezia**
Renata Simoni

Le lingue franche

DOSSIER

- 38 All'ombra della torre di Babele**
Ubaldo Nicola
- 42 Il sabir: la lingua franca barbaresca**
Guido Cifoletti
- 48 Fra Babele e Pentecoste**
Augusto Ponzio
- 51 Parleremo tutti il mandarino?**
Francesca Nicola



CLIL: una lingua franca

L'apprendimento integrato di lingua e contenuti costituisce una forte innovazione per la scuola italiana. Confrontarsi con una nuova metodologia rappresenta una sfida per molti docenti: insegnare utilizzando una lingua straniera porta a un ripensamento del ruolo della lingua dello studio. Per questo il CLIL diventa un potente strumento di riflessione comune.

di Lucilla Lopriore

Le innovazioni, nel bene come nel male, ci costringono a riflettere, a rileggere abitudini consolidate, a risvegliare muscoli intorpiditi, a trovare nuovi equilibri e a scoprire nuove relazioni. Questo è tanto più vero quando le innovazioni avvengono nella quotidianità della scuola, dove tutto sembra sempre procedere secondo copioni prestabiliti e le novità sono assorbite senza lasciare tracce apparenti: a dispetto di sbandierati investimenti e riforme, tutto pare però inesorabilmente e pigramente uguale a prima. Almeno finché serie ricerche longitudinali non c'informeranno sulle effettive ricadute delle innovazioni sugli apprendimenti degli studenti.

Per fortuna, i cambiamenti a volte avvengono *nonostante*, e sono cambiamenti individuali e di gruppo di quei docenti che, a seguito di attività di formazione, iniziano a modificare i propri rapporti con il lavoro quotidiano: come sta avvenendo negli ultimi tempi nel caso del CLIL.

Tra gli interventi normativi recentemente introdotti nella scuola italiana dalla riforma ordinamentale nei licei e negli istituti tecnici, il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, rappresenta un'innovazione forte, perché stralvolge gli equilibri interni ed esterni del processo



Un'opera di *street art* a Penang in Malesia, 2014,
© CEphoto, Uwe Aranas, Wikimedia Commons.





↑ Banksy, *Senza titolo*, stencil, Londra, 2010.

educativo e costringe docenti, studenti e famiglie a confrontarsi con una modifica sostanziale della didattica disciplinare. Attraverso questo approccio il contenuto disciplinare non linguistico viene acquisito attraverso la lingua straniera (LS), la quale a sua volta si sviluppa attraverso il contenuto disciplinare non linguistico. E questo restituisce alla lingua un ruolo centrale nell'apprendimento, ruolo troppo spesso soffocato dall'eccessiva attenzione ai contenuti.

Secondo la nuova normativa, i docenti DNL, ovvero di discipline non linguistiche - così denominati con un'impropria etichetta ministeriale che sembrerebbe escludere a priori la funzione

La formazione del docente

Il DM n. 249 del 10.09.2010 nell'art.14 prevede l'attivazione di corsi di perfezionamento da 60 CFU per la formazione iniziale di docenti CLIL presso le università; successivamente, con il DM n. 6 del 16.04.2012, i corsi di perfezionamento CLIL per i docenti in servizio, in particolare quelli dei licei linguistici, sono definiti in analogia con quelli previsti dal DM 30 settembre 2011 per la formazione iniziale dei docenti. Sono corsi da 20 CFU affidati alle università, e prevedono 9 CFU di base, 9 CFU caratterizzanti e 2 CFU per lo svolgimento di un tirocinio formativo attivo presso la scuola di appartenenza dei docenti. Il possesso della certificazione linguistica C1 e il superamento del corso di perfezionamento sono il requisito necessario per insegnare la propria disciplina in L2. Al momento nuove circolari ministeriali stanno dando ulteriori indicazioni relative ai requisiti richiesti per la formazione linguistica dei docenti CLIL. Nel presente contributo si fa riferimento alle osservazioni raccolte in due corsi di formazione metodologica svolti, tra il 2013 e il 2014, presso il CAFIS (Centro di aggiornamento e formazione in servizio) dell'Università Roma Tre di Roma. I corsi, ai quali avevano fatto domanda 150 docenti di arte, matematica, scienze e storia, sono stati frequentati da 115 docenti.

centrale della lingua nel processo educativo svolto da tutti i docenti - sono chiamati a insegnare la propria disciplina in una LS a loro scelta tra le quattro LS insegnate nella scuola italiana. Per svolgere questo compito il docente deve sapere utilizzare la LS con competenza e con sicurezza e deve, allo stesso tempo, confrontarsi con un nuovo approccio e nuovi metodi, che l'insegnamento in L2 della disciplina inevitabilmente comporta. A tale scopo il MIUR ha attivato un progetto formativo, che contempla sia corsi di lingua, per i docenti DNL non ancora in possesso di un livello di competenza linguistico-comunicativa pari al livello C1 del *Quadro di Riferimento Europeo* (2001), sia corsi

metodologici, in cui tali docenti possano studiare ed esplorare le potenzialità del CLIL, ripensando e riconfigurando la progettazione dei propri percorsi disciplinari in una LS.

Se i corsi di lingua possono essere gestiti dai centri linguistici di Ateneo, da associazioni professionali, o anche da scuole di lingua, la formazione metodologica è stata invece affidata alle università, in particolare a quelle che al proprio interno hanno specifiche competenze nell'ambito della formazione docenti e dell'insegnamento di una disciplina in L2. Un gesto, questo, che sottolinea la rilevanza del ruolo che l'università dovrebbe avere nella formazione docenti, e della necessità di maggiore collaborazione tra scuola e università. Negli ultimi due anni sono stati attivati diversi corsi di formazione metodologica in alcune università italiane, e numerosi docenti DNL hanno già completato il proprio percorso formativo.

Le competenze del docente CLIL

Tali percorsi formativi proposti ai docenti DNL dalle università hanno tenuto conto, per la loro programmazione, del profilo delle competenze del docente CLIL (allegato A, D.D.6 del 12 aprile 2012), assumendo tali competenze a obiettivo dei propri corsi. Secondo questo profilo, in ambito linguistico, il docente CLIL ha:

- una competenza di livello C1 nella lingua straniera;
- competenze adeguate alla gestione di materiali disciplinari in L2;
- una padronanza della microlingua disciplinare.

In ambito disciplinare, il docente CLIL è in grado di:

- utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola;
- trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.

In ambito metodologico-didattico, il docente CLIL è in grado di:

- progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline;
- reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche;
- realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera;
- elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

L'organizzazione dei corsi CLIL ha riservato diverse sorprese, tra le quali quella, piacevole, che sono numerosissimi i docenti DNL con una competenza linguistico-comunicativa medio-alta in una LS, spesso e volentieri già certificata, e questi docenti non sono certo giovanissimi: piuttosto appartengono a quella generazione pre-SISS o TFA, cui ancora non si richiedeva un livello B2 in una LS o una formazione pedagogico-didattica. Ulteriore elemento di sorpresa sono state le motivazioni addotte dai docenti DNL sulle ragioni che li avevano spinti a partecipare a un corso con oltre 120 ore di didattica frontale, a fronte di nessun incentivo.

Numerosi docenti, quando intervistati, hanno dichiarato che per loro frequentare il corso CLIL rappresentava "una sfida" e che avevano bisogno di un "cambiamento" nel loro insegnamento. Alla domanda, poi, se non li preoccupasse il fatto che i loro giovani studenti avrebbero utilizzato una LS per esprimere concetti scientifici, storici o filosofici in un momento delicato della loro formazione, le risposte hanno sottolineato quanto, a loro avviso, l'utilizzo di un'altra lingua e di un altro codice linguistico avrebbe invece potuto permettere agli allievi di meglio esplorare certi concetti, poiché avrebbero dovuto riformulare il proprio pensiero riflettendo sulle parole usate sia in italiano sia in LS. Quest'ultima osservazione nasce forse proprio dalla peculiarità dello stato dei docenti CLIL che partono anche loro da una posizione di apprendenti di una LS, hanno ben chiara la percezione di cosa comporti apprendere una lingua, e sperimentano su di loro cosa comporti servirsi della funzione ideativa, interpersonale e testuale del linguaggio per comunicare in una lingua altra.

Apprendere la metodologia CLIL

Il corso metodologico, solitamente in LS a meno che non sia composto da docenti che hanno competenze in LS diverse, prevede, tra i crediti di base e quelli caratterizzanti, moduli d'insegnamento relativi a temi quali: teorie sull'acquisizione e l'apprendimento di una seconda lingua; approcci didattici più efficaci nell'insegnamento di una LS; sfruttamento di nuove tecnologie per sostenere l'apprendimento e la multimodalità degli stili di apprendimento; specificità del lessico disciplinare in LS; progettazione e valutazione di percorsi CLIL per aree disciplinari.

Il corso, almeno nel caso di alcuni di quelli svolti, adotta un metodo non tradizionale fondato sull'approccio riflessivo e sulla ricerca-azione. Nella parte dedicata al tirocinio, infatti, il corsista è coinvolto nell'osservazione delle classi proprie e altrui, ed è a

“ Il corso, almeno nel caso di alcuni di quelli svolti, adotta un metodo non tradizionale fondato sull'approccio riflessivo e sulla ricerca-azione. ”



↑
Banksy, *Children*,
stencil, Londra,
2010.

sua volta osservato da colleghi o dai propri studenti. Guidati inizialmente all'osservazione tramite l'utilizzo di video e di griglie osservative, i corsisti sviluppano così un'attenzione particolare alle interazioni e al linguaggio di classe, focalizzandosi su aspetti quali, ad esempio, la funzione delle domande e del feedback o l'uso delle istruzioni o delle spiegazioni nelle lezioni, aspetti sui quali non si erano mai soffermati prima. I corsisti, soprattutto durante la sperimentazione nelle proprie classi di attività e di moduli, così come previsto dal tirocinio, scoprono persino il sostegno e la solidarietà dei propri studenti, che riconoscono nei propri docenti la loro condizione di apprendenti.

L'approccio non tradizionale adottato nei corsi prevede anche l'uso di gruppi cooperativi, in cui i corsisti simulano attività che riprodurranno in classe non solo in termini di contenuti, ma anche come organizzazione della suddivisione in gruppi, rispecchiando quello che in gergo tecnico si chiama *loop input* (per i riferimenti bibliografici si vedano Kölb e Woodward nel box "Approfondire"). I corsisti apprezzano queste situazioni in cui fanno esperienza come se essi stessi fossero allievi, e tendono a riproporre quasi subito la stessa attività nelle proprie classi.

Altro aspetto interessante emerso nei corsi metodologici è la condivisione di progettazioni tra colleghi di discipline diverse: raramente, infatti, i docenti a scuola hanno la possibilità di condividere

la loro "visione" sullo studio di discipline come la matematica, le scienze, la storia o l'arte; al più inseriscono obiettivi e contenuti nelle programmazioni comuni alle classi e condividono criteri generici di valutazione. In questi corsi i docenti sono invece chiamati a parlare della loro disciplina esplicitandone obiettivi, attività e forme di valutazione, e a misurarsi con la progressione negli apprendimenti discutendone con colleghi di altre discipline, al fine di identificare obiettivi comuni e quegli aspetti linguistici a loro connessi. Ma quale può essere il ruolo delle DNL in una lezione CLIL? E poi, possono tutte le DNL essere considerate adatte alla progettazione CLIL?

Secondo Danile Coste, le DNL per le conoscenze che apportano, ma anche per i documenti su cui lavorano, i concetti che mobilitano, gli strumenti di osservazione e d'analisi ai quali ricorrono, contribuiscono certamente all'organizzazione dei saperi, delle convinzioni, degli atteggiamenti che esercitano un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle culture altre, nell'importanza attribuita a una lingua.

Insegnare in un'altra lingua

Come sottolinea Coste, i rapporti fra le lingue naturali e i contenuti disciplinari non sono uguali per tutte le lingue e per tutte le discipline, e questa diversità può incidere sull'organizzazione di un insegnamento bilingue, ma tutte le discipline si servono della lingua per insegnare e i docenti chiedono agli allievi di utilizzarla per apprendere e dimostrare di avere appreso. Farlo anche in una LS può ulteriormente sollecitare l'apprendimento e renderlo più efficace. Molto stimolante, a tale proposito, è stata, per i corsisti DNL, la riflessione sugli aspetti cognitivi e linguistici degli apprendimenti disciplinari in LS sollecitata dalla lettura dei saggi di Jim Cummins.

Lo studioso canadese ha analizzato i risultati contrastanti di ricerche sugli esiti scolastici di studenti bilingui inseriti in scuole (canadesi) che utilizzano una LS per la trasmissione delle conoscenze disciplinari, e li spiega teorizzando l'esistenza di due livelli di competenza in L2 necessari ad uno studente straniero: il livello dei BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e quello del CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Secondo Cummins, il livello che riguarda la lingua della comunicazione e delle interazioni personali (BICS) non basta a garantire il successo scolastico: per raggiungere tale successo è necessaria una competenza specifica sulla lingua dello studio (CALP), che permette di comprendere e utilizzare la LS delle discipline, dei concetti e dei compiti su di essi richiesti dalla scuola.

Le idee di Cummins, recentemente riprese dal Consiglio d'Europa con la ricerca sulla dispersione

scolastica e sulla lingua dell'istruzione (*Council of Europe*, 2009), hanno stimolato i docenti DNL a una riflessione sull'impostazione degli insegnamenti disciplinari rivisitati in LS e sulla necessità di individuare le attività più idonee per l'insegnamento e le relative abilità linguistiche da sviluppare. L'attenzione sollecitata sulle abilità linguistiche - in particolare l'ascolto e la lettura, centrali per le attività di studio e per lo sviluppo della comprensione - hanno consentito ai corsisti di strutturare le lezioni in LS, imparando, ad esempio, ad identificare testi audio o video, a valutarne l'appropriatezza e

la difficoltà, e a strutturare le relative attività di comprensione.

Durante il corso i docenti DNL sono stati coinvolti in una progettazione didattica che di fatto richiede una continua riflessione linguistica, ponendo in primo piano il ruolo della lingua nel e per l'apprendimento, e nel "dare significato" a ciò che si apprende. Nel CLIL confluiscono di fatto le teorie vygotkiane sulla zona di sviluppo prossimale, recentemente riprese dalla prospettiva socioculturale sull'apprendimento di Lantolf e Thorne e dagli scritti di Coyle, Hood e Harsch sul ruolo della lingua nella strutturazione di percorsi didattici fondati sulle cosiddette 4 C, ovvero: Contenuti, Comunicazione, Cognizione, Cultura.

“ Il fatto di dovere usare un'altra lingua per insegnare ha costretto i docenti di diverse aree disciplinari a ripensare il ruolo della lingua da loro utilizzata in classe, in particolare dell'italiano. „

Il fatto di dovere usare un'altra lingua per insegnare ha costretto i docenti di diverse aree disciplinari a ripensare il ruolo della lingua da loro utilizzata in classe, in particolare dell'italiano, nell'insegnamento e nell'apprendimento. Il CLIL sembra quasi avere messo a disposizione dei docenti un potente strumento di riflessione comune, trasversale alle discipline, che ha le potenzialità di una lingua franca: valorizza l'efficacia comunicativa della comunicazione didattica e ne mette in luce la ricaduta sugli apprendimenti. Questo strumento è ancor più utile nelle classi prevalentemente plurilingui e pluriculturali, in cui la o le LS di solito insegnata/e nel curriculum sono per gli allievi non italo-foni le terze, quarte, se non quinte lingue. In tal senso la LS, utilizzata in classe e nella scuola per l'insegnamento di una disciplina, potrebbe rappresentare per molti allievi una lingua franca per la comunicazione e l'apprendimento, così come l'italiano.

Approfondire



- Consiglio d'Europa, *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, OUP-La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- D. Coste, *Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école*, in D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques*, Strasbourg, 1997.
- D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. OUP, Oxford, 2010.
- J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 1979, n. 19: 121-129.
- J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in B. Street, N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2, pp. 71-83, Springer Science + Business Media LLC, New York, 2008.
- Council of Europe, *Languages in Education, Languages for Education*, Strasburgo (<http://www.coe.int>).
- D.A. Kölb, *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- J. Lantolf, S. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, OUP, Oxford, 2006.
- T. Woodward, *Loop Input: a process idea*, in "The Teacher Trainer", 1986.
- T. Woodward, *Key Concepts in ELT: Loop Input*, in "ELT Journal", 2003, vol.57/3, pp. 301-304.

Lucilla Lopriore

è professore associato di Lingua e traduzione inglese presso l'Università Roma Tre, membro della giunta del CLA di Roma Tre. MA TEFL, University of Reading, UK (1997), PhD in Didattica dell'italiano come lingua straniera, Università per Stranieri di Siena (2000). Autrice di manuali didattici e di testi metodologici, docente nei corsi SSIS, TFA e PAS, coordinatrice corsi di metodologia CLIL, è stata presidente del TESOL Italy (1996-98), membro del TESOL Intl. Board (2001-2004). Coordinatrice nazionale di progetti di ricerca sugli apprendimenti linguistici (Università La Sapienza, 1999-2000; ELLiE, 2006-2010). Interessi di ricerca: ELF (English as a Lingua Franca), Valutazione delle competenze linguistiche, Language Corpora, CLIL, Apprendimento precoce di una L2, Lessico specialistico, Traduzione e sottotitolaggio per l'apprendimento linguistico.

Le scelte italiane

Dalle prime esperienze negli anni Novanta del secolo scorso a oggi, l'insegnamento secondo la metodologia CLIL configura nel nostro Paese un panorama molto vario di esperienze. Ripercorriamo qui i "modelli CLIL" dell'Italia e tracciamo un quadro d'insieme della normativa di riferimento.

di Gisella Langé

Le primissime esperienze di insegnamento di discipline in lingua straniera partono in Italia all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso grazie all'attivazione ministeriale di nuovi indirizzi sperimentali, quali il liceo linguistico europeo, il liceo classico europeo, le "classi internazionali" in alcuni licei. A partire dal 2000 un numero crescente di docenti di lingue straniere, in collaborazione con docenti di altre discipline, inizia a proporre attività in forma diffusa e a tutti i livelli scolastici, lezioni o moduli basati sull'apprendimento integrato di lingua e contenuti tramite la metodologia CLIL.

I progetti europei e l'autonomia didattica sono le basi sulle quali si innestano nuove pratiche didattiche, che richiedono un forte cambiamento da parte dei docenti e un forte impegno per lo sviluppo di nuove competenze professionali. Il riferimento normativo che favorisce queste sperimentazioni è il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR 475/199), che nell'art. 4 comma 3, recita: «Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere

programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali»

Questa norma, nel garantire la sperimentazione di nuovi percorsi e nuove metodologie didattiche, ha avviato concrete

possibilità per la realizzazione del CLIL nelle scuole di ogni ordine e grado. In questi anni molti istituti, nell'ambito dell'autonomia didattica, hanno

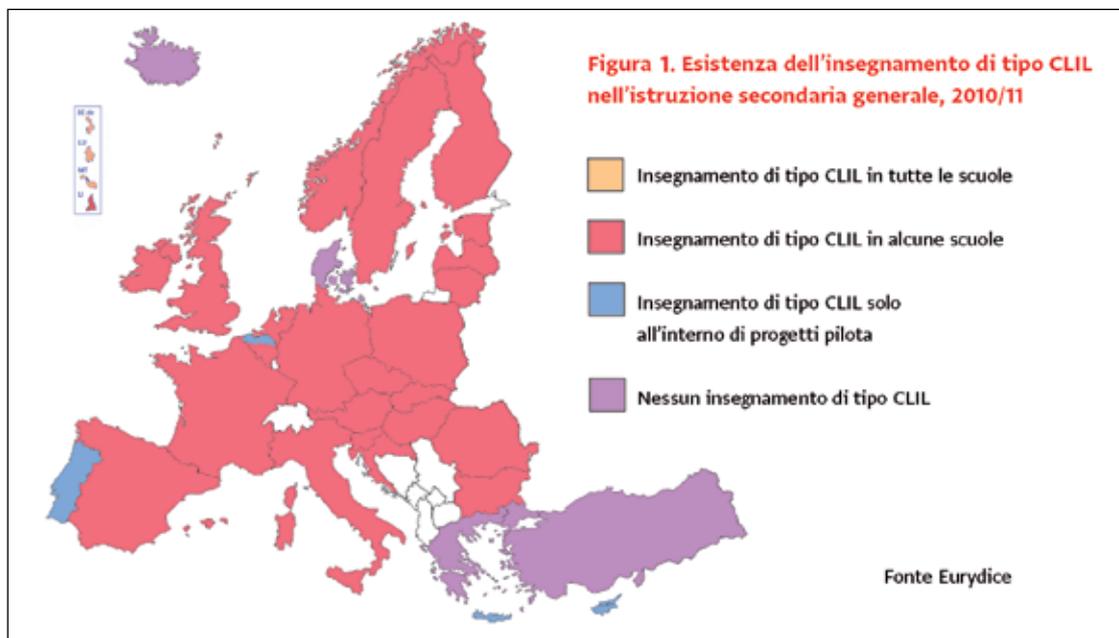
attivato sperimentazioni sia in ambito curricolare sia in ambito extracurricolare. Il maggior numero di esperienze riguarda scuole superiori, ma sempre più attive appaiono le scuole primarie e medie, che offrono esperienze particolarmente significative.

In breve, "i modelli CLIL" offerti in Italia nell'ultimo decennio offrono le seguenti tipologie:

- progetti a livello di singole scuole: esperienze basate su risorse "interne", che vedono una diffusione in tutta la nazione di progetti organizzati autonomamente;
- reti: istituti di varie città e/o province e/o regioni organizzano attività di formazione quali conferenze di informazione/sensibilizzazione, seminari di studio e di disseminazione. Spesso i capofila delle reti coordinano richieste di finanziamenti all'interno di programmi europei o programmi nazionali, riuscendo a offrire a molti docenti la mobilità di frequentare corsi di formazione all'estero.
- progetti organizzati da Uffici Scolastici Regionali, oppure da ex IRRE/ANSAS territoriali oppure da Regioni. Molte le regioni nelle quali sono stati attivati corsi di sviluppo professionale, per migliorare le competenze linguistiche e metodologiche di docenti di discipline non linguistiche e per creare situazioni "tandem" con docenti di lingue straniere, finalizzate a realizzare percorsi CLIL nelle loro scuole.

Un panorama molto variegato ha caratterizzato e sta caratterizzando lo sviluppo di una metodologia che ha trovato e trova consensi a vari livelli e in tutti gli ordini scolastici. Di particolare interesse risultano le proposte "verticali" che iniziano con brevi "attività di immersione" nelle scuole dell'infanzia, si sviluppano con modalità più strutturate nella scuola primaria e si concludono nella scuola media.

" Le primissime esperienze di insegnamento di discipline in lingua straniera partono in Italia all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso. "



La figura 1, tratta dalla pubblicazione Eurydice, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2012*, evidenzia come l'Italia sia "in linea" con gli altri Paesi europei in quanto a offerta formativa diffusa in tutti i livelli scolastici.

Un progetto di eccellenza nella scuola primaria

Tra le esperienze significative attivate nella scuola primaria va segnalato il progetto IBI/BEI (Insegnamento Bilingue Italia/*Bilingual Education Italy*), organizzato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, dal British Council italiano e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, che è stato avviato a partire dall'a.s. 2010/11 e che ha coinvolto sei scuole primarie della Lombardia.

Il progetto nasce sullo sfondo delle più recenti ricerche relative all'insegnamento bilingue, che hanno dimostrato che i bambini possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di materie chiave. Ciò è però legato ad alcune condizioni di tipo organizzativo/didattico irrinunciabili, quali la presenza di insegnanti di classe adeguatamente qualificati e una continuità di apprendimento negli anni.

Per questi motivi sono stati definiti precisi criteri di adesione al progetto che prevedono:

- la presenza di docenti con una competenza nella lingua inglese di almeno Livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*;
- la disponibilità di Dirigenti scolastici e docenti a partecipare a riunioni di progettazione,

corsi di formazione linguistica e metodologica (in presenza e online), seminari e conferenze programmati dall'USR per la Lombardia;

- il coinvolgimento di almeno il 50% delle classi prime della scuola o del plesso;
- la garanzia di continuità per l'intero quinquennio ai bambini che iniziano l'istruzione bilingue nel primo anno di scuola primaria;
- la quantità minima di ore dedicate all'inglese pari al 25% dell'orario settimanale.

Il progetto è iniziato nel febbraio 2010 con la verifica delle competenze linguistiche dei docenti, provenienti da 6 scuole della Lombardia selezionate tra 42 scuole che avevano presentato richiesta. È stato attivato a partire dall'a.s. 2010/11 e coinvolge, nell'anno scolastico 2013/14, 95 classi, 2090 alunni e 52 docenti.

Al fine di valutare lo stato dell'arte delle attività, è stato affidato all'Università di Modena e Reggio Emilia il monitoraggio del progetto, del quale è stato pubblicato un primo rapporto dal titolo *Il progetto IBI/BEI (Istruzione Bilingue Italia/ Bilingual Education Italy) nella scuola primaria: Sintesi del rapporto di monitoraggio*, nel corso di un seminario di studio tenutosi il 15 aprile 2014 presso la Sala della Comunicazione del MIUR a Roma. Questo momento di valutazione non ha rappresentato il punto di arrivo del progetto stesso, ma il reale punto di partenza, in vista di un ampliamento ad altre regioni interessate. Il progetto BEI/IBI, infatti, si pone non come un "progetto speciale", bensì come una risorsa, a disposizione di tutte le scuole italiane che desiderino adottarlo.

“ Il progetto IBI/BEI è una risorsa che nasce sullo sfondo delle più recenti ricerche relative all'insegnamento bilingue nelle scuole elementari. ”

Il quadro normativo

Parliamo ora del quadro normativo per l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nei licei e negli istituti tecnici.

Le modalità organizzative di percorsi CLIL, attivati in assoluta autonomia e su base volontaria, sono state modificate dalla Legge 53/2003 e dai *Regolamenti per i licei e per gli istituti tecnici* (Decreti del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010), che hanno reso obbligatorio l'insegnamento in lingua straniera di una materia nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due materie in due lingue straniere diverse a partire dalle classi terze e quarte dei licei linguistici. Quali le materie da veicolare in lingua straniera? La scelta per i licei è lasciata alle scuole: storia, storia dell'arte, filosofia, matematica, fisica, chimica, scienze naturali, scienze motorie possono essere insegnate in una lingua straniera. Negli istituti tecnici la scelta è solo in ambito di materie tecniche, da insegnare in lingua inglese.

La forte decisione politica ha richiesto un lungo iter di procedimenti normativi e un adeguamento dei percorsi di sviluppo professionale dei docenti, affrontato dall'amministrazione in ambito sia di formazione iniziale sia di formazione in servizio, riassunti nella figura 2.

Formazione iniziale

Il *Regolamento per la formazione iniziale dei docenti*, predisposto nell'agosto 2010 e approvato in forma definitiva nel gennaio 2011, prevede la frequenza a un «Corso di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera»

organizzato dalle università. Requisiti di accesso sono il possesso di abilitazione in una disciplina non linguistica e di competenze certificate nella lingua straniera di almeno livello C1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa*. Un dettagliato «Profilo del docente CLIL» è previsto quale risultato di un percorso formativo articolato in 60 crediti formativi, comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore, pari a 12 crediti formativi universitari.

Formazione dei docenti in servizio

Per i docenti in servizio, quanto previsto dal *Regolamento per i neo-docenti* è stato declinato da un *Decreto Direttoriale* datato 16 aprile 2012, che propone un corso di perfezionamento metodologico-didattico realizzato da strutture universitarie per un totale di 20 CFU. Il «Profilo» previsto al termine del percorso si articola negli ambiti linguistico, disciplinare e metodologico-didattico, e mette in particolare risalto il fatto che «il docente CLIL deve essere in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline»

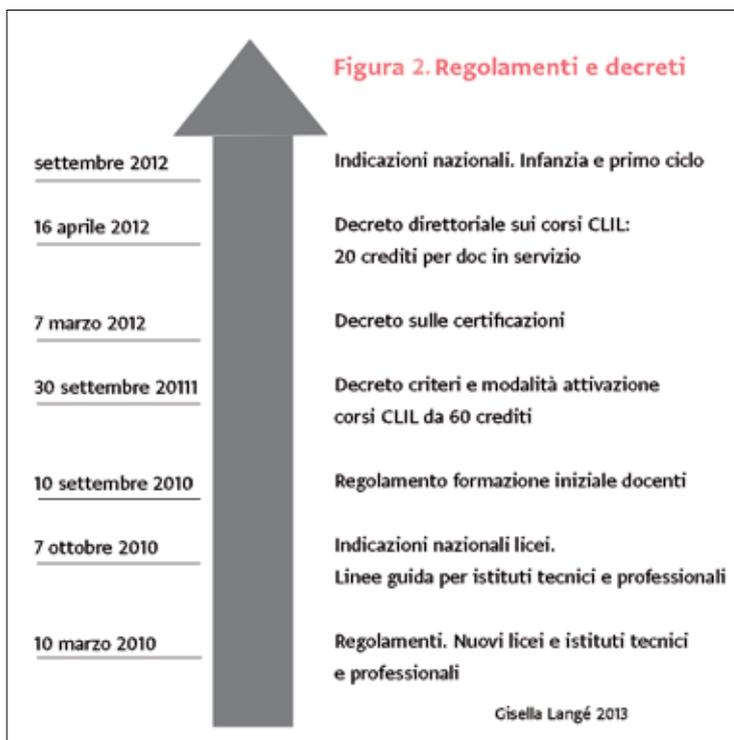
Una circolare del MIUR - Direzione Generale del Personale del 9 dicembre 2010, prot. 10872, ha avviato «le attività per la formazione dei docenti di disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL» e ha definito un percorso formativo modello «blended», che comprende ore in presenza e ore online. La circolare proponeva come requisito di accesso ai percorsi di formazione linguistica, per la quale erano previsti 50 corsi, il possesso di competenze nella lingua veicolare di livello almeno B1. Questi corsi sono stati attivati solo alla fine del 2013. I docenti già in possesso di competenze linguistiche certificate di livello C1 avevano accesso diretto alla formazione didattica-metodologica gestita dalle università.

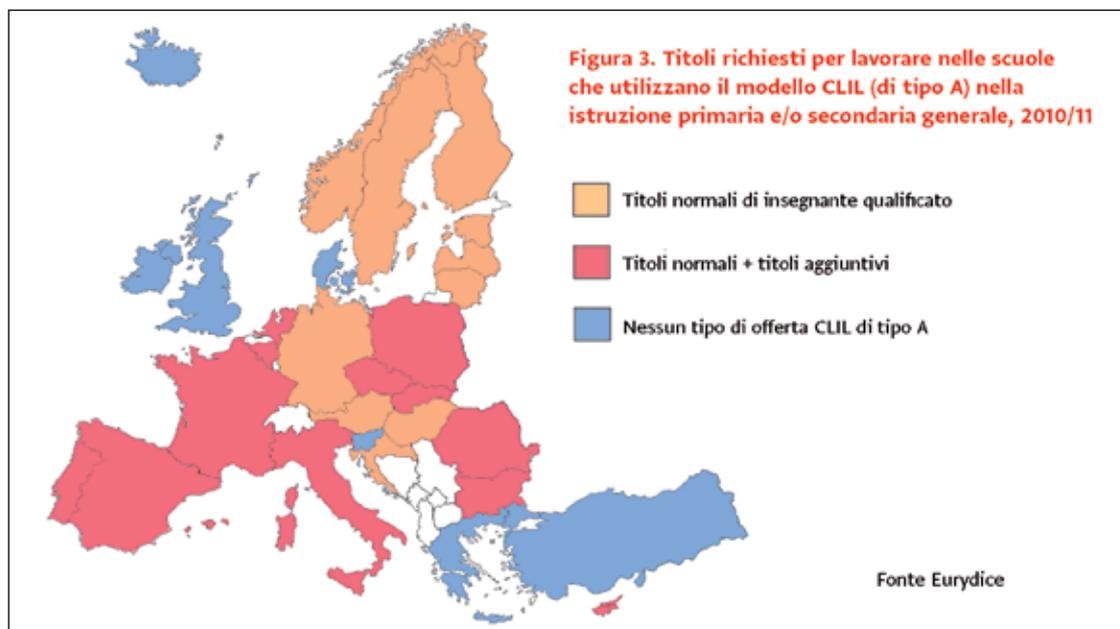
Di fatto i primi 30 corsi di perfezionamento metodologico-didattico di 20 CFU organizzati dalle università, con finanziamenti erogati da Indire su mandato MIUR, sono partiti anch'essi con estremo ritardo nel 2013: distribuiti su tutto il territorio nazionale, essi danno la priorità ai docenti dei licei linguistici, già direttamente impegnati nell'insegnamento di una disciplina in lingua straniera.

Per quanto riguarda la formazione docenti, l'Italia si colloca quindi tra i Paesi europei che richiedono una «qualifica specifica» per poter insegnare una materia in lingua straniera, come risulta dalla figura 3 della pubblicazione Eurydice.

I nuovi corsi di formazione del 2014

Nel 2014, grazie a consistenti finanziamenti stanziati con il DM 821 dell'11 ottobre 2013, numerosi corsi linguistici e metodologico-didattici sono





stati attivati per circa 10 000 docenti dei licei e degli istituti tecnici. Il Decreto Direttoriale n. 89 del 20 novembre 2013 precisa che:

- il docente con competenze linguistiche di livello B2 può essere direttamente impegnato nell'insegnamento CLIL oltre a essere ammesso alla frequenza dei corsi universitari di 20 CFU;
- i corsi linguistici possono essere organizzati secondo due tipologie: a) standard, con durata di 130 ore di cui 90 in presenza e 40 online; b) di integrazione, di durata inferiore a 130 ore, da definire in base agli effettivi livelli di competenza linguistica dei docenti attraverso appositi test diagnostici. I requisiti di accesso ai corsi prevedono il possesso di competenze nella lingua veicolare almeno di livello A2;
- i finanziamenti sono stati erogati a progetti presentati agli USR da Reti di scuole;
- i soggetti erogatori della formazione possono essere docenti delle scuole in rete, università, istituzioni private, associazioni professionali, docenti madrelingua in possesso di precisi requisiti.

In breve, è finalmente partito il piano di formazione per i docenti CLIL, caratterizzato da modalità organizzative flessibili e decentrate tali da soddisfare in modo capillare le esigenze delle scuole.

Riusciranno le scuole a rispettare il ruolino di marcia previsto nella figura 4, che riassume la scansione temporale dell'implementazione della metodologia CLIL?

Le Norme transitorie per i licei linguistici

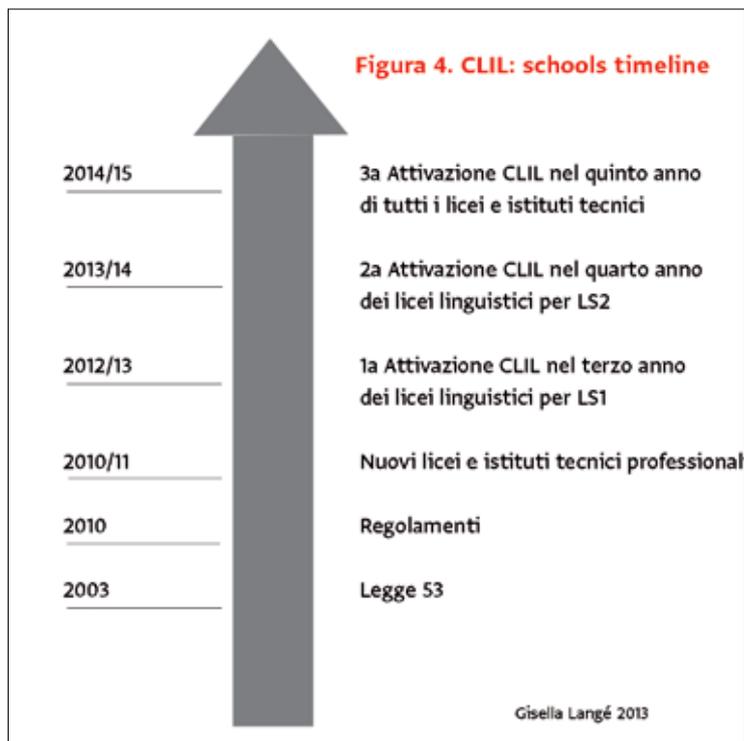
Il ritardo con il quale sono stati organizzati i corsi di formazione docenti ha causato forti difficoltà nello scorso anno scolastico 2012/13 per l'attivazio-

ne dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera nei licei linguistici. Per questo motivo la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica, con la Nota prot.240 del 16 gennaio 2013, ha emanato le "Norme transitorie per i licei linguistici", che forniscono indicazioni e modalità operative finalizzate a una introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera e che prevedono:

- programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera o, ove presente, con l'assistente linguistico;
- nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del consiglio di classe;
- riflessione condivisa tra i docenti su *best practices* nazionali o internazionali e utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali;
- incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a distanza (videoconferenze o *webinar* con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze.

Al fine di sostenere le scuole impegnate in questa innovazione didattica, la Direzione Generale per

“ La sfida è arrivare preparati all'inizio dell'anno scolastico 2014/15, quando tutti i licei e gli istituti tecnici dovranno offrire un insegnamento DNL in lingua straniera nel quinto anno. ”



gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica ha istituito nel 2013 un Gruppo di lavoro finalizzato a progettare e implementare un'azione di monitoraggio, il cui obiettivo è quello di tracciare un profilo delle esperienze CLIL attivate nei licei linguistici: dalle caratteristiche del docente CLIL, alle modalità di attuazione, nonché alle ricadute in termini sia di abilità acquisite dagli studenti sia di influenza sulla pratica didattica degli insegnanti.

I primi risultati, raccolti in un Rapporto di monitoraggio delle esperienze CLIL nei licei linguistici (reperibile sul sito del MIUR) sono stati presentati il 5 marzo 2014 presso il MIUR durante un seminario che ha visto la partecipazione del Ministro Stefania Giannini, di Direttori Generali, dirigenti scolastici, docenti, referenti regionali CLIL, professori universitari, rappresentanti di Enti culturali stranieri, delegazioni di Associazioni disciplinari e di Organizzazioni sindacali. L'incontro ha avuto lo scopo di analizzare i dati rilevati, discutere lo stato dell'arte dell'insegnamento di una disciplina con metodologia CLIL e raccogliere suggerimenti sullo sviluppo delle successive fasi del monitoraggio.

La prima fase è iniziata con un questionario online rivolto ai docenti che hanno attivato esperienze CLIL nelle classi terze nell'anno scolastico 2012/13: 480 docenti di 349 licei linguistici statali, su una popolazione a livello nazionale di 610 istituti, hanno risposto con puntualità, mostrando una grande disponibilità e interesse. L'elaborazione dei dati emersi ha permesso di scattare una prima istantanea dell'intero processo di attuazione di questa innovazione. Sono state evidenziate le caratteristiche di base, o, più precisamente, di partenza, del processo di introduzione di una disci-

plina non linguistica, per consentire ai principali *stakeholder* di operare in modo più consapevole.

L'indagine ha permesso di tracciare un identikit del docente DNL, evidenziando che tutte le discipline non linguistiche offerte nel liceo linguistico sono state coinvolte in questa prima attuazione, ma più frequentemente storia e scienze naturali.

Prospettive future

Le esperienze CLIL documentate nei Rapporti citati hanno messo in luce alcuni aspetti innovativi del processo di apprendimento/insegnamento, tra cui si evidenziano la progettazione delle attività didattiche in gruppo (team CLIL) e le nuove modalità e tecniche di insegnamento. Sono altresì emerse alcune criticità: la difficoltà di reperire dei materiali per l'attuazione della progettazione in funzione delle reali esigenze formative, nonché il forte bisogno di sviluppare sia le competenze linguistico-comunicative dei docenti sia le loro competenze didattico-metodologiche in ambito CLIL.

In estrema sintesi, si può affermare che l'introduzione della metodologia CLIL nei licei linguistici e nella scuola primaria ha apportato modifiche rispetto alla progettazione, alle pratiche didattiche, ai materiali.

La sfida è arrivare preparati al meglio all'inizio dell'anno scolastico 2014/15, quando tutti i licei e gli istituti tecnici dovranno offrire un insegnamento DNL in lingua straniera nel quinto anno: è certo che norme transitorie verranno emanate dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti e l'Autonomia Scolastica, ma un forte sforzo dovrà essere messo in atto da scuole e docenti per organizzare iniziative che coinvolgano i docenti in un continuo percorso di sviluppo professionale.

Inutile negare la complessità dei problemi emersi dall'applicazione delle numerose norme, ma è indubbio che la metodologia CLIL stia aprendo nuove prospettive per la scuola italiana in quanto si offrono occasioni reali di uso della lingua, si avviano dinamiche interattive e collaborative, si favorisce l'integrazione dei curricoli, si promuove il plurilinguismo, sviluppando le condizioni essenziali per creare il futuro docente "europeo".

Gisella Langé

è ispettore tecnico di Lingua Straniera e consulente in ambito di politiche linguistiche presso il MIUR. In qualità di esperta presso la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa ha partecipato a numerosi gruppi di lavoro e progetti finalizzati allo sviluppo di politiche linguistiche, curricoli linguistici, metodologie dell'insegnamento delle lingue straniere, educazione interculturale e progettazione di formazione per docenti in presenza e online.

Le basi glottodidattiche del CLIL

Che cosa cambia per lo studente quando studia una materia in lingua straniera veicolare? E per l'insegnante che in lingua straniera fa lezione? Utilità e fondamenti della metodologia CLIL.

di Carmel Mary Coonan

CLIL è un acronimo che nasce in Europa nei primi anni Novanta del secolo scorso dietro pressione esercitata da istituzioni europee quali il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea, persuase dell'efficacia di tale programma sia nell'educazione bilingue sia nelle scuole d'*élite*, iniziando un processo che vuole incoraggiare l'uso veicolare delle lingue straniere nel sistema scolastico. L'azione è politica, nella misura in cui si ritiene possa contribuire al piano per la promozione del multilinguismo (ad esempio il *Libro Bianco* del 1995 che

specifica che il cittadino europeo deve conoscere almeno tre lingue europee, di cui una è la lingua madre), alla tutela delle lingue europee minacciate dalla pressione della lingua inglese divenuta ormai una lingua franca mondiale, alla necessità di trovare soluzioni che possano condurre a livelli maggiori di competenza nelle lingue straniere rispetto a quanto si riesce a raggiungere attraverso il tradizionale insegnamento della lingua.

Che tipi di cambiamenti comporta l'uso veicolare di una lingua straniera? E perché è utile l'acronimo CLIL? Cercheremo di rispondere a queste domande.



← Banksy, *I want to be like Banksy*, stencil, Londra, 2009.

Lo studente

Che cosa cambia per lo studente quando studia una materia in lingua straniera veicolare (LSV)? Lo studente deve imparare la lingua straniera, ossia il percorso LSV deve avere un impatto sulla crescita della competenze nella LS. Inoltre, deve comprendere l'insegnante quando spiega, descrive, fa ipotesi, illustra, definisce, commenta, paragona, calcola, eccetera; deve leggere testi di diversi

“ Che cosa cambia per lo studente quando studia una materia in lingua straniera veicolare (LSV)? „

generi, didattici e/o non didattici; deve svolgere le attività di apprendimento e i processi cognitivi associati; deve produrre testi scritti e/o orali (rapporti, sintesi,

descrizioni, spiegazioni, definizioni eccetera) utilizzando la microlingua disciplinare: tutto questo viene svolto nella lingua straniera. Ciò rappresenta una sfida di tipo linguistico e cognitivo per lo studente (e anche per l'insegnante che deve gestire il processo).

Per molti è implicita l'idea che in una situazione di LSV la competenza dello studente nella LS si sviluppa automaticamente. Viene considerato un dato di fatto. Tuttavia, le ricerche ci informano che lo sviluppo non è automatico e che debbano sussistere delle condizioni idonee perché lo sviluppo sia possibile. In altre parole, bisogna creare un ambiente che sia favorevole al suo sviluppo. Le

condizioni minime perché ciò si possa verificare sono che lo studente capisca la lingua straniera e sia capace di scrivere e parlare in lingua straniera.

Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera

Cinque principi teorici supportano queste due condizioni di comprensione e di produzione e il loro legame con l'apprendimento della lingua e del contenuto.

Input comprensibile: l'ipotesi di “input comprensibile” di Krashen postula che la competenza linguistica si evolva quando l'individuo è esposto a grandi quantità di lingua comprensibile. Questa condizione è problematica nelle situazioni LSV. Lo studente sarà alle prese con lessico e concetti in LS non familiari e forse astratti e, a differenza della sua competenza in italiano, lo studente non avrà una base forte e consolidata della lingua base in LS sulla quale far leva per operare la comprensione della microlingua.

Noticing: secondo Swain, il parlare e lo scrivere contribuiscono al fenomeno di *noticing*, ritenuto una variabile di rilievo per lo sviluppo della competenza linguistica. Rispetto a quando deve comprendere un messaggio dove può fare leva principalmente sul lessico per cogliere il senso generale del messaggio, chi parla e scrive è costretto a utilizzare le regole grammaticali e sintattiche della lingua per esprimere il proprio messaggio.

Automatizzazione: più si parla e si scrive, più migliorano le capacità di parlare e di scrivere e, di conseguenza, la capacità di tessere le unità linguistiche fra di loro in base alle regole del sistema. Ciò comporta che il parlante non deve tenere continuamente sotto stretto controllo la sua produzione linguistica, ma libera il suo spazio attentivo e ciò gli consente di poter badare ad altri aspetti della comunicazione.

Output comprensibile: non basta produrre lingua, bisogna saper produrre lingua grammaticalmente ricca. In quest'ottica, lo studente viene guidato a esprimere concetti, idee, opinioni, argomentazioni utilizzando i soli mezzi grammaticali. In altre parole, lo studente impara a sfruttare sempre di più il sistema linguistico per elaborare i suoi significati facendo sempre meno uso di supporti non verbali (gesti, mimica, immagini, eccetera).

Exploratory talk: nasce nell'ambito di una pedagogia d'ispirazione socioculturale ed è una forma di dialogo sociale in cui lo studente esplora con i propri compagni, oppure con l'esperto (l'insegnante), la sua conoscenza del contenuto in apprendimento. Il dialogare con altri è un'attività di *interthinking* attraverso il quale ognuno, e tutti insieme, arriva a comprendere e ad appropriarsi del contenuto, trasformandolo in conoscenza e competenza personale.

Approfondire



- S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.
- J. Lantolf (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, OUP, Oxford, 2000.
- N. Mercer, S. Hodgkinson (a cura di), *Exploring Talk in Schools*, SAGE Publications, Londra, 2008.
- M. Swain, *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*, 2000, in J. Lantolf (a cura di), op. cit.
- M. Swain, *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*, in H. Byrnes (a cura di), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, New York, 2006.

A differenza del *presentational talk* in cui lo studente dimostra ad altri quello che sa, l'*exploratory talk* è la sede dove più si trova l'integrazione fra contenuto e lingua, perché in quella sede la lingua è lo strumento di apprendimento, è il contenuto, è lo strumento di comunicazione, è cognizione. In relazione a questo troviamo la distinzione di Swain fra *output* e *languaging*. Secondo Swain il termine *output* non coglie l'essenza del vero processo in atto quando la lingua viene usata nel processo di apprendimento. Secondo la studiosa, il termine *languaging* riflette questo processo, un processo in cui l'atto di produrre lingua e i processi cognitivi sono intrecciate fra loro, parte di un unico processo linguistico-cognitivo. Lo studente si sforza di esprimere un concetto, si sforza di dar parole a un'idea, di verbalizzare un'opinione. L'effetto è l'elaborazione profonda della lingua, che quindi va a fare parte della competenza linguistica.

L'apprendimento della materia

Un aspetto cruciale per l'apprendimento della materia non linguistica riguarda la comprensione dei contenuti. Se lo studente non riesce a capire i contenuti che gli vengono offerti non potrà cominciare a trasformarli in conoscenza, ossia apprenderli. In una situazione d'insegnamento in lingua italiana, la comprensione non viene, di norma, considerata un problema. In una situazione di LSV invece, la dimensione linguistica della comprensione si pone subito in evidenza come problematica perché si è consapevole che lo studente possa avere delle difficoltà a comprendere i contenuti a causa della lingua straniera veicolare. Questo ha implicazioni per il tipo di strategie da utilizzare per rendere i contenuti accessibili allo studente quando legge e ascolta. Come abbiamo visto sopra, la comprensione dei contenuti e la graduale presa di padronanza di essi da parte dello studente passa anche attraverso il dialogo, la produzione linguistica, il *languaging* perché è attraverso queste forme di attività sociale che lo studente costruisce il proprio sapere, facendo propri i contenuti. In sostanza, la lingua è lo strumento attraverso il quale lo studente s'impadronisce delle conoscenze; la lingua consente di dare "forma" ai concetti e alle idee in formazione. In linea con questa prospettiva, è tuttavia lecito presupporre che, nella situazione LSV, lo studente abbia delle difficoltà a impegnarsi attivamente linguisticamente, con possibili conseguenze per gli esiti di apprendimento del contenuto non linguistico (e della lingua straniera stessa).

L'impatto emotivo

L'insegnamento LSV suscita nello studente sensazioni nuove, che possono essere negative (nella



situazione LSV lo studente non sempre riesce a cogliere il senso delle cose che legge/ascolta, avverte che i suoi processi di elaborazione vanno al rilento [*cognitive overload*], prova un senso di frustrazione, sente salire una resistenza, un rifiuto), oppure positive (l'esperienza LSV viene vista come un'opportunità; lo studente percepisce la pertinenza del LSV rispetto alla sua vita futura; è pervaso da un senso di *achievement*, di piacevole sorpresa, di soddisfazione per la sfida affrontata e superata - inaspettatamente -, d'interesse per le novità metodologiche).

In altre parole, l'esperienza di LSV può avere un impatto emotivo forte sullo studente, impatto che va monitorato, soprattutto se di tipo negativo.

L'impatto cognitivo

Ci sono due aspetti legati all'impatto cognitivo del LSV, uno potenzialmente positivo e uno potenzialmente negativo. Nel primo caso, quello positivo, lo studente impara contenuti disciplinari attraverso la LS e allo stesso tempo impara la LS. La competenza LS che ne scaturisce ha delle qualità diverse dalla competenza normalmente raggiunta dall'insegnamento tradizionale della lingua straniera. Nel secondo caso, negativo, la difficoltà è legata non solo ai fatti e ai concetti da acquisire, ma anche alle abilità e alle competenze da sviluppare su di essi. Di norma, l'insegnante italiano, che ne è consapevole, sa gestire la situazione attraverso le sue scelte metodologiche. La difficoltà cresce invece quando il processo indicato sopra deve svolgersi attraverso

↑ Banksy, *What we do in life echoes in Eternit...*, particolare, stencil, New York, 2014.



† Banksy, *I must not copy what I see on Simpsons*, stencil, New York, 2011.

la lingua straniera: in questo caso lo studente si trova a dovere gestire del contenuto complesso (non familiare, almeno all'inizio), e la lingua straniera la cui competenza grammaticale e lessicale è limitata rispetto alle richieste.

L'insegnante

Se insegnare è fondamentalmente una questione di comunicazione e la comunicazione è soprattutto verbale, la questione "lingua" assume un posto di rilievo nelle preoccupazioni dell'insegnante CLIL. D'un tratto diversi fattori assumono una particolare importanza.

Anzitutto la competenza: il decreto del 10 settembre 2010 n. 249 prevede, per lo specialista CLIL, un livello C1 nella lingua straniera veicolare, accettando anche il B2 per alcuni tipi di situazioni. I livelli del Consiglio d'Europa tuttavia non sono stati elaborati per riflettere le necessità specifiche di docenti per cui neanche le sotto-situazioni quali, ad esempio, «parlare davanti ad una platea» o «partecipare in discussioni ed incontri formali» riescono a cogliere appieno i diversi usi della lingua straniera che il docente CLIL è chiamato a fare.

La competenza microlinguistica non si ferma alla conoscenza lessicale, alla specificità terminologica. Significa conoscere lo stile e la retorica propria di ogni disciplina, come la prevalenza di passivi, di impersonali, eccetera.

Altro fattore è la competenza didattica nella microlingua, il che significa sapere la lingua per

ragionare sui contenuti: spiegare, illustrare, esemplificare, descrivere, raccontare, definire, e così via; e significa saper fare un uso strategico della LS, sapere gestirla per assicurarsi che il proprio messaggio giunga allo studente.

La flessibilità linguistica si manifesta quando il parlante dimostra la capacità di rispondere linguisticamente in maniera appropriata e rapida a situazioni non previste. Può sembrare di poco rilievo ma, se riportata alla situazione di una lezione, assume un'importanza determinante dal momento che la mancata flessibilità linguistica può significare non saper seguire le proposte e le richieste impreviste degli studenti. Significa non saper "andare fuori pista" per inseguire gli interessi e le curiosità manifestati dagli studenti.

L'articolo è tratto dal contributo dell'autrice nel "Quaderno della Ricerca" dedicato al CLIL, in uscita a settembre 2014 per Loescher Editore.

Carmel Mary Coonan

è docente presso il dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. È direttore del Corso di perfezionamento in Didattica delle lingue straniere, del Master in Didattica delle lingue straniere e dirige il Laboratorio di Didattica delle lingue straniere del Centro di Ricerca in Didattica delle Lingue (CRDL).

Quando il CLIL diventa una corsa a ostacoli

«Come professori di lingua dobbiamo ringraziare il CLIL in quanto ci rende più facilmente realizzabile un contesto “naturale” dove utilizzare la lingua, con la necessità di costruire messaggi reali e utili». Problematiche, soluzioni e obiettivi del CLIL in spagnolo.

di Alicia Martínez-Crespo

L'AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, CLIL in inglese), l'insegnamento con doppia finalità che consiste nell'insegnare contenuti disciplinari veicolandoli attraverso una lingua straniera, prende piede in Italia anche in spagnolo, a partire da alcuni dispositivi di legge emanati negli ultimi anni.

È aumentato notevolmente il numero di coloro che vogliono apprendere lo spagnolo: si è registrato un incremento enorme tra gli studenti di scuola secondaria a partire dal 2005, arrivando a raggiungere nel 2011 quota 552 050 alunni. Nonostante tali cifre, che riflettono un crescente interesse per l'apprendimento della seconda lingua più parlata al mondo, il CLIL in spagnolo sembra mantenersi in secondo piano, relegato e sottomesso a una corsa a ostacoli che dobbiamo cominciare ad affrontare.

I problemi con cui si scontra in Italia il CLIL in spagnolo aprono almeno due fronti, che in qualche maniera devono essere risolti.

Il primo, e più urgente, è che non ci sono sufficienti insegnanti “di contenuti” che abbiano conseguito un livello B2 o C1 di spagnolo. Il boom dello spagnolo che, come abbiamo visto in Italia, è cominciato qualche anno fa, non ha ancora permesso che le conseguenze positive di questo fenomeno si riflettano in una determinata fascia d'età della popolazione. Ciò vuol dire che dovremo aspettare alcuni anni affinché questa popolazione, oggi ancora molto giovane, abbia l'età sufficiente per diventare insegnante.

Il secondo fronte si trova nella struttura stessa del sistema educativo italiano, che continua a favorire la prevalenza di alcune lingue europee, benché queste non godano di una richiesta così elevata come lo spagnolo. In un certo senso, si sta

mantenendo un'inerzia che non coincide più con le necessità, né con le esigenze reali della società italiana.

Queste lacune fanno sì che, nonostante il noto sforzo di alcune università, l'abilitazione CLIL sia per i professori di spagnolo un obiettivo praticamente impossibile: infatti è molto difficile raggiungere un numero minimo o sufficiente di candidati che permetta di formare gruppi specializzati negli ambiti universitari.

È giunto il momento di trovare soluzioni concrete e di prendere posizione, perché se non si superano rapidamente questi scogli, il risultato sarà l'esatto contrario di quello che predica la metodologia CLIL nei sistemi educativi in Europa. Passeremo, infatti, dall'approccio plurilingue e pluriculturale, che difendiamo, a un'egemonia anglofona che sta acquistando troppo protagonismo, in certi casi – mi si passi l'esagerazione – anche a scapito dello studio dello stesso italiano, cioè la L1 degli studenti o la lingua su cui poggia il percorso scolastico per i non madrelingua.

Lavorare in tandem è necessario

Se partiamo dalla complessa realtà appena esposta, l'unica via d'uscita a breve termine (la legge è già entrata in vigore e le soluzioni devono essere immediate nelle istituzioni scolastiche) è formare un tandem fra i professori di lingua spagnola e i professori “di contenuti”. Il lavoro in *équipe*, collaborativo, diventa fondamentale in una nuova tappa che

“ Nonostante cifre che riflettono un crescente interesse per l'apprendimento della seconda lingua più parlata al mondo, il CLIL in spagnolo sembra mantenersi in secondo piano. ”

→
Banksy, *Parking
girl swingin*,
particolare,
stencil, Los
Angeles, 2010.



comincia con grandi dubbi, non tanto riguardanti obiettivi di tipo metodologico, per i professori che si vedono costretti a rivestire un nuovo ruolo; un ruolo che non sanno bene come interpretare e per il quale, oltretutto, nella maggioranza dei casi non si sta mettendo a disposizione la formazione.

Alcune riflessioni metodologiche

Il nostro compito come docenti di lingue straniere è quello di riflettere su quale possa essere il nostro contributo nell'insegnamento CLIL in questo momento.

Il documento da cui partiamo e che segna i passi attualmente è il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Sebbene non contenga alcun precetto metodologico e si presenti come base comune per garantire la trasparenza e la coerenza delle linee di attuazione nell'insegnamento delle lingue, il *Quadro* si definisce come un approccio orientato all'azione e considera sia gli utenti della lingua sia gli alunni quali "attori sociali", cioè membri di una società che realizzano una serie di azioni che possono essere linguistiche oppure no.

La parola chiave è "azione", cioè la capacità di realizzare diversi compiti quasi sempre attraverso la lingua.

Il CLIL e l'approccio basato sui compiti

Dagli anni Novanta, con l'approccio comunicativo già acquisito e a seguito delle ricerche realizzate nel campo dell'acquisizione delle lingue, cominciò a manifestarsi la necessità di un nuovo tipo di sillabo che non partisse da inventari linguistici.

L'ipotesi di acquisizione/apprendimento di Krashen, anche se criticata e riformulata negli ultimi tempi, fu uno dei punti di partenza di questo nuovo approccio: riusciamo ad avere una competenza comunicativa in una lingua quando abbiamo l'opportunità di usarla, praticarla, di sentire la necessità reale di esprimerci con essa; in definitiva, quando la nostra attenzione è incentrata su un'attività che non è un'attività linguistica in sé. Krashen sostiene anche che le persone acquisiscono nel miglior modo una lingua quando sono esposti a input al di là del proprio livello attuale ($I + 1$). L'abilità per poter parlare in modo fluente non si può insegnare direttamente, ma emerge con il tempo, dopo che il parlante ha sviluppato la competenza linguistica attraverso l'input. Rod Nunan e Davis Ellis confermeranno in un modo o in un altro queste idee.

I programmi basati inizialmente su strutture linguistiche e successivamente su contenuti no-

zio-funzionali aprirono la strada, come evoluzione del proprio approccio comunicativo, all'approccio basato sui compiti.

Un approccio che riservava una speciale attenzione ai processi di comunicazione e di apprendimento. In tale approccio sono gli obiettivi non linguistici quelli che costituiscono il filo conduttore del sillabo. Un sillabo che deve partire da un inventario di compiti o azioni che noi, come agenti sociali, realizziamo nella società in qualsiasi ambito: professionale, personale, accademico o pubblico. E saranno questi compiti quelli che ci porteranno ai contenuti linguistici che dovremo conoscere.

È precisamente in questo punto che il CLIL e l'approccio basato sui compiti convergono. Se ciò che struttura un programma di lingua sono gli obiettivi non linguistici, abbiamo già un'enorme "consonanza" con gli obiettivi che modulano i programmi di contenuti.

Prendo a titolo d'esempio alcune abilità da raggiungere secondo la programmazione di una disciplina quale Disegno e Storia dell'Arte (in una quarta superiore) affrontando l'arte barocca: «Descrivere le opere usando la terminologia appropriata» oppure «Operare collegamenti interdisciplinari tra la produzione artistica e il contesto in cui si sviluppa». A partire da questi obiettivi generali si definiscono i compiti che speriamo i nostri alunni sappiano realizzare, individuando obiettivi più concreti. Sono questi gli obiettivi che marcano i contenuti linguistici e che l'alunno dovrebbe raggiungere; e sono questi obiettivi, insieme agli specifici contenuti linguistici, a marcare la programmazione della sequenza di attività

di comunicazione e di appoggio linguistico per il raggiungimento del compito proposto.

Gli effetti positivi del CLIL

—
Studiando una lingua straniera gli alunni praticano strutture, riflettono sulle regole grammaticali, cercano di applicarle, però è difficile offrire un contesto naturale, che è quello che giustamente offre il CLIL: un contesto dove costruire messaggi reali e utili.

Il professore di lingua può mettere a disposizione del professore di contenuti questa coscienza linguistica, prestando speciale attenzione al linguaggio funzionale e al linguaggio di processo, cioè al tipo di lingua necessario a seconda del tema trattato. Può aiutarlo anche a sviluppare attività comunicative e di appoggio linguistico. Tutto ciò sarà ampiamente ricompensato con il miglioramento che senza dubbio sperimenteranno gli alunni nell'acquisizione dello spagnolo e che si rifletterà nelle lezioni di lingua.

In questo senso, come professori di lingua dobbiamo ringraziare il CLIL in quanto ci rende più facilmente realizzabile un contesto "naturale" dove utilizzare la lingua, con la necessità di costruire messaggi reali e utili lontano dalle fittizie e limitate situazioni che ci obbligano a "fingere" continuamente situazioni comunicative.

In spagnolo l'approccio basato sui compiti ha avuto una tradizione importante e c'è una scuola che per mano di Sheila Estaire, insieme ad altri nomi importanti, è diventata una pratica nota e usata. È il momento di riprendere queste indicazioni concrete, di imparare come possiamo elaborare unità didattiche partendo dai contenuti non linguistici.

Sono molte le perplessità che provoca il CLIL e sicuramente presto dovremo fare una riflessione seria e critica sui risultati e sulle sue conseguenze. Tuttavia uno degli effetti positivi sarà sicuramente un rinnovamento didattico in tutte le materie, indotto da un insegnamento delle lingue che da anni si è mantenuto all'avanguardia metodologica con pratiche molto dinamiche. La nostra collaborazione può sostenere una graduale e positiva rivoluzione nelle materie contenutistiche.

“ Il sillabo deve partire da un inventario di compiti o azioni che noi, come agenti sociali, realizziamo nella società in qualsiasi ambito. ”

Approfondire



• R. Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford, 2003.

• D. Nunan, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.



• S. Estaire, *Un procedimiento para Diseñar Unidades Didácticas Mediante Tareas (I y II)*, y *Un Instrumento para Planificar Clases. DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes*, <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>, 2000.

• <http://www.notiziedellascuola.it>

Alicia Martínez-Crespo

È esperta di didattica dello spagnolo come lingua straniera, con particolare interesse per la didattica per compiti (*tasks*). Ha lavorato in Italia, Gran Bretagna, Israele, Belgio e Spagna. Attualmente è direttore dell'Istituto Cervantes di Milano.

Aspetti e problemi della ricerca

L'apprendimento e insegnamento CLIL ha conosciuto un rapido incremento in Europa e in Italia, ma nonostante la proliferazione di esperienze e progetti permangono ancora alcuni problemi sia nello svolgimento dei moduli sia nella ricerca.

di Federica Ricci Garotti

In questo articolo verranno dapprima descritti i risultati critici di alcune ricerche che pongono interrogativi tuttora aperti nel CLIL; in seguito verranno discussi alcuni nodi problematici del CLIL in Italia, che riguardano prevalentemente le sue possibilità di attuazione. La premessa necessaria è che la posizione di chi scrive è nettamente favorevole al CLIL, dal momento che i risultati positivi sono non solo presenti, ma anche numerosi. Gli aspetti problematici vengono qui presi in esame in un'ottica costruttiva, ovvero con l'obiettivo di studiare le condizioni più favorevoli sia per lo svolgimento sia per la ricerca. A chi, come è accaduto recentemente in un seminario di formazione, chiedesse: "perché un docente di disciplina non linguistica dovrebbe fare CLIL?", la mia risposta è: "perché, se ben fatto, CLIL garantisce un'acquisizione a lungo termine dei contenuti, delle competenze linguistiche, disciplinari, interculturali e, non ultimo, procedurali come nessun'altra esperienza finora è stata in grado di fare". Dobbiamo, appunto, lavorare affinché CLIL sia svolto in maniera corretta e nelle condizioni più favorevoli.

Gli aspetti ancora aperti della ricerca

Diversi studi hanno esplorato i risultati di competenza linguistica degli apprendenti CLIL, ma c'è ancora un certo vuoto per quanto riguarda i risultati disciplinari degli stessi apprendenti. Nella letteratura scientifica CLIL è considerata una lezione disciplinare, i cui obiettivi sono quindi da considerarsi prevalentemente nell'ambito della disciplina non linguistica. La definizione di Joseph Leisen



del CLIL come lezione disciplinare sensibile alla lingua¹ considera l'obiettivo linguistico in maniera integrata a quello disciplinare: gli studenti CLIL svilupperanno una particolare attenzione al linguaggio mentre elaborano e danno forma verbale ai concetti disciplinari. In tal modo, la competenza linguistica attesa non riguarda strutture e lessico da utilizzare in un contesto quotidiano e astratto, ma in un contesto disciplinare. Si tratta, come si vede, di uno sviluppo linguistico diverso da quello della lezione di lingua straniera, in cui la lingua viene focalizzata in una prospettiva generalista, perché il focus linguistico del CLIL è strettamente legato ai concetti, alla terminologia e agli atti linguistici necessari alla disciplina e tipici di essa. Probabilmente a causa di questa specificità alcuni ricercatori ritengono gli obiettivi del CLIL troppo alti per un target generalizzato di apprendenti e ritengono il CLIL un progetto troppo ambizioso².

Al termine degli anni Novanta del secolo scorso diversi studi offrono considerazioni metodologiche che delineano i vantaggi del CLIL. Secondo questi studiosi il CLIL aiuta a supportare l'autonomia degli apprendenti, a favorire i processi cognitivi, aumenta la motivazione e la competenza interculturale (per i riferimenti bibliografici si veda il box "Approfondire")

Gli studi contrastivi sulla competenza linguistica che mettono a confronto i risultati di alunni CLIL e non CLIL relativamente alla lingua target, che per gli apprendenti CLIL è la lingua di studio e di lavoro, mentre per gli apprendenti non CLIL è la lingua straniera studiata come disciplina a se stante, sono molto incoraggianti: gli apprendenti CLIL mostrano in genere competenze maggiori degli apprendenti non CLIL che studiano la lingua straniera separatamente.

Questo risultato potrebbe sembrare fin troppo ovvio, dati l'aumento dell'esposizione e la maggiore frequenza alla lingua di cui possono godere le classi CLIL. Tuttavia le ragioni del successo non nascono solo da dati quantitativi, ma anche qualitativi, poiché la maggior differenza tra lo studio *di* una lingua straniera e lo studio *in* una lingua straniera sta nella maggiore autenticità e nelle maggiori opportunità di usare il linguaggio e di comunicare. Ciò è dovuto anche al fatto che la lingua, nel CLIL, venga usata con maggiore attenzione al significato anziché alla forma, come avviene invece nella lezione di lingua straniera, nella quale l'interazione consiste prevalentemente nello scambio domanda-risposta con l'insegnante. Rispetto all'interazione tra pari utilizzata nel CLIL durante le attività di *problem solving* o *task-based learning*, approcci metodologici raccomandati dalla letteratura scientifica, lo spazio per la produzione linguistica degli apprendenti è assai inferiore.

Tuttavia, pur in presenza di risultati soddisfacenti sulla competenza linguistica, alcuni studiosi

rilevano dei pericoli anche in questo ambito, a partire dall'età degli apprendenti. Infatti i migliori risultati sarebbero possibili solo dopo una certa soglia biografica, dal momento che gli apprendenti adulti possono maggiormente fare attenzione agli aspetti più complessi della disciplina e cercano di verbalizzare anche i concetti che richiedono una maggiore difficoltà cognitiva. Gli apprendenti giovani, invece, difficilmente riusciranno a sviluppare una comunicazione che vada al di là di quella quotidiana, come invece il CLIL richiede.

“ Il pericolo più grave consiste nella semplificazione dei contenuti per ridurre la complessità della disciplina appresa in lingua straniera. ”

Pertanto il CLIL nella scuola primaria si sovrappone molto spesso all'insegnamento di lingua straniera, creando di fatto una doppia offerta dello stesso format didattico. Esistono inoltre studiosi che mettono in guardia contro eccessive aspettative riguardanti i progressi linguistici in CLIL, poiché, anche se aumentano le occasioni di interazione tra gli apprendenti, queste interazioni raramente avvengono nella lingua target, e si registra piuttosto la tendenza a tornare alla lingua madre mano a mano che la complessità dei concetti aumenta. Anche se si sa che il passaggio alla lingua materna non garantisce la soluzione dei problemi cognitivi o delle difficoltà concettuali, gli apprendenti si sentono più sicuri se utilizzano la propria lingua mentre parlano con i compagni ed è difficile riuscire a cambiare questo atteggiamento. Va anche detto che l'interazione tra compagni in una lingua diversa dalla propria è percepita come una forzatura, una simulazione assai poco naturale e autentica, e questo non aiuta a rafforzarne l'utilizzo.

Risultati e problematiche

—

Il pericolo più grave, però, consiste nella temibile semplificazione dei contenuti per ridurre la complessità e la difficoltà (a volte solo supposte) della disciplina appresa in lingua straniera. Una imperfetta comprensione dei concetti espressi in lingua straniera può portare a una riduzione della competenza disciplinare e a una semplificazione della disciplina, riducendo così non solo le aspettative sui risultati di profitto, ma anche i risultati stessi.

Per questo i critici del CLIL sostengono che il successo sia possibile solo con apprendenti selezionati in base alle loro competenze pregresse nella lingua e nella disciplina. In altre parole CLIL non potrebbe essere generalizzato a ogni apprendente, ma sarebbe un'esperienza di *élite*. Non sarebbe quindi onesto creare negli apprendenti e nelle loro famiglie false aspettative che non si possono mantenere. Se la ricerca sui risultati linguistici del CLIL in ogni parte del mondo consegna risultati

←
(pagina a fianco)
Béka, Senza titolo,
stencil e graffiti,
Parigi, 2013

Approfondire



• C.M. Coonan, *Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection*, in "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 2007, 10: pp.625-646.

• D. Coyle, *Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, in "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 2007, 10: pp. 543-562.

• A.K. Jäppinen, *Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland*, in "Language and Education", 2005, 19: 2: pp. 147-168.

• D. Lasagabaster, J.M. Sierra, *Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes*, in "The International CLIL Research Journal", 2009, 1 (2): pp. 4-17.

• H. Marsh, H. Kit-Tai, K. Chit-Kwong, *Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Non Language Subjects*, in "Harvard Educational Review", 2000, 3: pp. 302-347.

• Y. Qiang, *Bilingual Education, Cognitive Development and School Achievement. A Study of the Bilingual Programs for Tibetan Children*, Stoccolma, Stockholm University Gotab, 2000.

• J. Seikkula-Leino, *CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors*, in "Language and Education", 2007, 21 (4): pp. 328-341.

• U. Stohler, *The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning*, in "View[z] Vienna English Working Papers", 2006, 15(3): pp. 41-47.

• H.J. Vollmer, *Constructing tasks for content and language integrated assessment*, in *Research on Task-based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*, edited by Johannes Eckerth, and Sabine Siekmann, Peter Lang, Francoforte sul Meno, 2008, pp.227-290.

• W. ZydatiB, *Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz*, in "Fremdsprachen Lehren und Lernen", 2007, 36: pp. 8-25.

“Se la ricerca sui risultati linguistici del CLIL in ogni parte del mondo consegna risultati prevalentemente confortanti, lo stesso non si può dire della ricerca sulle competenze disciplinari.”

prevalentemente confortanti, lo stesso non si può dire della ricerca sulle competenze disciplinari.

Prima di tutto va detto che non sono molte le ricerche svolte sulle competenze disciplinari degli apprendenti CLIL. I risultati conseguiti in

Finlandia, nei Paesi Bassi e in Catalogna da apprendenti che studiano matematica in inglese sono tutti molto positivi, ma in uno di questi studi³ si rileva che gli studenti CLIL non riescono a sfruttare appieno il loro potenziale iniziale rispetto agli studenti non CLIL, che studiando matematica nella loro L1, riescono ad aumentare in misura molto maggiore la loro competenza iniziale. Anche in altri ambiti disciplinari, come le scienze sociali, si riscontrano

risultati quanto meno alla pari fra gruppi CLIL e gruppi non CLIL, anche se tutti i ricercatori sono concordi nel ritenere che gli sforzi necessari agli apprendenti CLIL siano incomparabili rispetto ai loro colleghi che studiano nella L1.

Non mancano, però, anche risultati negativi, soprattutto in alcuni contesti asiatici. Gli studenti di Hong Kong che studiano discipline non linguistiche in inglese durante i primi tre anni della scuola superiore conseguono risultati assai deludenti. Nonostante questo non c'è stata mai interruzione dei progetti CLIL: da una parte le aspettative delle famiglie sono troppo alte e dall'altra i genitori ritengono che, pur con risultati scarsi nelle discipline, l'istruzione ricevuta in inglese costituisca comunque un vantaggio per i propri figli. Alla stessa conclusione arrivano anche i ricercatori di progetti CLIL per bambini del Tibet che in programmi bilingui raggiungono risultati inferiori ai loro compagni che studiano le stesse discipline nella L1.

Una riflessione simile emerge anche in area germanofona: il CLIL non riesce sempre a spingere gli apprendenti oltre alle loro potenzialità.

Ma non si può dire la stessa cosa anche della lezione non CLIL? I risultati delle ricerche qui esaminate fanno emergere due conclusioni da cui è necessario ripartire.

La prima è che tutta la letteratura CLIL è finora stata dominata dai linguisti e dai pedagogisti, quasi a sottolineare la predominanza dell'aspetto metodologico e glottodidattico dell'apprendimento bilingue. Curiosamente, la stessa letteratura afferma ormai da anni il carattere epistemologico del CLIL come lezione fondamentale e oggettivamente di disciplina. È dunque giunto il momento che i disciplinari intervengano nelle ricerche e nella riflessione critica sul CLIL, affiancando i linguisti e gli esperti di metodologia.

La separatezza delle due aree, infatti, non ha nel CLIL alcuna ragion d'essere e il carattere integrato della lezione di disciplina in una lingua straniera deve essere pienamente recuperato. Ciò significa che lo scambio e la collaborazione tra l'area della lingua straniera e quella della disciplina deve essere intensificato e che la ricerca deve iniziare a percorrere una pista comune.

La seconda conclusione è che se è evidente che apprendere una disciplina non linguistica in L2 è assai più impegnativo e implica un maggiore impegno da parte del docente e dell'apprendente, è anche evidente che la scuola italiana ha bisogno di un salto di qualità metodologico. La complessità e la difficoltà dei concetti disciplinari non possono essere ridotte o semplificate. È necessario attuare quelle condizioni in cui l'apprendimento di concetti complessi possa essere garantito: si tratta essenzialmente di condizioni di tipo metodologico. Troppi docenti si limitano ancora a un metodo trasmissivo e tradizionale, convinti che questo possa aiutare l'apprendimento di contenuti. In realtà in tal modo si può raggiungere tutt'al più una ritenzione dei contenuti "a breve termine", ma non acquisizione di quelle competenze, anche trasversali e interculturali, che possano davvero indurre negli apprendenti un cambiamento profondo di sguardo. Ciò è possibile solo se non si opererà alcuna riduzione, contribuendo a organizzare un ambiente di apprendimento attivo e non semplicemente restituivo, in cui gli apprendenti

possano autonomamente rielaborare, lavorare in gruppo e interiorizzare le proprie conoscenze e i metodi di lavoro.

La specificità italiana

—

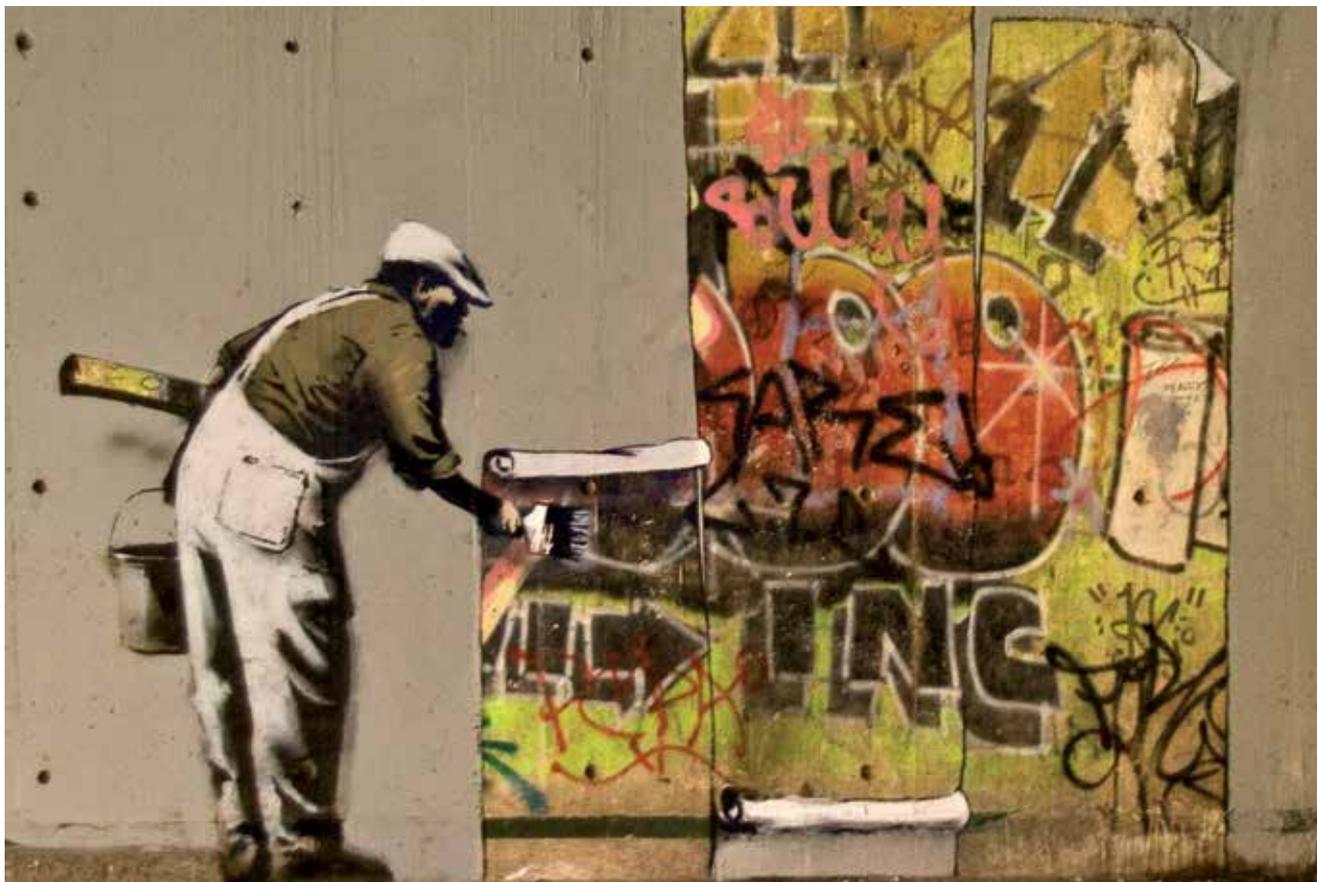
In Paesi come la Germania e l'Austria esiste la possibilità di una doppia formazione iniziale dell'insegnante, che consente di conseguire un'abilitazione in due discipline (di cui una potrebbe essere una lingua straniera e l'altra una disciplina non linguistica).

La normativa italiana che disegna il profilo dell'insegnante CLIL decreta il suo status di insegnante di disciplina non linguistica, in possesso di una certificazione di alto livello (C1) nella lingua di insegnamento, oltre che di una certificazione metodologica conseguita in un corso di perfezionamento organizzato dall'Università. Tuttavia questa soluzione proposta dal legislatore, che ha destato delusione e perplessità negli insegnanti di lingua, fino a questo momento i maggiori artefici degli insegnamenti e dei progetti CLIL, non sembra risolvere il problema della realizzabilità del CLIL nei termini previsti dalla legge.

L'Italia non dispone di tradizione linguistica adeguata al panorama europeo e non solo perché, come affermano solitamente i non linguisti, l'inglese non sia diffuso in maniera abbastanza massiccia, ma perché il plurilinguismo viene ancora visto come un'eccezione e non come la regola

↓
Banksy,
Revolution,
stencil, Londra,
2012.





† Banksy (o forse un imitatore), *Senza titolo*, stencil, Londra, 2009.

del nostro mondo. In realtà, l'inglese non è più concorrenziale per i nostri giovani, mentre lo è una competenza in più di una lingua straniera. Il primo problema del CLIL in Italia, dunque, è la sua diffusione in inglese, ma anche in una lingua europea diversa dall'inglese, che offrirebbe agli studenti una vera chance concorrenziale. Il fatto che l'Italia condivida questo problema con altri Paesi d'Europa non può essere una consolazione né uno stratagemma per non porvi rimedio.

La formazione professionale degli insegnanti

Per attuare un vero plurilinguismo nelle scuole italiane, però, il problema maggiore sembra essere il possesso di un alto livello di competenza in una lingua straniera degli insegnanti di disciplina non linguistica, tale da garantire una solida gestione della classe. Pochi insegnanti a tempo indeterminato, in particolare nel gruppo di coloro che hanno un'età compresa tra i 40 e i 60 anni, sono in possesso di una certificazione linguistica di livello C1. Del resto, nemmeno il superamento di un esame linguistico di livello C1 è di per sé una garanzia sufficiente per il CLIL, se si pensa che per il CLIL serve prioritariamente una competenza linguistica tipica della disciplina di insegnamento. Questo problema potrebbe essere risolto se ci si decidesse a mettere a regime la Riforma Gelmini, il cui re-

golamento prevede, per il reclutamento di nuovi insegnanti, il TFA ordinario e il corso di perfezionamento CLIL di 60 crediti per gli insegnanti abilitati, ma non necessariamente già impiegati a tempo indeterminato. Il MIUR, invece, sta attualmente impegnando gli Atenei nella complessa formazione degli insegnanti precari tramite i PAS (Percorsi abilitanti speciali) il cui obiettivo è tutt'altro rispetto all'inserimento di giovani insegnanti nel mondo della scuola, con conseguente ricaduta sul CLIL. È tra i giovani laureati e abilitati, infatti, che si possono registrare le competenze linguistiche che renderebbero possibile l'adempimento degli obblighi di legge relativi al CLIL. Il problema più urgente del CLIL in Italia, quindi, è di natura amministrativo-istituzionale e non solo scientifica e metodologica.

Esistono però due problemi specifici nel panorama italiano: l'esclusione degli insegnanti di lingue dal CLIL e la continuità dei progetti. Per quanto riguarda il primo aspetto, se il CLIL è, come afferma Dieter Wolff⁴, un insegnamento integrato di tre competenze, linguistica, disciplinare e interculturale, all'insegnante non deve venir meno quella già citata sensibilità alla lingua e alla cultura straniere che può sostenere l'acquisizione della competenza interculturale, intesa come la capacità di riconoscere e ricostruire le diverse prospettive culturali all'interno dei contenuti disciplinari. Questa sensibilità è tradizionalmente parte della competenza

dell'insegnante di lingue, che può/dovrebbe avere un ruolo di supporto all'insegnante disciplinare, perlomeno nella programmazione del modulo CLIL (e naturalmente non a costi zero). La sua partecipazione alle esperienze CLIL non viene invece prevista dalla normativa e viene lasciata allo spazio decisionale della autonomia dei singoli istituti.

Il secondo problema riguarda invece la necessità di costituire una tradizione CLIL che possa permettere agli apprendenti di consolidare, attraverso una pratica pluriennale, l'abitudine non

solo all'insegnamento disciplinare in una lingua straniera, ma soprattutto ai metodi specifici del CLIL (interazionismo, *task-based learning*, *cooperative learning*, apprendimento attivo, lezione seminariale, laboratoriale o per progetti).

Relegare per legge il CLIL all'ultimo anno della scuola superiore potrebbe comportare un grosso rischio, se la lezione CLIL comparisse davvero solo ed esclusivamente nell'ultimo anno. La soluzione possibile sarebbe la proposta dei dirigenti di investire sul CLIL anche nelle classi precedenti, in modo tale che apprendenti e insegnanti non arrivassero impreparati al quinto anno. Come ho già avuto modo di affermare, il CLIL è, in realtà, una buona didattica, che contribuisce, per citare Edgar Morin⁵, alla formazione di una testa ben fatta, con l'aggiunta non insignificante della variante linguistica. La sua attuazione, quindi, non garantirebbe solo l'adempimento alla normativa, ma soprattutto il conseguimento di quegli obiettivi, certamente ambiziosi, ma necessari, di cui i nostri studenti hanno bisogno per inserirsi in maniera concorrenziale nel mercato professionale internazionale.

“ Il problema maggiore sembra essere il possesso di un alto livello di competenza in una lingua straniera degli insegnanti di disciplina non linguistica. ”

Approfondire



Sull'integrazione lingua-pensiero

• L. Vygotsky, *Thought and language*, The MIT Press, Cambridge, 1934/1986.

Per chi si avvicina al CLIL

- T. Barbero, J. Clegg, *Programmazione corsi CLIL*, Carocci, Roma, 2005.
- C.M. Coonan, *Un nuovo ambiente di apprendimento*, Ca Foscara, Venezia, 2007.
- D. Marsh, G. Langé, *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2000.
- F. Ricci Garotti, *Il futuro si chiama CLIL*, Iprase, Trento, 2006.
- F. Ricci Garotti, G. Muscarà, (a cura di), *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*, Tangram Edizioni, Trento, 2012.

Per CLIL in francese e tedesco

- F. Casciato, *CLIL in tedesco nella scuola secondaria superiore*, MIUR, Direzione Generale per gli Affari Internazionali Roma, Bari.
- MIUR, Goethe-Institut, *Scienze e Lingua. Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi, tedesche*, Ambassade française en Italy, 2010.
- D. Wolff, F. Quartapelle, *Linee guida per il CLIL in tedesco*, Goethe-Institut Monaco, 2011.



• M.C. Jamet, 2007, http://venus.unive.it/labclil/seminario_2007/presentazioni/PRIN_JAMET.pdf.

NOTE

1. J. Leisen, *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Varus Verlag, Bonn, 2010.
2. A. Bruton, *Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research*, in "System", n. 39, 201, pp. 523-532.
3. Si tratta del saggio di Seikkula-Leino riportato nel box "Approfondire".
4. D. Wolff, *Der bilinguale Sachfachunterricht: Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert*, in P. Scherfer e D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, Lang, Francoforte sul Meno, 2006, pp. 143-156.
5. E. Morin, *Una testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Federica Ricci Garotti

è professore di Lingua tedesca, Lingua e traduzione tedesca presso il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, assegnata al Corso di Studi Lingue Moderne. Ha coordinato il Corso di perfezionamento universitario di 20 crediti in "Metodologia CLIL" 2012-13/2013-14.

Principali problemi del CLIL in italiano L2

Nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2, lo sviluppo delle competenze di comunicazione di base dovrebbe costituire il fondamento per lo sviluppo delle competenze linguistiche più complesse. Ma ciò spesso non avviene. È necessario agire sulla lingua e sui contenuti per facilitare l'accessibilità ai testi di studio da parte di studenti non italofoeni.

di Barbara D'Annunzio

La distinzione tra due macrofasi del processo d'apprendimento dell'italiano L2, ossia quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per comunicare e quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per studiare, è prassi ormai consolidata e condivisa anche dalle indicazioni contenute in un documento del Ministero della Pubblica Istruzione.

Nel contesto italiano, la terminologia introdotta da Cummins, che distingue tra competenza linguistica a livello BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*: abilità comunicative interpersonali di base, che servono, ad esempio, per salutare, per interagire con i compagni nel quotidiano, per chiedere una semplice informazione o manifestare bisogni concreti) e competenza linguistica a livello CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*: padronanza linguistica cognitivo-scolastica utile, ad esempio, per comprendere testi disciplinari, per riassumere,

per comprendere e produrre testi argomentativi) è stata tradotta in *Italbase* e *Italstudio*; inoltre, attraverso il succitato documento ministeriale del 2006, è stato introdotto il criterio di propedeuticità tra i due apprendimenti: lo sviluppo delle

competenze di *Italbase* dovrebbe costituire il fondamento per lo sviluppo delle competenze in *Italstudio*, anche se poi, nella realtà dell'insegnamento, tale propedeuticità non viene sempre rispettata.

Stando agli studi e alle indagini statistiche di settore, gli studenti non italofoeni - sebbene con tempi e risultati differenti - riescono comunque a sviluppare le competenze linguistiche necessarie

alla comunicazione, ma molti non sono in grado di sviluppare le competenze utili a studiare in modo efficace. *L'Italbase*, pertanto, pur costituendo un passaggio propedeutico allo sviluppo dell'*Italstudio*, non conduce "naturalmente" e a cascata allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative più complesse; una volta acquisite le competenze relative all'*Italbase*, lo studente si trova nuovamente nella necessità di sviluppare diverse e più complesse competenze che gli permettano di raggiungere il successo scolastico.

Il tasso di insuccesso tra gli studenti non italofoeni, e anche tra studenti di seconda generazione (italofoeni di fatto ma stranieri sulla carta, perché in Italia vige la norma dello *ius sanguinis*), è ancora molto elevato. Dove vanno rintracciate le ragioni di questi insuccessi rispetto alla CALP?

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

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

—

Le difficoltà connesse allo sviluppo dell'*Italstudio* sono da ricercare in diversi fattori che cercheremo di presentare sinteticamente. Il primo riguarda la complessità della "lingua dello studio". È una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani nello spazio e nel tempo, e presenta molte connotazioni culturali; una lingua comples-

“Una volta acquisite le competenze relative all'Italbase, lo studente si trova nuovamente nella necessità di sviluppare più complesse competenze.”

sa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico [...], alla quale - contrariamente alla lingua della comunicazione - non si viene esposti in contesti non controllati; l'esposizione è confinata all'ambiente scolastico [...].

Le abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare

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

Allo studente, ad esempio, viene richiesto contemporaneamente di comprendere testi complessi o spiegazioni verbali, rielaborarli, astrarre informazioni, rintracciare informazioni in parte diverse del testo, prendere appunti, rielaborare e studiare per poi esporre, esprimere giudizi critici, motivare scelte [...], articolare un ragionamento secondo un modello culturale, utilizzare metalinguaggi, comprendere e utilizzare con appropriatezza termini con accezioni differenti, comprendere e produrre differenti tipi di testi, stabilire relazioni logiche[...].

La complessità dei testi disciplinari

I testi scolastici possono, in un certo senso, essere definiti "ibridi", in quanto presentano caratteristiche proprie dei testi microlinguistici e dei testi divulgativi. Come i testi microlinguistici, ricorrono a quella varietà di lingua detta microlingua, che risulta specifica dei settori scientifici e/o professionali e ha la funzione di permettere a chi la usa e la comprende di riconoscersi e di essere riconosciuto quale membro di una comunità scientifica o professionale.

Allo stesso tempo, gli adozionali scolastici sono anche testi divulgativi: non si rivolgono, infatti, a un pubblico di specialisti, ma sono concepiti per poter veicolare ed esporre nozioni tecnico-scientifiche a lettori non esperti che sono anche soggetti in formazione (bambini o ragazzi). Questa complessa ibridazione tra microlingua e testi divulgativi non sempre produce materiali efficaci e adatti a rispondere ai bisogni dei lettori, soprattutto quando questi sono studenti non italofoeni.

Infine, i testi scolastici sono didattici e questa loro natura prevede che il testo scritto sia utile a introdurre e a sviluppare concetti, sia corredato da attività, approfondimenti, immagini, tabelle, riferimenti, glossari. La densità informativa di questi libri di testo è quindi molto elevata sia a livello di percezione visiva sia dal punto di vista cognitivo e linguistico. Per molti studenti stranieri, e anche per quelli che hanno già sviluppato una competenza in *Italbase*, questi testi costituiscono un ostacolo insormontabile se non vengono forniti mezzi e strategie utili a superarlo. Il problema, lo ripetiamo, è che le CALP si danno spesso per scontate nel momento in cui lo studente abbia raggiunto un buon



livello nella lingua della comunicazione. Così non è, ed esse non possono essere acquisite in tempi brevi dagli studenti migranti né in assenza di azioni di facilitazione consapevoli e intenzionali, messe in atto dall'intero collegio docenti. L'insegnamento di tutte le discipline, comprese quelle tecnico-scientifiche, è veicolato in lingua italiana e dunque ogni docente, a prescindere dalla propria disciplina di insegnamento, è chiamato a mettere in atto azioni di facilitazione linguistica di fronte alla presenza di studenti migranti.

L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale

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

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

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

Facilitare lo studio in L2

È innanzitutto necessario agire sulla lingua, sia sulla lingua scritta sia su quella parlata. Sono due gli interventi necessari:

- redazione di testi a scrittura controllata;
- semplificazione di manuali o di altri testi non destinati a lettori non italofoeni.

Le azioni sul testo sono la semplificazione o, meglio, la redazione di testi ad alta comprensibilità, a

↑
B. McGee,
dipinto murale
in una strada di
Houston, 2010.

“scrittura controllata”. Le caratteristiche salienti del testo a scrittura controllata sono:

- l'utilizzo del vocabolario di base (le parole che non vi appartengono vengono spiegate in nota);
- la presenza di frasi brevi, in forma attiva e diretta;
- l'ordine S-V-O (soggetto, verbo, oggetto), evitando costruzioni complesse;
- la scarsità di proposizioni subordinate;
- la ridondanza delle parole chiave;
- l'organizzazione del discorso che va dalle informazioni generali a quelle particolari;
- l'assenza di salti logici e impliciti;
- l'uso attento dei titoli e della scansione dei paragrafi;
- l'utilizzo frequente di immagini (per stimolare piacere, motivazione, multisensorialità).

Attraverso l'azione di semplificazione il testo adottato in classe viene sottoposto a varie forme di analisi e di adattamento. La prima cosa da fare è l'analisi del testo per valutarne le difficoltà linguistiche, cognitive e legate all'argomento trattato, e la rilevanza dei contenuti ai fini di un'eventuale selezione; in particolare, le caratteristiche dei testi scolastici disciplinari che pongono problemi di comprensione a lettori non esperti sono:

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

In seguito a tale analisi, il testo può essere modificato intervenendo principalmente su morfosintassi e lessico, riformulandolo quindi in chiave facilitante. È necessario, inoltre, agire sui conte-

nuti attraverso differenti adattamenti. Allo scopo di facilitare l'accessibilità ai testi di studio da parte di studenti non italofo- ni, la scelta dei contenuti - pur nel rispetto delle disposizioni ministeriali - dovrebbe ricadere (almeno in una prima fase) su temi concreti e, almeno in parte,

risonanti rispetto al vissuto degli studenti. Per ogni singola disciplina è possibile individuare obiettivi essenziali e irrinunciabili che diventano catalizzatori di scelte contenutistiche, lessicali e concettuali.

I concetti e le strutture linguistiche elettive ad essi correlate, nell'ottica della facilitazione, sono quelli fortemente produttivi e trasversali a più discipline. Invece di puntare sul trasferimento di nozioni, è preferibile tendere all'acquisizione di operatori cognitivi, ovvero strumenti concettuali, parole-chiave, strutture-chiave della microlingua, che sono spesso trasversali a più discipline e si rivelano uno strumento estremamente efficace per una concezione interdisciplinare, strategica e trasversale della facilitazione dell'apprendimento. [...] Una delle azioni fondamentali per la facilitazione dei contenuti di studio è inoltre la revisione del curriculum in chiave interculturale.

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

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

L'articolo è tratto dal contributo dell'autrice nel “Quaderno della Ricerca” dedicato al CLIL, in uscita a settembre 2014 per Loescher Editore.

Barbara D'Annunzio

è docente di italiano presso la Harvard-Ca' Foscari Summer School e assegnista di ricerca sempre a Ca' Foscari. È cultore della materia per il settore scientifico-disciplinare L-LIN02 presso l'Università di Scienze della formazione di Padova. È autrice di diversi materiali didattici per l'italiano LS/L2.

“ I testi scolastici sono ibridi: presentano caratteristiche proprie sia dei testi microlinguistici sia di quelli divulgativi. ”

Metalingua, microlingua, lingua dello studio

Nella vita scolastica e nello studio domestico gli allievi sono continuamente esposti a input linguistici molto vari. Il fatto che l'input offerto venga sempre compreso è l'obiettivo del progetto MILEL, frutto della collaborazione tra Loescher e il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di Ca' Foscari Venezia.

di Paolo E. Balboni

Iniziamo da tre considerazioni semplicissime ben note a chi insegna, in generale, e a chi insegna italiano o lingue straniere in particolare. Innanzitutto, *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 inglese: 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.

La seconda considerazione è che *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 per qualche ora settimanale, mentre per tutto il resto dell'orario scolastico si offre loro dell'input - le microlingue disciplinari - senza quegli accorgimenti didattici che aiutano la comprensione contribuendo a formare quella padronanza che sopra abbiamo definito necessaria per il successo scolastico.

Va considerato infine che la comprensione, e conseguentemente l'acquisizione, il perfezionamento, la padronanza della lingua, dipendono da alcuni fattori personali di ogni studente 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). È utile ora un cenno alle due parole chiave appena incontrate, *input* e *comprensione*.

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.

In primo luogo 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 - ma 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 con il 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.

Il secondo input riguarda 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, la 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 ragazzino o un adolescente di oggi non ha familiarità, o che interpreta attraverso categorie

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

“ 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. ”

odierne: ad esempio, lo “schiavo” romano poteva essere potente e 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, l’insegnante 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.

La microlingua della critica e della storia letteraria pone un problema ancora diverso: ha uno stile proprio, basato sulla subordinazione (mentre la microlingua 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.

L’input linguistico dei docenti di altre discipline

I docenti che si occupano delle “educazioni” diverse da quella linguistica utilizzano microlingue disciplinari, che hanno due caratteristiche.

La prima è che 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.

La seconda è 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 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 - ma l’acquisizione va gestita secondo le logiche del CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in cui la chiave è l’aggettivo *integrated*.

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 questa banalità, visto che si insegna in italiano e questo, per default, è compreso, almeno dagli studenti di madrelingua italiana - che spesso tali non sono: ci sono molti dialettofoni in Italia, ci sono molti italo-foni che non supererebbero una certificazione B1 di italiano, italo-foni che 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 hanno 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.

Ma non tutti gli studenti sono uguali. Raccogliendo in due macrocategorie le informazioni che giungono dagli studi sulla dominanza emisferica

LOESCHER milel

Il progetto riguarda due “mondi”, l’educazione linguistica e le altre discipline, legati dal fatto che tutti e due usano la lingua dello studio e che questa va fatta maturare e padroneggiare negli studenti secondo strategie che sono comuni a entrambi i “mondi”.

Il progetto si articola in tre linee.

La prima riguarda l’italiano dello studio: grazie ad attività trasversali l’insegnante di italiano, se possibile in sinergia con i colleghi delle varie discipline, lavora sullo stile di quelle microlingue ma soprattutto sulle strategie di comprensione di testi microlinguistici, ad alta densità concettuale e con convenzioni retoriche diverse da area ad area.

La seconda riguarda il CLIL per i docenti di lingue straniere: con alcune basi metodologiche sul CLIL e strategie adeguate il docente fa sì che l’insegnamento di lingua e

contenuti sia davvero *integrated*.

La terza infine concerne il CLIL per i docenti disciplinari (DNL) del quinto anno della scuola superiore: nei licei linguistici il CLIL inizia fin dalla terza e viene svolto anche in altre lingue, ma è soprattutto nelle quinte che, stante la Riforma Gelmini, dal 2014 si insegna per un anno in inglese.

I due “Quaderni della Ricerca”

—

Tra i materiali vi sono anzitutto due “Quaderni della Ricerca”. Il primo è dedicato all’italiano come lingua dello studio a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri. Il secondo è dedicato al CLIL a cura di Paolo E. Balboni e Carmel M. Coonan.

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”, ma intende 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 italo-foni e non, olistici e analitici, motivati e disillusi, pronti o refrattari non solo alla lingua dello studio ma allo studio in sé. I due Quaderni, in uscita a settembre, sono accompagnati da un video introduttivo alle linee del progetto MILEL. Il video ha la stessa natura introduttiva dei Quaderni, ma è di impatto più immediato e rappresenta il primo contatto con i destinatari, gli insegnanti: è gratuito e si potrà vedere online nel sito dedicato da Loescher al CLIL (www.loescher.it/clil).

Guide per i docenti

—

Si tratta di volumi gratuiti per i docenti, su carta e online, che in parte sintetizzano i due Quaderni, poi ne approfondiscono i temi declinandoli per le varie discipline e i livelli di scuola, infine offrono una guida metodologica all’uso dei relativi Percorsi didattici per gli studenti.

Percorsi didattici per gli studenti

—

Per l’Italiano dello studio i Percorsi sono esemplificati con autentici estratti di manuali disciplinari; per il CLIL di lingua straniera e del quinto anno della scuola superiore i Percorsi sono unità didattiche relative a varie discipline. I Percorsi sono accompagnati anche da brevi videolezioni disciplinari in lingua.





← Banksy, *Sale ends today*, stencil, New York, 2012.

cerebrale, sugli stili di apprendimento e di cognizione, sui diversi tipi di intelligenza, sui tratti della personalità, possiamo dire che in ogni classe abbiamo due gruppi.

Il primo è quello degli 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.

Il secondo gruppo è quello degli 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;

Vi è infine un gruppo di docenti composito, olistici e analitici. Facilmente ogni docente finisce per privilegiare gli stu-

denti del gruppo cui lui stesso appartiene, spiega parlando con la logica del proprio gruppo, olistico o analitico che sia, interroga attendendosi l’approccio costruttivo *top down* oppure *bottom up* a seconda di quello che lui privilegia.

Proporre materiali e percorsi didattici che non privilegino l’un gruppo o l’altro e che focalizzino continuamente l’attenzione sul fatto che l’input offerto sia stato compreso o no è la logica CLIL, ma soprattutto è la logica più ampia che sta alla

base di un progetto avviato da Loescher Editore in collaborazione con Ca’ Foscari: il progetto MILEL – Materiali integrativi Loescher per l’educazione linguistica. Tale progetto ha come scopo quello di aiutare la riflessione dei docenti e 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 quinte classi della scuola superiore.

Questo articolo è tratto dal contributo dell’autore nel “Quaderno della Ricerca” dedicato al CLIL, di cui è curatore insieme a Carmel M. Coonan, in uscita a settembre 2014 per Loescher Editore.

“ Gli studenti analitici sono quelli che privilegiano la costruzione bottom up, partendo dai dettagli per giungere all’immagine globale. ”

Paolo E. Balboni

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

I QUADERNI

I Quaderni della ricerca sono agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.

LA COLLANA

I volumi già pubblicati:

- 01.** Il curriculum verticale di lingua straniera
a cura di Gisella Langé
- 02.** Insegnare per competenze
a cura di Federico Batini
- 03.** Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano
a cura di Silvia Tabarelli, Francesco Pisanu
- 04.** Buone prassi per la certificazione delle competenze in Piemonte al termine dell'obbligo di istruzione
a cura di Valter Careglio
- 05.** Imparare dalla lettura
a cura di Simone Giusti, Federico Batini
- 06.** Per una letteratura delle competenze
a cura di Natascia Tonelli
- 07.** Fare scuola nella classe digitale - Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative
di Valeria Zagami
- 08.** Identità sessuale: un'assenza ingiustificata
di Federico Batini
- 09.** 1954 - 2014: l'italiano tra scuola e televisione
di Isabella Donfrancesco, Giuseppe Patota
- 10.** La valutazione esterna a scuola: da "vincolo" a risorsa didattica
a cura di Amelia Stancanelli, Antonella Fatai, Maria Urzi

In preparazione:

Natura e possibilità della ragione umana. *Romanae disputationes 2013-14*,
a cura di Terravecchia, Ferrari

Imparare per competenze - Principi, strategie, esperienze, *di Benetti, Casellato*

La costruzione di materiali glottodidattici accessibili ad allievi con DSA, *di Daloiso*

Didattica del latino, *a cura di Balbo, Ricucci*

E-CLIL per una didattica innovativa,
a cura di Langé

Italstudio: l'italiano L1 come lingua dello studio, *a cura di Balboni, Mezzadri*

Introduzione al CLIL, *a cura di Balboni, Coonan*

La scuola come organizzazione responsabile, *di Caldelli*



Per ricevere copia dei Quaderni rivolgersi all'agente Loescher di zona, oppure scaricare i pdf dal sito www.laricerca.loescher.it

All'ombra della torre di Babele

L'angoscia di Bruegel e di Erasmo per l'incipiente venir meno del latino, l'unica vera lingua franca, universale, eterna e razionale.

38

di Ubaldo Nicola

Inesistente nei primi quindici secoli dell'era cristiana, il tema pittorico della torre di Babele esplose nel secolo XVI, in cui si contano centinaia di rappresentazioni, per poi scemare in quello seguente e scomparire quasi del tutto nel XVIII.

Dopo qualche incertezza iniziale, in cui la si immagina a base quadrata, cioè come quelle che delineavano allora la *skyline* delle città italiane, eredità dall'architettura medioevale, la torre assume subito la forma circolare seguendo il prototipo creato dal pittore fiammingo Bruegel il vecchio (1535-1569) nelle due varianti, fra loro molto simili, note come la Grande e la Piccola Torre, entrambe dipinte attorno al 1563.

Sono immagini dense di significati e volutamente connotate da un'atmosfera angosciata, in netto contrasto con l'ottimismo rinascimentale. Inquietante è soprattutto la Piccola Torre. I colori sono freddi, acidi e un po' spettrali; la luce colpisce solo la punta dell'immane edificio, suggerendo così l'idea del tramonto, e la prospettiva dall'alto, a volo d'uccello, è inusuale e destabilizzante. Le nuvole sono cariche di pioggia e oscurano la terra; gli uomini minuscoli, fuori scala rispetto al loro stesso artefatto; i lavori cessati, come mostrano le macchine abbandonate sulla cima.

Quanto poi ai significati (e prima ancora dell'instabilità suggerita dalla pendenza, forse un ricordo della torre di Pisa che Bruegel ebbe occasione di vedere nel suo viaggio in Italia dal 1551 al 1555) fondamentale è la circolarità, simbolo ai suoi occhi dell'idea stessa di decadenza. Circolare (o quasi) e costruito con arcate sovrapposte è il Colosseo, il circo in cui si ammazzavano i cristiani in spettacoli



P. Bruegel il Vecchio, *Piccola Torre di Babele*, olio su tela, 1563, Museo di Rotterdam.



osceni, l'edificio che nell'immaginario di quel secolo simboleggiava il peggio della classicità, la sua decadenza. Circolare poi è anche Castel Sant'Angelo, allora residenza del papa: la cosa non era affatto indifferente agli oc-

“ Nei nove versetti della Genesi dedicati alla catastrofe non si indica affatto nella superbia umana la sua motivazione. ”

chi di un intellettuale nordico, di fede protestante e ammiratore di Erasmo da Rotterdam, come dimostra il fatto che parecchie sue tele rappresentano i proverbi antichi commentati dall'umanista olandese negli *Adagia*.

L'importanza di possedere un nome

—
La decadenza descritta da Bruegel è morale e religiosa oltre che linguistica. Ma qual è ai suoi occhi il significato del racconto biblico? Nei nove versetti della Genesi dedicati alla catastrofe non si indica affatto nella superbia umana la sua motivazione, come vuole ancora oggi un'interpretazione molto diffusa. Ciò che spinge gli uomini all'impresa non è il desiderio di sfidare Dio, ma andare oltre l'unità linguistica già posseduta per “farsi un nome”.

Cosa ciò significhi possiamo dedurlo dalle pagine precedenti della stessa Genesi, in cui Dio, dopo aver personalmente dato vita agli enti cosmici attribuendo loro un nome, chiama Adamo a fare la stessa con gli enti naturali, cioè a conferire esistenza ai generi animali e vegetali assegnando loro un'identità nominale che è al contempo anche sostanziale, per la potenza divina ancora insita nelle parole della lingua adamitica, quella ormai persa parlata dal nostro progenitore prima che compisse il peccato originale.

Adamo aveva chiamato gli animali uno per uno, conferen-

do loro la propria essenza; ma nulla di ciò era avvenuto per gli uomini. Perché non pensare, quindi, di arrivare sino al cielo, dove notoriamente risiedono i nomi eterni di tutte le cose, per “farsene” uno? È un progetto ambizioso, ma non smisurato o impossibile, come riconosce lo stesso Dio: la cosmologia ebraica considera il cielo un velo che ricopre la Terra per proteggerla, e dunque nulla di troppo lontano, e a misura d'uomo.

La torre è quindi uno strumento per acquisire un'identità o scoprire finalmente quale essa sia: il nome essenziale che rende l'uomo ciò che è, ed è perciò a tutti comune. Edificare la torre, specifica la Genesi per ben due volte, implica il costruire una città, anzi “la città”, metafora di un'umanità unificata da una stessa coscienza identitaria oltre che dall'uso della stessa lingua.

Ma il progetto di trasformare l'umanità in un solo popolo, che ai nostri occhi potrebbe significare l'eliminazione delle guerre, non è quello divino. È questa la morale del mito di Babele.

Babele? Nel XVI secolo

—
Stando così le cose, ci sono buone ragioni per spiegare l'interesse degli umanisti rinascimentali per il tema di Babele: erano convinti, infatti, di stare per assistere proprio allora alla piena ed effettiva realizzazione dell'condanna divina al multilinguismo.

La storia linguistica dell'umanità non sembrava essere stata poi così drammatica come lasciava intendere la Genesi. È vero che nel mondo esistevano innumerevoli dialetti, come le lingue romanze, ma la comunità occidentale era comunque unificata dal comune possesso del latino.

L'italiano esisteva ormai da qualche secolo e aveva trovato in Dante, Petrarca e Boccaccio illustri esempi letterari. Il suo prestigio era tale che nei porti

del Mediterraneo si parlava il sabir, una lingua franca fondata sul suo lessico, come spiega un altro articolo in questo numero.

Ma per Dante il toscano rimaneva una lingua naturale, quella che si impara dalla nutrice senza alcuna regola; ottima in campo letterario per la sua spontanea espressività e l'aderenza al mondo, ma non adatta per pensare. Lo spiega Umberto Eco nel saggio su *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea* (Laterza, Roma-Bari, 1993): «In quanto poeta, Dante scrive in volgare, ma in quanto pensatore, nutrito di filosofia scolastica, e uomo politico che vagheggia il ritorno di un impero sovranazionale, conosce e pratica la lingua comune sia alla filosofia che alla politica e al diritto internazionale». È un fatto, comunque, che la sua apologia del volgare, il *De vulgari eloquentia*, è scritta in latino.

Con il toscano si comunica, ci si può esprimere, ma per pensare ci vuole il latino. È logico che sia così, perché solo il latino possiede una grammatica, e va quindi studiato, non appreso per mera imitazione. E in questa sua strutturazione razionale sta il motivo della sua eternità: le lingue madri e i dialetti cambiano continuamente, il latino è tale anche quando ha smesso di essere una lingua madre per diventare la lingua franca dell'Occidente.

Il latino quindi, agli occhi degli ultimi umanisti, è un patrimonio comune dell'umanità che può benissimo convivere con i dialetti locali, come l'italiano o il francese.

E dunque dove starebbe la catastrofe, il compimento dei moniti delle scritture? Probabilmente in quella serie di eventi contingenti vissuti all'epoca come vera minaccia per il latino: principalmente la diffusione della stampa, l'emergere degli Stati nazionali, e la rottura protestante, che comportò l'edizione della Bibbia nei volgari, comprensibili al popolo.

L'obbligo di pensare in latino

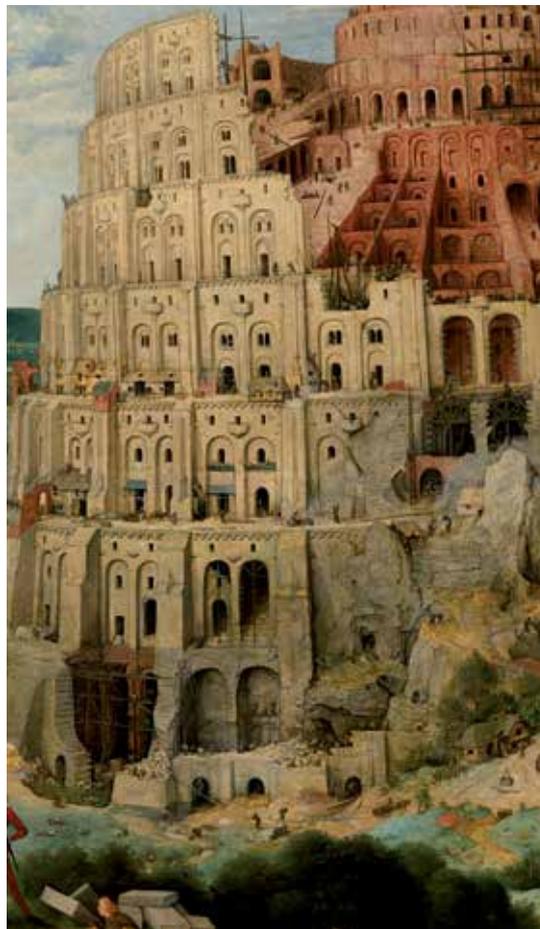
È difficile per noi immaginare la conflittualità e l'angoscia che l'incipiente fine del latino provoca negli intellettuali del XVI secolo. Certamente il tedesco comincia a esistere con la traduzione della *Bibbia* di Martin Lutero. Eppure nel sistema scolastico riformato l'uso del tedesco non è previsto per nessun ciclo educativo, neppure nella scuola primaria, ed è tassativamente proibito nei ginnasi, in cui tutte le lezioni sono svolte nelle tre lingue di studio, il latino, il greco e l'ebraico, essenziale per avvicinarsi al Vecchio Testamento nell'edizione originale.

Al liceo di Strasburgo, modello del sistema scolastico tedesco per almeno un secolo, gli allievi sono puniti se si esprimono nella loro lingua madre, il tedesco, anche chiacchierando fra loro in refettorio o durante la ricreazione. La stessa cosa accade nei licei gesuitici in area cattolica.

Con le sole eccezioni di Leon Battista Alberti e di Calvino, tutti i pedagoghi umanisti ribadiscono l'esecrazione scolastica del volgare, pur continuando nel contempo ad aggiungere al latino lingue antiche o straniere. Il massimo in questo senso è raggiunto dall'utopia pedagogica di Rabelais: il suo Gargantua deve parlare fluentemente il latino e il greco, ma conoscere anche l'ebraico, il caldeo, l'aramaico e infine l'arabo, essenziale per capire la cultura mussulmana. Forse l'unica disciplina che manca all'enciclopedica istruzione di Gargantua è proprio la lingua madre del suo autore, il francese.

L'angoscia di Erasmo

Nessuno esprime l'angoscia per il venir meno della lingua eterna più di Geert Geertsz, l'umanista olandese che volle latinamente chiamarsi Desiderius Erasmus Roterodamus. Primo moderno



“cittadino del mondo”, fautore di un'Europa cosmopolita, Erasmo considera con orrore le lingue nazionali, vedendo nel loro sempre più massiccio uso un'incipiente barbarie e un inusitato, irrazionale e distruttivo separatismo culturale fra le nascenti nazioni. La condanna al babilonismo sta per realizzarsi.

Nella visione di Erasmo il latino sta morendo per un eccesso di studi, o meglio per il prevalere in questi dell'eruditismo scolastico. Sarebbe invece necessario che il latino rimanesse una lingua viva, parlata e quindi utilizzabile per pensare e per interpretare il mondo reale e moderno. Nel *Ciceronianus* (1528) attacca i puristi che rifiutano ogni innovazione lessicale del latino considerando insuperabile il modello di Cicerone, con la conseguenza di non avere a disposizione parole adatte a esprimere concetti moderni. Per indicare il Dio cristiano, ad esempio, dicono “Jupiter Maxi-

↑
P. Bruegel il Vecchio, *Grande Torre di Babele*, particolare, olio su tela, 1563, Kunsthistorisches Museum, Vienna.

La vera storia della torre

Tutta la terra aveva una sola lingua e le stesse parole. Emigrando dall'oriente gli uomini capitarono in una pianura nel paese di Sennaar e vi si stabilirono.

Si dissero l'un l'altro: «Venite, facciamoci mattoni e cuociamoli al fuoco».

Il mattone servì loro da pietra e il bitume da cemento.

Poi dissero: «Venite, costruiamoci una città e una torre, la cui cima tocchi il cielo e facciamoci un nome, per non disperderci su tutta la terra».

Ma il Signore scese a vedere la città e la torre che gli uomini stavano costruendo.

Il Signore disse: «Ecco, essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è l'inizio della loro opera e ora quanto avranno in progetto di fare non sarà loro impossibile.

Scendiamo dunque e confondiamo la loro lingua, perché non comprendano più l'uno la lingua dell'altro».

Il Signore li disperse di là su tutta la terra ed essi cessarono di costruire la città. Per questo la si chiamò Babele, perché là il Signore confuse la lingua di tutta la terra e di là il Signore li disperse su tutta la terra.

Genesi 11,1-9

mus”, ma se Cicerone fosse vissuto un secolo dopo, argomenta Erasmo, avrebbe lui stesso arricchito il suo vocabolario con termini religiosi. Con l'ironia usuale, immagina il tipico ciceroniano chiuso in una camera insonorizzata per non essere disturbato dai rumori della vita, specie dal rozzo linguaggio delle donne e dei ragazzi.

Ubaldo Nicola

redazione La ricerca

Il sabir: la lingua franca barbaresca

Nel Mediterraneo e in particolare sulle coste algerine, per almeno tre secoli, dal XV al XVIII, arabi, turchi ed europei parlavano fra loro senza bisogno di traduttori. Usavano il sabir, un pidgin inventato dai turchi ma sorprendentemente simile a un dialetto veneto.

intervista a Guido Cifoletti

Ai soldati francesi che nel 1830 si imbarcavano alla volta dell'Algeria per iniziare la colonizzazione protrattasi sino al 1962 venne dato in dotazione un *Dictionnaire de la langue franque ou petit mauresque, suivi de quelques dialogues familiers*, ovvero un *Dizionario della lingua franca o piccolo moresco, corredato da un frasario per la vita quotidiana*.

Così per la prima volta si cercava di fissare una grammatica della lingua franca, un idioma usato da secoli nei porti del Mediterraneo come mezzo di comunicazione sia tra cristiani di diverse lingue romanze sia e soprattutto fra cristiani da un lato e arabi e turchi dall'altro.

Era la lingua usata dai pirati musulmani per farsi capire dai *franchi*, come chiamavano indistintamente gli europei occidentali, ovvero gli schiavi cristiani che formavano la ciurma delle navi, servivano nelle loro case, erano trattenuti in attesa di riscatto oppure ancora, più semplicemente, risiedevano come rinnegati ad Algeri. Pare che attorno al 1600 gli europei a vario titolo abitanti in questa città fossero ben 25 000. Ne parliamo con il professor Guido Cifoletti, docen-

te di Glottologia e Linguistica all'Università di Udine, autore della più recente ricerca in questo campo, *La lingua franca barbaresca*, edita da Il Calamo nel 2004 e in seconda edizione nel 2011.

D: Perché ci si riferisce alla lingua franca chiamandola anche "sabir"?

R: È un termine moderno, in uso solo dopo il 1830. I coloni francesi in Algeria (molti dei quali erano in realtà d'origine spagnola o italiana) trovarono laggiù questa lingua alquanto buffa, e si ricordarono che proprio per la sua naturale comicità essa era stata spesso sfruttata dai commediografi europei dei secoli precedenti.

Carlo Goldoni, ad esempio, aveva inserito frasi in lingua franca in alcune commedie, come *L'impresario delle Smirne* e *La famiglia dell'antiquario*, mentre Molière, nel *Borghese gentiluomo* (scena quinta del quarto atto) aveva addirittura immaginato una "cerimonia turca" in questa lingua: quella in cui si conferisce un fittizio titolo nobiliare al protagonista, il borghese Monsieur Jourdain. Avvalendosi della consulenza di

Laurent d'Arvieux (1635-1702), un diplomatico che per molti anni era stato ambasciatore francese nell'impero turco, Molière immagina che il muftì inizi la cerimonia rivolgendo al protagonista queste parole: «Se ti sabir, ti respondir. Se non sabir, tazir, tazir». Ossia: «Se tu sai, rispondi. Se non sai, rimani in silenzio». Nell'ambiente scanzonato dei coloni francesi in Algeria (i *Pieds-Noirs*), sempre pronti a trovare soprannomi per le lingue e le etnie con cui erano a contatto, questa parola (reminiscenza di un brano famoso) fu usata per designare tutta la lingua. Ma a quel tempo l'uso che se ne faceva non

“ Se ti sabir, ti respondir. Se non sabir, tazir, tazir. Ossia: Se tu sai, rispondi. Se non sai, rimani in silenzio. ”

era più come ai tempi dei pirati, essa era ormai una lingua in disfacimento, diventava sempre più rudimentale e diminuiva le capacità espressive, finché dopo una cinquantina d'anni scomparve del tutto; gli studiosi in casi del genere parlano di "continuum post-pidgin".

D: In che epoca si può collocare la nascita della lingua franca?

R: Secondo una leggenda messa in giro (purtroppo) da alcuni studiosi, la lingua franca sarebbe stata usata già al tempo delle crociate: ma posso dire con sufficiente sicurezza che non è vero. È probabile invece che sia nata nel XVI secolo, quando si formarono le repubbliche corsare (ma sottoposte all'impero turco) di Algeri, Tripoli e Tunisi. Di certo agli inizi del Seicento questo pidgin era già ben consolidato, come conferma la testimonianza di Diego de Haedo, un frate dell'ordine dei trinitari.

D: Possiamo considerare il sabir come una vera lingua?

R: Sappiamo che non era una "lingua di necessità", cioè un mero repertorio di espressioni già elaborate da utilizzare nelle

transazioni commerciali o nei rapporti diplomatici. E neppure era una "lingua della ciurma", dato che il lessico non sembra dare particolare rilievo alla terminologia marinaresca e fra gli usi linguistici previsti non hanno grande spazio ordini, imprecazioni e minacce.

Al contrario, la stabilità temporale del fenomeno linguistico, protrattosi sicuramente per almeno tre secoli, e l'estensione del suo uso a tutti i casi della vita quotidiana, fanno della lingua franca barbaresca la più antica e più longeva lingua pidgin di cui si abbia notizia.

D: È possibile affermare che il sabir sia stata una lingua franca diffusa in tutto il Mediterraneo?

R: Sul finire del Medioevo e con l'inizio dell'età moderna, l'italiano assunse un grandissimo prestigio, in Europa ma anche

Padri di noi

—
Padri di noi, ki star in syelo, noi voliri ki nomi di ti star saluti.

Noi volir ki il paisi di ti star kon noi, i ki ti lasar ki tuto il populo fazer volo di ti na tera, syemi syemi ki nel syelo.

Dar noi sempri pani di noi di cada jorno, i skuzar per noi li kulpa di noi, syemi syemi ki noi skuzar kwesto populo ki fazer kulpa a noi.

Non lasar noi tenir katibo pensyeri, ma tradir per noi di malu.

Amen.

in tutto il bacino del Mediterraneo: la lingua di Dante veniva usata come lingua di scambio e certamente era parlata in forme più o meno corrette, spesso

↓
J. Janssonius, cartina della costa barbaresca, Amsterdam, 1662.





che nei porti magrebini, questa schiavitù non era senza speranza di ritorno, perché i più ricchi potevano farsi riscattare dalla propria famiglia. A volte, per i più poveri, la somma del riscatto era raccolta con l'aiuto dei frati Trinitari, un ordine (ancora oggi esistente) che pone la redenzione degli schiavi come primo obiettivo statutario. Altri, in circostanze più fortunate, potevano arrivare a svolgere un lavoro indipendente e così guadagnarsi la somma del riscatto. Ma le possibilità di finire i propri giorni in Barberia erano alte.

La lingua franca era usata in quei porti soprattutto per il colloquio con gli schiavi europei, e il fatto può essere considerato singolare perché generalmente ci si aspetta che siano gli schiavi ad adottare la lingua dei padroni.

D: Come si spiega questa rinuncia da parte dei turchi a imporre la propria lingua?

R: Le circostanze storiche sono importanti. A quel tempo il prestigio dell'arabo era ai minimi storici, perché i Paesi arabi attraversavano una crisi al cui confronto i "secoli bui" del nostro Medioevo paiono luminosi; d'altra parte il turco non salì mai a posizioni di grande prestigio.

Viceversa, in quei secoli l'italiano era veramente una lingua internazionale: non la conoscevano soltanto i letterati (ricordiamo che a quel tempo

↑
J-L. Gérôme,
Vendita degli schiavi, 1871,
Cincinnati Art
Museum.

"Queste città costiere divennero covi di pirati e vi si ammassò un gran numero di europei catturati sulle navi, trattenuti come schiavi e costretti a lavorare."

gli imitatori di Petrarca fiorivano in tutta Europa), ma anche i capitani di nave, i diplomatici, i viaggiatori; si può dire che la sua conoscenza facesse parte del bagaglio culturale degli uomini più in vista, anche nell'impero ottomano.

anche pidginizzate. Tuttavia, le testimonianze di questo "italiano corrotto" provenienti dal Levante sono nettamente più sporadiche e non ci permettono di pensare all'esistenza di un vero e proprio pidgin stabile e continuato nel tempo, mentre quelle provenienti dalla "Barberia", ossia dalle reggenze ottomane di Algeri, Tripoli e Tunisi, sono molto più numerose e coerenti. Solo negli Stati barbareschi e durante il periodo di fioritura della pirateria la lingua franca divenne un pidgin di uso quotidiano e socialmente rilevante, con una netta autonomia dalla lingua lessicalizzante. Per questo ho concentrato su quest'area le mie ricerche e ho aggiunto "barbaresca" nel titolo del mio libro.

D: In quali condizioni sociali e politiche si trovava questa regione africana?

R: Mentre nei primi decenni del XVI secolo l'area magrebina era stata oggetto di tentativi di penetrazione politica da parte della Spagna, nella seconda metà la pirateria vi si installò stabilmente. Due rinnegati greci, noti come i fratelli Barbarossa, si impadronirono di Algeri nel 1516, e poi nel 1529 ne conseguirono il pieno dominio espugnando il fortino che gli Spagnoli avevano costruito su un'isola davanti al porto; nel 1551 Tripoli fu conquistata da Dragut, uno dei pochi pirati a essere turco e mussulmano di nascita; nel 1574 cadde anche Tunisi, dove fino ad allora avevano regnato degli emiri che si appoggiavano alla Spagna. Queste città costiere divennero covi di pirati e vi si ammassò un gran numero di europei catturati sulle navi, trattenuti come schiavi e costretti a lavorare.

Al contrario della tratta dei negri, attiva in quei secoli an-

Riduzione lessicale

Come nei pidgin, il numero dei vocaboli del *sabir* è ridotto ad alcune centinaia. Ciò comporta una banalizzazione del significato, ossia un allargamento dei limiti semantici di quelli mantenuti: *carta* indica anche una lettera o un dispaccio oltre che propriamente un foglio cartaceo. Vi è una avversione all'introduzione di nuove parole. Si preferisce modulare quelle già in uso: per indicare "estrarre" o "portar via" si trasforma *fora*, che significa "fuori" come ancor oggi nel dialetto veneto, in *forar*, "mettere fuori".

Sinonimi

Nonostante la riduzione lessicale, vi sono nel *sabir* numerosi sinonimi. Talvolta si tratta di una parola araba e una romanza, come nel caso di *taybo* e di *bono*, oppure di *barra* e *fora* (fuori); altre volte di due parole romanze diverse, come *sentar* e *sédir*; *counchar* e *fazir*. È un fenomeno spiegabile con la stratificazione di rilessificazioni successive. La lingua franca fu sempre lingua veicolare e mai per nessuno la lingua materna; ogni parlante era sempre condizionato dalle precedenti abitudini fonetiche, morfologiche e lessicali ed è probabile che le divergenze

nelle pratiche linguistiche fossero notevoli. In questo fluido ambiente linguistico le rilessificazioni erano certamente inevitabili data l'eterogeneità e il continuo cambiamento degli attori.

Morfologia

La morfologia del *sabir* è più complessa di quanto ci si può attendere da un pidgin. Sono mantenuti i generi maschile e femminile, ma va notato che il loro uso è presente anche nell'arabo, concorde anche nell'indicare il femminile con la desinenza "a". Il numero invece non è sempre esplicitato: *denti* significa sia un singolo dente sia una pluralità di denti; *genti* sia gente in senso lato sia popolazioni diverse. La strategia morfologica del *sabir* sta nell'esprimere ogni elemento significante con una forma fonologicamente distinta, definita e invariabile.

L'eliminazione più notevole è quella della flessione. Non ci sono suffissi o desinenze: i sostantivi presentano una forma-base che rimane invariata con il mutare delle funzioni sintattiche.

I pronomi personali conoscono un'unica forma *mi*, *ti* eccetera, che corrisponde all'accusativo italiano ma è ancor oggi in uso come pronomi nel dialetto veneto, come risulta da queste frasi: *Come ti voler parlare?*; *Mi conoscer ti aver bona cabesa*; *Il fratello di ti*, e *Ti quérir mi andar con ti?*

Gli avverbi sono rimpiazzati dall'attribuzione di un valore avverbiale all'aggettivo corrispondente: *Mi sentir bonou*; *Commé star il fratel di ti?* *Star mouchou bonou*; *Come passar tempo? Va bono?*

Accanto a queste semplificazioni riduttive ve ne sono altre di tipo espansivo. Per rafforzare il significato di un avverbio non si ricorre a un termine nuovo ma

alla sua iterazione: *Si, andar siémé siémé*; *Ti finzer star bona bona*. Per identificare un accusativo si usa introdurlo con la preposizione *per*. Ad esempio: *Mi mirato per ti*, ed è un ottimo esempio della strategia di lessificazione che guida tutto il *sabir*: la variazione di significato è ottenuta non con flessioni del termine ma con il sostegno di altri.

Tempi e forme verbali

I verbi sono molto definiti dal punto di vista semantico ma non sono usati per connotare temporalmente l'azione; sono una specie di "idea pura" dell'azione cui si riferiscono. Quelli di significato astratto sono usati anche in accezioni concrete o genericizzate: *cunciar*, che significa "fare" è usabile sia in senso indefinito, *cunciar pace*, sia in senso materiale, *cunciar casa*. Con il verbo all'infinito si esprime il presente, l'imperfetto e l'imperativo, reso riconoscibile dall'assenza di pronomi personali. L'unica forma flessa è il participio: *Mi andar* e *Mi andato*, *Mi sentir* e *Mi sentito*. Il futuro e il congiuntivo sono creati aggiungendo il modale *bisogno* all'infinito: *Bisogno mi andar* significa "andrò".

Sintassi

La sintassi evita le subordinazioni limitandosi ad accostare fra loro espressioni di tipo paratattico. È evidente la necessità di evitare costrutti linguistici macchinosi compattando vari elementi significanti in un'unica frase, quasi sempre strutturata nella sequenza di soggetto, verbo e oggetto. Non mancano però testimonianze di elaborazioni più complesse: *Si e vero que star inferno, securo papasos de vos autros non poter chappar de vneir d'entro*; ossia: "Se è vero che esiste l'Inferno, sicuramente i vostri preti non possono scappare dal venirci dentro".

↓
S. Münster,
*Tavola dell'Africa
del Nord*, Basilea,
1552.



Ma d'altra parte, per dei musulmani era difficile accettare di parlare la stessa lingua che parlava il Papa, che era il loro più irriducibile antagonista. Teniamo conto inoltre che a quel tempo molti abitanti dei Paesi magrebini erano d'origine ispanica: si trattava di ebrei e *moriscos* espulsi dalla Spagna, che avevano una buona competenza del loro dialetto spagnolo (alcune comunità ebraiche hanno mantenuto l'uso del cosiddetto giudeo-spagnolo fino ai nostri giorni; quanto ai mussulmani, sappiamo che anch'essi mantennero a lungo questi dialetti, anche se non possiamo dire con precisione quando si siano spenti).

Queste persone non avrebbero avuto difficoltà a parlare un italiano più corretto, ovvero non peggiore di quello che parlavano allora molti abitanti della nostra penisola; ma probabilmente non volevano farlo, per non identificarsi con una nazione cristiana.

Così inventarono questa lingua che non era l'italiano, ma qualcosa di autonomo: in fondo era una lingua di mussulmani, e per questo la potevano imporre ai loro prigionieri. Na-

turalmente però, una volta che questa convenzione fu stabilita, la lingua franca poté diventare anche una "lingua di comodo": numerosi ebrei e mussulmani che non avevano dimestichezza con le parlate romanze avevano così l'opportunità di comunicare anch'essi con gli europei, senza lo sforzo d'imparare la grammatica.

D: Risulterebbe strano immaginare un sultano turco mentre parla italiano: come si spiega questa preferenza?

R: Infatti non mi risulta che un sultano turco abbia mai parlato italiano, anche se non lo giudico impossibile. Va detto che l'educazione dei futuri sultani non era curata: in mancanza di chiare norme per la successione, chiunque avesse avuto la sfortuna di nascere nella famiglia sultanale era visto dal sultano in carica come un possibile rivale, e di conseguenza era tenuto segregato (generalizzo, perché nei tre secoli che prendiamo in considerazione le situazioni mutarono). Comunque a quel tempo la letteratura aveva un'importanza enormemente maggiore

di oggi e l'italiano, in virtù dei suoi scrittori, era una lingua di prestigio in tutta Europa; non risulta che i sudditi dell'impero ottomano studiassero i poeti e prosatori italiani (con l'eccezione dei greci, che se erano di famiglia facoltosa spesso erano mandati a studiare in Italia), ma ugualmente il prestigio della

“ Il lessico del sabir è formato per il 70% da parole di origine italiana, in particolare veneziana e genovese. Segue lo spagnolo con il 10%. ”

nostra lingua si riverberava anche in quelle contrade. Sta di fatto che, in perfetto parallelismo con l'uso della lingua franca nel parlato, esisteva anche un uso dell'italiano nello scritto, come lingua di comunicazione fra l'impero ottomano e l'Europa.

D: Le questioni religiose non avevano alcuna incidenza?

R: Certamente sì, e giocarono a favore della lingua franca. Infatti, parlare correttamente l'italiano, cioè la lingua dei cristiani infedeli, era considerato in qualche modo disdicevole per un mussulmano (anche se non risulta che vi sia mai stata una chiara proibizione in questo senso), mentre nei confronti della lingua franca non vi era questa interdizione.

D: Basta leggere qualche frase in lingua franca per capire che la preferenza per l'italiano si esprime prima di tutto nel lessico. Qual è la sua composizione?

R: Il lessico della lingua franca comprende solo pochi termini derivanti dal turco e poche parole di origine araba. La maggior parte delle parole, il 70%, è di origine italiana, in particolare veneziana e genovese; segue lo spagnolo con il 10% mentre il resto dei termini è in arabo, catalano, greco, occitano, siciliano e turco.

↓
J-L. Gérôme,
Venditore di spade,
1875, Cincinnati
Art Museum.



D: L'impressione, a volte, è di trovarsi di fronte a una specie di versione buffa del dialetto veneto. È una suggestione veritiera?

R: È un'impressione giustificata. Non sappiamo con precisione quale fosse l'italiano che si usava a quei tempi nel parlato, ma certo i dialetti vi avevano un posto maggiore di oggi; e il veneto era allora il dialetto dello Stato italiano più potente.

Lo si vede dai pronomi personali. Quando si pidginizza l'italiano, la tendenza generale (come mostra l'italiano semplificato d'Etiopia ma anche l'uso attuale della lingua quando si parla con stranieri) porta a usare forme di nominativo come "io" o "tu", mentre nella lingua franca si usa "mi" e "ti", che nel dialetto veneziano fungono anche da nominativi.

D: Come si è conclusa in definitiva la vicenda storica della lingua franca?

R: La conquista francese dell'Algeria nel 1830 segnò anche l'inizio della sua fine. Infatti, con lo stabilizzarsi dell'occupazione francese vennero meno le condizioni politiche che ne avevano decretato il successo. A ciò si aggiunga che in Europa il periodo di maggior prestigio dell'italiano era terminato, e si era ormai in piena egemonia della lingua francese.

Ma non solo, anche l'atteggiamento dei mussulmani era cambiato. Arrivati al colmo del declino, gli arabi smisero di vedere gli europei come rivali, e per risollevarsi cercarono di studiare la cultura europea (dati i tempi, soprattutto quella francese). Perciò veniva meno la stessa ragion d'essere della lingua franca: la riluttanza a parlare appieno una lingua di "infedeli" non c'era più. Il sabir continuò a esistere per almeno un'altra cinquantina d'anni per pura forza d'inerzia, ma andò

sempre più francesizzandosi sino a modificare profondamente il suo lessico. Il francese del Maghreb può essere in realtà considerato il vero continuatore della lingua franca.

D: I pidgin possiedono peculiarità proprie tanto da assomigliarsi più fra loro che non ogni pidgin alla propria lingua madre. Se a questa costanza aggiungiamo un lessico italianizzato, possiamo concludere che un immigrato di lingua araba giunto oggi in una città veneta tenderà spontaneamente a elaborare un sabir?

R: Certamente questo è possibile. Però non dobbiamo dimenticare che esiste una differenza sostanziale dal pidgin. Perché i linguisti parlino di pidgin, deve trattarsi di un fenomeno socialmente stabile e accettato.

In altre parole, se noi ci trovassimo in Russia e ci mettessimo a parlare un russo molto imperfetto, senza le declinazioni e con le terminazioni verbali drasticamente ridotte, queste sarebbero solo delle nostre difficoltà individuali: perché si parli di pidgin, vi dev'essere un fenomeno socialmente rilevante, ad esempio deve esistere una comunità o un determinato ambiente che ne fa un uso abituale. Così fu certamente per la lingua franca, o anche per il *pidgin english* della Cina.

Ma dobbiamo comunque sempre tenere presente che in situazioni di contatto tra due o più lingue la creazione di una nuova lingua (quali sono il pidgin e il creolo) è un fatto decisamente antieconomico, e perciò non rappresenta mai la regola ma l'eccezione.

Guido Cifoletti

è docente di Glottologia e Linguistica all'Università di Udine.

Dio grande, mundo così così

Nel 1612 un frate trinitario spagnolo, Diego de Haedo, impegnato ad Algeri nel riscatto degli schiavi e nella rievangelizzazione dei rinnegati (e delle rinnegate, dato che ne stima il numero in 1200) decise di scrivere un libro (*Topographia e historia general de Argel*), per descrivere «l'incredibile popolo di Algeri», assolutamente cosmopolita, composto oltre che da turchi e arabi anche da schiavi di ben trentacinque nazionalità.

Oltre a descrivere con attenzione la lingua franca parlata ad Algeri, Diego de Haedo ne riporta alcuni suggestivi esempi d'uso. Ecco qualche caso.

Se uno schiavo è malato e non riesce a lavorare, lo spingono con pali appuntiti costringendolo a muoversi e gli dicono: «*Assi, assi, hora estar nueno, mia cane come hazer malato*» (Così, così, ora stai bene, guarda, cane, come fa un malato), e in tal modo lo fanno tornare al lavoro.

Oppure fanno così: accendono un fuoco, e ce lo buttano dentro, e naturalmente quello cerca di scappare. Allora gli dicono: «*A così, acosi, mirar como mi estar barbero bono, y saber curar, si estar malato, y ora correr bono. Si cane dezir dole cabeza, tener frebro no poder trabajar, mi saber como curar, a Fe de Dio abusar vivo, trabajar, no parlar che estar malato*» (Così, così, guarda come io sono un buon medico, e so curarti, se sei malato, e ora corri bene. Se tu cane dici che ti duole la testa, hai la febbre, non puoi lavorare, io so come curarti, per la Fede di Dio ti brucio vivo, lavora, non dire che sei malato). Quando invece un turco vuole consolare uno schiavo gli dice così: «*Dio grande, mundo così così. No pigllar fantasia. Si estar scritto in testa, andar, andar. Si no aca morir*» (Dio è grande, il mondo così. Non prendertela. Se è scritto nella testa andrai, se no morirai qui). Infatti secondo loro il destino di ciascun uomo sta scritto nella sua testa, sulla sua fronte.

Fra Babele e Pentecoste

È poi così sicuro che l'inglese diventerà la lingua comune del mondo globalizzato? Quali conseguenze sul piano comunicativo potrebbero nascere dall'imporsi di una lingua franca universale? E ancora: sarebbero poi tutte conseguenze positive?

intervista ad Augusto Ponzio

48

DOSSIER / Fra Babele e Pentecoste

Per affrontare un problema tanto complesso come il futuro linguistico del pianeta abbiamo consultato un filosofo del linguaggio, il professor Augusto Ponzio, ordinario all'Università di Bari.

D: Pensa che l'inglese possa diventare del futuro una lingua franca universale?

R: L'idea dell'inglese come lingua franca è il risultato di un forzato e distorto riconoscimento del plurilinguismo esterno e interno (intendo i linguaggi

siva. Ad esempio, limitatamente all'Europa: ciascuno parla la propria lingua e comprende le altre pur senza parlarle. Cosa, del resto, che assai limitatamente già avviene tra lingue della stessa origine, neolatine, slave, anglogermaniche e così via.

D: Sembra che lei sia contrario alla stessa possibilità di elaborare una lingua franca...

R: È il concetto stesso di lingua franca a non essere adeguato. Le lingue materne sono già lingue franche, in quanto lingue nazionali, lingue di Stato. Pensi alla situazione dell'italiano a partire dall'unificazione nazionale. Per quanto mi riguarda, la mia lingua materna è il dialetto salentino. Per me l'italiano è una lingua franca, ma una lingua franca viva perché la vivo nel suo plurilinguismo esterno e interno sempre rinnovato.

Con l'inglese come lingua franca appresa a scuola non puoi farla franca rispetto a Babele. E ciò diventa addirittura un ostacolo, una cattiva abitudine, un alibi, rispetto alla Pentecoste, dove ciascuno parla la propria lingua e gli altri comprendono.

D: Che pensa dell'imminente introduzione delle lingue straniere nella didattica delle discipline?

R: La prima osservazione riguarda il carattere riduttivo di tale proposta. Sembra che non vi siano altre motivazioni e vantaggi nello studio delle lingue straniere che quelli di ordine comunicativo. La lingua è ridotta a un mero strumento di codificazione e decodificazione. Quello che si perde di vista è il valore che può assumere la conoscenza di una lingua straniera per la coscienza linguistica di un parlante rispetto alla lingua di cui è competente.

A mio avviso, le lingue straniere dovrebbero essere studiate in tutto l'arco dell'insegnamento, dalla scuola elementare a quella superiore e nei corsi universitari. Per usarle nella comunicazione, certamente, ma soprattutto con lo scopo di allargare la propria coscienza linguistica, di realizzare cioè un atteggiamento di presa di coscienza, di distanziamento, di capacità critica nei confronti della stessa lingua posseduta come materna.

Tra l'altro, nella prospettiva di un'educazione all'interculturalismo una tale visione critica della propria lingua e della propria cultura dovrebbe essere centrale.

D: Quindi le lingue straniere andrebbero studiate più per capire come si usano le pa-

“L'idea dell'inglese come lingua franca è il risultato di un forzato e distorto riconoscimento del plurilinguismo esterno e interno di cui ciascuna lingua vive.”

settoriali, specialistici) di cui ciascuna lingua vive. Ha senso solo perché esiste il plurilinguismo: Babele esiste.

Ma questa lingua franca altro non sarebbe che un misero surrogato e non potrebbe pretendere di sostituirsi allo sforzo di ascolto e di comprensione rispondente tra parlanti di lingue diverse.

Una società globale come la nostra dovrebbe mirare per lo meno alla comprensione pas-

La ricerca / N. 6 Nuova Serie. Giugno 2014

role per pensare che per comunicare con i forestieri. Non sembra ciò che si fa nelle scuole...

R: Non so ciò che si fa nei licei. So che nei programmi didattici per la scuola primaria la prima finalità attribuita all'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera è «aiutare e arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze». Solo al secondo posto è collocato l'obiettivo di «permettere al discente di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria».

Sotto questo aspetto i programmi didattici italiani, almeno quelli della scuola elementare, sono al passo con la scienza. Basta citare il linguista oggi più celebre, Noam Chomsky, secondo cui la funzione specifica del linguaggio verbale non è la comunicazione. Anzi, a suo avviso, l'interesse per le funzioni comunicative nello studio delle lingue è addirittura fuorviante rispetto alla loro conoscenza. Per Chomsky, anche la competenza linguistica del parlante nativo non si riduce affatto alla semplice conoscenza comunicativa.

Attribuire la priorità a quest'ultima fa perdere di vista nello studio delle lingue straniere la possibilità di un ampliamento della propria coscienza linguistica, solo rispetto alla quale lo stesso studio delle regole grammaticali (sul piano fonologico, fonetico, morfologico, sintattico, lessicale e semantico) assume valore e significato. Per il distanziamento dalla propria lingua in modo da averne una visione critica, sono necessari, gli occhi di un'altra. Dalla propria non è possibile uscirne per guardarla dall'esterno. C'è, insomma, una notevole differenza tra il plurilinguismo, cioè la capacità di passare da una lingua a un'altra, e la pluridicorsività dialogica, che consiste nel confronto e nell'interazione fra le lingue.

D: Dal suo punto di vista, quindi, riacquista senso anche lo studio delle lingue morte?

R: Certamente, perché studiando una lingua morta la funzione comunicativa può riguardare solo la conoscenza dei testi in esse redatti. D'altra parte le lingue morte possono contribuire moltissimo alla consapevolezza nei confronti della propria lingua viva. E non soltanto per motivi storici di dipendenza, derivazione e discendenza; il discorso vale anche nel caso si tratti di rapporti fra lingue lontane sul piano storico o geografico.

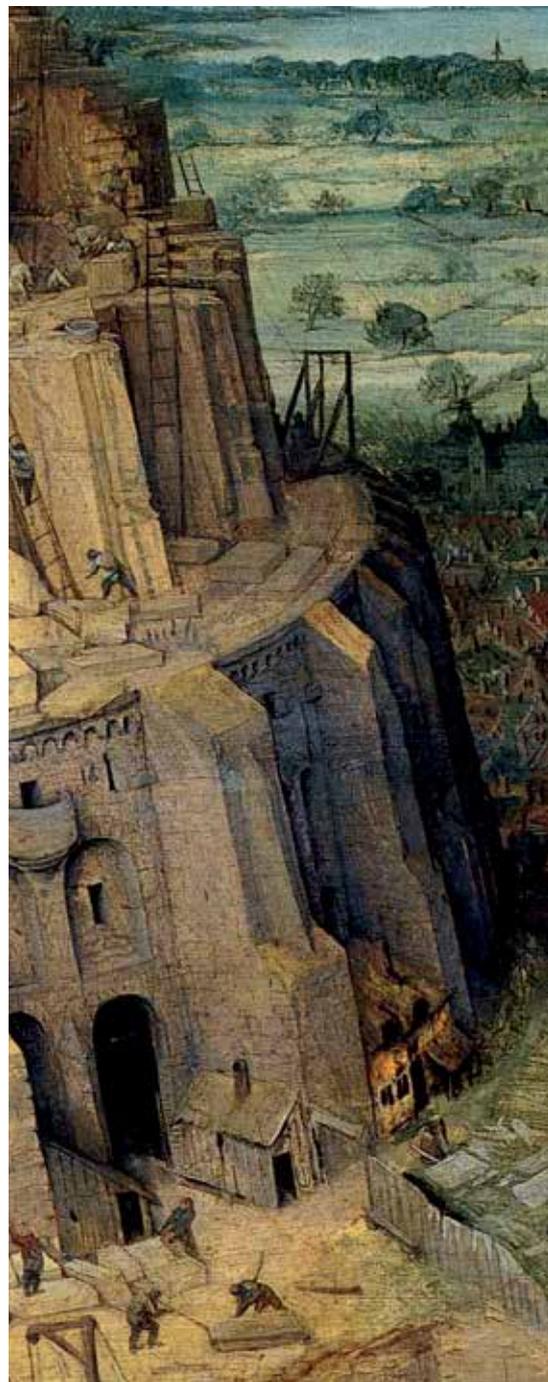
D: Come sono trattati questi temi nel suo campo di studi?

R: Gli studi di psicologia del bilinguismo e dell'educazione bilingue condotti in Italia da Renzo Titone nell'ambito della psicopedagogia del linguaggio e le ricerche in questi settori svolte da psicolinguisti americani (come l'antropologo del linguaggio Richard Diebold), canadesi (come Alexander Bain e Marcel Danesi), svizzeri (come François Grosjean) confermano la distinzione fra una semplice situazione di bilinguismo funzionale, inerente ad ambienti multiculturali, e una "competenza bilingue", come padronanza di due lingue nel senso della comprensione adeguata del loro funzionamento e delle loro differenze.

In particolare, Titone insiste sull'importanza dell'acquisizione linguistica della seconda lingua non semplicemente come strumento comunicativo, ma soprattutto come fattore formativo rivolto allo sviluppo dell'intera personalità del discente.

D: Approfondiamo quindi il tema del rapporto fra linguaggio e persona.

R: Il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento



linguistico allargato a una seconda o terza lingua in funzione dello sviluppo complessivo della personalità è connesso con una concezione del parlare come linguaggio, non cioè mera comunicazione ma abilità cognitiva complessa. Da questo punto di vista, la capacità di linguaggio trova nella lingua per come storicamente si è costruita una delimitazione delle proprie possibilità. Questa restrizione può essere superata

↑
P. Bruegel il Vecchio, *Grande Torre di Babele*, particolare, olio su tela, 1563, Kunsthistorisches Museum, Vienna.

con l'impiego di un'altra lingua, la cui conoscenza pertanto serve a superare barriere non solo comunicative, ma anche di ordine cognitivo, critico, ideologico e inventivo. Con un evidente vantaggio (proprio di un plurilinguismo dialogico) sul piano della capacità decostruttiva e ricostruttiva. In questa prospettiva, l'apprendere una lingua straniera diventa una condizione essenziale di un pieno sviluppo della personalità, non delimitato e non unilnearmente pregiudicato.

D: A scuola, quindi, di una lingua straniera andrebbe studiata soprattutto la produzione letteraria?

R: Certamente. La letteratura, attraverso l'impiego delle poten-

zialità dialogiche del linguaggio a cui specialmente alcuni generi letterari sono particolarmente sensibili, mostra della lingua

“ Soltanto la letteratura fornisce la possibilità di cogliere in pieno la struttura della enunciazione discorsiva. ”

un ben altro spessore rispetto alla sua riduzione a lingua comunicativa.

Solo la letteratura fornisce la possibilità di cogliere in pieno la struttura dialogica dell'enunciazione che, osservata da un punto di vista esterno alla letteratura, viene colta soltanto in maniera superficiale e appiattita. Infatti, i generi letterari sono tipi particolari del tipo generale “generi di discorso” e hanno un ruolo fondamentale nel problema del dialogo e del dialogismo interno all'enunciazione.

Con Michail Bachtin possiamo distinguere, nei generi di discorso, quelli primari o semplici, tipici del dialogo quotidiano, e i generi secondari o complessi, come il romanzo, le forme drammaturgiche e così via, cioè tutti i costrutti letterari che raffigurano lo scambio quotidiano, ordinario, oggettivo.

Il dialogo dei generi primari, nella sua qualità di componente dei generi secondari, divenendo dialogo raffigurato perde il suo legame diretto con il contesto attuale e con gli obiettivi della vita quotidiana. Di conseguenza perde il suo carattere strumentale e funzionale. L'enunciazione esce dal contesto limitato e dall'orientamento prevalentemente monologico, secondo cui si determina rispetto al suo oggetto e rispetto alle altre enunciazioni del suo contesto. Entra invece nel contesto del discorso che la raffigura, nella complessa interazione verbale con l'autore che la riporta, la oggettiva, nella forma del discorso indiretto, diretto, indiretto libero e nelle loro varianti.

Perciò la complessità del dialogo della parola viva può essere meglio studiata nella raffigurazione della parola e nella sua dialogizzazione interna, che ritroviamo nei generi del discorso secondari della letteratura: qui è possibile cogliere aspetti del dialogo che i generi del discorso primari, semplici, diretti oggettivi, non rivelano.

Se ci si orienta in modo unilineare sui generi primari, si vulgarizza inevitabilmente tutto il problema. Sono l'interrelazione fra i generi primari e secondari e il processo di formazione storica di questi ultimi a gettare luce sulla natura dell'enunciazione e, prima di tutto, sul problema complesso dell'interrelazione fra lingua e ideologia.

D: Che cosa quindi si dovrebbe fare a scuola?

R: A scuola si dovrebbe insegnare l'apertura all'altro, alla parola altrui, partendo dall'idea che non si può ricorrere a mezzucci e a surrogati. Si tratta di imparare ad ascoltare e comprendere, più che di saper parlare. Per dire che cosa, poi? Una lingua non è una nomenclatura con cui tradurre contenuti, ma una finestra che ci fa vedere una faccia tutta diversa di quel mondo che con la nostra lingua crediamo di conoscere.

Augusto Ponzio

è professore ordinario di Filosofia del linguaggio all'Università di Bari. Tra le sue pubblicazioni: *Tra semiotica e letteratura. Introduzione a Michail Bachtin*, Bompiani, Milano, 2003. Per le edizioni Guerra, Perugia: *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*, 2007; *A mente. Processi cognitivi e formazione linguistica*, 2007. Per le edizioni Mimesis, Milano: *In altre parole*, 2011; *Il linguaggio e le lingue. Introduzione a una linguistica generale*, 2013; *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*, 2013.

Approfondire



- M. Bachtin, *I generi di discorso*, Einaudi, Torino, 1988.
- A. Bain, *The Senses and the Intellect*, University Publications of America, 1977.
- M. Danesi, R. Titone, *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando Editore, Roma, 1990.
- R. Diebold, *The Consequences of Early Bilingualism in Cognitive Development and Personality Formation*, Department of Education, Stati Uniti, 1966.
- F. Grosjean, *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge, 2010.
- A. Ponzio, *A mente. Processi cognitivi e formazione linguistica*, Edizioni Guerra, Perugia, 2007.
- A. Ponzio, *Da dove verso dove. La parola altra nella comunicazione globale*, Edizioni Guerra, Perugia, 2009.
- A. Ponzio, *Enunciazione e testo letterario nell'insegnamento dell'italiano come LS*, Edizioni Guerra, Perugia, 2010.
- R. Titone, *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando, Roma, 1990.

Parleremo tutti il mandarino?

Difficilmente la lingua franca del futuro sarà il mandarino, ma solo perché è troppo complicato. Negli ultimi anni, però, se si ragiona su scala mondiale, il cinese è la lingua più studiata dagli stranieri. E come lingua madre è da sempre la più diffusa. Abbiamo svolto una ricerca per vedere come si prevede che sia il futuro linguistico del pianeta.

di Francesca Nicola

Da oscuro dialetto germanico parlato da poche tribù, l'inglese è divenuto nel tempo la lingua franca per eccellenza, abbattendo la precedente supremazia del francese, che a sua volta aveva sostituito il latino nella comunicazione diplomatica e scientifica. Oggi l'idioma di Shakespeare domina non solo la ricerca scientifica e

la produzione tecnologica, ma anche la musica, lo spettacolo e qualsiasi tipo di *business*.

Gli osservatori favorevoli all'egemonia della lingua inglese considerano il fenomeno come naturale e inarrestabile, riconducendone la rapida diffusione a partire dagli anni Cinquanta alla struttura stessa della lingua. Non vi è dubbio, infatti, che l'inglese sia particolarmente frui-

bile, specie a livello elementare e medio, per una serie di pregi:

- ricchezza e profondità: quanti sono gli aggettivi e le sfumature dell'inglese intraducibili in italiano?
- flessibilità: lo stesso sostantivo può essere un aggettivo o un verbo e con il gerundio si saltano le pesanti costruzioni e i relativi delle lingue latine;



← Lucas van Valckenborch, *La costruzione della Torre di Babele*, olio su tela, 1594, Louvre, Parigi.



↑
Artista
fiammingo,
*Torre
di Babele*, olio su
tela, fine secolo
XVI, Pinacoteca
Nazionale, Siena.

- semplicità grammaticale;
- capacità di assorbire e integrare vocaboli di lingue d'ogni dove;
- concisione;
- democraticità: come nel latino, in inglese non ci sono formalismi e differenze sociali o di genere. Si dice "you" alla regina come a un interlocutore qualsiasi.

In realtà, sottolineano i critici, il predominio dell'inglese non dipende tanto, o per lo meno non solo, dalla sua funzionalità. Alle sue radici vi sono ragioni storiche specifiche, esattamente come è successo con qualsiasi lingua che nel tempo si sia imposta come strumento di comunicazione sovranazionale.

Iniziata con i primi viaggi di esplorazione nel XVI secolo, la

diffusione dell'inglese nel mondo ricevette un notevole impulso con l'espansione coloniale fino al XIX secolo per cedere poi il passo, alla metà del XX, all'emergente come potenza mondiale degli Stati Uniti. In questa fase l'inglese si diffuse anche in aree, come l'Europa, non toccate dal colonialismo britannico.

Ancora nella prima metà del Novecento la lingua straniera più conosciuta in Europa era il francese. In Italia le prime cattedre universitarie di inglese vennero istituite solo nel 1918. Alla Conferenza di pace dell'anno successivo, gli Stati Uniti, ormai introdotti nello spazio europeo, imposero per la prima volta l'inglese accanto al francese come lingua diplomatica. Ma a determinare il sorpasso del francese fu l'esito

della Seconda Guerra Mondiale, che comportò la penetrazione della cultura angloamericana in tutta l'Europa occidentale.

I timori di un genocidio linguistico

I detrattori della globalizzazione anglofona mettono in luce non solo gli aspetti storici di questo processo, ma anche i pericoli a esso connesso. Prima di tutto il rischio che, se non arginata, l'omogeneizzazione porti alla scomparsa progressiva della varietà linguistica mondiale. È una posizione che considera l'estinzione delle lingue come un problema eticamente rilevante: lo dimostra lo stesso impiego di espressioni drammatiche ricavate dalla letteratura criminale o dal vocabolario dei diritti umani, come *language murder* (linguicidio) e *linguistic genocide* (genocidio linguistico).

La diffusione planetaria dell'inglese rifletterebbe, infatti, il potere politico e militare americano. Ma anche l'impatto di Hollywood, della CNN, di MTV, di McDonald's e di Internet, secondo quella che viene definita "americanizzazione" della cultura mondiale.

Alcuni critici della diffusione incontrastata dell'inglese si spingono oltre, vedendo dietro la sua diffusione una volontà cospiratoria o una strategia di dominio dei Paesi dell'area anglo-americana, soprattutto degli Stati Uniti.

È la tesi sostenuta, fra gli altri, dal linguista Robert Phillipson, che in un saggio del 1992 dal significativo titolo, *Linguistic Imperialism*, ha ricostruito il ruolo centrale dell'inglese nell'espansione coloniale, particolarmente in Africa. Qui, il rapporto di dominazione coloniale si è strutturato anche sul piano linguistico con l'imposizione della lingua straniera sulla varietà di quelle locali, neglette e svalutate al rango di dialetti. Ma è soprattutto dopo la fine

del colonialismo che l'uso delle lingue coloniali si è esteso, dato che gli Stati africani neo-indipendenti hanno elevato al rango di lingua ufficiale quella dell'ex potenza europea, affiancandovi gli idiomi nazionali maggiormente diffusi nel Paese.

Le lingue materne, che comprendono molte parlate locali, sono state considerate gregarie, minoritarie e non hanno ricevuto statuto ufficiale in ragione del relativo raggio di estensione. Ma le lingue non sono puramente denotative, portano con sé valori, storia e visioni del mondo. Ecco perché francofonia, anglofonia e lusofonia hanno rappresentato, secondo Phillipson, uno strumento di espansione neocoloniale per affermare i principi ideologici della lingua e della cultura dominante.

L'indigenza linguistica

— È una tesi affermata anche da Achille Mbembe, secondo cui le politiche coloniali e post-coloniali in Africa hanno determinato quella che il filosofo camerunense chiama "indigenza linguistica". Molte le conseguenze, soprattutto in campo pedagogico: i modelli educativi post-coloniali hanno impiegato le lingue europee imponendo codici culturali e sociali estranei alla realtà africane. Si tratta di un'idea per niente nuova, se pensiamo che Sir Winston Churchill già nel 1943 dichiarava che «il potere di dominare la lingua di un popolo offre guadagni di gran lunga superiori che non togliergli province e territori o schiacciarlo con lo sfruttamento».

Le riflessioni più recenti e più sensibili alla peculiarità del contesto africano e di tutte le ex colonie in generale hanno proposto una tesi più articolata rispetto a quella dell'imperialismo linguistico. Oggi la rappresentazione dicotomica tra lingue coloniali e locali, concepite come universi semiologici contrapposti,

appare fuorviante. In Africa, ad esempio, l'apprendimento delle lingue europee è stato caratterizzato da continue ibridazioni. Patrick Chabal e Jean-Pascal Daloz, due illustri studiosi dell'Africa post-coloniale, hanno sottolineato le forme creative con cui i lessici e le pratiche occidentali sono stati adottati senza perdere contatto con le proprie tradizioni, continuamente rivisitate.

Anche Jean-François Bayart, politologo ed esperto di Africa, ha spostato l'attenzione sulla capacità di resistenza alle pressioni dell'occidentalizzazione. E lo stesso Achille Mbembe evoca spesso la pluralità di registri identitari degli abitanti della post-colonia, costantemente rinegoziati: la maggioranza dei cittadini degli Stati africani contemporanei ha tutt'oggi come lingua madre un idioma locale africano che, parafrasando l'espressione di Mia Couto, una dei più apprezzate scrittrici mozambicane, «è solo l'ospite della lingua ufficiale dello Stato».

Quante sono in realtà le lingue inglesi?

— Ma che succederà in futuro? Nell'ambito della linguistica una delle discussioni più interessanti ha a che fare con la questione se l'inglese rimarrà o meno la lingua franca più usata.

L'ultimo saggio sul tema è di Tim Williams Machan, un professore di inglese dell'Università americana di Notre Dame. In *What is English? And why should we care?*, egli sostiene che l'inglese non è mai stato statico, né si è mai legato a confini geografici chiusi: fin dai viaggi del capitano Cook nei mari del Sud esso si è diffuso, espanso e trasformato «come un fiume dal contenuto in perenne movimento». Va detto che già oggi più che di English si dovrebbe parlare di Englishes, ossia di nuove varietà sviluppatesi a partire dalla lingua della madrepatria. In primo luogo alcune varietà non native

di inglese, come l'*Indian English*, il *Caribbean English* o il *Singapore English*. La locazione geografica del popolo anglofono, infatti, è sempre più spostata dalla Gran

“ Si teme che la globalizzazione anglofona possa portare alla scomparsa progressiva della varietà linguistica mondiale. ”

Bretagna, dal Nord America e dall'Australia verso altre parti del globo che non hanno alcun legame storico con l'impero britannico, ad esempio le ex colonie belghe (Ruanda), tedesche (Tanzania) e italiane (Eritrea), o le Filippine, la cui lingua ufficiale è l'inglese.

Oltre a questi nuovi inglesi nativi, vanno considerate le varietà di inglese usate come

↓
Artista fiammingo,
Torre di Babele,
olio su tela, 1587,
Kurfürstliches
Museum,
Heidelberg.





↑
Artista
fiammingo,
Torre di Babele,
particolare,
olio su tela,
fine secolo XVI,
Landesmuseum,
Magonza.

lingua franca. Secondo i dati di Ethnologue (l'inventario di lingue più esauriente, insieme a Linguasphere Register), gli anglofoni nativi sono circa 350 milioni, mentre circa 300 milioni parlano inglese accanto alla lingua nazionale o nativa. Circa 100 milioni, infine, lo usano come lingua straniera (hanno cioè appreso l'inglese a scuola) in Paesi dove questa lingua non è in uso.

A queste forme di inglese vanno poi aggiunte quelle usate come lingua franca: l'*Euro-English* nato nei luoghi della burocrazia di Bruxelles, i creoli e i pidgin a base inglese formatisi in seguito allo sfruttamento di manodopera e di schiavi durante il colonialismo; ma anche i *new Englishes* e

le lingue ibride come il *franglais*, l'*italiese* e il *japlish*. Il fenomeno linguistico più recente è però rappresentato dal *cyber-English*, che va diffondendosi come lingua di comunicazione fra i navigatori del Web.

Anche Nicholas Ostler, linguista assai eclettico (ha studiato filosofia ed economia, ma anche linguistica con Noam Chomsky; conosce più di ventisei lingue ed è presidente della Fondazione per le lingue in via di estinzione), si è recentemente interessato al futuro dell'inglese. In *The Last Lingua Franca: English until the Return to Babel*, lo studioso britannico predice un futuro multilingue, una sorta di ritorno a Babele. Due le motivazioni principali: il rafforzarsi di altre lingue (cinese, spagnolo, arabo, hindi, urdu, russo e swahili) e la diffusione di nuove tecnologie di traduzione istantanea.

Il primo fattore, l'espansione delle altre lingue mondiali importanti, è oggetto di una discussione vivace fra esperti e non, in particolare in seguito al recente entusiasmo mondiale per l'apprendimento del cinese. Lo ha ricordato un articolo del 2011 del popolare quotidiano inglese «Telegraph»: il mandarino è oggi la madrelingua di 850 milioni di individui, a quali vanno aggiunti altri 190 milioni di cinesi che lo parlano perfettamente come secondo idioma.

La lingua del Dragone

Ma il dato più impressionante è un altro: nel 2011, quasi senza che nessuno se ne accorgesse, la lingua del Dragone è diventata la più studiata dagli stranieri. Un boom senza precedenti, sia per quantità sia per rapidità di crescita. La domanda è talmente forte che scuole e università si sono scoperte spiazzate, tanto che i più prestigiosi atenei inglesi si contendono insegnanti di mandarino con ingaggi milionari. Va detto che nessun go-

verno aveva mai investito tanto per imporre la propria lingua. Dopo l'apertura nel 2005 del primo Istituto Confucio all'estero, Pechino ha inviato 5000 insegnanti praticamente in ogni angolo della Terra, con l'ambizione di aprire entro il 2015 mille altre scuole.

È in Asia e nei Paesi in via di sviluppo che la lingua degli antichi funzionari imperiali (mandarino deriva da *mantrin*, ossia "ministro" delle dinastie prerivoluzionarie) si sta affermando come lingua franca alternativa all'inglese. Il Pakistan l'ha resa obbligatoria nelle scuole. Il presidente russo Medvedev ha proclamato il 2010 anno della lingua cinese in Russia. In Corea del Sud e in Giappone gli iscritti ai corsi di mandarino crescono del 400% all'anno, mentre gli ex

“ Nelle scuole pachistane lo studio del cinese è obbligatorio. In Giappone gli iscritti ai corsi di mandarino aumentano del 400% ogni anno. ”

satelliti sovietici dell'Asia centrale stanno sostituendo il cinese al russo. Kazakhstan, Turkmenistan e Azerbaigian, serbatoi energetici di Pechino, dal 2012 offrono agli studenti lezioni ed esami universitari sia nella lingua nazionale sia in mandarino.

Sono dati che, tuttavia, si stemperano di fronte alla constatazione che il mandarino è una lingua particolarmente complicata da imparare. Gli stessi cinesi l'hanno adottata solo nel 1956, in seguito all'ordine di Mao Zedong. Prima si contendevano il potere il cantonese, lo shanghaiense, il mandarino, il tibetano e altre decine di dialetti regionali.

Se è difficile pensare che il cinese possa, in tempi ragionevoli, spodestare l'inglese, lo stesso non si può dire dello spagnolo. Il sito del «Washington Post»

ha da poco messo a disposizione una mappa interattiva delle lingue parlate negli Stati Uniti, e che mostra chiaramente come la porzione d'America che a casa non parla inglese sia in costante aumento. Nella parte occidentale del Paese sono comuni alcune lingue native: nella contea di Apache, in Arizona, ad esempio, più del 60% degli abitanti parla *najavo*, una lingua amerindia. Il francese è diffuso intorno a New Orleans e in alcune contee del Nord-Est, mentre il tedesco è comune in alcune aree del Midwest: lo parla più del 20% delle famiglie del Dakota.

Ma è lo spagnolo il vero concorrente dell'inglese. Soprattutto sulla costa occidentale, nel Sud-Ovest, nel corridoio urbano orientale e in altre grandi città degli Stati Uniti. Ne è un segnale il fatto che nel 2013 Univision, la più importante emittente in lingua spagnola, abbia ottenuto più ascolti rispetto ai colossi ABC, NBC, CBS, Fox e CBS fra i telespettatori tra i 18 e i 34 anni, una fetta di *audience* molto ambita. E in molte delle più grandi città americane il suo telegiornale serale ispanofono è regolarmente più visto rispetto ai concorrenti in lingua inglese.

Il secondo fattore menzionato da Ostler come causa di una scomparsa dell'inglese come lingua franca, seppur suggestivo, è meno convincente del primo. Secondo lo studioso, i programmi di traduzione online come Google Language Tools continueranno a svilupparsi, riducendo così la necessità che le persone debbano imparare una lingua come strumento di comunicazione. Se però teniamo conto che un gran numero di individui non ha ancora un accesso informatico, è particolarmente difficile capire se e come la tecnologia di traduzione giocherà un ruolo significativo al di là delle aree del mondo benestanti.

Seppure lo scenario di una futura scomparsa dell'inglese possa apparire eccessivamente

apocalittico, vale la pena considerarne le eventuali implicazioni almeno di un suo declino, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento.

Negli ultimi anni si è andato sviluppando un nutrito dibattito sulle questioni di quale varietà di inglese dovrebbe essere insegnata, sul ruolo dei parlanti non nativi come insegnanti e sull'applicazione di alcune metodologie di insegnamento come l'approccio comunicativo (*Communicative language teaching*, CLT). Si è però discusso molto poco su quale forma potrebbe avere l'insegnamento dell'inglese se le previsioni di Ostler risultassero esatte: come dovrebbero essere formati gli insegnanti per prepararsi a tali circostanze? Quali i metodi più appropriati? Vale forse la pena di pensarci ora, perché, come sostiene Ostler, molte lingue franche che sembravano avere un sicuro assicurato hanno perso il loro primato.

L'inglese nelle università

—
L'impiego dell'inglese come lingua *passerpartout* è avvertito come una necessità, specialmente in ambito scientifico e accademico, dove l'uso di un inglese globalizzato da parte della comunità internazionale è una pratica ormai consolidata. Notevoli i benefici: un linguaggio comune rende più fluidi gli scambi di idee, di beni e di persone, moltiplicando il potenziale impatto della scienza sui settori trainanti della società.

L'uso pervasivo dell'inglese anche nelle scuole e in particolare modo nelle università è dunque sembrato la risposta più semplice alle raccomandazioni dell'Unione Europea intese a promuovere la mobilità degli studenti e dei ricercatori nell'ambito dei Paesi membri e a favorire l'afflusso di studenti extracomunitari. Le autorità accademiche hanno così assicurato la volontà di favorire l'anglicizzazione di alcuni per-

corsi di studio. Duplice lo scopo dell'iniziativa: allenare i nostri laureandi a padroneggiare la lingua veicolare della comunità scientifica e internazionalizzare

“ Perfino il quotidiano francese *Libération*, notoriamente non anglofilo, si è schierato a favore dell'uso dell'inglese nelle aule universitarie. ”

i nostri atenei, attenuando la barriera della lingua che scoraggia l'iscrizione di stranieri.

I vantaggi immediati appaiono evidenti: scalare le classifiche di merito nazionali e internazionali, ottenere maggiori finanziamenti, aumentare il prestigio e la visibilità delle istituzioni accademiche facilitando la creazione di *élites* di professionisti cosmopoliti capaci di inserirsi nei circuiti scientifici internazionali. Perfino il quotidiano francese «*Libération*», notoriamente non anglofilo, lo scorso maggio è uscito in prima pagina con il titolo *Let's do it* (Facciamolo), schierandosi a favore dell'uso dell'inglese nelle aule universitarie.

Anche il Politecnico di Milano aveva deciso di adattarsi a questa tendenza, stanziando 3,2 milioni di euro per attrarre docenti dall'estero. Centocinquanta professori dell'ateneo, però, hanno fatto ricorso contro il provvedimento del Senato Accademico di estendere l'inglese come unica lingua a tutti i corsi delle lauree magistrali (ovvero i due anni dopo la triennale) e dei dottorati. Una sentenza del TAR della Lombardia ha dato loro ragione, stabilendo che obbligare studenti e docenti a cambiare lingua sarebbe stato lesivo della loro libertà.

Molti hanno applaudito alla decisione del TAR, sottolineando i limiti pratici della spinta verso l'adozione dell'inglese come lingua esclusiva della didattica universitaria: visto lo scarso livello della preparazio-

Approfondire



- J.F. Bayart, *The State in Africa*, Polity Press, Cambridge, 2009.
- P. Chabal e J. P. Daloz, *Africa Works: Disorder As Political Instrument*, University of Chicago Press, Chicago, 2006.
- M. Couto, *Sotto l'albero del frangipani*, Guanda, Milano, 2002.
- M. Couto, *E se Obama fosse africano? E Outras Interinvenção*, Caminho, Lisbona, 2009.
- U. Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- C. Minnaja, *L'esperanto in Italia. Alla ricerca della democrazia linguistica*, Il Poligrafo, Padova, 2007.
- T. Machan, *What is English? And why should we care?*, OUP, Oxford, 2013.
- A. Mbembe, *Postcolonialismo*, Meltemi, Roma, 2005.
- N. Ostler, *The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel*, Penguin Books, Londra, 2010.
- R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, OUP, Oxford, 1992.
- M. Villa, *L'inglese non basta: Una lingua per la società*, Mondadori, Milano, 2013.



- www.ogmios.org
- www.presseurop.eu/it

ne in inglese nelle scuole medie di primo e secondo grado, ad avvantaggiarsi della riforma sarebbero stati i giovani potenzialmente privilegiati, provenienti da fasce sociali che hanno permesso loro di accedere, al di fuori della vita scolastica normale, a momenti formativi che ne hanno rafforzato le competenze linguistiche.

Le parole della scienza

Anche rispetto alla consolidata preminenza dell'inglese nelle

riviste di maggior rango scientifico, da cui dipende il prestigio e la carriera individuale, nonché la valutazione di merito delle istituzioni, esistono piccoli esperimenti che vanno controcorrente.

Da qualche tempo Internet offre alcune pubblicazioni che affiancano al testo base traduzioni multilingue. Ne è un esempio Presseurop, un sito che offre il meglio della stampa europea in dieci lingue e si può scaricare come *app* gratuita per tablet e smartphone.

Una posizione interessante è poi adottata del movimento *open access* (accesso libero), che si batte per la libera disponibilità online di contenuti digitali, ritenendo che l'insieme della conoscenza e della creatività debba essere liberamente utilizzabile e dunque non coperto da restrizioni legati alla proprietà intellettuale. Con l'obiettivo di ridurre il più possibile le barriere linguistiche nella comunicazione scientifica, il movimento suggerisce alle riviste di lingua inglese quattro opzioni:

- fornire la possibilità agli autori di inviare *abstract* in lingue diverse dall'inglese;
- consentire la possibilità di *Wiki open translation*;
- formare comitati di traduttori internazionali all'interno della redazione delle riviste scientifiche;
- creare versioni di riviste scientifiche scritte in lingue diverse dall'inglese.

Il caso dell'esperanto

Va infine menzionato il curioso caso dell'esperanto, che negli ultimi anni ha goduto di un improvviso risveglio grazie all'azione di associazioni e studiosi che si battono per la sua adozione come lingua internazionale neutrale in antagonismo all'inglese.

Si tratta di una lingua ausiliaria creata negli anni Settanta

e Ottanta dell'Ottocento dal medico oftalmologo Ludwik Lejzer Zamenhof per facilitare la comunicazione tra i popoli e le culture senza sostituirsi alle altre lingue. Nel 1986 l'Unesco raccomandava agli Stati membri di promuoverla come lingua internazionale, ma l'utopia non si è realizzata e probabilmente non si realizzerà mai.

L'esperanto rimane però una lingua viva, con almeno due milioni di parlanti nel mondo. In Italia non c'è mai stato un censimento, ma si stima che esistano circa 1500 parlanti fluenti e corsi attivi in 23 città. Tra i Paesi dove ha più successo istituzionale vi sono il Brasile, dove è una materia facoltativa nelle scuole, e l'Ungheria, in cui esistono addirittura diverse cattedre universitarie in esperanto.

L'esperanto si impara in fretta, perché è una lingua pianificata, con poche regole e nessuna eccezione. A ogni suono corrisponde sempre la stessa pronuncia e la grammatica può essere sintetizzata in sedici regole. Inoltre, rende più facile l'apprendimento di altre lingue. Per il suo essere una lingua pianificata e razionale, infatti, aiuta a rendersi conto delle categorie logiche che sottostanno alle regole. Ragion per cui è stato addirittura creato un metodo d'insegnamento delle lingue straniere ai bambini basato sull'esperanto, il Paderborn (dall'università tedesca che l'ha sviluppato). Ma la forza dell'esperanto sta nell'essere più di una lingua: è anche un'etica, un'idea di comunità e una visione del mondo. Battendosi per la diffusione di una lingua neutra, per la comunicazione internazionale, il movimento esperantista difonde i valori della democrazia linguistica, della pace tra i popoli e del rispetto del prossimo.

Francesca Nicola

è dottoranda in Antropologia all'Università Bicocca di Milano.

CLOUDSCHOOLING

La piattaforma online per una didattica nuova, efficace e coinvolgente

I TUTOR

Da oggi su Cloudschooling: la classe virtuale per esercitarsi, rinforzare, recuperare.

- **EUGENIO** per l'italiano
- **CICERO** per il latino
- **HERMES** per il greco
- **SOCRATE** per la filosofia
- **WILL** per l'inglese
- **MIGUEL** per lo spagnolo
- **MARCEL** per il francese
- **EFFI** per il tedesco
- **CRISTOFORO** per la storia e la geografia
- **GIOTTO** per l'arte

LE PALESTRE INTERATTIVE

Uno strumento per la verifica e l'autovalutazione basato su esercizi interattivi tradizionali. Possono essere aggregati a piacimento dai docenti per assegnarli alla propria classe virtuale, oppure essere svolti dagli studenti in funzione di autoapprendimento.



Online su
www.cloudschooling.it



Per informazioni
digitale@loescher.it

La rivoluzione copernicana: gli studenti al centro

Abbiamo chiesto alla professoressa Giulia Guglielmini, dirigente scolastico del Convitto nazionale Umberto I di Torino, di raccontarci come sta realizzando nel suo istituto la “rivoluzione copernicana” del CLIL.

di Giulia Guglielmini
intervista di Sandro Invidia

D: Preside, mi permetta una domanda di riscaldamento: perché nei curricula che arrivano alle aziende, chi si candida per un posto di lavoro e vuole confessare di non conoscere bene una lingua, scrive «livello scolastico»?

R: Escludendo che si tratti della corrente filosofica medievale, ritengo che sia soprattutto la difficoltà a utilizzare in modo generalizzato il *Quadro comune europeo* QCER per i livelli di conoscenza delle lingue. Siamo ottimisti!

D: Resta il fatto che la conoscenza della lingua straniera è una delle competenze meno acquisite dai nostri studenti. Concorda? In quest'ottica, ben venga il CLIL...!

R: Il CLIL sta mettendo a nudo la questione metodologica dell'insegnamento. E non solo per lingue straniere. A mio parere siamo in un periodo pedagogico in cui è sempre più evidente che è l'insegnamento, più che l'apprendimento, il problema. Quali strumenti metodologici conoscono, e soprattutto utilizzano, gli insegnanti di qualsiasi ordine di scuola, in classe con i propri studenti? Qual è il livello di didattica consapevole?

D: Spostare l'attenzione dall'apprendimento all'insegnamento significa fare libri diversi?

R: Sì, anche i libri di testo dovranno essere differenti. O almeno anche differenti. Io personalmente mi sono occupata maggiormente di aula, di impatto relazionale in un ambiente di apprendimento, di setting e di uso consapevole dei vari strumenti



Un'opera di street art a Penang in Malesia, 2014,
© CEphoto, Uwe Aranas, Wikimedia Commons.



didattici. Vediamo di provare a spostare il problema dal contenuto alla metodologia: in sostanza si tratta di decentrare il focus della programmazione dal piano dei contenuti al piano dei metodi/strumenti (il che cosa e il come quindi, dove il come sta diventando più importante del che cosa e, soprattutto, sta acquisendo consapevolezza a livello di scuola del II ciclo).

D: Il CLIL... da dove nasce l'idea?

R: CLIL è un acronimo che viene da lontano, dal 1996 (l'acronimo in particolare dal Canadese David Marsh: *Content and Language Integrated Learning*); in francese, il meno conosciuto EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue*). Ma già una risoluzione del 1995 del Consiglio d'Europa, per continuare con le competenze chiave del 2006, insisteva su questo *learning by doing*. Alcuni autori sintetizzano l'ambiente CLIL con le quattro C: *Contenuto, Comunicazione, Capacità cognitiva, Cultura*. Si tratta quindi di un uso comune (di docenti e discenti) di un lessico funzionale, una lingua discorsiva per agire. Importante e innovativa è anche la definizione che il MIUR stesso dà dell'insegnante CLIL, nel decreto n.6 del 16 aprile 2012: «Il profilo del docente CLIL è caratterizzato in relazione agli ambiti linguistici (competenza livello C1, competenze disciplinari e padronanza della microlingua), in relazione agli ambiti disciplinari (uso di saperi disciplinari e integrazione di lingua e contenuti), in relazione agli ambiti metodologico-didattici (capacità di progettazione di percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera, uso di risorse tecnologiche e informatiche, uso di metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento, elaborazione di strumenti di valutazione condivisi, integrati e coerenti).

Direi che siamo di fronte a una rivoluzione copernicana: da un sistema "docentecentrico" cercheremo di traghettare a quello "discentecentrico"!

D: La rivoluzione copernicana di cui parla non riguarda in realtà solo il CLIL. Da più parti, in relazione alle più disparate problematiche, sento che questa è avvertita come la necessità del presente (e del futuro). Che si parli di nuove tecnologie o di didattica per competenze, sempre si finisce per sostenere la necessità che l'at-

tenzione si sposti sul discente, e che il docente diventi un "facilitatore", più che un "trasmettitore" di conoscenza. D'altro canto, la maggior parte dei docenti ritiene che questa idea di scuola svisciva il proprio ruolo. È un problema, no? Come si risolve?

R: Effettivamente, e nonostante tutto, si sta diffondendo sempre di più l'idea che l'innovazione metodologica possa essere una delle risposte alle difficoltà di apprendimento dei ragazzi (in modo più preoccupante) e delle ragazze: scarsa motivazione, discontinuità nell'impegno nello studio individuale, tempi di attenzione ridotti, memorizzazione parziale e imprecisa, capacità espositiva carente.

I docenti che hanno il coraggio di lasciare la "strada sicura" della lezione frontale e della ripetizione, scoprono non solo un mondo di nuove possibilità ma anche un rinnovato sé professionale. Non sono ancora numerosi, ma il contagio inizia a essere visibile all'interno dei Collegi dei Docenti. Si tratta di investire nella formazione; una formazione seria: corsi che monitorino i docenti anche nella fase dell'applicazione della metodologia e che avviino quella positiva spirale della ricerca-azione in aula e un sano confronto nei Consigli di classe. Nelle riunioni si inizia finalmente a parlare di «come si è riusciti a...»: una nuova arte per i nostri professionisti riflessivi? L'importanza della formazione emerge anche dal Rapporto del Gruppo di Lavoro del MIUR istituito con il Decreto n.20 del 22 ottobre 2013 (Langé, Benvenuto, Cinganotto e Vacca) presentato il 5 marzo scorso.

Attraverso un questionario online rivolto ai docenti di disciplina non linguistica (DNL) delle classi terze dei licei linguistici (480 docenti di 349 istituti sui 610 in tutto sul territorio nazionale) è stato effettuato un monitoraggio che evidenzia bisogni formativi proprio rispetto alla metodologia CLIL ma anche rispetto alla valutazione in CLIL. I docenti intervistati hanno espresso soddisfazione per i risultati conseguiti dagli allievi sia nelle competenze disciplinari sia in quelle trasversali, grazie anche alle nuove prassi nella didattica quotidiana senza dubbio modificata proprio dall'introdu-

"I docenti che lasciano la strada sicura della lezione frontale scoprono nuove possibilità. "

zione dell'insegnamento CLIL («molto» modificata per il 30% dei docenti e «abbastanza» per il 43%). E via quindi con lavori di gruppo in *Cooperative Learning*, elaborazioni da parte degli studenti di un progetto o realizzazione di un prodotto, ricerche e condivisione di documenti *online*, *online/blended learning*, *flipped class* e anche, ma solo in un 32% dei casi, la tanto amata lezione frontale!

D: La legge parla di livello C1 per gli insegnanti CLIL. In realtà mi sembra si sia fatta una deroga e ci si sia "accontentati" del livello B2. È corretto? Perché? Non è lo stesso livello di uscita previsto per i ragazzi?

R: Nella circolare della Direzione Generale per il personale scolastico del 30 ottobre 2013, viene espressamente detto che il livello B2 è già utile per l'impiego del docente nelle attività didattiche della propria classe, ma rimane l'obiettivo formativo terminale del livello C1. Livello che dovrà essere certificato. Effettivamente in questo momento sono stati finanziati dal MIUR un numero elevatissimo di corsi linguistici che porteranno i corsisti al livello B2. Corsi che devono concludersi prima dell'inizio del prossimo anno scolastico.

D: Come si diventa docenti CLIL? Con che formazione? Quante ore in presenza? E online? E chi decide i criteri di ammissione ai centri di formazione regionali?

R: È sempre la stessa circolare che precisa modalità e procedure di avvio dell'azione formativa del MIUR: 130 ore di formazione (90 in presenza e 40 on line) per il corso standard, un numero di 4 docenti al massimo per ogni istituto, ammissione ad un test selettivo per l'accertamento del livello B1, 25 corsisti per ogni corso. Docenti preferibilmente a tempo indeterminato con una grande attenzione alle esigenze delle scuole e dei territori. Formatori selezionati tramite bandi di gara pubblici gestiti dalle scuole capofila (due o tre per ogni regione italiana) che hanno ricevuto finanziamenti *ad hoc*. Nel definire il contesto normativo, importanti sono anche le «Norme transitorie» del 16 gennaio 2013. Esse definiscono tre elementi fondamentali: l'avvio della riforma a partire dall'anno



↑ Banksy, *No future*, stencil, Londra, 2012.

scolastico 2012/13 per le classi III dei licei linguistici e l'anno scolastico 2014/15 per l'avvio dell'ultimo anno nei licei e negli istituti tecnici; la rilevanza del TEAM CLIL (programmazione tra docente DNL e insegnante di lingua straniera o conversatore) e l'attivazione dell'almeno il 50% di monte ore annuale in CLIL.

D: Nello specifico, quali sono le materie più "gettonate" per il CLIL?

R: Secondo il Rapporto abbiamo le seguenti percentuali: storia 33%, scienze 20%, fisica 13%, filosofia 10%, matematica 9,49%, storia dell'arte 7,95% e scienze motorie e sportive 5,13%. A livello europeo, secondo i dati presentati a un seminario organizzato a Vienna dalla PHWien, le discipline più insegnate in CLIL sono scienze, matematica, storia e geografia.

Concludo con un KISS. È il motto presentato a Vienna ai docenti CLIL europei: KEEP IT SIMPLE and SHORT (no lezione frontale per più di venti minuti).

Giulia Guglielmini

è Dirigente scolastico - Rettore del Convitto Nazionale Umberto I di Torino, scuola capofila dei progetti regionali e nazionali CLIL.

Un valore aggiunto all'apprendimento delle lingue

Un'intervista a Silvana Rampone, docente di scuola primaria presso DD Pinerolo IV Circolo (TO) e formatrice per il Ministero.

di Silvana Rampone
intervista di Laura Cavaleri

S secondo lo psicologo russo Vygotsky, «what a learner can do with support today, he or she will be able to do alone tomorrow» (Quello che chi sta imparando sa fare oggi con un supporto, sarà in grado di farlo domani senza). Silvana Rampone ci spiega come il CLIL possa fornire questo “supporto” per mezzo di valide strategie che permettono a un individuo esperto, l'insegnante, di agevolare il processo di apprendimento dello studente.

D: Che cos'è CLIL?

R: Per darvi risposta vorrei citare quattro definizioni autorevoli (la traduzione è mia):

- CLIL fa riferimento a situazioni in cui una disciplina, o parti di essa, vengono insegnate attraverso una lingua straniera, per ottenere due scopi: l'apprendimento del contenuto e - allo stesso tempo - quello della lingua straniera (D. Marsh);
- CLIL significa «usare una lingua per imparare e imparare a usare una lingua» (G. Langè, D. Marsh, TIECLIL Lingua project- Milano);
- la filosofia che sottende al CLIL implica la proposta di un modello educativo che passi attraverso la costruzione, anziché attraverso l'istruzione (D. Coyle).
- una materia non linguistica che non viene insegnata in lingua straniera, ma con e attraverso una lingua straniera (*Eurydice survey*, 2006).

CLIL si basa sull'assunto ormai largamente condiviso che le lingue straniere si apprendono meglio se ci si concentra non tanto sulla forma e sulla struttura della lingua oggetto di apprendimento, quanto piuttosto sul contenuto che quella lingua veicola. Il che implica la messa in atto di un approccio integrato, che richiede all'insegnante un'attenta riflessione sull'intero processo di apprendimento.

Il sillabo che guida l'apprendimento di una lingua straniera è molto spesso scandito e organizzato secondo una sequenza ben definita: introduzione di strutture e lessico, attività guidate per facilitarne l'apprendimento, attività via via meno controllate per favorire il rinforzo e il riutilizzo della lingua appresa. Questo modello, conosciuto come PPP (*presentation, practice, production*), si concentra sulla lingua da apprendere e sugli step metodologici da attivare. Insegnare contenuti non linguistici in una lingua straniera implica invece l'utilizzo di una metodologia diversa, che non può basarsi su *controlled input and practice*, dal momento che le discipline richiedono processi cognitivi e un linguaggio specifico che non possono rientrare in un sillabo rigidamente sequenziale. È comunque importante

“Le lingue straniere si apprendono meglio se ci si concentra non tanto sulla forma quanto sul contenuto che quella lingua veicola.”

→
Banksy, *One original thought is worth a thousand mindless quotings*, stencil, Londra 2010.



sottolineare che l'approccio CLIL non sostituisce l'apprendimento formale della lingua, indispensabile e insostituibile per acquisire competenze linguistiche, ma lo arricchisce e lo sostiene.

D: Su quali basi teoriche si fonda CLIL?

R: Su teorie linguistiche e cognitive che evidenziano l'importanza della motivazione, dell'efficacia dell'apprendimento delle lingue in contesto d'uso e della costruzione del sapere a partire dalla propria esperienza. In quest'ottica, il CLIL richiede una partecipazione attiva degli studenti nelle attività, una visione dell'apprendimento che ponga al centro il processo e non solo il risultato, e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno. Il Costruttivismo costituisce un solido fondamento per un curriculum basato sul contenuto e orientato a un approccio olistico, tale da permettere all'apprendente di capire fin dall'inizio come ogni singola parte del suo processo di apprendimento contribuisca all'acquisizione di un contenuto.

Anche Krashen e Cummins offrono un quadro di riferimento importante in un'ottica di insegnamento orientata al CLIL: il primo con la sua attenzione verso un input comprensibile, il secondo con il suo modello definito *Common Under-*

lying Proficiency Model, che mette in luce le connessioni tra competenza linguistica e abilità cognitive e l'interazione tra la competenza linguistica in L1 e in L2. Secondo Krashen, così come un bambino acquisisce la lingua madre in maniera spontanea e inconsapevole, concentrandosi sul significato e non sulla forma, anche gli apprendenti di una seconda lingua in contesto scolastico hanno bisogno di aver accesso a situazioni comunicative autentiche e significative.

L'acquisizione linguistica è facilitata se l'input è comprensibile, stimolante, di livello leggermente superiore alla competenza linguistica dello studente (non dimentichiamoci di Vygotsky e dell'area di sviluppo prossimale), rilevante e motivante. Tutti aspetti, quelli legati alla comprensibilità dell'input, che ben si accordano con il metodo CLIL, che richiede un'analisi delle competenze linguistiche e cognitive dell'alunno, e la selezione e proposta di attività didattiche significative e stimolanti. Il CLIL implica l'integrazione di lingua e contenuto e la creazione di contesti di apprendimento che, oltre a sostenere l'apprendimento linguistico, favoriscano lo sviluppo di strategie di pensiero di alto livello - HOTS (classificare, formula-

“ L'acquisizione linguistica è facilitata se l'input è di livello leggermente superiore alla competenza linguistica dello studente. ”

re ipotesi, confrontare, analizzare, trovare soluzioni). Inoltre, gli studi di Cummins su BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) richiamano l'importanza di porre attenzione alle difficoltà che l'alunno incontra nell'acquisire e utilizzare il linguaggio specifico disciplinare in una seconda lingua, e la conseguente esigenza fondamentale di fornire un adeguato *scaffolding*, ossia un supporto all'apprendimento del contenuto attraverso la lingua.

D: Che cosa si intende per scaffolding? E come può metterlo in atto un insegnante?

R: Lo *scaffolding* indica un insieme di strategie di aiuto utilizzate da un individuo esperto per agevolare il processo di apprendimento di qualcun altro. Nel caso di CLIL, si possono utilizzare diverse strategie per sostenere l'uso della lingua, l'apprendimento del contenuto e per fa-

cilitare l'input e l'output. Rientrano fra le strategie di facilitazione dell'input la proposta e l'uso, da parte del docente, di supporti visivi: realia, grafici, schemi, diagrammi e mappe concettuali; l'uso del linguaggio mimico-gestuale; l'individuazione e l'utilizzo di parole chiave e dizionari visuali; il ricorso alla ridondanza, riformulazione, semplificazione, esemplificazione; il controllo costante dei progressi e feedback. È bene che l'insegnante lavori sullo sviluppo di strategie di studio quali il brainstorming, la capacità di prendere appunti, di fare inferenze, di ricercare informazioni all'interno di un testo (*skimming* and *scanning*), di stabilire collegamenti e rappresentare concetti con l'ausilio di *visual organizers* (tabelle, mappe concettuali).

D: E in che cosa può consistere la facilitazione dell'output, ossia della produzione linguistica "in uscita"?

R: La produzione dell'allievo, orale o scritta, può essere facilitata dall'uso di alcuni strumenti: strategie che provengono dall'apprendimento cooperativo (*find who; think-pair-share; jigsaw reading...*); *language frames* e "*language for learning*" (*chunks of language*, modelli linguistici per iniziare un'esposizione, per proseguire, per riferire un'esperienza/esperimento, per formulare ipotesi, per esprimere opinioni, per classificare/confrontare, per formulare conclusioni, eccetera); *role-play*, canzoni, attività grafiche e ICT; possibilità di scelta autonoma della forma comunicativa preferita (realizzazione di un poster, di uno *slideshow*, di una canzone, di testi, di una drammatizzazione, di un booklet); attività che guidino l'alunno verso forme di produzione via via sempre più libere e creative (*information gap*, frasi a metà da completare, ricostruzione di testi attraverso parole-chiave, scrittura creativa).

D: Che cosa si intende per LOTS e HOTS?

R: Il primo acronimo sta per *Lower Order Thinking Skills*, il secondo per *Higher Order Thinking Skills*. Semplificando, si può dire che i LOTS si riferiscono ad abilità di pensiero base quali la capacità di ricordare, comprendere, utilizzare, fornire definizioni (*what, which, where, when, who*) mentre gli HOTS implicano lo sviluppo di abilità di pensiero di livello superiore

Approfondire



- D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL*, CUP, Cambridge, 2010.
- K. Dale, W. van der Es, R. Tanner, *CLIL Skills*, ICLON, Leida, 2010.
- I. Calabrese, M.A. Ceruti, S. Rampone, *Cross-curricular Projects- Progetti interdisciplinari per la scuola secondaria di primo grado*, Torino, Loescher, 2006.
- J. Echevarria, M.E. Vogt, D.J. Short, *Making Content Comprehensible for English Learners*, Pearson, Santa Monica, 2010.
- I. Calabrese, M.A. Ceruti, S. Rampone, *Cross-curricular Resources for young learners*, OUP, Oxford, 2007.
- W. Jolliffe, *Cooperative Learning in the Classroom*, SAGE, Londra, 2007.



- TIE-CLIL website: www.tieclil.org
- European Comenius multilateral project website: www.eclil4you.weebly.com
- European CLIL Cascade network: <http://www.ccnclil.eu/index.php?name=Content&nodeID=3488>

quali porsi domande, formulare ipotesi, sapere ricercare, discutere, analizzare, valutare, pensare creativamente, saper spiegare le ragioni a sostegno di una tesi o di una risposta, saper giudicare il proprio operato e quello di un gruppo di pari (*Why, why not; How can we improve? What was easy or difficult?*). Le attività CLIL non devono fermarsi al livello base ma devono includere e promuovere HOTS accordando agli studenti il tempo necessario per riflettere, formulare il loro pensiero ed organizzarlo in modo efficace perché risultati comunicati e condivisi.

↓
Banksy, *No trespassing*, stencil, San Francisco, 2010.



D: Qual è la grande sfida per un insegnante che mette in atto la metodologia CLIL?

R: Sicuramente quella di sviluppare e/o proporre materiali e *task* che siano accessibili per difficoltà e livello linguistico e - al tempo stesso - sufficientemente complessi e motivanti dal punto di vista cognitivo e contenutistico. Non ci sono modelli prescrittivi da seguire, quanto piuttosto una serie di accorgimenti didattici utili.

- Il focus deve essere rivolto alla lingua necessaria per esprimere il proprio pensiero, organizzare il proprio apprendimento, e saperne riferire (saper fare previsioni, verificare ipotesi, classificare, riferire di cause e effetti...).
- Il focus linguistico è funzionale al contesto e al contenuto disciplinare e non può essere necessariamente graduato.
- La lingua si affronta dal punto di vista lessicale e comunicativo, anziché da quello strettamente grammaticale.
- Si ricorre ampiamente a una didattica basata sul compito, sul *task*, che porta spontaneamente a lavorare sulle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura e scrittura), integrandole fra loro e a sviluppare HOTS.

Ogni percorso di apprendimento deve essere integrato nel curriculum, prevedere attività di elaborazione del contenuto in modalità collaborativa e l'elaborazione di un prodotto finale. L'impegno richiesto all'insegnante è notevole, poiché è necessario definire il contenuto e la durata delle attività; prendere in esame le competenze cognitive e linguistiche degli studenti; creare i materiali; definire strategie didattiche; legare il contenuto agli aspetti comunicativi della lingua che lo veicola (analizzare i bisogni e preparare le attività necessarie a sostegno del supporto linguistico da fornire); attivare le prenoscenze linguistiche e di contenuto degli studenti e lavorare sulla loro motivazione ad apprendere.

Silvana Rampone

è docente di scuola primaria e ha lavorato a 4 progetti Europei CLIL for young learners, di cui 2 hanno avuto il Label Europe per le lingue nel 2007 e 2010. Ha ricevuto premi di qualità nazionali ed europei per i progetti eTwinning "A world of feeling" e "Different but similar".

La matematica si insegna bene in tedesco

Insegnare matematica in tedesco in una scuola in lingua italiana? Non sarebbe meglio dedicarsi alle discipline meno impegnative, alle educazioni? La risposta è diversa da quanto ci si aspetterebbe.

di Stefania Cavagnoli

A dimostrarlo il percorso seguito da due scuole della Provincia autonoma di Bolzano, fra le altre esperienze presenti sul territorio altoatesino.

Da ormai otto anni la matematica viene insegnata in forma laboratoriale anche in tedesco. La dimensione diacronica ha permesso di valutare e considerare le difficoltà, gli aspetti positivi e le differenze emergenti dalle venti e più classi seguite negli anni, e dalle loro relative insegnanti; la dimensione sincronica dell'analisi ha permesso di confrontare le classi parallele, e soprattutto di far crescere la formazione dei docenti in una dimensione di ricerca-azione.

La scelta di insegnare matematica in un'altra lingua è una scelta forte, che all'inizio mette spesso in crisi famiglie e docenti: come è possibile imparare una disciplina così importante se mancano le conoscenze linguistiche? Non è già abbastanza complesso insegnarla in italiano? I risultati smentiscono tutte queste paure.

Dal punto di vista quantitativo, i risultati dei test INVALSI, protratti su più anni e su classi parallele, dimostrano che le classi CLIL raggiungono risultati di gran lunga migliori rispetto alle classi senza insegnamento linguistico veicolare. Dal punto di vista qualitativo - attraverso le interviste alle insegnanti, i questionari ai genitori, quelli ai bambini - emerge un atteggiamento molto positivo rispetto alla matematica e al suo insegnamento in tedesco, oltre che per la metodologia, anche per gli strumenti utilizzati.

Dell'approccio CLIL fanno parte le modalità del lavoro di gruppo e fra pari, la scoperta, la risoluzione dei problemi: tutti percorsi utili per imparare a ragionare di matematica, e che permettono a più bambini, rispetto al metodo tradizionale, di



← Banksy, Senza titolo, stencil, Londra, 2011.

trovare i loro spazi, i loro tempi e le loro modalità di lavoro. Con risultati necessariamente migliori anche dal punto di vista quantitativo.

Ciò è supportato dall'uso di materiali provenienti dalla tradizione scolastica e accademica in lingua tedesca: i libri di testo adottati sono corredati di materiale per ogni bambino, e presuppongono un metodo induttivo, ma anche molto concreto. E non solo per la scuola primaria. In quella secondaria di primo grado è molto produttivo il confronto e l'applicazione di metodi diversi, in cui la didattica italiana si completa di quella tedesca, ampliando le possibilità di apprendimento degli adolescenti, che nel frattempo hanno acquisito buone competenze linguistiche.

L'Alto Adige presenta tre tipi di scuole, di cui solo la scuola ladina prevede un insegnamento paritetico in italiano e tedesco, con alcune ore di ladino; la scuola in lingua tedesca e rispettivamente la scuola in lingua italiana prevedono molte ore di insegnamento di seconda lingua (fino a 6 a settimana), ma non prevedono un insegnamento paritetico.

Nelle due esperienze qui presentate, invece, prima in via sperimentale e ora a regime, le classi inserite in una scuola in lingua italiana prevedono un insegnamento paritetico di italiano e tedesco (12 ore in italiano, 12 ore in tedesco). I principi su cui questi percorsi si reggono sono:

- il riconoscimento del ruolo paritetico del docente di Lingua 2 (determinante nella scuola primaria, in cui il docente di L1 invece prevale);
- l'attività laboratoriale;
- l'idea della persona plurilingue, che parla con naturalezza, e usa le lingue come strumenti di comunicazione e cultura;
- la riflessione costante sul percorso, supportata da una consulente esterna con il ruolo di "amica critica" che osserva e discute, in un'ottica di ricerca-azione, con i partecipanti al percorso;
- una seria valutazione, quantitativa e qualitativa.

Nella scuola secondaria di secondo grado le vie seguite per i docenti sono differenziate; in una scuola il percorso di matematica è insegnato in team dalla docente di L2 in stretta collaborazione con l'insegnante disciplinarista, che può essere più o meno competente in tedesco

(anche se negli ultimi anni il numero di coloro che riescono a insegnare in lingua tedesca, pur non essendo insegnanti di lingua, è aumentato notevolmente). Questa scelta garantisce la continuità didattica almeno sui tre anni. Nell'altra scuola la scelta è più coraggiosa, ma garantisce meno la stabilità nel corso degli anni: per la docenza in tedesco si fa ricorso alla scuola in lingua tedesca, coinvolgendo insegnanti disciplinaristi di madrelingua. Non esistendo però ancora un accordo di scambio fra le due scuole, sono le dirigenti a doversi accordare fra loro.

Pur nell'accordo sui punti essenziali, la specificità delle due esperienze altoatesine è quella della flessibilità. Come ogni progetto CLIL, l'adeguamento alla situazione scolastica, al gruppo di destinatari, ai docenti è fondamentale. Le conseguenze sono variazioni in alcune scelte disciplinari, legate per esempio alle competenze degli insegnanti; variazioni nel numero delle ore dedicate a una disciplina, variazioni nella scelta dei docenti, interni o esterni alla scuola. Ma le due realizzazioni hanno come punti fissi quelli elencati sopra. In tal senso il modello flessibile potrebbe costituire un aiuto nell'estensione del progetto; su alcuni capisaldi, condivisi dal punto di vista didattico pedagogico, si possono realizzare percorsi formativi differenziati. La condivisione di alcuni principi può servire anche nella valutazione delle competenze e dei risultati raggiunti.

Attualmente, i due strumenti utilizzati dal punto di vista quantitativo sono le certificazioni linguistiche (Fit in Deutsch 1 per la quarta elementare, Fit in Deutsch 2 per la quinta, mentre questo ultimo livello si raggiunge, nelle scuole italiane, in terza media), e i test INVALSI per la matematica.

Nell'analisi dei risultati di entrambe le prove, in senso diacronico, si è visto che le classi con percorso plurilingue raggiungono livelli molto migliori rispetto alle classi parallele. Il dato significativo pare quello relativo alla matematica; mentre si dà per scontato che chi segue un percorso CLIL acquisisca competenze linguistiche di un certo livello, si presuppone che gli apprendenti debbano pagare nell'acquisizione di competenze

“L'adeguamento alla situazione scolastica, al gruppo di destinatari, ai docenti, è fondamentale.”



↑ Banksy, *No Ball Games*, stencil, Londra, 2009.

disciplinari. I risultati INVALSI, migliori spesso dei risultati nazionali, certificano che il percorso didattico è valido e che gli allievi imparano meglio la matematica.

Diverse sono le motivazioni che si possono ipotizzare; sicuramente l'abitudine a imparare in modo induttivo e non deduttivo, supportati dai materiali impiegati nelle lezioni e nei laboratori, che prevede un approccio di problem solving. Non pare secondaria nemmeno l'ipotesi che sostiene la neurolinguistica e che individua nel cervello bilingue un tipo d'intelligenza più flessibile, più abituata a pensare a soluzioni diverse contemporaneamente. Non esiste un'unica lingua per dire le cose, così come non esiste un'unica via per risolvere i problemi.

Le scelte effettuate dalle scuole, partite da un'esigenza di plurilinguismo auspicata dai genitori, in primo luogo, e sostenuta poi dalle dirigenti, hanno portato a modifiche anche dentro i plessi scolastici; i progetti sono della scuola e non della classe, quindi condivisi in collegio docenti e con le famiglie. Nel corso degli anni si è assistito a un sempre maggior coinvolgimento dei docenti di altre classi, a un incremento della condivisione delle attività, a un uso più diffuso del tedesco al di fuori della classe, nei corridoi, nel cortile, con i genitori. Anche coloro che avevano un atteggiamento scettico, o almeno preoccupato, nel corso degli anni e di fronte

ai risultati raggiunti hanno modificato il loro atteggiamento. Il lavoro costante dei docenti delle classi pilota si è trasformato in un percorso di documentazione utile per gli insegnanti successivi, che possono usufruire di materiali e riflessioni dei colleghi. In questo modo, oltre a lasciare traccia di quanto sperimentato, si abbatte l'obiezione che spesso arriva dai docenti, che hanno paura di dover investire troppo tempo e troppa fatica nel preparare un percorso CLIL.

Il CLIL è anche questo; uno strumento per modificare la didattica, per creare nuove alleanze, e reti fra classi e scuole. Oltre che per imparare la disciplina, e naturalmente, le lingue.

Le scuole coinvolte nel percorso CLIL da ormai otto anni sono l'istituto comprensivo Bolzano VI, con la Scuola primaria Manzoni e la Scuola secondaria di primo grado Foscolo, e l'istituto comprensivo Bolzano 5, con la Scuola primaria Longon e la Scuola secondaria di primo grado Archimede.

Stefania Cavagnoli

è docente di Linguistica applicata presso il dipartimento di studi umanistici dell'Università di Roma Tor Vergata e consulente scientifica di scuole altoatesine per i percorsi CLIL.

Partita doppia: quando l'economia si fa in inglese

L'implementazione di un progetto CLIL al quinto anno di un istituto tecnico commerciale a indirizzo amministrazione finanza e marketing.

di Sonia Benetton e Alberta Cecilian

Desideriamo qui condividere la nostra esperienza quali docenti di LS-Inglese e DNL-Economia Aziendale nella progettazione e implementazione del progetto CLIL svolto nell'anno scolastico 2012-2013 in una classe quinta a indirizzo Amministrazione Finanza e Marketing di un istituto tecnico commerciale. Ricordiamo che il programma ministeriale, come profilo in uscita, prevede per il percorso curricolare una selezione di obiettivi e di contenuti volti allo sviluppo delle competenze e abilità linguistico-comunicative, sia scritte sia orali, nonché conoscenze specifiche in ambito economico e giuridico. Considerate le nostre esperienze e il percorso maturato a seguito del Corso di perfezionamento che abbiamo frequentato nell'anno scolastico 2011-2012, il Consiglio di Classe, con il pieno appoggio dei colleghi, ha approvato il nostro progetto. Esso nasce dall'idea di condividere, secondo la metodologia CLIL e le competenze acquisite, un percorso metodologico di insegnamento che dalla fase di progettazione si sviluppa nell'implementazione e si completa nella valutazione dei processi e dei prodotti dell'apprendimento di un modulo didattico.

Le strategie di studio hanno compreso, oltre al manuale in uso, letture di testi autentici relativi alla disciplina specifica interessata al progetto CLIL, che in questo caso era Economia Aziendale. I materiali utilizzati, sia cartacei sia digitali, presentavano molteplici varietà di registri linguistici, selezionati proprio con l'obiettivo di rendere più completo l'ambiente di risorse di apprendimento. A questi sono stati aggiunti video scaricati da YouTube e da siti specializzati.

La lettura dei testi, la visione di spot e filmati e le diverse attività proposte sono state precedute da momenti di *brainstorming*, seguiti da percorsi operativi di comprensione globale ed estensiva, quali analisi del testo, commento critico e produzione orale/scritta tali da consentire agli studenti di riconoscere, analizzare e applicare il lessico specifico delle discipline in Lingua straniera (Inglese) oltre che sviluppare la capacità di leggere e interpretare schemi, testi e grafici applicando nel concreto le nozioni apprese. Al fine di implementare in modo efficace ed efficiente tale progetto, indipendentemente dal monte ore proposto, è indispensabile che esista fra i docenti coinvolti una visione comune, una condivisione e sintonia di metodologie e obiettivi.

La programmazione ha richiesto un lavoro piuttosto laborioso e minuzioso di preparazione e preselezione dei materiali mentre le ore di compresenza hanno richiesto un flusso preciso e articolato di fasi, ma è stata soprattutto la disponibilità al confronto unita alla capacità di rimettere in discussione la propria *expertise* facendo anche una autocritica costruttiva a generare un effetto sinergico nel processo e nel prodotto di que-

“ Per la riuscita di un progetto CLIL è indispensabile che esista fra i docenti una condivisione e sintonia di metodologie e obiettivi. ”



← Banksy, *Doctor loves NY*, stencil, New York, 2011.

sta esperienza di apprendimento. È stato a priori indispensabile un significativo e articolato lavoro al fine di condividere:

- la scelta delle metodologie didattiche di comunicazione dei contenuti: lezione frontale, partecipata, studio di caso, lavoro individuale, a coppie e di gruppo, *brainstorming*, scoperta guidata. In particolare la docente di lingua inglese ha abituato la classe all'uso di mezzi didattici multimediali attraverso utilizzo di LIM, visione di spot pubblicitari e film in lingua originale, creazione di un sito web personale in Internet, gratuito (Jimdo.com);
- l'enunciazione iniziale degli obiettivi linguistico-didattici;
- la scelta degli strumenti di comunicazione e stimolo all'apprendimento (LIM, laboratorio di informatica con utilizzo di pacchetti applicativi Excel, Word, Power-Point, ricerca guidata in rete);
- la ricerca e selezione dei materiali per la preparazione del modulo di apprendimento (materiali autentici, griglie, schede, siti web, didattizzazione di materiali estrapolati da libri di testo e/o alternativi, riviste specialistiche);
- la ricerca, selezione elaborazione e rielaborazione (da testi in lingua) di prove di verifica;
- la elaborazione in comune e la rielaborazione delle griglie di valutazione e autovalutazione già presentate nelle precedenti discussioni /forum di gruppo.

È stato dunque necessario prendere accuratamente visione di tutto il materiale,

adattarne forma e contenuti al progetto, in sintonia con le conoscenze e con le competenze dei discenti. Ci siamo quindi concentrate sulle attività che solitamente più coinvolgono e stimolano gli studenti, come *task-based activities* che stimolano l'interazione in lingua e la cooperazione studente/studente, studente/docente e docente/docente.

Data la particolarità della DNL-Economia Aziendale, nella quale molti dei termini usati sono in L2 (per esempio *franchising, break-even point, turnover, equity, shareholder, bond, share, assets, liability, corporate, core business* eccetera), l'apprendimento del lessico specifico da parte degli studenti è stato facilitato grazie alla praticità e intuitività delle attività proposte. Anche l'allievo con maggiori difficoltà dal punto di vista linguistico, sia in L1 sia in L2, ha visto aumentare le sue possibilità di successo, riducendo le probabilità di fallimento, migliorando così motivazione e senso di autostima.

In particolare, nelle fasi di progettazione, realizzazione e verifica, sono comuni e mediate tra i docenti di Disciplina e Lingua Inglese la rielaborazione delle griglie di valutazione e autovalutazione.

Abbiamo cercato di focalizzarci soprattutto nello sviluppo delle abilità orali sia ricettive sia produttive e di interazione, considerando, come ampiamente discusso durante il corso CLIL, il ruolo principale del docente quale facilitatore di conoscenza che permette allo studente di usare efficacemente ed efficientemente le abilità acquisite, per veicolare non solo informazioni di base, semplici (BICS) ma anche e soprattutto contenuti personalizzati e articolati (CALP), interagendo

autonomamente secondo il modello: MY TURN - TOGETHER - YOUR TURN.

Difficoltà pratiche

Molti sono stati i dubbi e le difficoltà che abbiamo incontrato nella realizzazione del progetto, dalla fase di selezione e raccolta dei materiali, alla scelta degli strumenti per veicolare i contenuti, alla pianificazione dei tempi e delle modalità di lavoro individuale e di gruppo, nonché la presa d'atto della presenza di una priorità di una scala di valore negli elementi/parametri di stima dei prodotti e dei processi di apprendimento. Molto delicata, inoltre, la scelta del grado di didattizzazione dei materiali, che per certi versi avrebbe potuto semplificare la comprensione dei testi ma nel contempo avrebbe tolto valore aggiunto alla attendibilità e veridicità dei testi originali. Non meno importanti le difficoltà legate a una

“ Le lezioni si sono svolte in parte in compresenza, in aula o nel laboratorio di informatica. ”

revisione personale del proprio approccio all'insegnamento, alla negoziazione tra docente di DNL e docente di Lingua Inglese di contenuti e modalità valutative dei prodotti/processi, al timore di non essere sempre all'altezza del compito di fronte alle proprie classi, con il rischio di perdita di credibilità e autorevolezza, per il fatto di uscire dal proprio ambito disciplinare e “sconfinare” in ambienti meno conosciuti e non ancora patrimonio del proprio bagaglio di conoscenze personali.

Le lezioni si sono svolte in parte in compresenza, soprattutto in aula o nel laboratorio di informatica. Abbiamo inoltre dovuto negoziare la disponibilità di aule laboratorio con altri colleghi e con la Direzione. Molte sono state inoltre le ore libere non retribuite necessarie per un progetto che ci era stato concesso di attivare in via sperimentale ma che, proprio per tale ragione, veniva considerato come attività non obbligatoria bensì di eccellenza, legato alla sensibilità di singoli docenti.

Significativo è stato considerare, oltre ai prerequisiti di DNL e LS (livello B1), lo sviluppo dal punto di vista linguistico delle competenze (*competence*), delle conoscenze (sia a livello linguistico sia comunicativo, *knowledge*), delle abilità individuali (*aptitude*) e delle abilità di studio (*study skills*). In modo particolare i mo-

duli implementati secondo la didattica CLIL sono stati pensati in quanto rivolti a una classe quinta, anche ai fini della Certificazione linguistica: testi, materiale multimediale, materiale autentico in L2, sono stati programmati e selezionati anche per dare a tutti gli studenti la possibilità di certificare abilità e competenze linguistiche secondo il CEFR a livello B1/B2 per l'accesso all'Università o al mondo del lavoro.

È stato necessario enunciare contesto e destinatari, periodo di attuazione, obiettivi di contenuto, monte ore previsto e moduli coinvolti e presentare una “sintesi” del modulo comprendente discipline coinvolte, prerequisiti, schemi delle unità di apprendimento, organizzazione didattica e tempi, unitamente a guida dei docenti e degli studenti al materiale selezionato, alle prove scritte e orali previste e alle griglie di valutazione e autovalutazione.

Alla fine del progetto in didattica CLIL abbiamo somministrato un “Module assessment” al fine di valutare il gradimento del modulo. L'intero progetto è stato presentato alla Direzione e inviato via mail ai genitori e agli studenti, mentre per quanto attiene ai moduli specialistici è stata stampata un'apposita brochure con le diverse proposte formative.

NOTE

1. Lo strumento è stato usato con successo anche per ripasso di fine anno, corsi di recupero e di eccellenza a seconda dei casi e delle necessità degli allievi.
2. N.G. Haring, T.C. Lovitt, M.D. Eaton e C.L. Hansen, *The fourth R: Research in the classroom*, Merrill Publishing, Columbus (OH), 1978.

Sonia Benetton

è docente di discipline economico-aziendali presso il Collegio Salesiano Astori di Mogliano Veneto (TV). Ha conseguito il diploma di specializzazione in Didattica CLIL presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Alberta Cecilia

insegna grammatica e ESP-English for the Graphic Arts presso l'Università IUSVE-Mestre e lingua e letteratura inglese presso il Collegio Salesiano Astori di Mogliano Veneto (TV). Ha conseguito il diploma di specializzazione in Didattica CLIL presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il bilancio di un corso di formazione a Venezia

Si è concluso a marzo il corso del MIUR di metodologia CLIL, rivolto a insegnanti di Discipline non linguistiche (DNL) del Veneto e organizzato dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Una riflessione sull'esperienza appena conclusa appare dunque opportuna.

di Renata Simoni

L'introduzione del metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), previsto dalla Riforma Gelmini, diventerà obbligatorio dall'anno prossimo, 2014-15, a partire dal terzo anno nel liceo a indirizzo linguistico, e nell'ultimo anno negli altri indirizzi e nei rimanenti istituti superiori. Ben vengano dunque i corsi ministeriali di formazione per i docenti: essi, avendo il vantaggio dell'ufficialità, dovrebbero darci le direttive atte a tradurre una metodologia non ancora ben conosciuta e sperimentata in una sicura pratica didattica.

Il corso appena concluso prevedeva due fasi distinte: la prima, teorica, di approfondimento sulla letteratura del CLIL e di riflessione/programmazione di un modulo, con definizione di finalità e obiettivi in merito ai contenuti, alla lingua, alle competenze da raggiungere, e l'individuazione di strategie didattiche e strumenti adeguati; la seconda, pratica, consisteva nell'applicazione e attuazione in classe di lezioni programmate e costruite secondo modelli concordati, talora in presenza di colleghi corsisti in qualità di osservatori (tirocinio).



← Banksy, *Follow Your Dreams*, stencil, New York, 2013.

Entrambi i momenti sono stati stimolanti e attivamente partecipati, ma l'utilità del corso si è rivelata soprattutto nella fase di tirocinio, quando si è potuto verificare in classe l'effettiva praticabilità di quanto era stato programmato, apportando i necessari aggiustamenti dettati dalle inevitabili difficoltà insorte nella prassi della lezione.

Un insegnamento basato sull'interazione docente-discente, sulla cooperazione tra studenti, sull'operatività e varietà di esercizi, strategie e strumenti utilizzati (foto, film, dialoghi, LIM, eccetera) coinvolge molto lo studente e ne tiene desta l'attenzione - a patto però che dietro, a monte della lezione, ci sia un'accurata preparazione, assai impegnativa per la quantità di "lavoro invisibile".

Nel mio caso particolare, avevo scelto il modulo intitolato *La cittadinanza ad Atene e a Roma* (diviso in due unità didattiche) e l'ho proposto in una classe seconda di un liceo linguistico di Vicenza. I ragazzi, superato un primo disorientamento e timore dovuto alla novità, hanno acquisito rapidamente fiducia e sicurezza. Dal momento che l'aspetto partecipativo orale è un aspetto fondamentale nell'esperienza CLIL, assume un rilievo particolare l'atteggiamento dell'insegnante, che deve rassicurare e incoraggiare ogni buona risposta o anche lieve progresso, senza interventi frustranti o tanto meno colpevolizzanti — a maggior ragione in una classe alle prime armi con la lingua straniera. È infatti essenziale trasmettere agli alunni la persuasione che l'insegnante che fa CLIL *non è un docente di lingua straniera*: come tale non giudicherà rigorosamente l'aspetto linguistico-grammaticale ma si limiterà a una correzione soft, perché l'obiettivo resta l'acquisizione dei contenuti (in questo caso storici) e del lessico della disciplina.

Quanto all'ambito motivazionale, il modulo scelto (non a caso) è stato esemplare: il tema della cittadinanza, inserito anche con decreto-legge 137 del 2008 nei programmi scolastici, trova infatti largo spazio nell'attualità come anche nel vissuto di molti alunni stranieri presenti nelle nostre classi, oltre a riproporsi nell'intero arco temporale della disciplina storica.

Un particolare impegno ha richiesto l'ideazione di una varietà di esercizi che servisse di supporto e rinforzo alla comprensione, e desse contemporaneamente

spazio all'operatività degli allievi (testi a riempimento [*cloze test*], testi da riordinare, "caccia all'errore" e correzione; esercizi di associazione di un termine con la sua definizione; domande con risposte aperte o chiuse, costruzione di tabelle, eccetera). Il risultato sul campo, a detta anche dei colleghi osservatori in compresenza e avvalorato successivamente dagli esiti delle verifiche, si è rivelato soddisfacente: gli alunni hanno acquisito sia una maggiore "naturalità" nell'uso del francese (la lingua del modulo), come era auspicabile, sia i contenuti specifici.

“L'insegnamento CLIL coinvolge molto lo studente, a patto però che dietro ci sia un'accurata preparazione.”

Alcune osservazioni

—

Durante la frequentazione del corso e nel lavoro di progettazione/realizzazione delle lezioni CLIL non sono mancati dubbi, interrogativi, resistenze. Prendiamo la storia: già un insegnamento tradizionale si scontra con la vastità temporale, spaziale, tematica dei contenuti specifici, da sviluppare in due ore settimanali, comprensive di verifiche. Pensare dunque di impostare in CLIL il programma di Storia per un intero anno scolastico, con il rigore e la rigidità di pianificazione voluti dal corso, richiederebbe onestamente, allo stato attuale, un lavoro elefantico, che si rivelerebbe stressante anche per l'insegnante più motivato.

Si tratta insomma di fare i conti realisticamente con i tempi e le energie impiegati in fase di preparazione (ricerca e scelta dei materiali, anche multimediali; "didattizzazione" dei testi e dei documenti; costruzione di esercizi vari e graduati e di verifiche), sempre misurandosi con le condizioni concrete di lavoro (la classe e le sue problematiche specifiche; la dotazione tecnologica, non sempre presente o funzionante; il supporto dei colleghi, a cui talora si chiede collaborazione, e quindi tempo). Affrontare invece in CLIL singoli argomenti, più circoscritti e in sé esaustivi - di approfondimento, apertura, collegamento con altre discipline - sembra non solo più praticabile, ma fruttuoso nonché motivante. In quest'ottica, le lezioni che il docente prepara potrebbero essere messe a disposizione dei colleghi e andare a costituire un archivio di



↑ Banksy, *Parking girl swingin*, particolare, stencil, Los Angeles, 2010.

materiali e strumenti riutilizzabili negli anni futuri. Il punto davvero cruciale è che manca a oggi lo strumento fondamentale: un libro di testo *pensato* per il CLIL, sulla base di una ridefinizione dei programmi, con argomenti generali sintetici e focalizzazione su nodi concettuali o tematiche di approfondimento, nonché dotato di un'ampia gamma di esercizi graduati e realisticamente proponibili.

La quasi totalità dei corsisti inoltre ha rilevato lo scarto tra i tempi programmati e i tempi effettivamente impiegati per lo svolgimento delle lezioni. In una programmazione così rigorosa come quella che ci è stata prescritta come *normale* nel corso, non è stato forse tenuto conto a sufficienza del peso effettivo degli imprevisti nel passare da un progetto alla sua realizzazione: strumenti multimediali non funzionanti, assenze, ma anche, più spesso, necessità di ripetere e riformulare i concetti, richiamarne altri, riassumere, dare tempo agli alunni di rispondere...

Si pone poi la *vexata quaestio* della lezione frontale: nell'ottica CLIL essa non avrebbe posto, ma si è visto che una seppur breve introduzione dell'argomento da parte del docente o la presentazione di documenti più o meno complessi richiedono una fase espositiva, difficil-

mente sostituibile con altre strategie. La questione meriterebbe, a nostro giudizio, un dibattito più ampio di quanto non sia stato fatto durante il corso.

Ancora. La valutazione è stato l'aspetto forse meno approfondito dai docenti del corso. In effetti è anche il più delicato. Per l'insegnante DNL resta prioritario "testare" l'acquisizione dei contenuti e del lessico specifico (su questo si è insistito molto). La verifica finale è stata dunque impostata quasi come un riepilogo degli esercizi svolti in classe (si veda sopra). Purtroppo il corso ha dedicato una sola lezione alla valutazione, pur con indicazioni di massima; pertanto al momento pratico e individuale di pensare ai criteri e di costruire griglie con relativo punteggio, mancando un modello comune seppur adattabile alle diverse tipologie di prove e discipline, ognuno ha proceduto secondo parametri propri e la propria esperienza didattica. Nel caso nostro, mediante l'assegnazione equilibrata di un punteggio laddove si è privilegiato l'acquisizione dei contenuti, attribuendo comunque un voto decimale in più o in meno per rilevare la qualità del fattore linguistico. L'attenzione inoltre è stata focalizzata non solo sul "prodotto" bensì anche sul *processo* di apprendimento: ciò è avvenuto tramite annotazioni nel vivo della lezione da parte dell'insegnante sulle prestazioni orali individuali o di gruppo degli allievi, aperte o programmate, anche somministrando loro questionari semplici di autovalutazione.

Su questo delicato problema della valutazione in ambito CLIL è emersa tuttavia la necessità di una più coerente e realistica offerta formativa da parte del ministero, con un auspicabile maggiore nostro coinvolgimento e contributo critico.

Infine, il corso, iniziato il 2 settembre 2013 con lezioni settimanali in presenza e studio di materiale online, con relativo contributo al forum (sempre con scansione settimanale), progettazione delle lezioni e fase di tirocinio, si è rivelato, come è ovvio, particolarmente gravoso, se solo si pensa che esso si sommava al nostro lavoro, non meno impegnativo, di insegnanti alle prese con la gestione delle proprie classi cosiddette "normali".

Renata Simoni

è docente di Lettere al Liceo Statale don Giuseppe Fogazzaro di Vicenza.

LA RICERCA ONLINE



Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura

Dall'ottobre 2012 *La ricerca* si affaccia alla rete aprendo una finestra online: il sito nasce per ampliare le prospettive, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti, nuovi discorsi. In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori.



Su Facebook:
La ricerca



www.laricerca.loescher.it

Su Twitter:
@LaRicercaOnline



LÆSCHER

milel

Materiali integrativi Læscher per l'Educazione Linguistica

A cura di Paolo E. Balboni, Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Università Ca' Foscari Venezia

Il progetto si articola in tre linee:

- **ITALSTUDIO** (Italiano dello studio)
- **CLIL** per i docenti di lingue straniere
- **CLIL** per i docenti disciplinari (DNL) del quinto anno della scuola superiore

I MATERIALI

Che cosa sono ITALSTUDIO e CLIL:

- un video introduttivo
- due Quaderni della Ricerca
 - L'italiano L1 come lingua dello studio*, a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri;
 - Fare CLIL*, a cura di Paolo E. Balboni e Carmel M. Coonan.

Come fare lezione:

Le Guide per i docenti: volumi gratuiti, su carta e online, che approfondiscono i temi dei Quaderni declinandoli per le varie discipline e per i vari livelli di scuola.

Che cosa fare a lezione:

I Percorsi didattici per gli studenti: estratti di manuali disciplinari e unità didattiche relative a varie discipline costruite in base al manuale in adozione.

