

Gianfranco Porcelli

## VERO E FALSO CLIL

[Editoriale, in "Scuola e Lingue Moderne" a. XLIV (2006) n. 8-9, pp. 2-3.]

Nell'editoriale del numero precedente ho accennato all'imperversare delle mode come aspetto deleterio nella nostra professione; lì si parlava di interculturalità, ma è stato richiamato anche il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) come tema di moda e ora desidero ritornare sull'argomento.

Inizio riportando la mia risposta a un collega che mi ha inviato un lavoro sul CLIL (vero o falso, è tuttora da stabilire). Ho modificato vari punti perché non desidero che il destinatario sia riconosciuto nel momento in cui, come spero, verrà pubblicato il suo articolo.

Egr. sig. \*\*\*,

o lei non ha letto le norme per la pubblicazione su *SeLM* o non ne ha tenuto conto. In entrambi i casi ha perso tempo lei e ne ha fatto perdere a me. Il lavoro è troppo lungo, bibliografia e sitografia non corrispondono a come le pubblichiamo, le immagini sono tutte a definizione troppo bassa per essere stampate, i nomi dei file non corrispondono alle mie richieste...

Mi piacerebbe discutere con lei anche i contenuti. Quelli di educazione civica sono argomenti che ogni scolaro deve conoscere e comprendere bene, per i quali deve sapere i termini italiani, ecc. Ricordo ancora molto bene quando li insegnavi in una quarta, anche se sono passati oltre 40 anni. Per questi temi, e in genere per tutto ciò che è effettivamente "elementare", l'apprendimento di nuovi contenuti attraverso una seconda lingua è un percorso quanto meno tortuoso - davvero è bene che lo scolaro impari "by-laws, decree" prima di "normativa, delibera"? O, per restare in inglese, che impari una parola a bassa frequenza come "mayor" prima di parole frequentissime come "market" o "position"?

E se ci limitiamo alla terminologia gli diamo solo un glossario specialistico, non la capacità di comunicare processi e problemi. D'altra parte, sarebbe molto complicato (per non dire impossibile, anche con l'ausilio di validi sussidi visivi) spiegare direttamente in inglese come funziona un organismo - l'amministrazione civica o qualsiasi altra entità complessa - agli scolari di quell'età.

Se invece la classe ha già imparato e compreso l'argomento in italiano, riprenderlo in inglese **non è CLIL!**

Di CLIL (quello vero...) mi occupo da quando non era ancora di moda. Adesso che è di moda, si vuol per forza far passare per CLIL anche ciò che non lo è. Queste sono le mie perplessità sul cosiddetto "baby-CLIL" e gli accenni vaghi all'uso dell'italiano nel suo articolo non aiutano certo a fugare i miei dubbi, anzi li rafforzano.

Con tutto ciò, e come avrà visto (p. es. il lavoro di C. M. Coonan), non ho difficoltà a pubblicare articoli che esprimono opinioni lontane dalle mie. Chiedo solo, per rispetto verso i lettori, che siano argomentate con chiarezza.

Spero quindi di ricevere presto una versione pubblicabile del suo lavoro.

Cordialmente,

Malgrado il tono eccessivamente brusco del mio primo paragrafo, con il collega si è avviato un dialogo costruttivo. [...] Ma torniamo al CLIL.

David Marsh, uno dei suoi massimi propugnatori in Europa assieme a Gisella Langé, sintetizza la grande forza del CLIL in una formula: “Use as you learn and learn as you use – not ‘learn now and (maybe) use later’” Se le esperienze sono ben condotte (e non è un *se* di poco conto), è gratificante per gli studenti scoprire che la lingua straniera **serve**: serve **già ora** per informarsi, conoscere e capire cose nuove.

Non dimentichiamo comunque che da decenni, nel quadro di un approccio comunicativo, si insiste sull'importanza di compiti (nel senso di *tasks*) realistici, possibilmente svolti uscendo dall'ottica strettamente scolastica, aperti a ciò che la società ci offre e propone come strumenti di contatto con la lingua-cultura in apprendimento.

Un altro tema affine, anzi per alcuni aspetti *quasi* sovrapponibile al CLIL, è quello delle Lingue per scopi specifici/speciali: anche qui l'attenzione costante è verso una lingua che servirà per lo studio di certe materie e soprattutto nel mondo del lavoro. La differenza è che gli argomenti affrontati sono di norma già noti agli studenti e come già detto, riprenderli in un'altra lingua per definizione **non è CLIL**.

Dire che certe attività e iniziative non corrispondono a una definizione ormai “classica” di CLIL non significa minimamente sminuirne il valore e l'utilità – oltre un certo limite, potrebbe essere puro nominalismo, cioè pignoleria inutile su come si debbano chiamare le cose.

Il problema non è come chiamiamo un metodo, una sperimentazione, un'iniziativa qualsiasi... *What's in a name?* Il problema è che si gli diamo un'etichetta impropria, scelta tra quelle in voga al momento, forse non abbiamo analizzato correttamente ciò che ci proponiamo di fare con i nostri alunni, e come.

### **IL CLIL NON FA PER NOI**

[in “Scuola e Lingue Moderne” a. XLVIII (2010) n. 4-5, pp. 60-64]

Durante il riuscitissimo seminario organizzato a Pescara dalla neonata Sezione ANILS di Chieti (23 aprile 2010), un collega britannico, Peter McCabe, fece una distinzione tra “*hard CLIL*” e “*soft CLIL*”. Il primo è il CLIL propriamente detto, il solo di cui sto per parlare, e il secondo raggruppa tutte le diverse forme di simil-clil, pre-clil, baby-clil, ecc. diffuse da quando il CLIL è di gran moda. Non torno sulle cose già scritte su questa rivista (v. il mio editoriale “Vero e falso CLIL”, n. 8-9/2006); il varo dei nuovi ordinamenti delle Superiori ci offre rinnovati motivi di riflessione sull'argomento.

Secondo tali documenti, per quanto è dato di capire allo stadio attuale (fine aprile 2010), il CLIL sarà attuato in tutte le quinte classi (dalle terze solo nei licei linguistici) per una delle materie caratterizzanti quell'indirizzo di studi. Il quesito principale che si pone dal nostro versante è *chi insegnerà i moduli CLIL e con quali competenze*. Qualunque sarà la risposta che verrà data (si spera, in tempi brevi) a questo e agli altri quesiti in sospenso, vale la pena di esplorare sin d'ora quali sono le prerogative degli insegnanti di disciplina e degli insegnanti di lingue nei diversi scenari possibili.

## **Primo scenario: l'insegnante disciplinare<sup>1</sup> organizza e insegna un modulo CLIL**

Nel panorama culturale dell'Italia attuale, molti laureati si vantano di avere studiato il greco antico e non si vergognano di non sapersi esprimere in alcuna lingua moderna che non sia l'italiano. Del resto, il fatto che la lingua straniera cessasse in quinta ginnasio era accettato tranquillamente e costituiva un segnale forte sul presunto disvalore delle lingue "altre". Tra questi laureati ci sono anche molti insegnanti; inoltre, il fatto che italiano, latino e greco non siano classificati nella scuola come "lingue" ma come "lettere" la dice lunga.

Già i primi seminari e volumi sul CLIL<sup>2</sup> ponevano in evidenza quanto fosse difficile trovare insegnanti disciplinari capaci di svolgere parte del loro programma in un'altra lingua, la quale doveva essere la stessa studiata dagli allievi. Per le prime sperimentazioni, in una regione come la Lombardia in cui vive un sesto della popolazione italiana, di persone così se ne trovarono una decina scarsa, pur accettandole di qualsiasi materia – dalla geografia alla storia dell'arte.

È chiaro che se non si inizia immediatamente una seria formazione linguistica degli insegnanti delle "discipline caratterizzanti" non sarà possibile avviare moduli CLIL propriamente detti, ossia nella forma che ha dato buona prova di sé in altri Paesi d'Europa e su cui si basano le proposte metodologico-didattiche più accreditate. Molte cose distinguono quei Paesi rispetto a noi:

- a) la maggior diffusione delle lingue "altre" tra la popolazione – diffusione favorita tra l'altro dall'assenza quasi totale di film e altri materiali in versione doppiata;
- b) l'impostazione delle università e dei magisteri che formano insegnanti, per cui a tutti è richiesto di qualificarsi in almeno due materie ("per camminare ci vogliono due gambe");
- c) l'assenza di posizioni inamovibili: chi non si adegua alle nuove esigenze perde il posto di lavoro.

Da noi si può temere che prevalga l'affermazione del diritto sindacale a rimanere ignoranti per quanto riguarda le lingue ("ho vinto un concorso, chi mi smuove più?"). Tornerò su questo scenario dopo avere esaminato le alternative.

## **Secondo scenario: l'insegnante di lingue organizza e insegna un modulo CLIL**

Gli insegnanti di lingue con una seconda laurea italiana o straniera, o comunque con competenze effettive e certificate che consentano loro di insegnare un'altra materia non linguistica, sono altrettanto rari dei precedenti e forse ancora di più. Un discorso a parte si può fare per i Licei Linguistici, dove potrebbe esserci un numero adeguato di laureati in Lingue capaci di gestire moduli CLIL in qualche settore delle scienze della comunicazione o in aree comunque affini al tipo di formazione che hanno ricevuto. Qui svilupperò invece il discorso più generale, che abbraccia tutti gli indirizzi scientifici, tecnici e professionali nei quali le materie caratterizzanti sono ben lontane dalla normale formazione di un laureato in lingue.

Teniamo presente che:

un requisito fondamentale perché si possa parlare di CLIL è che esso comporti l'apprendimento contestuale di contenuti **nuovi**, ossia di argomenti, concetti, abilità ecc. non ancora appresi dalla classe;

tali argomenti devono essere **a livello avanzato**, come si conviene a una classe finale di scuola secondaria superiore, e fanno parte della materia oggetto di Esame di Stato;

---

<sup>1</sup> Per brevità chiamerò così chi insegna materie diverse dalle lingue moderne.

<sup>2</sup> Si vedano MARSH D. & LANGÉ G. (eds.) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, TIE-CLIL, UniCOM, Finland; MARSH D. & LANGÉ G. (eds.) (2000), *Using languages to learn and learning to use languages*, TIE-CLIL, UniCOM, Finland; PAVESI M., BERTOCCHI D., HOFMANNOVÀ M., KAZIANKA M., (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, TIE/CLIL, Milano.

insegnare non significa far leggere il libro adottato o le dispense create ad hoc, ma spiegare, assegnare compiti e correggerli, organizzare laboratori se richiesti, e così via.

Non è ammissibile che un 'insegnante' (qui le virgolette ci vogliono!) dica: "Non te lo so dire perché il testo non ne parla" né che uno studente dica alla Commissione d'esame "Non l'ho capito bene perché me l'hanno fatto fare in inglese (o spagnolo/tedesco/ francese...) senza spiegazioni". Le competenze disciplinari avanzate non si improvvisano.

Quello che abbiamo sempre fatto come insegnanti di "lingue per scopi speciali" (nel seguito: LSS) è stato riprendere e presentare in lingua straniera argomenti già noti alla classe – e quindi lingua *senza* l'integrazione di contenuti nuovi: questo, per definizione, **non è CLIL** (al massimo, se proprio tenete tanto alla sigletta magica, è pre-clil o pseudo-clil). Se poi abbiamo sempre lavorato in un liceo "scientifico", (che per noi di Lingue in realtà è "letterario") ci manca anche quel tipo di esperienza.

### **Terzo scenario: la compresenza**

Facciamo uno sforzo di immaginazione e con molto ottimismo supponiamo che si esca rapidamente dalla crisi, con una robusta ripresa dell'economia italiana. È la premessa perché cada il principale ostacolo alla compresenza dei due insegnanti – quello disciplinare e quello di lingua straniera. Rimane comunque l'esigenza di un'adeguata competenza linguistica dell'insegnante disciplinare, senza la quale non si può svolgere un'attività di CLIL.

Chi ha fatto esperienze analoghe sa che non basta essere in due in un'aula perché tutto funzioni a meraviglia; al contrario, vi possono essere dissonanze e interferenze reciproche. Solo un'adeguata preparazione a quattro mani del modulo e di ogni singola lezione/esercitazione/laboratorio consente di armonizzare gli interventi. È una nuova dimensione della professionalità da acquisire da parte di docenti abituati tradizionalmente a una gestione autocratica delle classi.

Questo scenario è il migliore dal punto di vista degli insegnanti, che vedono aumentare il numero delle ore e, moltiplicando le ore, delle cattedre. Si può discutere se sia il migliore anche dal punto di vista degli studenti. Il CLIL si basa su un paio di principi essenziali. Il primo è stato sintetizzato da David Marsh nella formula "Use as you learn and learn as you use, **not** Learn now and maybe use later"; il secondo si richiama all'esperienza che noi insegnanti di lingue abbiamo fatto a un certo punto della nostra vita: la lingua straniera la si impara davvero quando si smette di studiarla e si comincia ad usarla per comunicare con gli altri in situazioni autentiche, per leggere giornali e riviste, per godersi un film o uno spettacolo in lingua originale, e così via. Tutte situazioni nelle quali ci immergiamo nel contatto con la lingua "altra" da soli, senza alcun "mediatore linguistico" che ci faciliti il compito. Superate le difficoltà iniziali, ci rendiamo conto che proprio lo sforzo di affrontare la realtà linguistica nuova da soli è stato quello che ci ha permesso di compiere dei balzi in avanti nella nostra padronanza della lingua.

Se ciò è vero, la compresenza dell'insegnante di lingue annacqua l'esperienza di CLIL: quanto più la facilita, tanto più la rende inautentica.

### **E allora, noi che possiamo fare?**

La reazione più frequente all'ipotesi che i moduli CLIL siano gestiti dagli insegnanti disciplinari è lo sgomento: "Ma come faranno, se la lingua non la fanno? E perché non noi, che amiamo così tanto il CLIL che ce lo stiamo condendo in tutte le salse? E poi, che ci stiamo a fare in una classe che fa il CLIL con qualcun altro?"

Alle prime due domande credo di avere già risposto: ribadisco che alla prima domanda la risposta vera, operativa ed efficace la deve dare il Ministero avviando **subito** corsi di formazione linguistica miranti al CLIL. La terza domanda merita molta attenzione: ci sono numerose risposte, su tanti piani diversi.

In primo luogo, non possiamo aspettare la quinta superiore (o la terza nei licei linguistici) per orientare le nostre classi in modo che possano recepire un modulo CLIL, ma dobbiamo iniziare un paio d'anni prima. Condurrò la mia esemplificazione facendo riferimento al nuovo liceo scientifico, confrontato con quello vecchio, ma il discorso si può allargare anche agli altri indirizzi, non solo dei licei. Allo stesso modo, molto di ciò che viene riferito alla lingua e cultura inglese può essere trasposto alle altre lingue-culture (pur tenendo presente che queste sono apprese da un numero minore di anni).

Dopo il completamento del corso di base nel biennio iniziale (il più delle volte privilegiando la grammatica rispetto a un approccio lessicale e comunicativo), si iniziava lo studio della storia della letteratura: biografie, passi antologici e poco altro. Non dappertutto, per fortuna: i lettori di *Scuola e Lingue Moderne* hanno trovato nella sezione "Buone pratiche" numerosi esempi di didassi innovativa.

Con la riforma troviamo due significative indicazioni: anzitutto il richiamo esplicito alla "grammatica della frase e del testo" cioè a quella "terra di nessuno" ampiamente inesplorata che riguarda l'analisi della testualità. Amo dire che dove e perché fare punto e a capo è uno dei segreti meglio custoditi della scuola italiana; in altri sistemi, al paragrafo – e alla scrittura strutturata in paragrafi – viene dedicata molta attenzione. E questo è solo un esempio, ben s'intende, di tutto quello che possiamo e dovremmo fare come riflessione avanzata sulle lingue straniere ma che spesso viene di fatto trascurato.

Un'altra novità importante è sintetizzata nelle righe seguenti:

"Cultura dei paesi anglofoni

- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale e sociale.
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone.
- Argomenti di attualità"

Quello che *non c'è*, *la letteratura*, è più indicativo di quello che c'è (c'è tutto, ossia l'universo e dintorni, quindi è come se non ci fosse niente). Ovviamente la letteratura, assieme a tutte le altre arti, è parte rilevante di una cultura estera, ma viene meno l'obbligo dello studio della storia letteraria così come è stato svolto in passato. La scelta degli argomenti – di attualità o riferiti al retaggio culturale – può quindi tenere conto proprio di ciò che potrà servire per affrontare meglio, con la strumentazione linguistica e concettuale adatta, il modulo CLIL.

Per il resto, gli OSA di ultima generazione sarebbe più appropriato chiamarli OFGA – obiettivi fumosi e generici di apprendimento.

### **Tra lingua, scienza e tecnologia<sup>3</sup>**

La prospettiva del CLIL nelle proprie classi è l'occasione buona per aprirsi al mondo della scienza e della tecnologia, affacciandosi su di esso dal versante linguistico. È un mondo affascinante che arricchisce la nostra professionalità con prospettive nuove.

La prima domanda che possiamo porci è: "che cosa intendiamo per *concetti scientifici*?" Ci sono varie risposte:

certe abilità linguistiche comuni a tutti gli studi avanzati;

i tratti caratteristici del modo di pensare degli scienziati;

---

<sup>3</sup> Da qui in poi riprendo il cap. 1 di PORCELLI G. (1998), *The English of Communication and Information Sciences. Analysis and examples*, SugarCo, Milano. Il passo si basa su STREVENSON P. (1971), *The Medium of Instruction (Mother Tongue/Second Language) and the Formation of Scientific Concepts*, in "IRAL" IX, 3 (August 1971), pp. 267-274.

un certo numero di concetti che sono preliminari alla scienza ma non riguardano esclusivamente lei;  
un prerequisito specifico: l'abilità nel calcolo;  
i concetti che sono peculiari di una scienza e inseparabili da essa.

*a) Le abilità linguistiche comuni a tutti gli studi avanzati*

Tutte le lingue usate negli studi scientifici avanzati possiedono vocaboli<sup>4</sup> che possiamo definire **operatori logico-grammaticali**, essenziali per esprimere qualunque tipo di idea e relazione astratta (non necessariamente scientifica). In italiano possiamo citare a titolo esemplificativo:

perché, poiché, siccome, a causa di; quindi, allora, di conseguenza, ecc. per i rapporti causa-effetto;

*sebbene, malgrado, ma, però, nonostante*, ecc. per esprimere restrizioni o concessioni;

*se... allora, se e solo se... allora*, ecc. per i costrutti ipotetico-deduttivi;

*purché, a meno che*, ecc. per esprimere condizioni;

*quando, finché, fintantoché*, ecc. per esprimere tempo e durata.

Si possono aggiungere numerosi altri esempi ma diamo per noti tutti i connettivi<sup>5</sup> italiani; il punto è che non dobbiamo aspettarci forme del tutto corrispondenti (nel significato e/o nell'uso sintattico) nelle altre lingue e quindi un'analisi specifica è utilissima. Questi elementi sono alla base della comprensione non solo delle scienze ma di qualsiasi pensiero logico complesso e della sua verbalizzazione in qualsiasi campo.

*b) I tratti caratteristici del modo di pensare degli scienziati*

Un secondo insieme di idee comprende una certa oggettività nello sguardo sull'universo, unita all'abilità di generalizzare a partire dalle osservazioni e di percepire e descrivere le interrelazioni. Si preferisce una visione oggettiva, descrittiva e razionale; in quanto svincolata dall'intelligenza e dalla personalità dell'individuo, è una visione che può essere appresa da tutti.

*c) Un certo numero di concetti che sono preliminari alla scienza ma non riguardano esclusivamente lei*

Comprendono la capacità di generalizzare deliberatamente a partire dalle osservazioni, di parlare in astratto delle generalizzazioni e di discernere e descrivere rapporti, influenze e strutture. Richiedono uno stadio abbastanza avanzato dello sviluppo mentale.

*d) Un prerequisito specifico: l'abilità nel calcolo*

Comprende la capacità di fare calcoli mentali (un requisito importante in passato), di visualizzare mediante grafici e diagrammi, di servirsi abitualmente di dati e processi statistici; soprattutto è l'impegno a descrivere quantificando. Come le precedenti, sono abilità essenziali per apprendere le scienze e fanno parte dell'istruzione dei giovani nelle scuole superiori, non solo di indirizzo scientifico.

Stevens raggruppa questi quattro punti con l'etichetta di **generalising concepts**, contrapposti a quelli peculiari ed esclusivi del "fare scienza", che chiama **scientific concepts**. Prima di procedere, può essere utile una breve valutazione. Sono tuttora utili (dopo quasi 40 anni!) in quanto tendono a

---

<sup>4</sup> Distinguo le *parole singole* dai *vocaboli* che possono essere costituiti da più parole: "peso specifico", "come volevasi dimostrare", "se e solo se", ecc. sono *vocaboli* secondo questa definizione: cfr. PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET Libreria, Torino.

<sup>5</sup> Cioè non solo le congiunzioni semplici ma tutti i vocaboli con tale funzione.

coprire un'area il più possibile ampia, che include tutto ciò che ai giovani può servire per diventare scienziati in qualunque campo. Tuttavia:

non è molto chiara la distinzione tra i prerequisiti che valgono per tutti i campi e rami del sapere, come l'obiettività e la razionalità, e i prerequisiti che valgono solo per alcune scienze, come l'abilità nel calcolo. Pare che Strevens a volte usi *scienza* in senso restrittivo, intendendo la matematica, la fisica, la chimica, l'ingegneria, la medicina e simili e non, ad esempio, le scienze politiche o la linguistica; in altri punti, invece, esamina casi appartenenti a scienze di vario tipo;

il punto d) mette assieme aspetti che sarebbe meglio tenere distinti: mentre il calcolo e i metodi statistici sono pertinenti solo ad alcune scienze, l'uso di tabelle, grafici e diagrammi è importante in un numero molto maggiore di settori disciplinari;

C'è qualche confusione o almeno sovrapposizione: parla di giovani che stanno sviluppando i concetti di base della scienza come parte della loro istruzione generale e di persone (di qualunque età) che apprendono una lingua straniera con un interesse particolare per il discorso scientifico. Qui noi dobbiamo presumere che i nostri studenti abbiano una base linguistica adeguatamente sviluppata e conoscano già – nella loro lingua materna – i concetti, paradigmi e dati salienti della materia che sarà trattata in lingua straniera nel modulo CLIL.

*e) I concetti che sono peculiari di una scienza e inseparabili da essa*

Ciò che Strevens propugna è un syllabus di inglese lingua straniera che “non porti allo studio di Shakespeare, Wordsworth o Dickens e i cui concetti siano quelli soggettivi ed estetici degli studi letterari. In molti casi [...] l'orientamento sia del syllabus che dell'insegnante è apertamente *anti*-scientifico, respingendo l'osservazione analitica a favore delle reazioni soggettive.”

In effetti il ruolo degli insegnanti di lingua straniera per scopi speciali/specifici (LSS) è paradossale. In quanto laureati in lingua hanno un retroterra umanistico che li porta a privilegiare materie come la letteratura e la storia. Nessun nostro studente va dal professore di italiano chiedendogli di insegnargli “l'italiano della chimica” (o economia, o trigonometria, ecc.): il linguaggio della chimica lo insegna il docente di chimica mentre insegna la chimica.

Malgrado ciò, agli insegnanti di lingue che lavorano in un istituto tecnico o professionale<sup>6</sup> o in una Facoltà non umanistica viene chiesto di insegnare la LSS appropriata – della chimica, degli affari. ecc. Lo stesso viene chiesto ora in vista di CLIL finale. Che fare? Ecco alcune possibili risposte, che non si escludono a vicenda:

anzitutto gli insegnanti di lingue straniere sono, per definizione, esperti di linguistica generale e applicata; questa competenza è il loro principale contributo nel far sì che gli studenti sviluppino le LSS;

in secondo luogo, organizzano e sovrintendono all'apprendimento dei loro studenti nelle procedure di *self-access*, ove disponibili;

sono almeno parzialmente a conoscenza degli argomenti specialistici in questione;

se così non fosse, dovranno imparare ad analizzare i testi su cui i loro studenti devono studiare, eventualmente con l'aiuto dei colleghi della disciplina;

sanno impostare una didattica collaborativa con i loro studenti, in particolare i più maturi.

---

<sup>6</sup> Anche secondo le bozze dei nuovi ordinamenti: in uscita gli studenti dovranno saper “utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro”.

Il concetto di *didassi collaborativa* è stato sviluppato da tempo nei libri e articoli sulla didattica delle LSS.<sup>7</sup>

### **Dalla lingua comune verso i linguaggi scientifici e tecnici**

Svilupperò specificamente questo tema in un successivo intervento. Qui, per limiti di spazio, accenno solo ad alcuni possibili punti di attenzione.

#### *Affissi*

Le LSS fanno ampio uso di prefissi e suffissi; alcuni sono assimilabili a quelli del linguaggio comune (*anti-*, *pre-*, *post-* ecc.; *-ezza*, *-azione*, ecc.) ma altri sono molto più tipici dei settori specialistici e possono avere valori diversi in campi diversi. La già citata chimica è un caso estremo: *solfuro*, *solfato*, *solfito*, *solforico*, *solforoso*, *solfidrico*...; *perborato*, *iposodico*, ecc. ma abbiamo esempi notevoli in altri settori (cfr. *fonetico* e *fonemico* in fonologia, e più in generale la differenza tra *-etico* ed *-emico*).

#### *Alcuni processi concettuali implicati nell'apprendere le scienze*

Sono processi quali *la classificazione*, *la modellizzazione*, *l'astrazione*, *la generalizzazione*, *l'estrapolazione*, *la quantificazione* e simili. A noi interessano gli aspetti linguistici: è vero, e in che misura, che all'impersonale *si* italiano corrisponde in inglese la forma passiva priva di complemento d'agente? E il francese *quelques* significa *alcuni* oppure *pochi*? (la differenza potrebbe essere irrilevante in lingua comune ma estremamente significativa in ambito scientifico-tecnico).

Tutto ciò, ben inteso, sarà sviluppato in classe attraverso l'analisi di testi idonei, il più possibile autentici. Questo vale anche per il punto precedente e per quelli che seguiranno.

#### *Alcuni concetti scientifici di base*

Stevens elenca qui osservazione, differenziazione, esperimento/sperimentare, descrizione, identificazione, classificazione...

#### *Esempi di "nozioni sperimentali"*

Citiamo pressione, elettrodo, cristallizzare, evaporare, vuoto, residuo, idrolisi...

#### *Alcuni concetti "teorici"*

Eccone un campione: assioma, postulato, prova, principio, legge, dimostrazione; significativo, irrilevante; dedurre, inferire, sostenere, verificare, dimostrare...

#### *Alcuni concetti "matematici"*

Ad esempio, infinito, maggiore, minore, zero, ordine, classe...

Si tratta sempre di liste aperte, come indicato dai puntini o da "ecc." Un'elencazione più ampia, relativa alla lingua inglese, si trova alla pagina web <http://www.gporcelli.it/vault/Concepts.doc>.

Come già detto, il discorso su come predisporre una classe a un modulo CLIL è appena avviato e lo riprenderò in uno dei prossimi numeri di *Scuola e Lingue Moderne*. Sin da ora però dovrebbe essere chiaro che gli insegnanti di lingue straniere sono chiamati a compiti in parte nuovi e in ogni caso tutt'altro che secondari. Chi ha detto che il CLIL non fa per noi?

---

<sup>7</sup> Tra i molti: BALBONI P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET Libreria, Torino.



## NOI, ESPERTI DI TESTUALITÀ, E IL CLIL

[in “Scuola e Lingue Moderne” a. XLVIII (2010) n. 6-7, pp. 50-53]

Mi ricollego a quanto scrivevo nel numero scorso (*SeLM* 4-5/2010): se i moduli CLIL nelle classi finali saranno affidati agli insegnanti delle materie caratterizzanti (lettere, scienze, tecniche o altro) non per questo viene sminuito il nostro ruolo specifico. Al contrario, se noi non iniziamo il più presto possibile a fornire una preparazione linguistica evoluta e mirata, i nostri allievi non saranno in grado di trarre vantaggio dell’esperienza CLIL. Qui intendo riprendere e approfondire alcuni punti ai quali nel precedente intervento ho solo accennato.

In particolare, penso che tocchi a noi aiutare gli studenti ad accorgersi di alcune peculiarità del testo e del discorso che facilmente vengono date per scontate. “Accorgersi” e “consapevolezza” (più spesso in inglese: *noticing* e *awareness*) emergono chiaramente come termini-chiave in questo campo. Ad esempio, nella lingua comune abbiamo una serie di possibili alternative (*il computer nuovo, il nuovo computer, un computer nuovo, il computer è nuovo...*) che sono precluse alla terminologia scientifico-tecnica: *il peso specifico* ma non *\*lo specifico peso, ?un peso specifico, \*il peso è specifico...* È un semplicissimo test che ci dice che *peso specifico* è un vocabolo singolo – un **lessema**, se si preferisce un termine tecnico – costituito da due parole. Serve anche a chiarirci che siamo lontanissimi dal tipo di manipolazione dei costrutti che consente al Carducci di scrivere “il divino del pian silenzio verde”.

Un’ulteriore analisi aiuta a focalizzarsi sul significato: *il peso specifico* non è un peso, bensì un rapporto tra peso e volume; in anatomia si chiamano *vasi* (*sanguigni, linfatici, urinari...*) degli elementi che per forma e funzione potremmo piuttosto aspettarci che si chiamassero *tubi*; un *premio* non è necessariamente una vincita: nel mondo delle assicurazioni non lo è mai, per l’assicurato. Bastano pochi esempi per far risaltare alcuni tratti essenziali del lessico in apparenza comune ma in realtà settoriale. Da questa attività preliminare può derivare la predisposizione dell’allievo ad accettare esiti difformi in lingua straniera (LS). Apparirà naturale che in inglese si dica *flower pot* ma *blood vessel*, oppure *Nobel Prize, Academy Award, Grand Prix* ma *insurance premium*, e così via.

### Esperti di testualità

La dimensione meno esplorata e analizzata è quella del **testo**; ci sono carenze e incertezze anche a livello di morfologia, sintassi e lessico, ma in genere quel poco che si insegna sui generi testuali e sull’organizzazione del discorso è confinato ai testi letterari. Per il linguista, *testo* è *tutto ciò che realizza compiutamente l’intenzione comunicativa di chi parla o scrive*. Un grido di *Aiuto!* da parte di chi chiede soccorso urgente, o un *Attento!* con cui si cerca di avvertire qualcuno di un pericolo imminente, sono testi: non c’è tempo per dire altro, date le circostanze, ed essi condensano in una parola l’intenzione comunicativa del parlante. Le circostanze sono quelle che chiamiamo il **contesto**. All’estremo opposto possiamo collocare testi scritti di notevoli dimensioni: la *Divina Commedia*, ad esempio.

L’intenzione comunicativa di chi produce un testo ne determina le dimensioni, la struttura, i contenuti e il *linguaggio*. Ad esempio i testi normativi (leggi, decreti, ingiunzioni, regolamenti, contratti, alcuni tipi di verbali, e altri) mirano a precisare gli obblighi in modo tale da non consentire scappatoie. Nella lingua comune chiedo a una persona di fare qualcosa “entro le sei” o “per la fine del mese”; in un documento scrivo “entro e non oltre le ore 18 del 31 luglio 2010” anche se non ho mai capito la logica di quel “e non oltre” che dovrebbe essere superfluo e ridondante: tale è la formulazione consueta e io mi adeguo.

Un esempio ci viene dato dall’inglese della Chimica Industriale. Esso “vive” primariamente in due tipi di testi:

- Cataloghi che illustrano i vantaggi e le caratteristiche dei prodotti, e in particolare delle novità;
- Manuali con le istruzioni per l'uso, il trasporto e la conservazione dei prodotti; in particolare vengono descritti gli interventi da compiere in caso di contatti accidentali o di dispersione nell'ambiente.

I cataloghi a prima vista sono descrizioni “neutre” dei prodotti in vendita, ma la presenza di parole come “nuovo, novità” e soprattutto di comparativi come “migliore, superiore, più efficace, meno corrosivo” rivela una *funzione conativa*, ossia l'intenzione di persuadere il possibile cliente a proposito della bontà del prodotto.

Sappiamo che nelle diverse lingue, le funzioni comunicative possono esprimersi in modi diversi. Lo studio dei cataloghi (del tipo sopra descritto) può servire ad approfondire l'analisi dei comparativi – non tanto dal punto di vista morfosintattico, che potremmo dare per già acquisito, ma dal punto di vista pragmatico. Possiamo così far scoprire agli studenti che anche verbi come “preferire, privilegiare” rientrano tra i *comparativi in senso lato*.

I manuali di istruzioni abbondano di forme imperative, di verbi come “dovere, potere”, di aggettivi come “pericoloso, (s)consigliabile, dannoso, vietato”, ecc. Pertanto essi si prestano benissimo a un'analisi della *modalità deontica* (obblighi e divieti) e quindi dei verbi modali, tanto importanti in alcune lingue.

In una frase come “All'ora di pranzo non devo uscire dalla ditta”, *non devo* si presta a due interpretazioni: “mi è vietato” oppure “non è necessario”; in inglese la differenza è marcata dall'uso di *mustn't* o *needn't*. Ciò che nella lingua comune può apparire una sottigliezza e una pignoleria, in ambito specialistico può essere una differenza fondamentale; nel tradurre dall'inglese testi che parlano di sostanze chimiche (magari esplosive!) staremo ben attenti a chiarire qual è tipo di “non dovere” a cui ci stiamo riferendo.

Ci sono casi in cui la necessità di chiarezza ha portato a modificare la lingua. Quando si è riscontrato che l'inglese *inflammable* poteva essere frainteso e assimilato ad aggettivi come *incredible, inefficient, intolerable*, ecc. (ossia col prefisso *in-* negativo), esso è stato bandito e sostituito da *flammable*, col negativo *non-flammable*. La sicurezza innanzi tutto!

Un altro esempio di come affrontare diversamente la lingua comune e i linguaggi specialistici ci viene offerto dal modale inglese *should*. Esso viene solitamente appreso tramite frasi in cui si danno consigli, come *You should see a doctor* e in tali casi l'uso del condizionale italiano è corretto. Però una frase come *The goods should reach us not later than August 11th*, in una lettera commerciale, significa che la merce ci **deve** arrivare entro (e non oltre?) quella data. L'uso di *should* invece di *must* o di altre forme più cogenti è determinato solo dalle convenzioni sulla cortesia formale.

Nella Dichiarazione di Helsinki sulla ricerca clinica sull'uomo (1964), *should* compare in alcuni punti fondamentali:

15. The design and performance of each experimental procedure involving human subjects should be clearly formulated in an experimental protocol which should be transmitted to a specially appointed independent committee for consideration, comment and guidance.

Sembra indiscutibile che non si tratta di una normativa che un medico-ricercatore *dovrebbe* rispettare se gli garba, ma di regole che *devono* essere seguite per non violare i principi a cui si ispira la Dichiarazione. Questa, d'altra parte, chiarisce esplicitamente, nell'introduzione che precede i *Principles*, il suo carattere di documento vincolante. E che qui *should* sia altrettanto categorico di *must* pare confermato dal capoverso seguente, in cui ricorrono entrambi i modali:

16. Biomedical research involving human subjects should be conducted only by scientifically qualified persons and under the supervision of a clinically

competent medical person. The responsibility for the human subject must always rest with a medically qualified person...

È chiaro dal contesto e dal **co-testo** (le altre parti dello stesso testo) che “La ricerca biomedica che interessa soggetti umani **deve** essere condotta da...”. Qui e nella lettera commerciale citata prima, la traduzione italiana con “dovrebbe” sarebbe un grave errore.

Bastino questi pochi esempi a chiarire come anche alcuni aspetti relativamente elementari della lingua straniera debbano essere ripresi, sviluppati e approfonditi nell’ottica della preparazione di una classe a un’esperienza di CLIL. Ciò che agli inizi abbiamo necessariamente semplificato per esigenze didattiche va riportato al suo effettivo livello di complessità.

### **La spersonalizzazione**

Nel precedente articolo abbiamo ricordato che vi sono tratti caratteristici del modo di pensare degli scienziati: “Un secondo insieme di idee comprende una certa oggettività nello sguardo sull’universo, unita all’abilità di generalizzare a partire dalle osservazioni e di percepire e descrivere le interrelazioni. Si preferisce una visione oggettiva, descrittiva e razionale; in quanto svincolata dall’intelligenza e dalla personalità dell’individuo, è una visione che può essere appresa da tutti.” In quali modi ciò si rende palese nel testo scientifico-tecnico?

Uno dei modi principali è la *spersonalizzazione*, ossia la formulazione di leggi (non in senso giuridico ma riferite al mondo fisico e naturale), principi, assiomi, ecc. aventi valore vincolante per tutti e perciò prive di un soggetto personale specifico: “se *si immerge* (**non**: *se io immergo* o *se Archimede immerge*) un corpo in un fluido, esso riceve...”; “in un triangolo rettangolo, *dicesi* ipotenuusa il lato opposto all’angolo retto”; e via esemplificando.

Possiamo prendere le mosse dalle forme impersonali del linguaggio comune, ad esempio da uno dei cartelli che ormai non si vedono quasi più sulle porte dei negozi nelle località turistiche:

MAN SPRICHT DEUTSCH ON PARLE FRANÇAIS SE HABLA ESPAÑOL ENGLISH SPOKEN
--

Fino a che punto è vero che il *si* impersonale italiano corrisponde al *man* tedesco, all’*on* francese e al *se* spagnolo? In quali modi alla forma impersonale italiana corrispondono i costrutti inglesi alla forma passiva priva del complemento di agente?

Il primo passo è che ci si pongano queste domande e soprattutto che se le pongano gli studenti. Il secondo passo può essere la ricerca di esempi appropriati; ecco che cosa abbiamo trovato in una rapida incursione su Wikipedia alla voce “entropia”:

Nel Sistema Internazionale [l’entropia] **si misura** in joule su kelvin (J/K).

In applied thermodynamics, as a matter of convention, entropy **is measured** in Joules of energy per kelvin

**Dividiert man** durch die Masse, erhält man die spezifische Entropie *s* mit der Einheit J/(kg·K) als intensive Zustandsgröße.

como el calor no es una función de estado **se usa**  $\delta Q$  en lugar de  $dQ$

deux points de vue différents, selon que **l'on considère** le système thermodynamique au niveau macroscopique ou au niveau microscopique

Abbiamo trovato alcune corrispondenze dirette e altri usi dell’impersonale in parti diversi dello stesso testo. Le voci di Wikipedia spesso non sono semplici traduzioni ma nascono da elaborazioni

diverse, lingua per lingua. L'osservazione sarà tanto più interessante quanto più riguarderà un settore a cui si è specificamente interessati e tanto più feconda quanto più sarà estesa. Avviati su quella strada, possiamo individuare le altre forme di spersonalizzazione; ad esempio in

Possiamo definire  $\Gamma$  come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

troviamo la prima persona plurale – il *noi* sottinteso - con valore universale (*tutti quanti*) e non ristretto (*tu e io*); corrisponde a

$\Gamma$  si può definire come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

è possibile definire  $\Gamma$  come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

$\Gamma$  può essere definita come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

e così via.

È da notare che queste operazioni marcatamente linguistiche le possiamo fare anche se ci sfugge il senso della frase e pertanto non abbiamo la precisa nozione di che cosa sia simbolo il gamma maiuscolo ( $\Gamma$ ).

Il passo successivo sarà l'esplorazione delle possibilità offerte dalla LS che ci interessa. Ad esempio in inglese si trova anche uno *you* impersonale usato in frasi come:

“Do you drive on the right or on the left in Ireland?” “You drive on the left.”

“How do you operate this machine?” “You just insert the coin and press the green button.”

Dagli esempi si vede che *you* è usato sia nella domanda che nella risposta e ha un valore impersonale – questi dialoghi non sono del tipo *tu/io* o *voi/noi*: “si tiene la sinistra ... si inserisce la moneta...”. Esplorando i testi, si noterà che questa forma di spersonalizzazione è più frequente nel linguaggio comune o nei testi divulgativi e assai meno in quelli più marcatamente tecnico-scientifici.

Qui si innesta il discorso sui “livelli di microlingua”, dalla divulgazione generica alla trattazione specialistica, ma è un discorso che approfondirò in una prossima occasione. I fenomeni come la spersonalizzazione, la nominalizzazione (di cui si dirà tra poco) e altri appartengono anche alla lingua comune e non sono esclusivi dei linguaggi settoriali o specialistici; in questi, tuttavia, assumono spesso un rilievo e un valore particolare, come riflesso del “far scienza”, “descrivere oggettivamente”, “definire in modo univoco” e così via.

### **La nominalizzazione**

Può essere definita come la tendenza a preferire il sostantivo al verbo. Ecco un esempio: anziché dire

Il Piemonte *inviò* proprie truppe in Crimea. Questo consentì a Cavour di partecipare...

si può dire

*L'invio* di truppe piemontesi in Crimea consentì a Cavour di partecipare...

Notiamo due cose:

l'uso del sostantivo consente di sottintendere il soggetto del verbo; in questo caso esso viene recuperato in altro modo (l'aggettivo *piemontesi*) ma spesso viene tralasciato completamente;

l'espressione nominalizzata può essere inserita in una proposizione più ampia, con un effetto di brevità e di semplificazione della sintassi; l'inserimento non è necessariamente nella posizione del soggetto, come nell'esempio, ma può realizzarsi in diverse posizioni.

Il punto (a) ci dice che la nominalizzazione può essere strumento di spersonalizzazione – e in effetti questi processi (e altri che vedremo) possono integrarsi e sorreggersi a vicenda nell'economia del discorso specialistico.

Anche nel caso della nominalizzazione, il compito nostro sarà quello di esaminare con gli studenti come essa si realizza nella LS di cui ci occupiamo. In inglese, è una nozione elementare che il sostantivo verbale si esprime mediante la *-ing form*:

*Leggere è il mio passatempo preferito / Reading is my favourite pastime*

e a tal proposito si citano spesso gli sport denominati per mezzo di tale forma: *swimming, motoring, skating, mountaneering* e moltissimi altri. Apprendo a caso un settimanale ho trovato la frase "talking to strangers is different from handing over a set of your house keys": si parla di Internet e privacy, di imparare a porre nuovi confini tra pubblico e privato: "conversare con gli sconosciuti è diverso dal dare loro in mano un mazzo delle chiavi di casa".

Nell'inglese specialistico questi sostantivi verbali sono molto frequenti e spesso a loro volta reggono un complemento:

A method of **manufacturing** a **shoe**, provided with a front region and a heel region. The method comprises the steps of stitching an upper to a piece of fabric in order to obtain an inner shoe which is closed at its lower portion, providing a rubber mid-sole having at least one inner cavity or seat and at least one outer cavity or seat, filling the at least one inner cavity with a lightweight filler, coupling said inner shoe with the mid-sole by a peripheral cover band, vulcanizing and placing one or more inserts in the at least one outer cavity or seat. (United States Patent 6092251)

Constatato ciò, sarà nostro compito riprendere e approfondire il discorso sugli aspetti sintattici dell'uso delle *-ing forms*, ad esempio chiarendo perché la frase

*Flying planes can be dangerous*

è ambigua: il verbo *to fly* è spesso intransitivo e allora i *flying planes* sono gli aerei in volo, ma esiste anche la forma transitiva *to fly a plane*, far volare un aereo. Al tempo stesso, l'ambiguità nasce dal fatto che il modale *can* non prende la marca della terza persona singolare. Chiariamo con un esempio:

*Operating machines requires skilled workers*

*Operating machines require skilled workers*

Nel primo caso, il verbo al singolare ha come soggetto *operating*: azionare le macchine richiede operai specializzati; nel secondo, il verbo al plurale ha come soggetto *machines*: le macchine operatrici richiedono... La desinenza *-s* del verbo assume qui un valore disambiguante che può non avere nel linguaggio colloquiale: si pensi a "John love Mary", non di rado sostituito dal cuoricino "John ♥ Mary" lo stesso cuoricino di "I ♥ Italy". I cuori sono come i modali e non prendono desinenze.

Tornando al nostro esempio, se inseriamo un modale la frase ridiventa ambigua:

*Operating machines may require skilled workers*

## La premodificazione

E' la "costruzione a sinistra", con la quale abbiamo familiarità per la presenza in italiano di prestiti come *weekend, beauty case, cocktail party, prime rate, skilift, Blitzkrieg, Leitmotiv, Gastarbeiter, Volkspartei, Weltanschauung*; altri esempi, soprattutto di anglicismi, li troviamo in titoli non

tradotti come *Baywatch* o *Miami Vice*, o in nomi di prodotti come *Jägermeister*. Sappiamo che la testa del composto o del sintema è sulla destra: il *beauty case* è un contenitore, il *prime rate* è un tasso, e così via. Se diciamo *night* invece di *night club* o *volley* invece di *volleyball*, perdiamo la testa.

Non sono rare le coppie di parole come *market share* (quota di mercato) e *share market* (mercato azionario). Rispetto alla lingua comune, in molti linguaggi settoriali i processi di premodificazione sono più frequenti e non di rado multipli:

**Manufacturing process management** is a collection of technologies and methods used to define how products are to be manufactured.

È importante addestrare a riconoscere i diversi tipi di premodificazione multipla. Nell'esempio, *manufacturing* premodifica *process* (il processo di fabbricazione) e *process* a sua volta premodifica *management* (la gestione del processo [di fabbricazione]). In *secure home banking*, invece, *secure* non premodifica *home* ma *banking*. Questo significa che *external cylinder lubrication* potrebbe significare “lubrificazione esterna del cilindro” (*(external) cylinder lubrication*) o “lubrificazione del cilindro esterno” (*(external cylinder) lubrication*). Come dicevamo nell'articolo precedente, sarà l'insegnante disciplinare a stabilire quale delle due interpretazioni sia corretta.

Compito nostro è preavvertire gli studenti dei diversi meccanismi coinvolti nei processi di premodificazione, recuperando anche dati elementari come l'assenza della marca del plurale nei premodificatori: *shoe repair* non significa certo “si ripara la scarpa” bensì “riparazione scarpe”. Questo significa che la traduzione più corretta di *Manufacturing process management* può essere “Gestione dei processi (*non*: del processo) di fabbricazione”. Di nuovo, se il co-testo non ci aiuta, dovremo ricorrere al responso dell'esperto.

Come sopra accennato, in un prossimo intervento proverò a delineare un percorso didattico che parte dai testi più divulgativi – e in quanto tali accessibili da un vasto pubblico – per giungere pian piano ai testi più marcatamente specialistici. È il percorso che può condurci a preparare le classi perché affrontino con profitto un modulo CLIL.

## PASSO DOPO PASSO VERSO IL CLIL

[in “Scuola e Lingue Moderne” a. XLVIII (2010) n. 8-9, pp. 24-27]

Negli articoli apparsi sui numeri precedenti ho affrontato alcuni aspetti didattici e linguistici a proposito del CLIL nella classe finale dei licei. Ora desidero tentare di delineare una strategia di intervento: come si procede dalla lingua comune verso i linguaggi specialistici?

### Una falsa dicotomia

È quella a cui ho appena accennato: in realtà, non esiste una lingua comune nettamente distinta dalla lingua delle scienze, delle tecnologie e di tutti i settori che hanno una propria terminologia specialistica (compreso lo sport, ad esempio); esiste invece un gradiente, un *continuum* tra i testi più ampiamente divulgativi e quelli che risultano totalmente ermetici per chi non è “addetto ai lavori”. Al più possiamo distinguere i testi che gli specialisti rivolgono ad altri specialisti – testi che incorporano le “lingue speciali” o “microlingue” propriamente dette (nel seguito, LSp) e i testi rivolti ad un pubblico più o meno generico. Tra questi ultimi, possiamo operare un'ulteriore distinzione tra i testi redatti dagli esperti del settore e quelli redatti dai professionisti della divulgazione, quali i giornalisti e i pubblicitari. I lavori redatti dagli insegnanti, ossia i testi scolastici e le dispense universitarie, costituiscono un'interessante categoria intermedia.

Intravediamo quindi un percorso che può servirci nell'organizzare una progressione didattica: dalla divulgazione generica ai testi specialistici propriamente detti. Per far ciò può essere utile

individuare nel *continuum* alcuni gradini che facciano da punti di riferimento. In ciò non c'è nulla di veramente nuovo, se non l'applicazione al "percorso CLIL": le prime analisi sistematiche dei "livelli di microlingua" in prospettiva glottodidattica risalgono agli anni '70.

### **Chi divulga a chi e perché**

La **divulgazione giornalistica** sui quotidiani o sui periodici generalisti è, a ben vedere, ancora lingua comune: si usano i vocaboli che presumibilmente tutti conoscono e se si ritiene opportuno introdurre qualche termine non noto, esso viene definito e spiegato con parole semplici. Supponiamo che in seguito al passaggio di una cometa si pubblichino articoli di astronomia: essi conterranno vocaboli come *cometa, orbita, anno luce, coda* e simili – nonché, per contrasto o per inquadrare il discorso, parole come *eclisse, pianeta e satellite*. Noi le riteniamo parole ed espressioni comuni perché fanno parte del bagaglio di nozioni elementari che abbiamo appreso nella scuola di base. Le più comuni possiamo presumerle note anche in lingua straniera ma le altre, le meno frequenti nel discorso quotidiano, probabilmente dovranno essere apprese.

Non dobbiamo poi sottovalutare le questioni che riguardano non la terminologia in senso stretto ma quella che, senza entrare a nostra volta in disquisizioni troppo specialistiche, possiamo chiamare la *fraseologia*. Data ad esempio una frase come "gli astri percorrono orbite ellittiche", qual è il verbo che, nella lingua straniera di cui ci occupiamo, corrisponde a *percorrere* in quel contesto? Per rispondere a queste domande ci si può servire ottimamente dei testi di divulgazione generica, i più facili da usare da parte degli studenti. La radio e la TV "generaliste" possono fornire abbondanza di materiali per quanto riguarda i testi orali.

Il livello successivo è quello della **divulgazione "mirata" o "selettiva"**. Si collocano a questo livello testi di vari tipi: qui accennerò solo ai tre che ci interessano di più come insegnanti.

Il primo tipo è quello dei *periodici* rivolti non a un pubblico generico ma ad appassionati del settore; essi presumono quindi una certa familiarità con terminologia e fraseologia note a una cerchia più ristretta. Inoltre spesso contengono interventi e rubriche a cura di specialisti del settore, e lì il "livello di microlingua" si innalza ulteriormente. Il vantaggio è quindi quello di trovare in un unico contenitore tipi diversi di testi e a vari livelli, ossia più o meno specialistici. Per i testi orali ci si può rivolgere ai canali tematici, ormai sempre più diffusi sulla TV satellitare. Lo svantaggio, o meglio il limite, è che non tutti i settori si prestano a questo genere di divulgazione selettiva.

Il secondo tipo è rappresentato dai *libri di testo*. Sono utili soprattutto quelli che si rivolgono a chi inizia a studiare una data materia perché ne spiegano i fondamenti, la natura e i principali tratti caratteristici, in un linguaggio che potremmo definire pre-specialistico. I libri di testo migliori fanno ciò con gradualità, chiarendo con vocaboli comuni i termini che man mano vengono definiti. A livello universitario, servono molto bene i capitoli introduttivi dei testi che si rivolgono alle "matricole".

Al terzo tipo appartengono le *enciclopedie*. Un tempo molto costose e riservate alle biblioteche, stanno vivendo ora un momento di enorme espansione grazie ai supporti informatici. Viene in mente anzitutto la *Wikipedia* ma non è l'unico esempio e per certi settori è meglio rivolgersi a repertori più "mirati". Inoltre non tutte le voci sono trattate con la stessa cura e ampiezza. Ciò detto come invito a un'opportuna cautela, resta il fatto che anche lì si trova molto materiale adatto per questo livello.

### **I testi scientifico-tecnici propriamente detti**

In linea di massima, non è bene affrontare i livelli più elevati senza avere svolto molto lavoro sugli altri, lungo le linee delineate sopra. Tra i tanti problemi a livello terminologico, accenno solo a quello dei "falsi amici". Per quanto riguarda l'inglese, è vero che molti linguaggi settoriali abbondano di parole di origine latina e che questo facilita la comprensione, ma è anche vero che ci

sono innumerevoli insidie; come ho già sottolineato negli articoli precedenti, i fraintendimenti relativi a testi specialistici possono avere esiti particolarmente dannosi, *Silicon* non è mai il **silicone**, *morbid* significa **morbo**so e *to give evidence (in court)* è **testimoniare/deporre (in tribunale)**. Più in generale, *evidence* corrisponde a **prova, traccia, segno evidente** e non all'astratto **evidenza** – del resto, anche le testimonianze sono prove (a carico o discarico dell'accusato).

Il fine di tutto questo lavoro preliminare è di condurre gli allievi a trattare ogni testo facendo riferimento al contesto e al discorso, senza mai fermarsi alle apparenze. Sono tornato su questo punto perché è cruciale (e perché non do per scontato che chi mi legge ora abbia letto i due articoli che precedono questo).

I testi specialistici appartengono tendenzialmente a due tipi ben distinti. Il primo tipo è proprio delle discipline che ricorrono a linguaggi formali e notazioni speciali: matematica, fisica, chimica, logica formale e altri; per certi aspetti, anche la musica e la fonetica rientrano in questa categoria. Questi testi si caratterizzano per una presenza massiccia di simboli, diagrammi, formule, tabelle, grafi, schemi e così via. Le frasi che fanno da tessuto connettivo sono a volte molto elementari e gli “addetti ai lavori” spesso le comprendono sulla base del co-testo, in qualunque lingua siano formulate. Altre volte, sono dense di abbreviazioni, di termini tecnici chiaramente riconoscibili come tali e non noti al lettore generico (dai *positroni* in fisica ai *conci* in architettura) e in genere di espressioni per nulla trasparenti per il lettore profano della materia.

Al secondo tipo appartengono i testi di numerose altre materie, dalle scienze naturali a quelle dell'educazione, dal diritto alla filosofia, dalla storia alla geografia. Essi si caratterizzano per una specificità del discorso – col richiamo rigoroso all'impianto epistemologico della disciplina in questione – e per una terminologia spesso mutuata dalla lingua comune, attraverso definizioni “stipulative”, dette così perché “ci si mette d'accordo” come quando si stipula un contratto.

A questo livello, come a quello della descrizione selettiva, la “falsa trasparenza” delle parole-termine è uno dei problemi più rilevanti. Il punto di partenza è la sensibilizzazione degli allievi rispetto a questo problema, la cui portata può sfuggire già nella lingua materna. Occorre invece che si abbia ben presente che in un testo di pedagogia, ad esempio, *educazione, istruzione, formazione, insegnamento, scolarità, didattica, didassi, addestramento* e altri ancora non sono sinonimi ma rinviano ad aspetti diversi dell'universo di discorso pedagogico, oppure a modi diversi di concepire determinati processi o fatti, come esito e segnale di posizioni divergenti in filosofia dell'educazione. Nella lingua comune *proprietà* e *possesso* sono spesso sinonimi, non così nel diritto civile. *Le vele* e i *pennacchi* in architettura sono elementi ben precisi – e gli esempi possono moltiplicarsi a dismisura.

Da tutto ciò deriva il grande interesse per i processi definitivi, quelli attraverso cui una parola diventa un termine; i principi, le logiche e i modi del definire sono molto complessi (altrove li ho trattati in 18 pagine) ma qui basterà un cenno ad alcuni tipi basilari.

Una forma “canonica” è quella che associa il TERMINE DA DEFINIRE con la categoria o classe di appartenenza e con la *descrizione che lo precisa*:

Una MICROGRAFIA è una foto presa attraverso il microscopio

La definizione offerta da Wikipedia è più complessa [“La MICROGRAFIA, o FOTOMICROGRAFIA, è la ripresa fotografica di soggetti non visibili a occhio nudo, ottenuta mediante una fotocamera (a pellicola o digitale) opportunamente collegata ad un microscopio ottico o elettronico.”] e proprio lo studio di queste complessità può rivelarsi interessante e proficuo sul piano didattico. Qui ci limitiamo all'essenziale per non dilatare troppo il discorso.

Ci sono numerose varianti dello schema di base. Spesso l'equivalenza tra il termine e la sua definizione si realizza mediante l'uso della punteggiatura:

MICROGRAFIA: foto presa attraverso il microscopio



Questa è una MICROGRAFIA, una foto presa attraverso il microscopio, un po' particolare

Una MICROGRAFIA (una foto presa attraverso il microscopio) **non va confusa con** la MICROFOTOGRAFIA, **cioè** la riproduzione fotografica fortemente rimpicciolita di soggetti visibili a occhio nudo.

Negli ultimi esempi notiamo le coppie di virgole e di parentesi come strumenti per stabilire un'equivalenza e delimitare la definizione. Nell'ultimo osserviamo anche un processo complementare alla definizione: la differenziazione ("non va confusa con"). Nella seconda definizione, quella di MICROFOTOGRAFIA, l'equivalenza è realizzata come riformulazione mediante il "cioè".

A volte viene ribaltato l'ordine e la definizione precede il termine da definire con un processo di denominazione:

Una foto presa attraverso il microscopio **si chiama/viene detta** MICROGRAFIA

I corsivi, i grassetti, i maiuscoletti e le sottolineature che ho usato per evidenziare i vari elementi non si trovano normalmente nei testi che contengono definizioni – solo il termine definito viene a volte evidenziato in qualche modo. Ho messo in grassetto gli elementi linguistici che fanno da tessuto connettivo nelle definizioni: la copula **è/sono** e i vari **si chiama, viene detto/a, non va confuso/a con, cioè**; altre espressioni le troveremo negli esempi che seguiranno. Sono questi gli elementi che vanno ricercati nei testi in lingua straniera perché possono segnalare la funzione definitoria di certe proposizioni.

Altri processi definitori sono:

- *l'analisi*: il termine viene definito specificando i suoi componenti:

L'INFOTAINMENT **combina** informazione e intrattenimento

Lo SMOG **si compone di** fumo e nebbia

- la *tipicizzazione* o *caratterizzazione* definisce per mezzo di aggettivi descrittivi o di proposizioni aggettivali — in particolare, le proposizioni relative:

Ciò che contraddistingue la IPERMEDIALITÀ sono ipertesti arricchiti multi-canale a cui vengono aggiunti suoni e immagini

- la *funzione*, che definisce dicendo a che cosa serve l'oggetto; tipicamente usa espressioni quali **serve per, si usa per, consente di** o altre descrizioni dello scopo dell'oggetto:

La FOTOMICROGRAFIA **permette di** stampare ciò che viene osservato mediante il microscopio

L'attenzione alle definizioni di ogni tipo ci serve quindi per chiarire il loro valore nel generare termini. Due parole del francese comune, *langue* e *parole*, non sono più le stesse per i linguisti dopo che Saussure le ha definite come termini tecnici; lo stesso vale per le inglesi *competence* e *performance* dopo Chomsky (o *learning* e *acquisition* dopo Krashen) e per le tedesche *Sinn* e *Bedeutung* dopo Frege. Per l'italiano non mancano gli esempi: tra di noi glottodidatti sappiamo che un *approccio* non è un *metodo* e non è una *tecnica*, che un'*unità* non è un *modulo*, ecc. Con gli studenti di un istituto commerciale potremmo riprendere la già citata differenza tra *proprietà* e *possesso*; con tutti gli appassionati di sport la differenza tra *risultato* e *punteggio*; e così via.

Senza questa attenzione al lessico e alla terminologia non si possono affrontare i testi specialistici di tutte quelle scienze (e sono la maggioranza) che non creano neologismi tecnici ma piegano il linguaggio comune alle proprie esigenze.

Comunque venga stabilito un termine tecnico, per neologismo o per stipulazione, si costituisce un rapporto biunivoco con l'oggetto denotato (ove per "oggetto" si intende non solo qualcosa di materiale ma anche un concetto – come negli esempi dati sopra per la linguistica – una procedura,

ecc.). Con buona pace dei colleghi di lettere che insegnano a evitare le ripetizioni usando i sinonimi o i pronomi, qui i sinonimi non ci sono e i pronomi sono evitati perché potrebbe non essere chiaro a quale termine antecedente si riferiscono. Se un testo di tecnica automobilistica a un certo punto deve parlare 38 volte del carburatore, userà 38 volte la parola *carburatore* – va bene così e non può essere diversamente.

Una tappa importante nel percorso didattico che ho tentato di delineare è costituita dallo studio, su testi in lingua straniera, di argomenti già svolti nel corso della disciplina che sarà oggetto del modulo CLIL. Per definizione, *questo non è CLIL* perché non si affrontano contenuti nuovi, ma è il modo naturale con cui possiamo condurre gli studenti a familiarizzare con la lingua straniera così come essa viene usata per trattare di certi argomenti.

### **Osservazioni conclusive**

Gli “eccetera” e gli “e così via”, nonché i cenni ad altri possibili approfondimenti, che trovate sparsi in questi miei scritti sul CLIL vi dicono che le analisi e le esemplificazioni potrebbero continuare a lungo. Per i colleghi che hanno già insegnato le lingue straniere “per scopi speciali” (l’inglese tecnico, il francese degli affari, ecc.) molte di queste cose sono già note; per chi invece si è occupato essenzialmente di letteratura, il CLIL propone una sfida che spero sia percepita come interessante e stimolante: preparare gli studenti perché possano trarre profitto da moduli di altre materie svolti in lingua straniera.

La sfida presenta aspetti di novità: quello che abbiamo insegnato è utile perché gli studenti si servano della lingua “altra” per obiettivi ben definiti? È una domanda che spesso viene elusa: “Lo studente X sa dirmi alcune cose sull’autore, mostra di capire il brano che ha letto, lo legge pronunciando discretamente e tanto mi basta per dargli un voto positivo.” Chi dice così spesso è una persona che ama dire che non si impara per la scuola ma per la vita.

L’attesa che il CLIL portasse più ore (e quindi più posti di lavoro) ai docenti di lingue era ingiustificata alla luce di quel che succede negli altri Paesi e di quel che si è detto su questo approccio sin dall’inizio, *nelle sedi accreditate*. L’ANILS continuerà a battersi per l’aumento delle ore riservate alle lingue straniere – al plurale! – ma non ritengo che ci si possa improvvisare insegnanti di scienze, di diritto commerciale o di quel che capita. La chimica e la fisica trattate nei libri di testo di quando ero alle superiori erano una piccola parte di quelle scienze come le conosciamo (e, di conseguenza, vengono insegnate) oggi; in ogni caso, come noi rivendichiamo il rispetto della specificità delle nostre competenze disciplinari e didattiche, altrettanto rispetto lo dobbiamo alle specificità altrui. Ricordando sempre che si tratta di preparare studenti all’Esame di Stato – la Maturità, per intenderci meglio – e quindi a un livello terminale che non va banalizzato.

È certo che se non si inizia immediatamente a formare linguisticamente gli insegnanti delle “discipline caratterizzanti” perché siano all’altezza del compito, l’introduzione del CLIL sarà un *fiasco* (come dicono gli inglesi) o un *flop* (come ormai diciamo noi) con gravissime ripercussioni di ogni genere: su questo siamo tutti d’accordo.

Io sostengo che lo stesso esito negativo si avrà se gli insegnanti di lingue non consegneranno ai colleghi “disciplinari” classi adeguatamente preparate a recepire contenuti nuovi presentati in lingua straniera. Su questo punto probabilmente c’è disaccordo: benissimo, il confronto di esperienze diverse è arricchente e il dibattito è aperto.

### **Il pre-CLIL**

[Editoriale, in “Scuola e Lingue Moderne” a. XLIX (2011) n. 1-3, pp. 2-3]

Alcuni commenti che ho ricevuto sui miei articoli a proposito del CLIL nelle classi finali delle superiori, pubblicati negli ultimi tre numeri di *SeLM*, mi inducono a offrire una serie di chiarimenti. Anzitutto, mi occupo di CLIL da tempo e con convinzione; già dodici anni fa ne parlavo nella premessa al volume a cura di D. MARSH & G. LANGÉ (eds.), 1999, *Implementing Content and Language Integrated Learning*, TIE-CLIL, Finland, UniCOM. Le riserve che ho espresso in varie sedi, compresa questa rivista, riguardano non il CLIL propriamente detto ma alcune “variazioni sul tema” che a mio parere non dovrebbero essere etichettate come CLIL; peraltro, durante un seminario a cui partecipavano i maggiori esperti europei in materia ho chiesto loro espressamente dove ponessero il confine tra CLIL e non-CLIL e la domanda è rimasta senza risposta. Ripeto comunque che sono da sempre un convinto assertore del “vero CLIL”.

Di conseguenza, vedo con favore l’introduzione di un “modulo CLIL” nelle ultime classi dei licei anche se ciò comporta che si affrontino da subito due ordini di problemi. Il primo è la formazione linguistica degli insegnanti “disciplinari”: in molti altri sistemi scolastici europei è normale che un professore di scuola secondaria – come del resto qualsiasi persona di cultura – sappia bene almeno una lingua straniera; da noi si sta iniziando ora una formazione mirata dei docenti delle “materie caratterizzanti” (umanistiche al liceo classico, scientifiche al liceo scientifico, tecnologiche al liceo tecnologico, ecc.) affinché conoscano abbastanza bene l’inglese per servirsene nell’insegnamento della loro disciplina. Non scommetterei che dovunque si riuscirà ad essere pronti fra tre anni e mezzo: ma se mai si comincia, mai si arriverà al traguardo.

L’insegnante di lingua straniera ha il compito di preparare le classi in modo che possano recepire un insegnamento disciplinare in quella lingua. In alcuni tipi di liceo – penso soprattutto al classico e allo scientifico – si tratta di passare dal saper leggere testi letterari al sapere ascoltare, leggere e rielaborare personalmente (nei compiti, nelle esercitazioni, nei laboratori) discorsi e testi non letterari. Le Indicazioni ministeriali non parlano più di “letteratura” ma di “cultura” e quindi è del tutto legittimo esplorare in lingua straniera altri campi dello scibile umano.

I materiali non mancano: su Internet si trovano lezioni, documentari e materiali illustrativi per tutte le materie. Ecco, ad esempio, che cosa ho trovato in seguito a una rapida ricerca:

- Video id: 1070 (Inglese) [www.youtube.com/watch?v=Jdtt3LsodAQ](http://www.youtube.com/watch?v=Jdtt3LsodAQ)

Un breve video sul concetto di *isotopo*.

- Video id: 267 (Inglese) [www.youtube.com/watch?v=zCARhVfeX5U](http://www.youtube.com/watch?v=zCARhVfeX5U)

La reazione del cesio con l’acqua.

- Video id: 862 (Inglese) [www.youtube.com/watch?v=jXYlrw2JQwo](http://www.youtube.com/watch?v=jXYlrw2JQwo)

*Saturday Morning Science*: una serie di esperimenti in un ambiente con microgravità (sulla Stazione Spaziale Internazionale).

A molti altri materiali si può accedere attraverso il nostro sito [www.anils.it](http://www.anils.it) esplorando la sezione della colonna centrale dedicata al CLIL. Sviluppare il “saper ascoltare” implica abituare gli allievi a capire voci diverse e varietà diverse – per l’inglese, ad esempio, è essenziale comprendere anche chi parla con la pronuncia americana. Varie case editrici stanno producendo strumenti didattici appositi, tra cui testi corredati di DVD e altro software per le LIM, idonei a trasformare ogni aula in un “laboratorio pre-CLIL”.

Alla fine del percorso, in ognuna delle classi sarà necessario raggiungere una buona sintonia tra l’insegnante di lingua straniera e l’insegnante disciplinare, sia che si possano attuare forme di compresenza sia che, come oggi appare più probabile, i due insegnamenti procedano in parallelo. La compresenza senza sintonia è sempre stata fonte di incongruenze controproducenti e, a volte, di bisticci “in diretta” altamente diseducativi. In ogni caso è diritto degli studenti ricevere un’offerta formativa coerente e ben coordinata.

## **Perché non noi?**

Da una mia ex-specializzanda della SILSIS di Pavia ho ricevuto questo messaggio: “questo Governo, credo per questioni di risparmio, ha deciso di appoggiarsi a persone a mio avviso non adeguate. So che sono di parte e che parlo anche per parte lesa ma mi sono confrontata con tanti, tra cui dei professori che tra l'altro si occupano della formazione delle maestre della primaria (dove ho avuto modo di lavorare l'anno scorso anch'io) e concordano pienamente con il fallimento di tanti progetti e buoni propositi.

A questo punto, visto che non resta che chinare la testa e ubbidire, auspico quanto prima l'attuazione di un serio programma di valutazione della presente classe di docenti e spero vivamente che siano un domani gli studenti, le famiglie, i presidi un po' più lungimiranti a sceglierci e non le varie riforme di Governo.

Mi piacerebbe, per una volta, che succedesse il contrario, che noi insegnanti di Lingue venissimo abilitati all'insegnamento della Lingua Italiana. Ma se l'immagina la rivolta di quelli di Lettere? Io, personalmente, mi candiderei subito, dopotutto sono Italiana di nascita, conosco il mio Paese, la sua storia, la geografia e la cultura. Ho fatto il Liceo Classico e ho pure l'abilitazione per l'insegnamento dell'Italiano agli Stranieri.

Dice che potrei avere qualche speranza? Magari con un piccolo corso intensivo su Dante e Boccaccio in 6 mesi potrei entrare nel club del CLIL all'incontrario.”

Vorrei accantonare i problemi più pressanti, ossia il contenzioso di fatto tra insegnanti di Lingue e “disciplinari” per i moduli CLIL: la mia posizione mi consente una visione più distaccata rispetto a chi ha il problema primario di uscire dalla disoccupazione o dal precariato.

La collega riconosce che potrebbe esserle necessaria una formazione supplementare – ma perché Boccaccio, che non fa parte dei programmi di 5<sup>a</sup> superiore? E se ci fosse posto in un Liceo scientifico o tecnologico, farebbe un semestre di Scienze della Terra o di Informatica, con relativa Didattica della materia? Il punto è, infatti, che non basta conoscere un argomento, bisogna anche *saperlo insegnare secondo i principi e i metodi di quella specifica materia.*

Il discorso si può comunque allargare abbracciando una problematica più ampia. Chi può dire che un laureato in Lingue non può maturare le competenze ed esperienze che ne fanno un buon docente di Lettere? Se si esaminano le singole persone, la cosa non è affatto impossibile.

Una laureata in Lettere che però prima ha frequentato Fisica per quattro anni, superando quasi tutti gli esami, potrebbe essere una brava insegnante di Matematica e Scienze alla Scuola Media? Per il nostro sistema attuale, la risposta è solo “no!”, le manca il “pezzo di carta” giusto in base alla normativa vigente che non ammette deroghe. Altri sistemi scolastici adottano criteri ben diversi e la cosa sarebbe affrontata da tutt'altra prospettiva: *sa insegnare* quelle materie o no, a prescindere dai suoi titoli di studio?

Alcune situazioni sono paradossali: la mia vicenda accademica mi ha portato ad essere alternativamente di ruolo in Didattica delle Lingue Moderne e in Linguistica Inglese, ma quando ero in uno dei due ruoli non ero più competente (in senso giuridico) a valutare nei concorsi i candidati dell'altra disciplina.

Un'iniziativa recente del Ministero va nella direzione di una valutazione sia delle scuole che degli insegnanti; da novembre ce ne stiamo occupando sul sito dell'ANILS, con un'informativa redatta dalla Sezione di Parma e con un questionario proposto da me. [...]

Monitorando i media in questi mesi mi è parso che prevalgano di gran lunga i rifiuti e gli atteggiamenti pesantemente negativi, rispetto a quelli almeno possibilisti verso procedure che sicuramente suscitano controversie e dovranno affinarsi nel tempo ma almeno vanno nella direzione di un'analisi di come stanno veramente le cose. Il sistema attuale dà per acquisito che la scuola

statale offre sempre e dovunque un servizio valido, senza differenze significative tra istituto e istituto, tra sezione e sezione, e tra insegnante e insegnante. Non solo: garantisce anche che lo stesso vale per tutte le scuole che il Ministero ha dichiarato paritarie, ossia equivalenti alle proprie.

Sarebbe bellissimo se fosse vero: ma prima o poi, se non altro per la spinta che ci viene dall'Unione Europea, dovremo accettare di riconoscere che è una finzione burocratica e che se ne esce soltanto con uno sforzo di valutazione del sistema scolastico e delle singole componenti al suo interno. Il che non sarà né facile né indolore e in primo luogo richiederà di superare gli schieramenti ideologici per badare solo alla qualità dell'apprendimento che le giovani generazioni possono sviluppare nelle nostre scuole.