

15

I Quaderni della Ricerca

L'italiano L1 come lingua dello studio

a cura di Paolo E. Balboni *e* Marco Mezzadri





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2014
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2019	2018	2017	2016	2015	2014	

ISBN 9788820137281

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 46
10155 Torino

Indice

Introduzione. Il progetto di Materiali integrativi Loescher per l’Educazione Linguistica – MILEL	7
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
1. L’input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere	8
2. L’input linguistico dei docenti di altre discipline	9
3. L’input deve essere <i>compreso</i> per essere acquisito	10
4. I materiali del progetto MILEL	11
4.1. Due Quaderni di riferimento	11
4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL	11
4.3. Tre serie di Guide per i docenti	12
4.4. Percorsi didattici per gli studenti	12
Parte prima. Coordinate	15
1. La natura della lingua dello studio	17
di <i>Maria Cecilia Luise</i>	
1.1. Definizione di lingua dello studio	18
1.1.1. Lingua dello studio come microlingua	19
1.1.2. Lingua dello studio come CLIL	20
1.1.3. Lingua dello studio orale	22
1.1.4. Lingua dello studio scritta	24
1.2. I libri di testo	25
1.3. Caratteristiche della lingua dello studio e della scuola	27
1.4. Dalla parte dello studente: abilità e competenze per affrontare i testi di studio	30
1.5. Dalla parte del docente: insegnare la lingua dello studio	32
Bibliografia	33
2. L’educazione <i>alle microlingue e nelle microlingue disciplinari</i>	35
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
2.1. Educazione microlinguistica e istruzione microlinguistica	36

2.2. La comunicazione microlinguistica	37
2.2.1. La dimensione funzionale	38
2.2.2. La dimensione interculturale	39
2.2.3. La dimensione cognitiva	41
2.3. La "lingua" nelle microlingue	42
2.3.1. La dimensione testuale	43
2.3.2. La dimensione sintattica	45
2.3.3. La dimensione lessicale	47
2.4. L'educazione microlinguistica: l'educazione <i>alle</i> microlingue, l'educazione <i>nelle</i> microlingue	48
2.5. L'educazione microlinguistica: la comprensione come perno del processo	52
2.5.1. Il processo di comprensione	53
2.5.2. Sviluppare l'abilità di comprensione	58
2.5.3. Il rafforzamento del processo globalità → analisi → sintesi	60
2.6. Comprendere e produrre le microlingue disciplinari	66
2.6.1. Esercitare la produzione di testi scritti	67
2.6.2. Esercitare la produzione di testi orali	67
2.7. Conclusioni	69
Guida all'approfondimento	69
3. Autonomia di apprendimento e italiano dello studio	73
di <i>Marcella Menegale</i>	
3.1. Alcuni principi dell'autonomia di apprendimento	73
3.2. Il valore aggiunto dell'autonomia in un contesto di italiano dello studio	75
3.3. Conclusioni	77
Bibliografia	78
4. Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera	79
di <i>Carmel M. Coonan</i>	
4.1. Lo studente	79
4.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	80
4.1.2. L'apprendimento della disciplina	81
4.1.3. L'impatto emotivo	82
4.1.4. L'impatto cognitivo	82
4.2. L'insegnante	83
4.3. L'insegnamento	83
Bibliografia	87

Parte seconda. Aspetti operativi	89
5. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio	91
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
5.1. Italbase e Italstudio	91
5.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	92
5.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	92
5.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	92
5.2.3. La complessità dei testi disciplinari	93
5.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	94
5.3. Facilitare lo studio in L2	95
Bibliografia	98
6. La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio	99
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
6.1. Dalla "lezione" all'unità didattica	99
6.2. L'unità di acquisizione (o unità metatica)	102
6.2.1. La fase della globalità	102
6.2.2. Fasi di analisi e sintesi/riflessione	104
6.2.3. Un esempio di unità di acquisizione in cui fare educazione linguistica	105
6.2.4. La definizione degli obiettivi	106
6.3. L'unità didattica come rete di unità di acquisizione	109
6.4. I moduli	111
6.5. La progettazione di unità didattiche di italiano dello studio	112
6.5.1. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano è competente	112
6.5.2. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano non è competente	115
Guida all'approfondimento	115
7. Indicazioni metodologiche e modelli operativi per la didattica	
Italstudio fra classe e laboratorio	121
di <i>Gaia Pieraccioni</i>	
7.1. Dalla certificazione Italstudio all'insegnamento/apprendimento della lingua dello studio	121
7.2. Coordinate di riferimento per la definizione di un curriculum Italstudio per la certificazione	122
7.3. La cornice dell'azione didattica: il syllabo delle abilità di studio	123

7.4. Un modello organizzativo per la didattica Italstudio fra personalizzazione e inclusione	125
7.5. La programmazione di un percorso Italstudio G: le unità didattiche	126
7.6. La struttura delle unità di acquisizione Italstudio	128
Bibliografia	132
8. Team teaching e l'italiano dello studio	133
di <i>Marcella Menegale</i>	
8.1. Il team teaching	133
8.2. La promozione dell'apprendimento dell'italiano dello studio attraverso il team teaching	135
8.3. Conclusioni	136
Bibliografia	137
9. Certificare l'italiano dello studio di studenti migranti	139
di <i>Marco Mezzadri</i>	
9.1. L'italiano per lo studio: una questione centrale nella scuola di oggi	139
9.2. La certificazione Italstudio	141
9.2.1. Destinatari	141
9.2.2. Livelli	141
9.2.3. Percorsi di formazione	142
9.2.4. Prove	142
9.2.5. Le tipologie testuali	144
9.2.6. Valutazione	145
9.2.7. Sedi e date d'esame	147
9.3. Esempi di prove di certificazione Italstudio	147
9.3.1. Esempio 1: Italstudio A2	148
9.3.2. Esempio 2: Italstudio B1	156
9.3.3. Esempio 3: Italstudio B2	164
Bibliografia	173
Gli autori	175

Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL

di Paolo E. Balboni

Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica (MILEL) nasce da tre considerazioni semplicissime, per le quali non servono ampie bibliografie essendo ben note a chi insegna, in generale, e a chi insegna italiano o lingue straniere, in particolare:

- a) *la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico*: l'insegnamento si serve, in ogni disciplina, della lingua italiana e delle sue microlingue disciplinari; nelle lingue straniere si lavora in lingua a contenuti non linguistici (letteratura, civiltà, CLIL); dal 2014, a seguito della Riforma Gelmini, una disciplina è insegnata in lingua straniera al quinto anno delle superiori: in tutti i casi, la lingua è lo strumento base della trasmissione ed elaborazione delle conoscenze nella scuola, e questo giustifica l'affermazione in corsivo, sopra;
- b) *la padronanza della lingua è legata all'input che si riceve e che si riesce a comprendere*: non serviva la *Input Hypothesis* di Krashen per questa considerazione, che pure da lui ha preso il nome. Tuttavia, gli studenti lavorano specificamente sulla padronanza linguistica e sull'abilità di comprensione scritta e orale solo per qualche ora settimanale, mentre per tutto il resto dell'orario scolastico si offre loro dell'input – le microlingue disciplinari – senza gli accorgimenti didattici che aiutano la comprensione, contribuendo a formare quella padronanza che sopra abbiamo definito necessaria per il successo scolastico;
- c) *la comprensione* – e conseguentemente l'acquisizione, il perfezionamento, la padronanza della lingua – dipende da alcuni fattori personali di ogni studente (su cui torneremo sotto) e da come l'insegnante supporta le strategie di comprensione e svolge alcune attività specifiche sia nella lingua materna, sia nelle microlingue disciplinari, sia nelle lingue straniere (e classiche).

Il progetto MILEL ha quindi lo scopo di aiutare la riflessione dei docenti e di produrre guide operative e materiali didattici per garantire alle classi una padronanza sempre più efficiente nella lingua dello studio, sia questa l'italiano L1, in cui avviene la maggior parte delle interazioni didattiche, l'italiano L2 degli studenti migranti e di molti studenti italiani totalmente dialettofoni o quasi, le lingue straniere e in particolare la lingua inglese nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Prima di descrivere, nel par. 4, la struttura e l'articolazione del progetto MILEL, è utile un cenno alle due parole chiave viste sopra, *input* e *comprensione*.

1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere

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

- a) la *metalingua grammaticale*: la usano i docenti di italiano e di lingue moderne e classiche, anche se spesso si tratta più che altro di terminologia specialistica inserita in italiano di base. Tuttavia sarebbe giusto, nei confronti dello studente, un tentativo di uniformità tra i vari colleghi: usare “congiunzioni” in un caso e “connettori” in un altro confonde e basta. Può essere difficile per gli studenti l'estrema densità concettuale di questa metalingua: «I verbi transitivi che reggono l'oggetto e il termine si costruiscono in inglese col doppio accusativo» è decrittabile allo scritto, dove si può rallentare e riflettere termine dopo termine costruendo il senso, ma incomprendibile se ascoltato in 3-4 secondi – e quindi è inutile come input linguistico che fa crescere la padronanza e pure come strumento di trasmissione delle conoscenze;
- b) le *microlingue della storia, geografia, educazione civica*, aree che per il docente di lettere sono discipline a sé mentre per quello di lingue sono pagine di cultura e civiltà. Nel primo caso, quello della storia, l'italiano dello studio trova il suo ostacolo maggiore nella sofisticata declinazione dei vari piani temporali nel passato oltre che in concetti, e quindi termini, con i quali un adolescente di oggi non ha familiarità, o che interpreta attraverso categorie odierne: ad esempio, lo “schiavo” romano poteva essere potente, colto e ricco, mentre molti cittadini liberi vivevano in condizioni corrispondenti a quella che oggi i ragazzi chiamano “schiavitù”, nozione appresa in qualche film o fumetto. La geografia è più legata all'esperienza quotidiana televisiva e a qualche viaggio, e si limita a una sintetica microlingua specifica, mentre l'educazione civica presenta nozioni che gli studenti sentono, distrattamente, in qualche telegiornale ma che di fatto conoscono a grandi linee e confondono sistematicamente. Ora, il docente di lettere (e quello di lingue straniere e classiche quando fa “civiltà”) insegna tutte queste discipline offrendo un input di lingua dello studio diverso in ciascun caso e che va trattato in maniera differente;
- c) la *microlingua della critica e della storia letteraria* pone un problema ancora diverso: ha uno stile proprio, basato sulla subordinazione (mentre la micro-

lingua proposta dai colleghi di aree scientifiche privilegia la coordinazione), con una terminologia specifica di stilistica e dei termini della storia culturale, che in parte si sovrappone alla lingua quotidiana generando confusione: gli studenti usano “romantico” per significare “sentimentale” anziché “testo scritto nella prima parte dell’Ottocento”; usano “commedia” per dire “dramma” e “dramma” per dire “tragedia”, e possono facilmente confondere il *novel* con una “novella” e il *roman* medievale con un romanzo...

In altre parole: l’input di lingua dello studio da parte dei docenti impegnati nell’educazione linguistica è molto vario, è diversificato per natura e richiede un lavoro sulla lingua dello studio che va ben oltre le ore di “grammatica” in senso tradizionale.

2. L’input linguistico dei docenti di altre discipline

I docenti che si occupano delle educazioni diverse da quella linguistica utilizzano microlingue disciplinari, che hanno:

- a) una *terminologia specifica*, spesso costruita a partire da prefissi e suffissi greco-latini ignoti agli studenti, problema comunque risolvibile con un minimo di attenzione mirata;
- b) uno *stile specifico* di ogni comunità scientifica, che si identifica anche come “comunità di discorso”: un matematico è molto legato alla coordinazione, che segue passo passo la soluzione di un’equazione o di un problema; un filosofo usa molto la subordinazione, che consente di precisare e precisare e precisare; entrambi hanno un uso dell’impersonale che è molto superiore a quello dell’italiano comune (impersonale che in inglese non esiste e si risolve in forme passive); la nominalizzazione (“l’asta che regge la carta” diventa “l’asta reggicarta” con l’eliminazione di una relativa), l’enumerazione e l’uso di segnali logici (“premettiamo”, “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “infine”, che scandiscono un testo scientifico) sono tutti esempi di questo stile microlinguistico, che per il docente è *normale, ovvio*, perché da anni, spesso decenni, usa quella microlingua per studiare e per insegnare, mentre per lo studente si tratta di uno stile alieno, che rende difficile la comprensione e che egli non usa spontaneamente durante un’interrogazione.

Nella maggior parte delle loro ore di vita scolastica e di studio domestico, gli studenti sono posti di fronte a un input microlinguistico estremamente ricco, che deve essere acquisito; tuttavia l’acquisizione va gestita secondo le logiche che, come vedremo sotto, si chiamano CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in cui la chiave è l’aggettivo *integrated*.

3. L'input deve essere *compreso* per essere acquisito

Il titolo di questo paragrafo è banale, ma nella prassi quotidiana non sempre si presta attenzione a tale banalità, visto che si insegna in italiano e si crede che l'italiano di default sia compreso, almeno dagli studenti di madrelingua italiana. Ma spesso essi non sono tali: in Italia ci sono molti dialettofoni, e ci sono molti italofoeni che non supererebbero una certificazione B1 di italiano, i quali, di fronte a un periodo come «Disse che avrebbe conquistato Roma se solo avesse potuto disporre di due legioni in più, il che non sarebbe stato possibile se Varo Marcello non si affrettava ad attraversare il Po» non sono in grado di individuare la scala temporale e i gradi di certezza e di ipoteticità dei vari eventi.

Gli insegnanti di lingue sanno bene che i loro studenti non possiedono una piena padronanza della lingua che studiano: il CLIL, che proprio nella didattica delle lingue si sta diffondendo, non è altro che una particolare attenzione prestata alla comprensione della lingua dello studio, in modo da garantire il passaggio dei contenuti e, per effetto quasi automatico, il miglioramento della capacità di comprensione generale, delle strategie euristiche, dei meccanismi di compensazione laddove si ignora una parola. Il CLIL insegna a *comprendere*, non solo a *comprendere quel testo*. E questa padronanza si riverbera su tutta l'attività di ascolto, lettura, comprensione dello studente, in ogni microlingua e in ogni lingua.

Non tutti gli studenti, però, sono uguali. Raccogliendo in due macrocategorie le informazioni che giungono dagli studi sulla dominanza emisferica cerebrale, sugli stili di apprendimento e di cognizione, sui diversi tipi di intelligenza e sui tratti della personalità, possiamo dire che in ogni classe si hanno:

- a) *un gruppo di studenti "olistici"*, che affrontano i problemi (e quindi i testi, scritti e orali) globalmente, seguono percorsi *top down*, vanno "a orecchio", "a occhio", "a naso", "a tastoni", espressioni connotate negativamente che però indicano un approccio multisensoriale: sono studenti spesso definiti caotici, approssimativi;
- b) *un gruppo di studenti "analitici"*, che privilegiano la costruzione *bottom up*, partendo dai dettagli per giungere all'immagine globale, che si fermano alla prima parola che non conoscono e di cui chiedono la spiegazione, che non si espongono fin quando non si sentono sicuri: sono studenti che vengono definiti "perfettini" e talvolta "secchioni", ancora una volta con una connotazione negativa.

A ciò si aggiunge un gruppo composito di docenti, "olistici" e "analitici". È facile che ogni docente finisca per favorire gli studenti del gruppo cui lui stesso appartiene. Egli spiega usando con la logica del proprio gruppo di appartenenza, olistico o analitico che sia, e nell'interrogare si attiene all'approccio costruttivo *top down* oppure *bottom up* che lui stesso privilegia.

La logica CLIL, ma soprattutto la logica più ampia che sta alla base di tutto il progetto MILEL, è quella di *proporre materiali e percorsi didattici che non privilegino l'uno o l'altro gruppo* e che pongano continua attenzione al fatto che l'input offerto sia stato compreso o no.

4. I materiali del progetto MILEL

Il progetto riguarda due ambiti, l'educazione linguistica e le altre discipline, accomunati dal fatto che entrambi usano la lingua dello studio. Essa va fatta maturare negli studenti secondo strategie che sono comuni ai due ambiti. Il progetto si rivolge a tutti gli insegnanti che credono nella necessità di una buona padronanza della lingua dello studio da parte degli studenti. Vediamo per sommi capi con quali materiali si tende allo scopo del progetto MILEL.

4.1. Due Quaderni di riferimento

Quello che state leggendo su carta o su schermo è uno dei due Quaderni della Ricerca:

- *Fare CLIL*, a cura di P. E. Balboni, C. M. Coonan
- *L'italiano L1 come lingua dello studio*, a cura di P. E. Balboni, M. Mezzadri

Lo scopo dei due Quaderni è offrire, in maniera non accademica ma specificamente mirata al mondo della scuola, strumenti per riflettere sul problema della lingua dello studio. Natura “non accademica”, si noti bene, non significa né “superficiale”, né “approssimativa”, né “per dilettanti”: intende infatti ricordare che il destinatario non è un accademico bensì un docente che opera sul campo, non è uno studioso che deve elaborare conoscenza bensì un professionista che deve tradurre la conoscenza accademica in azione didattica, mirata a quel livello di scuola, a quelle condizioni socio-culturali, con quella combinazione di studenti italofoeni e non, olistici e analitici, motivati e disillusi, pronti o refrattari non solo alla lingua dello studio ma allo studio in sé.

4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL

È un video che ha la stessa natura introduttiva dei Quaderni della Ricerca, ma che è di impatto più immediato e rappresenta, nella strategia del progetto MILEL, il primo contatto con i destinatari, gli insegnanti: il video è gratuito e si trova online all'indirizzo www.loescher.it/clil.

Si suppone che dopo aver guardato il video un docente possa essere interessato a dare un'occhiata a uno dei due Quaderni di cui sopra e poi alle Guide e infine ai Percorsi didattici.

4.3. Tre serie di Guide per i docenti

Si tratta di volumetti gratuiti, a stampa e on line, che sintetizzano i due Quaderni, ne approfondiscono i temi declinandoli per le varie discipline e i livelli di scuola, e infine offrono una guida metodologica all'uso dei Percorsi didattici. Le linee del progetto sono tre:

1. *L'italiano dello studio*. Attività trasversali per il lavoro in sinergia dell'insegnante disciplinare e dell'insegnante di italiano. Con questi materiali gli insegnanti lavorano sullo stile delle varie microlingue ma soprattutto sulle strategie di comprensione di testi microlinguistici, ad alta densità concettuale e con convenzioni retoriche diverse da area ad area;
2. *CLIL per i docenti di lingua straniera e i docenti disciplinari che lavorano in sinergia*. Guide divise per lingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco) e per livello scolastico (scuola secondaria di primo e di secondo grado), con alcune basi metodologiche sul CLIL e strategie per far sì che l'insegnamento di lingua e contenuti sia davvero *integrated*, rinviando ai Percorsi didattici per gli studenti;
3. *CLIL per i docenti disciplinari che al quinto anno delle superiori insegnano in inglese*. In realtà nei licei linguistici il CLIL inizia fin dalla classe terza e viene svolto anche in altre lingue, ma è soprattutto nelle classi quinte che, stante la Riforma Gelmini, dal 2014 si insegna per un anno una disciplina non linguistica in lingua straniera (solitamente inglese), benché molti abbiano rilevato che l'efficacia e la realizzabilità sarebbero maggiori se si facesse in lingua un terzo di ciascuno dei tre anni del triennio, integrando in tal modo i percorsi in italiano e quelli in lingua straniera.

Queste Guide, una per ogni area disciplinare, non sono solo metodologiche, ma descrivono anche le caratteristiche microlinguistiche delle singole aree disciplinari.

4.4. Percorsi didattici per gli studenti

Per ciascuna delle tre linee del progetto MILEL sono previsti dei Percorsi didattici per gli studenti, a stampa e on line:

- per l'italiano dello studio i Percorsi sono esemplificati con autentici estratti di manuali disciplinari;
- per il CLIL di lingua straniera ci sono unità didattiche relative a varie discipline, sempre con riferimento ai manuali disciplinari;
- per il CLIL del quinto anno della scuola superiore si forniscono moduli che presentano il testo in inglese (basato sul manuale disciplinare) con le attività di accompagnamento, gli ascolti, i glossari, le verifiche e sezioni video.

Questi materiali vengono prodotti da Loescher in collaborazione con esperti selezionati dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, ma la strategia del progetto MILEL mira a mettere in movimento il desiderio degli insegnanti di sperimentare. Per questo gli insegnanti che svolgono attività CLIL possono proporre al progetto le loro buone pratiche (maggiori informazioni sul sito www.loescher.it/clil).

2. L'educazione *alle* microlingue e *nelle* microlingue disciplinari

di Paolo E. Balboni

Nessuno legge i manuali di istruzioni di computer, cellulari o altre apparecchiature: “Tanto, non si capisce niente!” è quanto si dice in questi casi. Lo stesso vale per le istruzioni per i pagamenti delle tasse, per i contratti delle assicurazioni, le condizioni dei conti correnti in banca: “Tanto, non si capisce niente!”.

È solo un problema di terminologia specifica?

O non è anche un problema di impostazione testuale, di uso dei pronomi e dei rimandi interni, di “stile” microlinguistico, in altre parole?

E non è che “L'abito (linguistico) fa il monaco”, con buona pace della saggezza popolare, per cui se parli come il professore di matematica sei sulla buona strada per andar bene in matematica?

Non vale forse un altro proverbio, leggermente adattato anche in questo caso, “Dimmi come parli e ti dirò chi sei”?

Questo contributo alla riflessione dei docenti vuole rispondere a queste domande e cercare di consolidare le nostre opinioni e percezioni sulle microlingue.

Sono molte le parole utilizzate per indicare tale varietà della lingua. Negli anni Settanta si usavano *tecnoletto* e *sottocodice*, evidenziandone la natura di varietà, di parte della lingua generale. Poi si è fatto un prestito dall'inglese, dove si accentua *special*: lingua per scopi speciali (Ciliberti, 1981), lingue di specializzazione (Porcelli *et al.*, 1990), linguaggi specialistici (Gotti, 1991; Nickenig, Gotti, 2007), lingue speciali (Zanasi, Rampino, 2010; Garzone, Salvi, 2011). C'è poi il focus sulla specificità del contesto: lingua settoriale (Toppino, 2006; Della Putta, Visigalli, 2010). Noi preferiamo *microlingua* perché in effetti queste varietà si ritagliano uno spazio proprio all'interno della lingua generale (lessico, morfosintassi, testualità, pragmatica ecc.) e ne escludono alcune parti (Balboni, 1989, 2000; Mezzadri, 2003; Daloiso, 2006; Mazzotta, Salmon, 2007; Di Martino *et al.*, 2012; Serragiotto, 2014).

Vedremo dunque in questo capitolo le caratteristiche stilistiche delle microlingue, perché sono queste che l'insegnante di italiano, possibilmente in sintonia con il collega disciplinarista, si pone come obiettivi di insegnamento quando si occupa dell'italiano dello studio.

Prima di procedere alla presentazione di tali caratteristiche delle microlingue disciplinari, ci pare tuttavia utile richiamare l'opposizione tra educazione

e istruzione microlinguistica per chiarire la prospettiva in cui ci collochiamo con questo Quaderno.

2.1. Educazione microlinguistica e istruzione microlinguistica

Introduciamo qui questa dicotomia, anche se l'educazione microlinguistica sarà oggetto della seconda parte del saggio, perché la nozione di "educazione microlinguistica" permea anche i suoi primi paragrafi.

Prendiamo le mosse da una considerazione di sociologia della comunicazione: le comunità scientifiche, professionali, disciplinari tendono a organizzarsi non solo sul piano, appunto, scientifico, professionale o disciplinare, ma altresì come *speech communities*, comunità di discorso, i cui membri si riconoscono come appartenenti alla comunità proprio per il linguaggio che usano, e nel linguaggio non basta la padronanza dei termini specifici, come vedremo, ma ha una grande valore lo "stile" proprio di quella comunità.

L'istruzione microlinguistica L'insegnante disciplinarista, che partecipa della sua comunità di discorso, non si occupa di educazione linguistica: la microlingua, infatti, è per lui solo uno strumento di trasmissione dei contenuti da lui agli studenti e da questi a lui, nella fase di verifica. Non intende far riflettere sullo stile della sua microlingua, ammesso che ne abbia una conoscenza analitica: gli basta che l'allievo lentamente lo faccia proprio; al massimo interviene per richiamare la terminologia, spiegando che in geometria due figure *equivalenti* non sono necessariamente *uguali*, ma hanno semplicemente la stessa area. L'insegnante disciplinarista fa *istruzione* microlinguistica, insegna a usare uno strumento.

L'educazione microlinguistica Nella logica di questo progetto sull'italiano dello studio, ci muoviamo dall'*istruzione* strumentale all'*educazione* alle microlingue: diamo al discente gli strumenti necessari per riflettere sulle tante microlingue che ora incontra a scuola e che nella vita dovrà usare per essere accettato nelle comunità professionali in cui dovrà agire.

Nella tradizione questa riflessione è lasciata all'autonomia dello studente: se la fa, bene; se non la fa, non è problema dell'insegnante di italiano. In questa nostra proposta, la riflessione viene invece impostata e guidata dal docente di italiano, che non insegna *le* microlingue, ma insegna *sulle* microlingue, aprendo gli occhi all'allievo. In altre parole, anziché dare pesci (le singole microlingue offerte e richieste dai vari docenti disciplinari), egli insegna a pescare: questa è *educazione* microlinguistica.

Compiendo quest'operazione, l'insegnante di italiano (e anche quello di LS)

è perfettamente all'interno del suo specifico ambito di educazione linguistica e non deve acquisire nuovi contenuti, non deve imparare microlingue aliene alla sua formazione e soprattutto alla sua *forma mentis* (anche se di microlingue ne usa anche lui: critica letteraria, linguistica, storia, geografia, educazione civica ecc.): qui egli analizza l'italiano sul piano della grammatica, del lessico, della socio-pragmatica, della testualità, come quando lavora sulla lingua quotidiana o su quella letteraria, ma lo fa su testi di microlingue disciplinari allo scopo di farne emergere le caratteristiche linguistiche e comunicative che la rendono una varietà a sé rispetto alla lingua quotidiana.

2.2. La comunicazione microlinguistica

La lingua veicola una visione del mondo: le *parole* della quotidianità sono polisemiche e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui la precisione non è necessaria e l'approssimazione è spesso più utile, in quanto permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione: offrono una visione "sfocata" ma efficiente per la comunicazione quotidiana; le realtà scientifica, professionale, disciplinare richiedono *termini*, cioè una metalingua esatta. «Una scienza è un linguaggio ben fatto», diceva Condillac nel Settecento.

La comunicazione microlinguistica, quella forma di comunicazione che viene usata nella scuola per trasmettere le conoscenze e per verificarne l'acquisizione:

- a) *mira a una comunicazione non ambigua*, il più esatta possibile – e vedremo che questa finalità ha forti ricadute sullo stile: ad esempio, se c'è il rischio che alcuni pronomi relativi siano ambigui, allora o li si esplicita ("che" diventa "il/la/i/le quale/i", per facilitare la connessione con il sostantivo referente) o li si sostituisce con il nome; se nelle frasi italiane l'ordine delle parole è molto libero, allora nelle frasi microlinguistiche si tende a mettere al primo posto ciò che costituisce il tema, e quindi emerge una forte percentuale di frasi passive ecc.;
- b) *ha uno scopo sociale*, cui abbiamo già accennato: siccome gli specialisti, i professionisti (e gli studenti devono in qualche modo maturare come potenziali specialisti delle varie discipline) usano le microlingue per dare parola alle loro scienze, professioni, discipline, ecco che spontaneamente, quasi inconsapevolmente, negano lo status di professionista, scienziato, disciplinarista a chi non parla secondo lo stile proprio della comunicazione microlinguistica in quello specifico settore: l'allievo è un professionista *in fieri*, e via via che avanza nella sua carriera scolastica deve sempre più sottostare al proverbio che abbiamo modificato, "L'abito linguistico fa il monaco".

Vedremo adesso le caratteristiche formali e comunicative delle microlingue della comunicazione disciplinare, in modo da individuare alla fine di questo saggio gli obiettivi per il lavoro degli insegnanti di italiano.

2.2.1. La dimensione funzionale

Per raggiungere i due scopi che ci siamo prefissati nell'introduzione del paragrafo 2, la comunicazione microlinguistica compie due scelte funzionali:

- a) quanto alle abilità linguistiche, al *saper fare lingua*, si può notare che nella vita professionale un medico deve saper leggere ma non ha bisogno di scrivere sotto dettatura, mentre una centralinista deve saper scrivere sotto dettatura e prendere appunti: esempi come questi mostrano che le microlingue professionali richiedono competenze limitate e molto precise; tuttavia, quando le stesse microlingue non sono professionali ma disciplinari, le abilità linguistiche da possedere sono molte di più, dalla comprensione alla produzione scritte e orali, dal monologo (nelle interrogazioni) al dialogo, dal riassunto alla raccolta di appunti, dalla stesura di appunti alla parafrasi;
- b) se consideriamo la dimensione pragmatica, il *saper fare con la lingua*, notiamo che le funzioni poetico-immaginativa e personale sono irrilevanti nelle varie discipline della scuola (a esse è riservata la lettura e la produzione di testi nell'educazione letteraria), dove invece si privilegiano:
 - la funzione *referenziale*, cioè l'uso della lingua al fine di descrivere il mondo reale (geografia, scienze, fisica, chimica ecc.), l'uso dell'astrazione (matematica, geometria, analisi grammaticale e logica ecc.), quello del passato, nelle varie storie (letteraria, artistica, politica ecc.). Ci sono delle regole molto cogenti per la realizzazione della funzione referenziale: ad esempio, l'ordine dei nessi logici (prima-dopo, causa-effetto, condizione-conseguenza ecc.), la completezza dei dati fondamentali da offrire e la gerarchizzazione dei dati accessori, che vengono inseriti solo e se c'è spazio durante lo scritto o tempo durante le esposizioni orali. Queste semplici riflessioni indicano già un chiaro obiettivo per l'educazione microlinguistica, in termini di *saper riferire un evento e saper descrivere un fenomeno, un oggetto, un processo, un concetto*;
 - la funzione *regolativo-strumentale*, cioè l'uso della lingua per dare e ricevere istruzioni: ogni insegnante sa, ad esempio, quanto importanti siano le "consegne" degli esercizi, dei compiti in classe, delle istruzioni di laboratorio, delle attività in palestra; gli studenti, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado ma spesso anche dopo, hanno una scarsa disposizione mentale all'attenzione precisa da porre alla funzione regolativa – l'adolescenza, a dire il vero, è quella stagione della vita in cui ogni

istruzione, regola, indirizzo viene vissuto come un sopruso del mondo degli adulti, tra i quali gli insegnanti hanno un ruolo secondo solo a quello dei genitori. Offrire gli strumenti e creare una *forma mentis* di *attenzione nei confronti delle istruzioni per una ricerca, delle consegne di un esercizio, delle domande di un problema o di un test* è una seconda finalità operativa, funzionale, dell'educazione microlinguistica;

- la funzione *metalinguistica*, cioè la funzione introdotta da espressioni quali “Che cosa significa...?”, “Cioè...”, che introducono la spiegazione dei termini e quindi dei concetti che questi termini definiscono o descrivono. È la funzione in cui la precisione lessicale, la semplicità sintattica, la concisione testuale diventano primarie, come si può vedere analizzando con gli studenti qualche lemma di un dizionario o di un glossario terminologico. La comprensione e la produzione di lingua con funzione metalinguistica sono assai poco richieste nella vita quotidiana, per cui spesso vengono trascurate nell'educazione linguistica, mentre in una logica di educazione microlinguistica si tratta di un ambito funzionale da sviluppare in ogni disciplina scolastica, sia per ragioni strumentali sia per creare una *forma mentis* che spinga le persone a chiedersi sempre “Che cosa significa...?”, e a precisare sempre “Cioè...”.

Abbiamo usato spesso finora, e la useremo ancora, l'espressione *creare una forma mentis*: la “formazione” è il complemento dell’“educazione”; nella seconda l'insegnante estrae, e *ducat*, le facoltà innate dello studente (l'educazione linguistica fa emergere e valorizza la facoltà di linguaggio dell'*homo loquens*), nella formazione invece l'insegnante dà forma a conoscenze, competenze e abilità dell'allievo, crea una *forma mentis* che lo accompagnerà per sempre, nelle microlingue – in questo caso –, ma che dalle microlingue si allargherà a tutta la sfera comunicativa e linguistica.

2.2.2. La dimensione interculturale

Negli ultimi anni, accanto alla necessità di una competenza comunicativa nella lingua materna, nelle lingue seconde (cioè non materne, ma parlate nell'ambiente in cui si vive: lo studente immigrato in Italia che viene scolarizzato in italiano L2), in quelle straniere e classiche, si è venuta aggiungendo la consapevolezza dei problemi della comunicazione *interculturale*, cioè del fatto che la pienezza comunicativa non si basa solo sulla competenza linguistica (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità), ma altresì su una competenza extralinguistica (linguaggi non verbali, come i gesti nella comunicazione quotidiana, e le formule, i diagrammi, le fotografie in quella disciplinare) e soprattutto sui cosiddetti *softwares of the mind*, locuzione odierna per esprimere il concetto di *formae*

mentis: cultura intesa come senso delle relazioni interpersonali e sociali, uso del tempo e dello spazio comuni, senso del gruppo, dell'onestà, del rispetto ecc.

Esistono dei problemi interculturali anche nella comunicazione microlinguistica?

Esistono, non solo per la presenza di stranieri che, se arrivati in Italia dopo una prima scolarizzazione nel paese d'origine, si portano dietro la conoscenza dei valori e dei modi di quella scuola, ma esistono anche tra le diverse culture disciplinari presenti nella scuola; per restare nell'ambito linguistico (ma il discorso vale per ogni campo), la cultura di fondo di chi si occupa dell'educazione letteraria valorizza l'ampiezza lessicale, il gioco delle connotazioni e dell'ambiguità delle parole che costituisce molto del fascino della poesia, mentre la cultura di chi si occupa di educazione scientifica rifiuta l'ampiezza lessicale a favore della precisione terminologica (dove un *termine* definisce solo e soltanto un concetto), rifiuta la connotazione e privilegia la denominazione (un *termine* è neutro, non è positivo o negativo, amichevole o spiacevole), rifiuta l'ambiguità in ogni sua forma.

Non meno rilevanti sul piano delle relazioni interculturali tra le varie aree microlinguistiche disciplinari sono le influenze internazionali sullo stile delle microlingue delle varie aree disciplinari: come vedremo, il testo "scolastico" italiano, scritto, deriva da quello latino (più dal complesso Cicerone che dal lineare Giulio Cesare) e conserva fundamentalmente la stessa struttura frasale e testuale dei testi letterari, giuridici e anche scientifici dell'Ottocento e della prima metà del Novecento. Il xx secolo ha tuttavia imposto l'angloamericano come lingua della scienza e l'inglese – per scarsità di pronomi relativi e personali, di persone, tempi e modi verbali, di varietà di posizioni nella costruzione della frase e del periodo – non può permettersi l'incastro di subordinate e poi di subordinate della subordinata ecc.: quindi nella lingua scientifica, che fino alla Seconda guerra mondiale non si distingueva stilisticamente da quella umanistica, prevale oggi la costruzione "paratattica", basata su tante frasi semplici (luogo + tempo + soggetto + verbo + oggetto) coordinate in successione, giustapposte anziché incastonate in frasi di rango superiore. Ora, in una mattinata lo studente ha due ore di letteratura, poi una di matematica, una di fisica e una di filosofia, e quel problema di comunicazione interculturale che non affligge i docenti – ciascuno avvezzo alla propria cultura microlinguistica e impegnato, per le sue diciotto ore di servizio, nella sua cultura – diviene invece spaesamento e confusione nella mente di un ragazzino o di un adolescente: è proprio questo che si può evitare con un'educazione microlinguistica che curi non solo i contenuti disciplinari ma renda esplicita anche la microlingua con cui esprimerla, le sue caratteristiche formali e costruttive. In altre parole, questo è il principio sottostante all'intero progetto Loescher per la

Lingua dello studio (per approfondimenti sulla comunicazione interculturale cfr. Balboni, Caon, 2014).

2.2.3. La dimensione cognitiva

Una scienza è una struttura concettuale e il suo linguaggio ne è la parallela struttura linguistica (Cigada, 1988, p. 10).

In un saggio sull'*Epistemologia dei linguaggi settoriali*, Arcaini (1988) non stabilisce un parallelismo, come Cigada, ma lo costruisce su un duplice rapporto di dipendenza: la microlingua si correla alla scienza di riferimento coniugando l'obbedienza alle regole del sistema lingua e a quelle del sistema scienza.

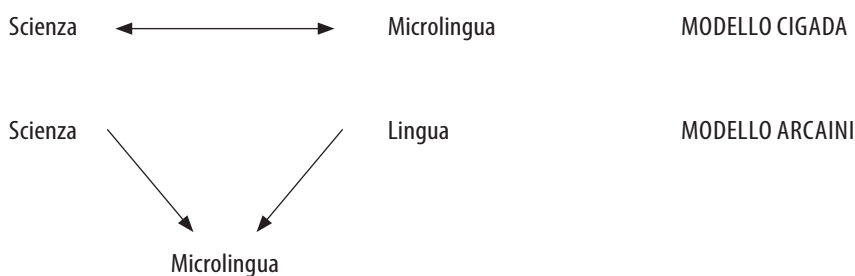
I due schemi concettuali possono essere rappresentati graficamente (fig. 1).

Il progetto Loescher per la Lingua dello studio si correla ovviamente al modello Arcaini e, per la precisione, affida al docente di italiano (che risiede nel polo "lingua" del diagramma, ma può operare in collaborazione con il docente disciplinare in una logica di team teaching come quello illustrato da Menegale nel cap. 8) il compito di introdurre gli studenti alla microlingua che descrive le diverse discipline.

Sul piano più strettamente linguistico, notiamo che la conoscenza e la cognizione si affidano a "proposizioni". Un cenno esemplificativo può essere più utile di una lunga discussione epistemologica, che non rientra nei nostri fini. Le conoscenze sono di vari tipi:

a) *conoscenze dichiarative*, che si realizzano in proposizioni del tipo "Questo è un testo glottodidattico", "La glottodidattica è una scienza", "Un testo scientifico ha caratteristiche formali peculiari"; le conoscenze dichiarative sono di solito frasi elementari che, usando i termini tradizionali, possiamo attri-

Fig. 1



- buire al tipo “soggetto + verbo (spesso copulativo) + predicato nominale o complemento”;
- b) *conoscenze procedurali*, che uniscono più proposizioni dichiarative, di solito con nessi del tipo *se... allora...*: “*se* questo è un testo glottodidattico (proposizione 1), e *se* la glottodidattica è una scienza (proposizione 2), *allora* questo è un testo scientifico (sintesi 1 + 2) e *allora* esso ha caratteristiche formali specifiche (proposizione 3)”;
- c) *rappresentazioni mentali*: nell'esempio queste sono costituite dall'idea che il parlante ha di “testo scientifico”, termine di paragone per decidere quali testi rientrano nella categoria “testo scientifico” e quali testi permangono in quella di “testo generico”. Le rappresentazioni mentali sono testi elencatori, basati su liste di proprietà o di processi, di dichiarazioni o di procedure. Sono rappresentazioni mentali di questo tipo, ad esempio, i diagrammi di flusso (*flowcharts*), gli alberi della grammatica generativa, i teoremi, i “copioni” (*scripts*) secondo i quali prevediamo, regoliamo e valutiamo le più comuni interazioni quotidiane, le mappe mentali ecc.

Uno dei fondamenti della grammatica cognitiva è che i tipi di conoscenza e i tipi di relazioni che si stabiliscono tra i concetti si identificano preferibilmente con alcune forme linguistiche, e questo costituisce l'oggetto dell'educazione microlinguistica che stiamo proponendo: gli studenti devono imparare a capire, prima, e produrre, poi, dichiarazioni, procedure e rappresentazioni secondo la sintassi propria di ciascuna categoria.

2.3. La “lingua” nelle microlingue

Fin dagli anni Trenta del xx secolo l'americano Bloomfield, uno dei primi a studiare il linguaggio scientifico, osservava che in un discorso conciso lo scienziato riesce a dire ciò che nel linguaggio ordinario richiederebbe una gran quantità di parole: mentre il profano rimane colpito, sul piano formale, dalla difficile *terminologia* specifica delle microlingue scientifico-professionali, il linguista nota immediatamente il rapporto peculiare tra *carico semantico* e *forma complessiva del testo*, caratterizzato in questo caso dalla sua brevità.

Ora dopo ora, nella sua giornata di scuola e di studio domestico, lo studente affronta microlingue con un carico cognitivo distribuito diversamente. L'insegnante di italiano (e di LS) si occupa del carico cognitivo di testi relativi alla grammatica (altissimo carico cognitivo per una frase semplicissima) e della letteratura, cultura, civiltà (con un carico cognitivo molto diluito, spiegato e chiosato nel testo); in una logica di educazione microlinguistica, questa duplice tipologia di testi rispetto al carico cognitivo va rilevata in tutte le microlingue disciplinari,

usando come unità di lavoro il *paragrafo concettuale*, il principio sempre osservato nei buoni testi microlinguistici per cui ogni paragrafo riguarda un concetto o una sua caratteristica: saper leggere una microlingua, in questo senso, significa saper riassumere con chiarezza e brevità, alla fine di ogni paragrafo concettuale, l'informazione base che esso contiene.

Data la diversificazione dei linguaggi disciplinari, è rischioso tentare delle generalizzazioni. Affronteremo dunque l'analisi delle caratteristiche delle microlingue secondo un'ottica ben precisa: le scelte linguistiche che si operano ai fini della *chiarezza* del messaggio e del *riconoscimento* come professionisti.

2.3.1. La dimensione testuale

In ordine a questa dimensione esistono due "mondi": i testi "ciceroniani" e quelli "americanizzanti", definizioni che abbisognerebbero di un numero ben maggiore di virgolette, tanto sono approssimative, ma che sono utili, soprattutto considerando che gli studenti, nelle ore che non passano sui libri di scuola, sono esposti essenzialmente a:

- a) testi espressivi: canzoni, *in primis*, ma anche film e, in casi più limitati, poesie e romanzi;
- b) testi conversativi scritti come e-mail, chat, sms, Facebook ecc.;
- c) testi informativi su internet, molto ridotti come estensione e caratterizzati dall'evidenziazione delle parole chiave in grassetto (il che evita la fatica di individuare l'informazione chiave di un paragrafo) e da una struttura ipertestuale, in cui i rimandi, le subordinate sono opzionali: se si vuole si clicca, altrimenti si lascia perdere;
- d) testi dei tre tipi suddetti ma di natura ipermediale, in cui la lingua è integrata con, e non solo accompagnata da, foto, grafici, filmati, voce ecc. Si realizza il meccanismo che in semiotica si definisce *relais*: il testo linguistico diviene comprensibile solo in relazione a quello iconico, ai grafici ecc., caratteristica questa fondamentale nei testi matematici, fisici, chimici, economici, tecnologici e assente in quelli della cultura umanistica.

I testi della lingua dello studio escludono il tipo "a" (la lettura di testi letterari non è lingua dello studio, è italiano letterario; la critica letteraria e la storia della letteratura sono invece italiano dello studio) e di tipo "b"; per il tipo "d", si limitano a formule, grafici, immagini statiche, escludendo video e suoni (tranne in alcune forme di editoria avanzata, cui Loescher sta contribuendo anche con questo progetto sulla Lingua dello studio). Dunque, più vicini ai testi disciplinari sono quelli di tipo "c", sui quali comunque lo studente non deve mai applicarsi né per fare un'analisi dei concetti rilevanti né per memorizzarli, cioè due delle funzioni essenziali di quella che chiamiamo abilità di studio.

Ora, i testi “ciceroniani”, quelli in cui gli autori dei manuali e i docenti tendono a una sintassi ipotattica, molto basata cioè su subordinazione, precisazioni, digressioni, completamenti ecc., rappresentano un ostacolo proprio per la loro complessità, che è assolutamente superiore a quella dei testi della vita quotidiana visti sopra: il rischio è che lo studente anneghi anziché nuotare nel testo.

I testi “americanizzanti” invece sono più simili a quelli di internet, ma solo in superficie: il discorso scientifico, che di solito si serve di questa tipologia, è estremamente compatto, ellittico, implicito sul piano dei connettori logici: ci sono spesso tre brevi frasi, tre “dichiarazioni” nel senso visto sopra, ed è il lettore che deve stabilire che relazione c'è tra di esse, cosa che in internet nessuno si impegna a fare.

Esiste un altro modo di categorizzare i testi microlinguistici sui cui lo studente lavora nella sua vita scolastica:

- a) testi *argomentativi*, come quelli filosofici, di critica letteraria o artistica, alcune pagine scientifiche (ad es. sull'ecologia), o pagine storico-economiche sulla distribuzione della ricchezza, o ancora pagine giuridiche sulla natura della rappresentanza popolare in democrazia ecc.; sono testi in cui dovrebbero comparire, e in cui quindi gli studenti dovrebbero identificare, le varie tesi, le antitesi e i momenti di sintesi – elementi propri dei testi argomentativi *ben fatti* (qualificativo che non tutti i manuali meritano, in questo senso);
- b) testi *narrativi*, come i testi di storia letteraria, politica, artistica ecc.: in una logica “americanizzante” gli eventi sono collocati in una sequenza che rispecchia quella dei fatti nella realtà che viene narrata; nella tradizione “ciceroniana” si trovano continue anticipazioni, riprese, veri e propri flashback in alcuni casi, digressioni: in altre parole, la successione non è quella dei fatti ma quella delle relazioni che l'autore del manuale stabilisce tra di essi, che possono essere anticipati o posticipati rispetto alla sequenza autentica, reale;
- c) testi *referenziali*, come la maggior parte di quelli matematici, fisici, chimici, grammaticali: sono caratterizzati da altissimo carico cognitivo, ogni parola ha uno specifico significato, quindi richiedono una lettura lenta e analitica. Ecco due esempi di questo tipo di testi: “In un triangolo rettangolo il quadrato costruito sull'ipotenusa è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti”; “Omaccio: nome comune di persona, maschile, singolare, alterato dispregiativo”.

Ora, il problema è che nessuno di questi testi ha corrispondenza con quelli a cui sono abituati gli studenti nella vita extrascolastica e che, in una mattinata di lezioni o in un pomeriggio di compiti e studio domestico, spesso sono offerte

tutte e tre le tipologie indicate, oltre ai testi letterari (che non vanno “studiati” ma analizzati letterariamente e vissuti emozionalmente), e vengono magari richiesti anche un tema (argomentativo, espressivo o narrativo, a seconda del titolo) e una relazione (testo referenziale). Saper leggere, riassumere, appuntare e produrre questi due tipi di testo, così distanti tra loro, sarà uno degli obiettivi dell’educazione microlinguistica: per usare le due categorie viste sopra, gli studenti devono imparare ad americanizzare, nella loro mente, i testi ciceroniani e a complessificare i testi americanizzanti.

2.3.2. La dimensione sintattica

Parte di quanto abbiamo detto si realizza con meccanismi sintattici, coordinazione e subordinazione.

Al di là di questo, ci sono tuttavia alcune caratteristiche che sono proprie non solo delle microlingue delle discipline scientifiche, ma anche della descrizione grammaticale e, come tendenza, pure di molta manualistica scolastica in tutte le discipline, almeno per la scuola secondaria di secondo grado:

- a) *nominalizzazione*: il periodo “Fleming scoprì la penicillina e questo permise di sconfiggere le affezioni batteriche” tende a divenire “La scoperta della penicillina da parte di Fleming permise...”; “Il processo che crea ossidi” si nominalizza in “ossidazione”; in entrambi gli esempi il testo si abbrevia eliminando un pronome e un verbo, potenziali fonti di ambiguità. Non è però solo questione di ambiguità; la prima citazione è di carattere storico, dunque non è possibile ambiguità, ma vi sono due passati remoti e il verbo è una delle componenti linguistiche più complesse sia morfologicamente sia sintatticamente, soprattutto quando è la *consecutio temporum* a fornire lo scheletro coesivo a un periodo, quindi non stupisce che, ove possibile, il predicato sia spesso sostituito da un nome. Un fenomeno simile alla nominalizzazione si realizza con l’eliminazione delle frasi relative (sempre subordinate e legate alla principale da un pronome relativo, cioè della componente più ambigua della lingua) a favore di aggettivi affiancati al nome: “Una procedura che può creare pericoli” si trasforma in un quasi sinonimico “Una procedura pericolosa”; entrambe queste forme sono possibili nella lingua, ma nella microlingua la seconda versione è dominante. Questo meccanismo si sta estendendo in maniera esponenziale anche nel linguaggio quotidiano, per cui il supporto che regge le fiale è un “portafiale” e l’asta che regge la carta nella stampante è il “reggicarta” ecc. L’obiettivo didattico in questo ambito è abituare gli studenti a espandere le nominalizzazioni quando questo può facilitare la loro comprensione, e a ciò dedicheremo la parte finale del saggio;

- b) *compattamento*; “trasformazione di una frase con verbo in un nome” diventa *nominalizzazione*, “riduzione del numero dei componenti” diventa *compattamento*: gli studenti devono maturare l’abitudine a espandere le forme compattate per facilitare la comprensione;
- c) *premodificazione*: vi accenniamo qui, perché va fatto notare agli studenti che approfondiscono lo studio su materiali in inglese (anche se in italiano abbiamo premodificazioni di origine latina, come *terremoto* o *acquedotto* con due genitivi fossili, o abbiamo sempre più neologismi premodificati come *scuolabus*, *infocentro* ecc.) o che hanno a che fare con istruzioni in inglese per attrezzature di laboratorio: *an easy to carry stackable 3.5 pound heavy 2 inch wide 2 pole AC-DC lythium leadless battery* è un esempio eclatante della possibilità di premodificazione che offre l’inglese;
- d) *spersonalizzazione*; le microlingue di ogni ambito disciplinare presentano molte più frasi impersonali rispetto alla lingua quotidiana, proprio perché i discorsi scientifico, critico, storico, filosofico vorrebbero essere separati dalla personalità dell’autore: in un testo di storia non si dice “Penso che Carlo Magno non sia stato lungimirante” ma “Si dubita della lungimiranza di Carlo Magno” (che tra l’altro trasforma la frase subordinata nominalizzandola), oppure “Carlo Magno non è ritenuto lungimirante da tutti gli storici”. In tal modo le affermazioni si colorano di verità esterne alla valutazione dell’autore – operazione pericolosa sul piano della crescita culturale dei giovani, che hanno bisogno di abituarsi a distinguere tra affermazioni generalmente accettate (quindi impersonali) e affermazioni che travisano come impersonali valutazioni personalissime;
- e) *passivizzazione e forme stative*; la seconda forma di spersonalizzazione che abbiamo visto al punto “d” (“Si dubita della lungimiranza di Carlo Magno”) è un passivo, che spersonalizza l’autore elidendolo e mettendo in prima posizione il tema del discorso. Per questa sua seconda caratteristica, che aiuta molto la comprensione, la frase passiva è dominante in molti testi scientifici. Molto comune soprattutto nelle microlingue di discipline tecniche, professionalizzanti, è una forma che in superficie è uguale al passivo, cioè lo “stativo”, che indica la collocazione: ad esempio “L’interruttore è posto sulla destra”, che indica lo stato, e “L’interruttore va posto sulla destra”, che indica l’operazione.

In fase di comprensione alcune di queste caratteristiche, come abbiamo visto, possono rendere più difficoltoso o arduo il processo, soprattutto con gli studenti più giovani, ma è nella produzione scritta e nelle interrogazioni che il far propri questi dati di stile può contribuire a informare il docente disciplinarista che quello studente è “entrato” nella disciplina, ancorché in maniera più potenziale che reale, con un grande percorso da compiere.

2.3.3. La dimensione lessicale

Abbiamo detto che una delle ragioni d'essere delle microlingue scientifiche, professionali, disciplinari è la necessità di denotazione non ambigua.

Gli studenti sono utenti abituali di parole quotidiane, dove ciascuna di esse denota un significato ma, al tempo stesso, lo connota: un “palazzo” non è solo una “casa”, ma è una “casa ricca, grande, signorile”. Le connotazioni sono spesso individuali e sono sempre incerte, pertanto ambigue – oltre a essere personalizzanti in una lingua che vuole spersonalizzarsi; ecco quindi che la *parola* diviene *termine*, cioè un'unità lessicale puramente denotativa, scevra di connotazioni culturali e individuali.

Oltre alla denotatività un termine ha altre caratteristiche; esso è:

- a) *tendenzialmente non ambiguo*, cioè *monoreferenziale*, usato per designare un solo oggetto, concetto, processo, privo di sinonimi: la *parola* “romantico” significa “sentimentale”, “facile all'innamoramento” ecc., mentre il *termine* “romantico”, nella microlingua della storia letteraria, si applica a scrittori operanti tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, di cui sono ben definite le tematiche, le scelte linguistiche, le azioni “romantiche”;
- b) *tendenzialmente stabile*, per cui una volta che un termine è stato accettato dalla comunità scientifica diviene difficile cambiarlo: da qui la sua permanenza spesso secolare, come nei linguaggi della sistematica in zoologia e botanica o nelle scienze giuridiche. Questa conservatività è dovuta alla comodità di poter contare su strumenti lessicali non ambigui, per quanto obsoleti;
- c) *tendenzialmente privo di sinonimi o perifrasi*: “In una figura di geometria piana con tre lati, in cui uno dei tre angoli sia di 90°, il quadrato costruito sul lato più lungo, opposto all'angolo suddetto, ha la stessa area della somma dei due quadrati fatti sui due lati corti” è una versione sinonimica del teorema di Pitagora; è giusta, completa, precisa, ma non è il teorema di Pitagora;
- d) *tendenzialmente trasparente etimologicamente*: “ipertrofia/ipotrofia” è trasparente, come lo sono “glottodidattica”, “epatopatia”, “transustanziazione/consumazione” ecc., ma sono trasparenti per chi conosce il greco; anche “interdipartimentalizzazione” e “decostruzione” sono trasparenti per chi padroneggia il meccanismo dei prefissi e dei suffissi – cioè non sempre per gli studenti degli istituti tecnici e professionali. La neologizzazione (altro termine chiaro per chi padroneggia la costruzione dei termini) dei giovani non è più basata sul puzzle di radici, prefissi e suffissi, ma sulla metaforizzazione, esattamente come il puzzle che abbiamo appena usato: “mouse”, “memoria”, “virus”, “baco”, “molle/duro” (*soft-/hardware*) sono immagini, analogie, e “andare in crash” è un'onomatopea, cioè un'analogia sonora.

Nella percezione degli studenti, l'italiano dello studio è soprattutto un problema di terminologia: sono le parole nuove da imparare che essi percepiscono come un ostacolo, quasi che le parole fossero entità a sé stanti e non la semplice rappresentazione fonologica o grafemica di concetti nuovi, questi sì da imparare.

Anche per gli insegnanti l'aspetto terminologico è spesso una barriera per l'interazione con colleghi di altre aree: il docente di matematica che ha fatto il liceo e quindi ha studiato latino e filosofia, a quarant'anni ne ricorda i concetti, ne ha forse assunto la *forma mentis*, ma la terminologia filosofica non è più disponibile in memoria e lo stesso periodare "ciceroniano" gli è ormai estraneo; di converso, l'insegnante di filosofia ha indubbiamente fatto i logaritmi al liceo, tuttavia questa nozione – come altre di matematica, fisica o chimica – fa probabilmente parte dei suoi incubi notturni ma non corrisponde più a operazioni precise, e il discorso del collega di matematica e del suo manuale "americanizzante" gli è ormai estraneo.

L'insegnante di italiano è laureato in lettere, quindi la più classica delle facoltà umanistiche; spesso ha frequentato il "vecchio" liceo classico, dove la formazione scientifica era assai carente: è quindi possibile che, anche laddove – su basi greco-latine – riesca a ricostruire il significato di "termodinamica", questo termine sia un *signifiant* privo di *signifié* o con un significato intuitivo. Ma per guidare l'educazione microlinguistica non gli serve sapere esattamente cosa sia la termodinamica: l'insegnante opera sui significanti, e gli studenti gli ricorderanno il significato di termodinamica e cercheranno, magari, di spiegare i tre principi che la governano.

2.4. L'educazione microlinguistica: l'educazione *alle* microlingue, l'educazione *nelle* microlingue

Non è possibile e non avrebbe senso proporre all'insegnante di italiano, che abbiamo tratteggiato nelle ultime righe del paragrafo precedente con tutti i rischi insiti nelle generalizzazioni, di recuperare la terminologia specialistica, che corrisponde al complesso dei concetti, delle nozioni: gli (o le) mancano la motivazione, il tempo, forse anche le capacità.

Quello che proponiamo è l'integrazione del normale percorso di educazione linguistica (in senso lato, per cui quanto diciamo qui vale altresì, sebbene in maniera più contenuta, per il collega di Ls) con un percorso di educazione microlinguistica, secondo le due direzioni indicate nel titolo di questo paragrafo.

Educazione alle microlingue significa far scoprire che esistono delle varietà di lingua (non solo di italiano, ma di ogni lingua) usate nella riflessione in ogni campo del sapere, e che queste varietà hanno due scopi che abbiamo più ampiamente descritto sopra:

- a) la massima riduzione possibile dell'ambiguità, della polisemia, della connotazione, della personalizzazione, a vantaggio della massima chiarezza, della compattezza concettuale; riduzione che avviene agendo sugli strumenti linguistici (lessicali, morfosintattici, testuali) e comunicativi (eliminazione delle funzioni personale e poetico-immaginativa, ampia interazione con altri strumenti semiotici, dalle formule ai grafici, dalle figure geometriche alle tabelle, dai diagrammi di flusso alle fotografie ecc.);
- b) l'acquisizione dello stile proprio di una comunità di discorso, che non consiste solo nella padronanza della terminologia specifica, ma anche nel ricorso alle forme linguistiche e comunicative viste sopra. La padronanza stilistica diviene una chiave per essere riconosciuti come membri della comunità.

Questa riflessione può essere condotta, oltre che dal docente di italiano cui ci rivolgiamo specificatamente in questo Quaderno, anche dai colleghi di LS, tanto negli istituti tecnici e professionali, dove le microlingue straniere sono curricolari, quanto in tutte le esperienze CLIL che utilizzano inevitabilmente le varie microlingue disciplinari.

Educazione nelle microlingue è un'area in cui ogni docente di educazione linguistica, quello di italiano e quello di LS, agiscono separatamente, anche se ciò non esclude una programmazione comune, come indica Menegale (*infra*, cap. 8).

Educare *nelle* microlingue significa prendere alcuni testi tipici delle varie discipline che lo studente affronta nel suo curriculum e analizzarli sul piano linguistico e comunicativo, in modo che egli scopra le caratteristiche formali di queste varietà di lingua e divenga più esperto nell'abilità di studio, più efficiente nel comprendere i testi microlinguistici, come vedremo nel prossimo paragrafo.

Gli obiettivi specifici sono stati indicati nelle pagine precedenti e vengono qui ripresi in maniera sintetica, presentando per primi gli aspetti comunicativi generali e poi quelli più strettamente linguistici.

Abilità linguistiche Per studiare bisogna essere efficienti nel comprendere (e dedicheremo a questo aspetto l'intero par. 2.5), in particolare nell'analisi gerarchica che individua i nuclei fondanti e li distingue dalle informazioni accessorie: saper prendere appunti e saper riassumere – le chiavi dell'attività di studio – si basano su questi due aspetti della comprensione, che hanno processi simili (selezione delle informazioni e stesura di un breve testo che le sintetizzi) ma conducono a due prodotti opposti:

- a) gli *appunti* sono quanto di più personale esista; sono fatti con codici che ciascuno studente sceglie autonomamente, come frecce, sottolineature, alternanza maiuscolo/minuscolo, asterischi, tipi di abbreviazione ecc.; gli appunti ben fatti non servono a nessun altro se non a chi li ha stesi;

- b) i *riassunti* ben fatti, invece, dovrebbero essere quasi uguali tra tutti i compagni di una classe: si individuano i nuclei fondanti e li si dispone secondo la sequenza autentica (temporale, logica ecc.) indipendentemente da come compaiono nel testo di partenza, trascurando le informazioni accessorie.

Attenzione all'aspetto funzionale Le microlingue, come abbiamo visto, sono:

- a) *referenziali*, cioè usano la lingua al fine di descrivere il mondo, gli eventi, le idee, per cui bisogna prestare attenzione al modo in cui si riferisce senza ambiguità e digressioni un evento e si descrive un fenomeno o un oggetto, un processo, un concetto;
- b) *regolativo-strumentali*, cioè si servono della lingua per dare e ricevere istruzioni negli esercizi, nei compiti in classe, in laboratorio, in palestra ecc.;
- c) *metalinguistiche*, hanno cioè l'abitudine a parafrasare un termine o un concetto per vedere se è stato compreso, e a inserire in queste parafrasi (o "definizioni", come spesso le si chiama) *tutti* e *solo* gli elementi rilevanti.

Le attività didattiche sono semplici, consuete: semplicemente si applicano a testi disciplinari anziché alla lingua quotidiana.

Caratteristiche dei testi Pur in presenza di due tradizioni opposte (e di tutte le gamme intermedie) che abbiamo chiamato "ciceroniana" e "americanizzante", in questo ambito si distinguono due livelli:

- a) *tipi testuali*, che sono degli universali la cui esplorazione è parte integrante dell'educazione linguistica *tout court*: si tratta della natura propria dei testi argomentativi, narrativi, istruttivi, referenziali, che può essere studiata non solo in ordine alla vita quotidiana o al fine di stendere temi di italiano, ma anche su testi disciplinari;
- b) *generi testuali*, che realizzano i vari *tipi*: ad esempio la relazione, che è insieme un testo narrativo e referenziale; il commento a un testo letterario, che è un testo argomentativo; il monologo, quasi inesistente nella vita quotidiana ma di enorme importanza nella scuola perché le interrogazioni e gli esami altro non sono che monologhi ("Parlami del pessimismo leopardiano"; "La rivoluzione di Einstein"), prima narrativi (quando c'è la contestualizzazione nella vita di Leopardi o nelle rivoluzioni scientifiche del primo Novecento), poi referenziali (quando descrivono il pessimismo e la relatività), infine argomentativi, quando si esprime una valutazione. I *generi* testuali hanno delle regole proprie, come abbiamo visto nella successione dei tre *tipi* testuali in una normale interrogazione: e quell'ordine va seguito, non si può iniziare dall'argomentazione e quindi passare alla descrizione. Un problema di cui lo studente deve rendersi conto è che, qualunque sia il *genere* che deve comprendere o produrre, che sia un teorema o una disquisizione filosofica, l'a-

nalisi psicologica di un autore o la trama di un poema epico, che questo sia “ciceroniano” o “americanizzante”, ciascun genere ha delle regole costitutive specifiche che vanno individuate e seguite, senza spazio per la creatività, perché altrimenti l'insegnante non riconosce all'allievo la qualifica di “specialista”, per quanto *in fieri*, in letteratura, matematica, storia ecc. (sulla natura dei testi microlinguistici cfr. Gotti, 1991; 1992; Balboni, 2000; Mazzotta, Salmon, 2007; Di Martino *et al.*, 2012);

Sintassi Si va dalla nominalizzazione alla spersonalizzazione, dal compattamento alla premodificazione, alla passivizzazione ecc., nonché ai meccanismi linguistici di subordinazione estrema nelle microlingue “ciceroniane” e a quelli di coordinazione nelle microlingue “americanizzanti”.

Lessico Va soprattutto fatta interiorizzare allo studente l'assenza di sinonimia e di connotazione nei “termini”, che sostituiscono le “parole” della lingua quotidiana, e vanno approfonditi i meccanismi di creazione di parole attraverso prefissi e suffissi di origine greca e latina.

Sul piano operativo non ci sono tecniche particolari rispetto a quanto si fa normalmente nelle lezioni di “grammatica” italiana: semplicemente si applicano queste tecniche a una varietà di testi microlinguistici di varia natura, che in estrema sintesi possiamo indicare come segue:

- a) microlingua della storia propriamente detta, ma anche della storia letteraria, artistica, filosofica, economica ecc., dove abituare gli studenti a: distinguere tra dati essenziali e accessori, tra dati referenziali e argomentazioni, commenti, valutazioni; gestire la complessità narrativa dei vari tempi del passato; non utilizzare concetti odierni per interpretare termini relativi ad altri contesti culturali;
- b) microlingua della critica letteraria, artistica, filosofica ecc.: sono testi che prendono le mosse da “oggetti” letterari, artistici ecc. e li discutono, li valutano, li analizzano, di solito con una forte presenza di metalingua che spiega concetti e termini, e con un intenso uso della subordinazione, della quale occorre individuare la natura (causale, finale, ipotetica ecc.);
- c) microlingue delle categorizzazioni, da quella che analizza la lingua (analisi grammaticale, logica, del periodo) a quelle che analizzano il territorio in geografia, le specie in biologia, le forme geometriche, le relazioni algebriche, i tipi di organizzazione statale, la natura delle diverse norme ecc.;
- d) le microlingue operative, non solo nelle consegne di esercizi e compiti, ma anche nelle materie professionalizzanti, nei laboratori, nelle scienze motorie.

Come abbiamo anticipato nell'introduzione a questo Quaderno, le varie aree saranno oggetto di lavoro specifico nelle Guide MILEL per i docenti. Riferimenti bibliografici relativi alla descrizione delle microlingue delle aree sopra accennate si trovano nel capitolo 6 di questo stesso Quaderno: a esse rimandiamo per evitare inutili ripetizioni.

2.5. L'educazione microlinguistica: la comprensione come perno del processo

Nei primi quattro paragrafi di questo saggio abbiamo trattato l'oggetto dell'educazione microlinguistica, l'italiano dello studio (e, con le debite precisazioni, di ogni lingua usata per lo studio, dall'italiano L2 alle LS, sia quando si usano per civiltà e letteratura, che sono a tutti gli effetti attività CLIL, sia per il CLIL in altre discipline): tratteremo qui invece il *soggetto* che è protagonista dell'educazione microlinguistica, sotto la guida dei suoi docenti di italiano e di lingue e, possibilmente, anche con attenzione da parte dei docenti disciplinari.

Nell'introduzione a questo Quaderno abbiamo individuato nella comprensione il nucleo principale dell'attività di studio. Ci sono due aspetti da considerare quando parliamo di "comprensione":

- a) la dimensione cognitiva, cioè i contenuti da comprendere e acquisire, con una sostanziale modifica dell'architettura della propria conoscenza, la costruzione di ambiti di conoscenza completamente nuovi, e l'acquisizione della terminologia che dà voce a queste conoscenze: la padronanza terminologica non è un problema linguistico ma concettuale, in quanto i concetti esistono e vengono acquisiti una volta che sono stati nominati;
- b) la dimensione microlinguistica: questa varietà di lingua ha caratteristiche proprie che, come abbiamo più volte sottolineato, possono rendere difficile la comprensione.

Gli insegnanti di italiano (e di LS) possono essere poco attenti in ordine al punto "a", se non sanno analizzare la natura del termine microlinguistico rispetto a quella della parola d'uso quotidiano; hanno invece un ampio campo d'azione al punto "b", azione da condurre possibilmente in collaborazione con i colleghi disciplinari. Ricordiamo tuttavia che l'insegnante di italiano è *anche* un disciplinarista quando insegna grammatica, letteratura, storia, geografia, cittadinanza e Costituzione.

È essenziale definire immediatamente, data la potenziale vastità del titolo del presente paragrafo, in quale ambito ci collochiamo; intendiamo lavorare sulla comprensione come:

- a) fenomeno mentale che nutre i meccanismi di acquisizione, come meccanismo di assimilazione dell'input che viene dall'esterno (dall'insegnante,

dal manuale, dalle attrezzature). È la dimensione che negli anni Settanta del xx secolo Widdowson denominò *ability*, cioè l'abilità cognitiva, euristica, di comprensione;

- b) processo applicato a testi microlinguistici disciplinari, anche se molto di quello che diremo si applica ovviamente alla comprensione di testi quotidiani, letterari ecc. Si tratta di quella che nella dicotomia di Widdowson veniva chiamata *skill*.

Un'ultima precauzione è d'obbligo per evitare possibili fraintendimenti epistemologici: il nostro discorso intende restare in ambito glottodidattico, non vuole essere psicolinguistico; certo, ci saranno molti riferimenti alla psicolinguistica, scienza che vuole *conoscere* i meccanismi – nella fattispecie – della comprensione, ma tali contributi saranno finalizzati alla glottodidattica, che vuole *risolvere* il problema dell'imparare a comprendere una tipologia di testi.

2.5.1. Il processo di comprensione

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

La soluzione dell'indovinello si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza comunicativa nella lingua in cui il testo è pronunciato o scritto): la conoscenza del mondo, alcuni processi logici e alcuni processi analogici.

La conoscenza del mondo o "enciclopedia" Noi organizziamo la nostra esperienza del mondo in "schemi", che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc.; dagli anni Venti del xx secolo si è discusso della natura di questi schemi, fin quando negli anni Sessanta e Settanta se ne sono definiti due modelli particolari:

- a) la *frame system theory* di Minsky, secondo cui noi creiamo dei *frames*, dei riquadri in una mappa mentale, quasi "reparti" del magazzino mnemonico (in inglese si usa *store*, "immagazzinare", per indicare il processo di memorizzare): possono essere nozioni di colore, dimensione, forme geometriche, azioni ginniche ecc., e sono inserite in una rete di nodi e relazioni tra gli oggetti, le loro proprietà ecc. (sul ruolo degli schemi nella comprensione cfr. Brion Stramandinoli, 2010);

- b) la teoria degli *script*, ovvero dei “copioni di comportamento”, proposta da cognitivisti come Schank e Abelson; a differenza del contenitore statico, il *frame*, qui abbiamo copioni, chiamati talvolta anche scenari, in cui le situazioni tipiche della vita sono viste come il frutto di grammatiche comportamentali maturate nell'esperienza sociale.

Il mondo – quello della scuola così come quello della vita extrascolastica, dove avviene molto apprendimento accidentale, che non per questo è meno utile ai fini della formazione dell'enciclopedia, della conoscenza del mondo – ci offre degli input mirati per l'acquisizione disciplinare, dalla lezione al manuale, dal seminario alla ricerca su internet, e degli input, sempre mirati, ma che necessitano poi di una riflessione acquisitiva, che sono basati su esperienze dirette, dalla lettura di un romanzo alla realizzazione di un esperimento, dall'esercitazione di ginnastica alla creazione di un dipinto: questo genere di input viene categorizzato dalla mente o all'interno di un “copione” standard di comportamento sociale o in una “cornice”, al cui interno inserire delle nozioni omogenee.

In altre parole, l'indovinello, il testo da comprendere è comprensibile quando:

- a) l'informazione *nuova* da esso portata è limitata quantitativamente rispetto alla parte rimanente del testo (altrimenti il carico cognitivo è eccessivo);
 b) è in qualche modo *prevedibile* all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità: in tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale e terminologica in suo possesso, ma può limitarsi a scegliere tra una gamma limitata di possibilità.

Vediamo un esempio che chiarisce molto meglio questi due punti:

Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano “triangoli”. Ora, a seconda del fatto che questi lati siano uguali o diversi in lunghezza si possono avere solo tre tipi di triangolo: se tutti i lati sono uguali avremo un triangolo equilatero, in cui il prefisso *equi-* significa “di misura uguale”; se tutti e tre i lati sono diversi abbiamo un triangolo “scaleno”, con una parola che ci viene direttamente dai filosofi greci; la terza possibilità è ovvia: su tre lati, due sono uguali e uno no, cioè è “isoscele”, in cui il prefisso *iso-* vale “di forma uguale”, mentre *skelos* sono le gambe.

Questo è un testo ad alta comprensibilità perché l'informazione nuova è *poca* ed è *prevedibile* (ad es. su tre lati, le possibili combinazioni di eguaglianza e differenza sono tre), è organizzata sequenzialmente in maniera semplice (tutti i lati uguali, tutti i lati diversi, la via di mezzo), e i termini vengono legati alla conoscenza del mondo, se l'insegnante fa notare che il prefisso *equi-* è presente altresì in “equivalente”, “equinozio”, mentre *iso-* è forse presentato per la prima volta allo studente. Anche l'esperienza visiva che abbiamo viene sfruttata: il triangolo con le “gambe” uguali richiama la propria conoscenza del mondo, in cui le gambe semiaperte formano appunto un triangolo isoscele rispetto al pavimento.

Si noti infine l'incipit: "Abbiamo visto che" è il meccanismo che innesca il richiamo alla propria enciclopedia e mette in moto la mente per comprendere a quale *frame* si sta per fare riferimento, ovvero "le figure geometriche"; in tal modo il seguito del testo, dell'indovinello da risolvere, è reso prevedibile, quindi più comprensibile.

Nell'insegnamento della lingua quotidiana prevalgono i copioni, soprattutto nell'approccio comunicativo proprio delle LS; nelle microlingue gran parte del lavoro è invece effettuato sui *frames*, con attività di classificazione, categorizzazione, gerarchizzazione ecc.

Processi logici Si tratta di processi che contribuiscono a "costruire" (è la parola chiave dell'impianto teorico di Gineste, Le Ny, 2002) la comprensione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il docente che parla, l'autore dei materiali, e i loro testi orali e scritti) con la realtà psichica dello studente che deve comprendere:

- a) la ricerca di "argomenti" (soggetti, complementi) che sostengano un "predicato": è, a nostro avviso, il principale dei meccanismi logici e coincide con i meccanismi linguistici; secondo questo principio la proposizione da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere. I predicati (con beneficio d'approssimazione, il "rema", ciò che si predica del "tema", cioè di qualcosa o di qualcuno) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza individuare un "argomento" cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: "costruendolo" dall'interno, non "recependolo" dall'esterno). L'esempio del triangolo e delle sue tre forme segue questa logica, normalmente detta *top down*.
- b) la *coesione* e la *ridondanza sintattica*, cioè i "fili" che rendono coeso un testo (vale a dire, etimologicamente, un "tessuto" composto dai fili della trama – i predicati – e dai fili dell'ordito, gli argomenti) e le informazioni che vengono ripetute più volte: sono elementi sintattici che aiutano a separare il flusso della frase in sezioni e a legare tali sezioni tra loro. Ad esempio, nella prima frase sui triangoli, "Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano 'triangoli'":
 - l'articolo *le* fa prevedere (e collegare a esso) una serie di nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale: basta dunque un indicatore come l'articolo per fornire uno strumento potente per facilitare la comprensione: la mente, dopo aver preso atto di *le* e delle sue conseguenze, non cercherà genere e numero parola dopo parola (dove numero e genere sono ridondantemente ripetuti), ma potrà concentrarsi sugli aspetti semantici;

- il predicato nominale, introdotto da *si chiamano* in funzione di copula, introduce automaticamente un complemento predicativo del soggetto, che costituisce una denominazione e va ad aprire il *frame*, la cornice delle figure geometriche a tre lati;
- c) la *coerenza testuale*, il filo semantico e logico, rappresenta la coesione sintattica, formale. Tra le caratteristiche dei buoni testi microlinguistici abbiamo citato la *trasparenza*, che è garantita, ad esempio, da metacomunicatori come “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “in conclusione”, “siccome... allora”, “se... allora” e altri simili. Se gli studenti vengono abituati a individuare queste forme di connessione logica, causale, temporale, finale ecc., e a vederne le forme linguistiche, la loro efficienza ermeneutica si irrobustisce. Teniamo presente che le lingue sono estremamente complesse nel modo di dichiarare i nessi logici. Prendiamo ad esempio il più immediato di tutti, il nesso causa → effetto; in italiano esso può essere:
- esplicito, con sequenza causa → effetto: “Questo triangolo ha tre lati *e/ quindi/dunque/pertanto* è detto equilatero”, “*A causa del fatto che* questo triangolo ha tre lati, esso è detto equilatero”;
 - esplicito, con sequenza effetto ← causa: “Questo triangolo è detto equilatero *perché/in quanto/giacché* ha tre lati uguali”;
 - implicito: “*Avendo/Dato che ha/Visto che ha* tre lati uguali, questo triangolo è detto equilatero”.

Quanto interessa ai fini di una maturazione dell'abilità di comprensione è l'attività di ricerca dei connettori logici, più che la loro classificazione: si tratta di aprire la mente, soprattutto di un ragazzino della scuola secondaria di primo grado, alla funzione essenziale di queste parole nel testo e nella comprensione;

- d) *inferenza*: sono processi, essenzialmente di natura semantica e testuale, che non sono complessi in sé ma che solo il lettore esperto utilizza senza difficoltà, automaticamente. Ecco due esempi per chiarire il processo:
- “L'uomo è mortale e Socrate è un uomo” crea un gioco inferenziale semplice: Socrate, essendo un uomo, assume su di sé quanto è stato predicato dell'uomo in generale, quindi è mortale;
 - in un testo di geografia la frase “A causa del clima, i tetti delle case sono molto spioventi” è decisamente meno comprensibile, perché le inferenze sono di più: il clima può essere di vario tipo, tra cui il *frame* della nostra conoscenza sul clima ci offre l'opposizione “secco/piovoso”; quindi, se il clima è secco il tetto può essere piatto o spiovente, ma se il clima è piovoso il tetto deve essere spiovente. L'informazione rilevante del testo non riguarda pertanto la forma dei tetti, ma il fatto che in quel paese piove molto, o la relazione tra forma di tetto e clima;

e) *genere testuale*; Propp, con la sua morfologia della fiaba, spiega implicitamente perché anche un bambino abbia una comprensione precisa di queste storie, la cui natura viene indicata fin dall'incipit con l'espressione tipica "C'era una volta": questo richiama dai *frame* e dai *copioni* la possibilità di un mondo particolare, diverso dal nostro, in cui gli animali parlano, in cui ci sono fate, in cui bambine e nonne vengono mangiate dal lupo ma ne escono vive ecc.

Problemi geometrici e matematici, teoremi, definizioni, trame, giudizi critici, classificazioni, istruzioni ecc. sono i generi più comuni nelle microlingue disciplinari, ciascuno con strutture retoriche e concettuali proprie: conoscerle aiuta a comprendere, facilita l'approccio all'indovinello psicolinguistico della comprensione.

Il lavoro dell'insegnante di italiano (e di Ls) è quello di individuare, per le varie aree disciplinari (con l'aiuto delle Guide per docenti legate a questo progetto sull'italiano dello studio), le caratteristiche strutturali, logiche dei diversi tipi di testo, così da guidare gli studenti nella scoperta del fatto che, per quanto sembrino differenti, i testi hanno dei meccanismi costruttivi e interpretativi limitati di numero e semplici nella struttura.

Processi analogici Abbiamo citato sopra la comprensione delle favole, riflettendo su come la prevedibilità della loro struttura aiuti la comprensione; tuttavia le favole non sono comprensibili se non si attiva altresì la facoltà analogica della mente, gestita prevalentemente dall'emisfero destro del cervello (mentre i processi sintattici sono gestiti da quello sinistro e anche da aree più profonde del cervello e del cervelletto). Lo stesso dicasi per le deviazioni semantiche proprie della letteratura, che qui raccogliamo genericamente sotto il nome di "metafore": esse sono al di fuori, se non in contrasto, con gli schemi logici con i quali si categorizza la nostra conoscenza del mondo, che abbiamo visto sopra.

Ora, se il lupo o l'orso delle varie versioni di *Cappuccetto rosso* sono facili metafore per la violenza brutta, assai meno immediata è la comprensione della metafora degli stivali del celebre gatto per indicarne l'instancabile velocità, o quella della sirenetta di Andersen per rappresentare la fragilità della diversità; e ancor meno trasparente sono sia le metafore contrarie alla natura materiale delle cose come "capelli d'oro", sia gli ossimori, illogici per definizione, come *odi et amo* oppure "piccolo grande amore".

La competenza metaforica costituisce un processo di comprensione spesso trascurato e che fino a qualche decennio fa non sarebbe stato citato in un saggio sulle microlingue. Ma, come abbiamo detto sopra, la creazione di termini in scienze nuove, come l'informatica, è essenzialmente metaforica, e non è certo una novità: in elettrotecnica abbiamo spine maschio e femmina, in scienza

delle costruzioni abbiamo staffe, pietre d'angolo che non sono necessariamente nell'angolo della casa ecc. Quello che è rilevante è che le metafore sono comprensibili solo se i due elementi che le compongono appartengono all'enciclopedia di chi deve comprenderle; “una spina maschio” presume la conoscenza delle spine, oggetti cilindrici sottili che penetrano, la conoscenza dell'oggetto usato per connettersi alla rete elettrica, che è cilindrico e penetra la... spina: e qui c'è un problema in italiano, che non c'è in inglese, dove *plug* penetra *socket*. Per risolvere l'omonimia delle due spine si ricorre quindi a un'altra conoscenza del mondo, quello anatomico in questo caso, per cui l'attrezzo cilindrico che penetra è “maschio” e l'attrezzo connesso alla rete e che viene penetrato è “femmina”.

2.5.2. Sviluppare l'abilità di comprensione

C'è un'abbondante letteratura glottodidattica sulla comprensione, ma nella maggior parte dei casi questa privilegia la riflessione sulla lettura, mentre nella scuola quasi tutta l'attività di comprensione è orale, lasciando la lettura per fini di studio alle ore di lavoro domestico.

Cercheremo quindi di riflettere sulla *ability*, nei termini che abbiamo visto nell'introduzione al paragrafo 2.5, cioè sulla dimensione cognitiva, che è comune all'ascolto e alla lettura.

Il processo di base: la formulazione di ipotesi Tutti gli studi attribuiscono un ruolo essenziale alla formulazione di ipotesi come chiave per la comprensione: è la grammatica dell'anticipazione, spesso detta, anche in italiano, *expectancy grammar*, che ci consente, sulla base della conoscenza del mondo e dei processi visti nel paragrafo 2.5.1, di ipotizzare un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

La formulazione di ipotesi, nelle situazioni generali di comprensione, avviene sulla base di un'osservazione globale delle informazioni presenti nell'ambiente, informazioni che, in una sorta di zoom, vengono trovate nel:

- a) *con-testo*, cioè la situazione, i partecipanti, l'argomento, il luogo;
- b) *para-testo*, quello che sta “attorno” al testo: titolo di uno scritto, dichiarazione del tema nell'orale, foto, strumentazioni ecc.;
- c) *co-testo*, le parti del testo che precedono la singola frase da comprendere; una grande differenza tra ascolto e lettura consiste nel fatto che, nel primo, l'unico cotesto disponibile è costituito da quanto ascoltato fino a quel punto, mentre nello scritto, in presenza di una parola o una frase di difficile comprensione, si ha anche il cotesto successivo, che può essere esplorato per poi tornare sul segmento difficoltoso.

Il percorso che abbiamo appena accennato va dal globale (il contesto) all'analitico (il cotesto). Il riferimento alla psicologia della *Gestalt* è essenziale. La percezione del mondo è gestita dal nostro cervello secondo due modalità e con una direzione ben precisa: dalla percezione globale a quella analitica, che in termini biologici significa dall'emisfero destro a quello sinistro del cervello, anche se la realtà della comprensione è di una continua interazione tra le due modalità, meno netta di quanto sembri nel momento in cui si descrive il percorso globalità → analisi → sintesi.

Il primo intervento didattico che può essere messo in atto e che, continuando a lungo in tutte le attività di lettura e di ascolto nell'educazione linguistica, può essere portato avanti magari anche dai colleghi disciplinari, è costituito da queste due domande, la prima che richiama il contesto attraverso la conoscenza del mondo, la seconda che spinge alla formulazione di ipotesi:

- a) "Adesso parleremo della Prima guerra mondiale: che cosa vi fa immaginare questa denominazione? Qualcuno sa più o meno quando è avvenuta? Vi ricordate com'era divisa l'Europa agli inizi del Novecento? C'erano degli Imperi: li ricordate? E fuori dell'Europa che Imperi c'erano? Avete presente le foto in bianco e nero di soldati in trincea, o i filmati con aerei a elica con ali doppie?";
- b) "Da quanto abbiamo studiato, abbiamo visto che c'erano due Stati con secoli di unità e con un colonialismo ormai consolidato, e due Stati creati nell'Ottocento: secondo voi chi andrà in guerra contro chi? Dalle foto e dai filmati, si trattava di una guerra all'antica (uomo contro uomo) o moderna (uomo che attraverso la tecnologia colpisce dei "nemici", non degli esseri umani)? A p. 134 avete delle foto e soprattutto una cartina delle potenze europee: guardatele e provate a immaginare che cosa può essere successo". Sono domande che hanno due caratteristiche fondanti:
 - 1) *non c'è la risposta giusta*. La principale motivazione umana è costituita dal piacere, e dare una risposta sbagliata crea dispiacere, quindi è demotivante, il che ha un effetto dirompente all'inizio di una lezione. Al contrario, qualunque risposta individuale è un contributo positivo, e se pure è sbagliata non importa, perché siamo in un contesto pre-lezione, senza alcuna finalità valutativa; le conoscenze pregresse, anche sui filmati con gli aerei del Barone Rosso (e, se qualcuno legge i *Peanuts*, anche sulle immagini di Snoopy che, seduto sulla cuccia, si sente un aviatore), sono valorizzate: e questo è motivante;
 - 2) *non c'è risposta individuale*: le domande sono rivolte alla seconda persona plurale "Ricordate?", "Provate". Nessuno è sulla graticola di un'interrogazione, tutti contribuiscono, tutti formulano insieme le ipotesi, condividendo gli spezzoni di conoscenza storica che hanno. È un'applicazione elementare

della metodologia costruttivistica, in cui la conoscenza viene costruita da tutti sulla base di un'impalcatura, lo *scaffolding*, costituito dalle domande del docente, cui possiamo presumere che si aggiungano commenti a mano a mano che arrivano spezzoni di conoscenze e di ipotesi.

È un processo semplice, che dura pochi minuti e coinvolge tutti, e che realizza quanto abbiamo scritto sopra e che qui ribadiamo: si ipotizza un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

È un processo che può essere effettuato sistematicamente durante ogni lezione di letteratura (basti pensare a quante volte si può interrompere la lettura di un racconto chiedendo “E adesso, secondo voi, cosa farà Giacomo? Le risponderà? E se sì, che cosa può dirle?”), di storia, di geografia; nelle LS, è il percorso normale a ogni inizio di lezione, con un dialogo o una lettura di cui costruire contesto, paratesto e cotesto, ma se questo approccio alla comprensione diviene sistematico si trasforma in *forma mentis* per lo studente, che lentamente impara a seguirlo in modo autonomo.

In una prospettiva di lavoro comune tra gli insegnanti di italiano e di LS e lingue classiche e i loro colleghi disciplinaristi questa procedura (contesto → paratesto: in altre parole, globalità → analisi; conoscenza del mondo → formulazione di ipotesi), da compiere prima di giungere al testo, può costituire una forma eccezionale di collaborazione.

2.5.3. Il rafforzamento del processo globalità → analisi → sintesi

Tutti gli studenti hanno bisogno di rafforzare questo percorso, di imparare che prima si cerca il senso globale e solo dopo si entra analiticamente nel testo per giungere alla comprensione piena, alla sintesi. Alcuni di essi hanno bisogno di un lavoro specifico in questa prospettiva: spesso gli allievi che non offrono risultati non soddisfacenti, che sono disattenti pur non avendo bisogni educativi speciali o disturbi specifici dell'apprendimento, soffrono proprio della cattiva abitudine di non preparare la comprensione attivando la loro *expectancy grammar*, di voler affrontare direttamente un testo microlinguistico senza disporre di strumenti e percorsi adeguati, per cui il compito presenta difficoltà insormontabili che ledono l'autostima (“Non ci capisco un cavolo!”), conducono all'autoesclusione (“Non è roba che fa per me, non ce la faccio, meglio lasciar perdere”), alla demotivazione (“Basta, non me ne frega niente, adesso mando un sms a...”).

Esistono delle attività didattiche, che qui accenniamo ma che abbiamo approfondito in un altro volume, cui si rimanda (Balboni, 2013), che possono essere effettuate periodicamente con tutta la classe e che possono essere assegnate

come percorso di rinforzo e recupero agli studenti che hanno difficoltà. Si tratta di due famiglie di tecniche didattiche che obbligano a una lettura globale, ad avere la visione generale, e solo dopo consentono di eseguire il compito analitico. Tali tecniche sono due, completare un testo che è stato mutilato e rimettere in ordine un testo che è stato smembrato, e le due metafore organiche della mutilazione e dello smembramento sono state scelte per ricordarci che un testo è un organismo “vivente”, dotato di una sua unità sostanziale.

Il completamento di testi mutilati: la procedura “cloze” Il meccanismo è quello del classico gioco visivo rappresentato nella figura 2.

Noi vediamo un triangolo laddove in realtà sono presenti solo tre angoli: la nostra capacità olistica, globale, ci porta a ipotizzare la prosecuzione delle linee fino a formare tre segmenti e, quindi, un triangolo: abbiamo completato il “testo” geometrico mutilato. Le tecniche che descriviamo attivano lo stesso processo.

Il principio del *cloze* è estremamente semplice: si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti, poi si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quantomeno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), un testo dotato di significato. In tal modo lo si costringe a considerare il testo nel suo complesso: solo così, infatti, può intuire quali parole o espressioni o spezzoni manchino e ipotizzarli, prevederli, per poi verificare sull'originale se la sua ipotesi era giusta o, almeno, accettabile (un sinonimo, un altro elemento lessicale che rientra nel paradigma delle possibilità ecc.).

La procedura *cloze* è facile da realizzare: si può cancellare una parola ogni sette, dopo aver lasciato un paio di righe integre per creare il contesto, oppure basta appoggiare una striscia di carta sul testo per coprirne una parte, da rico-

Fig. 2

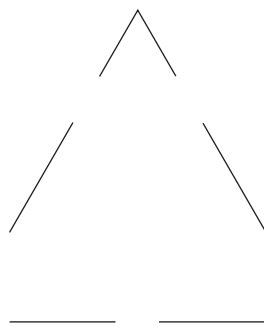
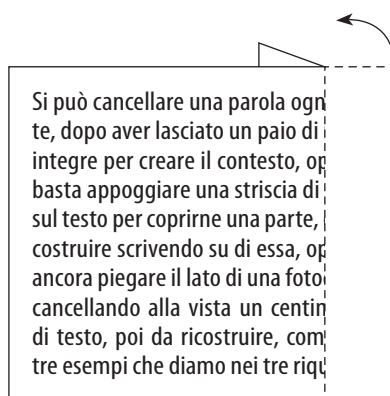
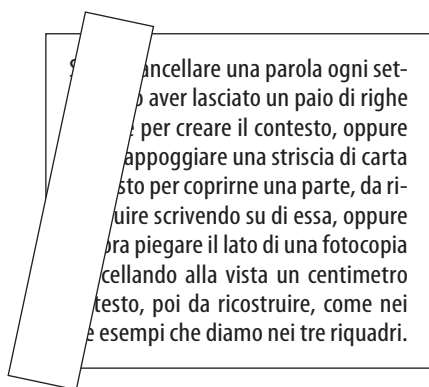


Fig. 3 – Esempi di testi mutilati

Si può cancellare una parola ogni set-
te, dopo aver lasciato un paio di righe
_____ per creare il contesto,
oppure basta _____ una stri-
scia di carta sul testo _____
coprirne una parte, da ricostruire scri-
vendo _____ di essa, oppure
ancora piegare il lato _____
una fotocopia cancellando alla vista un
_____ di testo, da ricostruire,
come nei _____ esempi che
diamo nei tre riquadri.



struire scrivendo su di essa, oppure ancora piegare il lato di una fotocopia can-
cellando alla vista un centimetro di testo, poi da ricostruire, come nei tre esempi
di testi mutilati che forniamo nella figura 3.

Il compito consiste nell'inserire le parole mancanti (o loro sinonimi) in un
testo: per farlo lo studente deve necessariamente cercare di avere una visione glo-
bale del testo, o almeno del periodo o della frase, e su tale base immaginare che
cosa può essere stato detto o scritto nella parte cancellata.

Si possono avere diverse varianti di *cloze*:

- a) *cloze* "a crescere", in cui si inizia eliminando ogni settima parola, per poi
cancellare ogni sesta o addirittura ogni quinta parola;

- b) *cloze facilitato*, che presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di un termine inutile: "trovare l'intruso" aggiunge un tocco ludico a questa tecnica): è una buona variante per lavorare su testi microlinguistici, in cui vengono tolti i termini disciplinari;
- c) per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire *cloze orali* inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata.

Questa tecnica ha due grandissimi vantaggi glottodidattici: anzitutto, non inserisce il filtro affettivo (non c'è stress, è una sorta di gioco con se stessi); in secondo luogo, gli errori possono essere discussi uno per uno in fase di correzione, chiedendo di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore che, in tal modo, diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti.

La ricomposizione di testi smembrati: le tecniche di incastro Come il triangolo visto nella figura 2, che esiste solo nella mente olistica, è una buona metafora per le tecniche *cloze*, così tutta la famiglia delle tecniche di ricomposizione può essere riportata, visivamente, alle tessere di un puzzle, che offrono il testo completo solo dopo essere state accostate in modo che ciascuna vada nell'*unica* posizione in cui può andare.

Nel nostro caso, si tratta di frantumare un testo (verbale o verbale + visuale) e di chiedere di ricomporlo: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale (anche se i giocatori scadenti tengono sott'occhio la foto durante l'esecuzione...), per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione *globale* del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale. Nessuna tecnica realizza in misura maggiore, e meglio, di questo gruppo di tecniche il percorso gestaltico della percezione, quella stringa globalità → analisi → sintesi cui abbiamo accennato sopra.

In tutti i casi si tratta di tecniche che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa alle proprie capacità logiche prima che linguistiche. Inoltre, questa famiglia di tecniche presenta un grande vantaggio in termini di autovalutazione *in itinere*: a differenza di altre, infatti, un errore non rimane isolato (nel *cloze* o in un "volgere al plurale" un errore non impedisce di rispondere correttamente agli altri item), ma blocca la possibilità di concludere l'esercizio, perché manca un elemento da una parte e ne avanza uno da un'altra.

Per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predi-

sposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

La ricomposizione può avvenire a vari livelli, a seconda della tipologia di testi frantumati e quindi di segmenti da accostare. Definiremo le diverse varianti a seconda del tipo di segmento di lingua che viene smembrato:

- a) *incastro tra paragrafi*: si presenta un testo scritto i cui paragrafi sono disposti in ordine casuale; lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di sequenza. È una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi (“in primo luogo”, “inoltre”, “infine” ecc.) e può servire per il testing. Per la profondità del lavoro richiesto in termini di comprensione prima globale e poi analitica, questa tecnica è utilissima per gli allievi che risultano carenti nella competenza testuale;
- b) *incastro tra battute di un dialogo*: questa forma di “incastro” prevede più varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà. La più semplice ha un dialogo in cui le battute di un personaggio sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta; ma si possono anche offrire le battute dei due personaggi in due blocchi, ciascuno dei quali contiene le battute di uno di essi in ordine casuale; oppure si mettono in ordine alfabetico le battute (operazione semplicissima grazie al computer) indipendentemente dal personaggio che le pronuncia. Per rendere eseguibile questa attività, è spesso necessario descrivere la situazione e i personaggi, oppure fornire le prime battute del dialogo in ordine corretto, in modo da consentire di immaginare il contesto (e quindi il recupero di *frame*, *script*, *schemi*). Questa tecnica costringe lo studente ad avere una visione globale della dinamica situazionale prima di analizzare la funzione delle singole battute che legge o che sente, per poi procedere a un'ipotesi di ricostruzione del dialogo originale;
- c) *incastro tra fumetti*; si possono realizzare più varianti anche di questo tipo di incastro. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia. In una seconda versione le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale; ognuna è contrassegnata da un numero. Lo studente deve indicare la successione corretta, cioè la sequenza dei numeri, il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere.

Una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute (ad es. "A5", "C4" ecc.). Anche in questo tipo di incastro la *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e viene poi guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi.

- d) *incastro tra frasi*; si tratta di una variante molto semplice: una volta assegnate, in disordine, le frasi di un periodo, si deve ricostruire il testo originale. Si realizzano ipotesi su base semantica e, talvolta, anche sintattica;
- e) *incastro tra spezzoni di frase*: si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, ma spesso senza consapevolezza della duplice natura dei processi coinvolti, che possono essere di carattere lessicale oppure morfosintattico. Un'esemplificazione può essere chiarificatrice. In entrambi i casi vengono presentate due colonne di spezzoni di frase (qui semplicissime, per evidenziare la natura della grammatica che permette di formulare le ipotesi), da unire tracciando una freccia tra il segmento iniziale, nella colonna a sinistra, e quello conclusivo, nella colonna a destra.

a.	Le ragazze	si sono bagnati.
b.	Le automobili	hanno l'airbag.
c.	I ragazzi	si sono calmate.
d.	I motorini	hanno la coda.
e.	I cani	hanno due ruote.

Le frasi "a" e "c" vanno risolte su base sintattica (sia i ragazzi sia le ragazze possono bagnarsi e calmarsi, quindi la concordanza di genere è l'unica possibile guida), mentre le altre si basano sulla conoscenza del mondo. Questa attività richiede più processi: osservare l'intero universo della colonna sinistra e poi di quella destra, creando una visione globale delle possibilità; scegliere quale delle due strategie (morfosintattica o lessicale) applicare per ciascuna delle frasi che iniziano a sinistra; scegliere, sulla base di questa strategia, l'elemento corretto a destra e poi verificare se la frase è semanticamente e morfosintatticamente corretta. È una tecnica ritenuta infantile, semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa e, nel caso di errori o incapacità di concludere tutte le frasi, si può ripercorrere ad alta voce, insieme alla classe e all'insegnante, il percorso mentale che ha portato a ciascuna combinazione, in modo da vedere dove è stato inserito il legame falso. Può essere usata proficuamente con frasi di carattere microlinguistico;

f) *incastro tra le parole di una frase*: le parole vengono date in successione casuale o alfabetica e si deve ricomporre la frase di partenza o una frase accettabile. Apparentemente facile, questa variante può essere invece trasformata in una sfida, come in questi esempi:

- a. aiuta controllo salute pressione conservare regolare la il della a
- b. avere salute aiuta pressione regolare conservare la una a di controllare

Quel che è importante è chiedere poi come si è proceduto a ipotizzare una frase; gli studenti scopriranno così che le strategie sono essenzialmente comuni, e che quindi esiste un “metodo” per comprendere: in entrambi i casi probabilmente è stata la parola “salute” a richiamare le conoscenze pregresse; infatti, “controllo/are”, “conservare”, “regolare” sono troppo vaghi (sono dei “predicati” in attesa di un “argomento” che li precisi, per riprendere i termini della logica preposizionale cui abbiamo fatto riferimento nel primo paragrafo); “pressione” è una parola assai più focalizzata, ma spinge verso tre campi semantici diversi, quello degli pneumatici, quello delle strutture che contengono o trasportano acqua o gas, quello sociopsicologico della “pressione” posta su una persona, un’istituzione ecc. Nell’esempio abbiamo inserito un elemento di disturbo, il termine “regolare”, che in un caso è aggettivo e nell’altro verbo, per cui può generare ipotesi sbagliate, che vengono falsificate prima di poter concludere la frase e quindi richiamano l’attenzione su questa ambiguità dell’italiano.

Un approfondimento sui problemi della comprensione dell’italiano dello studio è in: Bertocchi (2003; 2004); Ferrari (2003); Fratter, Jafrancesco (2003). Sulla facilitazione dei testi per favorirne la comprensione, cfr.: Debetto (2002); Grassi (2003); Minuz, Bosc (2010); Longo (2011).

2.6. Comprendere e produrre le microlingue disciplinari

Abbiamo focalizzato la comprensione sulla base di una semplice constatazione: se comprendi acquisisci, se comprendi attraverso testi con un dato stile, e se ti rendi conto delle sue convenzioni retoriche, spontaneamente produrrà testi secondo quello stile. La produzione, in questa visione, è il risultato dell’input e della riflessione sull’input.

L’azione del docente di italiano e, dove possibile, anche del collega di LS, sta nel guidare lo studente in un percorso che difficilmente sarebbe in grado di compiere in modo autonomo, e che assolutamente non sarebbe in grado di compiere

per tutte le microlingue disciplinari che si succedono, ora dopo ora, in una mattinata di scuola o in un pomeriggio di studio domestico.

In una logica di team teaching l'insegnante disciplinarista è facilmente coinvolgibile in questo progetto di *educazione microlinguistica*.

È tuttavia possibile esercitare anche la produzione di testi microlinguistici da parte dello studente.

2.6.1. Esercitare la produzione di testi scritti

I testi scritti sono i più semplici, perché lo studente che scrive e l'insegnante che commenta possono disporre del tempo a loro piacere, tornare indietro, commentare singole parole ecc.

I testi da produrre possono essere versioni personali dei generi testuali canonici della didattica nelle varie discipline: ad esempio, si può chiedere agli studenti di scrivere il testo del teorema di Pitagora o quello dei tre principi della termodinamica, di dare una definizione di acido e di alcali, di romantico e verista, di monarchia e repubblica, di predicato verbale e nominale; questo consente di avere in pochi minuti tanti testi quanti sono gli studenti. Poi se ne chiama uno alla lavagna a ricopiare per tutti la propria definizione, che diventa oggetto di discussione e di ricostruzione collettiva, guidata dal docente, detentore della varietà microlinguistica dell'italiano. Una lavagna multimediale consente agli studenti con tablet o smartphone di spedire direttamente dal proprio banco il loro testo alla lavagna, risparmiando tempo, e di lavorare sul testo senza cancellature, frecce o grafie illeggibili.

Con testi più lunghi (come temi, commenti a testi letterari, relazioni di laboratorio ecc.), il metodo più funzionale è quello di chiedere agli studenti di scriverli a casa, inviandoli per e-mail al docente (o a un gruppo di condivisione, tipo Google drive o un profilo Facebook della classe o altri ambienti di social network), in modo che questi possa estrapolare alcuni esempi o frammenti degni di nota, o per la buona qualità, o perché vi sono stati commessi errori linguistici o, ai nostri fini, soprattutto di retorica microlinguistica (sulla produzione scritta nell'italiano dello studio un approfondimento può essere in Tempesta, 1988; Lavinio, 2001; 2004).

2.6.2. Esercitare la produzione di testi orali

I testi orali, soprattutto monologhi come le interrogazioni e gli esami su cui si basa la carriera dello studente, sono richiesti dalla scuola ma non vengono esercitati, in quanto il concetto stesso di "esercizio" richiede la fase dell'analisi e della

valutazione di quanto esercitato, e nella percezione diffusa i testi orali non possono essere analizzati: *verba volant*.

A dire il vero, non *potevano* essere analizzati: oggi *verba manent* grazie a una banale videocamera, a uno smartphone come quello posseduto da gran parte degli studenti di una classe, e le registrazioni possono fornire materiale orale *analizzabile*, prodotto sia in aula, con tanto di filtro affettivo da stress, sia nella tranquillità della camera di ciascun allievo.

Il punto d'arrivo è l'esecuzione in aula di un monologo, cui si giunge attraverso un apprendistato che può essere costituito da un'educazione alla produzione, linguistica e microlinguistica, perché entrambe sono poco esercitate nella scuola. Riprendiamo una riflessione che è presentata in maniera più completa in Balboni (2013), cui si rimanda.

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

concettualizzazione → progettazione → realizzazione (→ revisione)

Vediamo come operare nelle quattro fasi della produzione orale:

- a) *concettualizzazione*: si reperiscono i contenuti, il che nella produzione microlinguistica significa quel complesso di operazioni sintetizzabile con l'espressione "studiare i materiali indicati dal docente", eventualmente "approfondendoli in altri ambienti". Il lavoro a piccoli gruppi o anche quello collettivo di classe è di fondamentale importanza sul piano educativo generale, in quanto può aiutare ad apprendere dai propri compagni strategie e percorsi;
- b) *progettazione*: si trasformano le idee in una scaletta, in un *flowchart*, in una struttura concettuale che fornirà al testo il filo del discorso, la coerenza testuale; è in questa fase che emergono le carenze nella conoscenza della disciplina;
- c) *realizzazione*, o *performance*: è la fase conclusiva del processo, quella in cui si produce un testo orale (monologo libero o su traccia) o si procede alla stesura del testo scritto (composizione, relazione, saggio). È in questa fase che emergono le carenze terminologiche disciplinari;
- d) *verba manent*: nell'oralità la rilettura è ovviamente impossibile, ma il riascolto della registrazione del proprio monologo fatta a casa come "prova generale" prima della realizzazione pubblica può essere molto utile. Più complessa, perché intervengono fattori emozionali almeno nelle prime occasioni, è la videoregistrazione di interrogazioni o relazioni orali in classe, da rivedere insieme criticamente.

2.7. Conclusioni

Non abbiamo proposto agli insegnanti di educazione linguistica nulla di estraneo alle loro competenze e allo specifico del loro lavoro: l'analisi lessicale, grammaticale, logica e testuale descritta nei primi paragrafi, i meccanismi di comprensione e produzione negli ultimi, non sono distinti tra educazione linguistica e microlinguistica; né l'uso di testi microlinguistici è alieno alla professione quotidiana del docente di italiano, che spesso insegna anche storia e critica letteraria, storia politica, geografia, e dovrebbe anche occuparsi di educazione civica, quindi di linguaggio giuridico pubblico.

Abbiamo solo proposto loro di allargare l'ambito delle microlingue disciplinari e di dedicare un intervento specifico a sostegno degli studenti nell'uso della lingua dello studio e nella produzione, così che sia adeguata alle caratteristiche delle varie discipline non solo sul piano dei contenuti ma anche su quello della microlingua, del suo stile, delle sue convenzioni retoriche.

Nulla di dirompentemente nuovo per i docenti, molto di significativamente nuovo per il successo scolastico di molti studenti.

Guida all'approfondimento

Nel testo abbiamo richiamato alcuni "classici" italiani relativi alle microlingue, settore che fu molto studiato negli anni Ottanta e Novanta del xx secolo, ma che nell'ultimo quindicennio ha ricevuto poca attenzione. Li disponiamo in ordine cronologico affinché si possa cogliere l'evoluzione della riflessione sul tema.

- Ciliberti A. (a cura di, 1981), *L'insegnamento linguistico "per scopi speciali"*, Zanichelli, Bologna.
- Arcaini E. (1988), *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, in Freddi G. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 29-44.
- Cigada S. (a cura di, 1988), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Balboni P. E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore. Guida all'esame di concorso*, La Scuola, Brescia.
- Porcelli G. et al. (1990), *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Id. (1992), *Testi Specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Mezzadri M. (2003), *Per una didattica integrata della lingua comune e della microlingua*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 4.

- Toppino L. (2006), *Attività didattiche per l'insegnamento della lingua settoriale del turismo. Italiano e spagnolo a confronto*, in "seLM", 6-7.
- Nickenig C., Gotti M. (a cura di, 2007), *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi specialistici?*, Atti del 10° seminario AICLU, Bolzano, 16-17 febbraio 2006, Bolzano University Press, Bolzano.
- Mazzotta P., Salmon L. (a cura di, 2007), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET, Torino.
- Cennamo M. et al. (a cura di, 2010), *Plurilinguismo e integrazione. Abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), *La dimensione verticale e il lessico della lingua settoriale della medicina. Proposte glottodidattiche*, in "LEND", 1, pp. 22-31.
- Nardon Schmid E., Salvi R. (a cura di, 2010), *Dall'aula multimediale all'e-learning*, in "RILA", 1-2 [numero monografico; include saggi sulle microlingue].
- Zanasi L., Rampino P. (2010), *Lavoratori stranieri e lingue speciali. Indagine pilota nell'area di Bolzano*, Eurac Research, Bolzano.
- Garzone G., Salvi R. (a cura di, 2011), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue. Studi in onore di Leo Schena*, CISU, Roma.
- Di Martino E. et al. (2012), *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Serragiotto G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.

Sulla comprensione in generale e su quella dell'italiano dello studio e delle microlingue si possono vedere i seguenti testi.

- Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 21-38.
- Ead. (2004), *Testi per studiare. La comprensione nella classe plurilingue*, in "LEND", 3.
- Bosi L., Manzoni L. (2011), *La valutazione della competenza della comprensione del testo nelle prove nazionali e internazionali*, in "LEND", 9, pp. 15-28.
- Brion Stramandinoli L. (2010), *È scritto o l'hai pensato? Un'indagine sull'influenza di schemi mentali e stereotipi nella comprensione lessicale*, in "LEND", 1.
- Cardona M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Daloiso M. (2006), *La comprensione microlinguistica*, in "seLM", 8-9, pp. 4-9.
- Debetto G. (2002), *Costruzione di materiali per lo sviluppo della lingua dello studio nella classe plurilingue*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Atti del x Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.
- Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti

- del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-110.
- Ferreri S. (a cura di, 2002), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fratrer I., Jafrancesco E. (2003), *Selezione, facilitazione e comprensione di testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.
- Grassi R. (2003), *Compiti dell’insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di, 2003), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.
- Longo G. (2011), *Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico*, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l’italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 173-182.
- Lucisano P. (a cura di, 1989), *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino.
- Minuz F. (video), Bosc F. (testo, 2010), *I manuali disciplinari: perché sono difficili*, in Bosc F., Mosca S., Onesti C. (a cura di), *Conoscere l’italiano per studiare*, DVD, USR, Torino.
- Nardi E. (1999), *Nella rete del testo. Unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Paravia, Torino.

Sulla produzione in italiano dello studio si vedano i seguenti testi.

- Lavinio C. (2001), *Scrivere di argomenti scientifici*, in MPI-GISCEL (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Scrivere in contesti disciplinari diversi*, Fiuggi, 7-10 marzo 2001, ITIS “Galilei”, Roma, pp. 12-22.
- Ead. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un’educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Tempesta I. (1988), *La “relazione” nella scuola media*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, FrancoAngeli, Milano.

Riferimenti alle altre opere citate

- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Caon F. (2014), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Gineste M.-D., Le Ny J.-F. (2002), *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*, Dunod, Paris.

6. La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio

di Paolo E. Balboni

Nella didattica delle LS la nozione di “unità didattica” è entrata prepotentemente negli anni Sessanta del xx secolo e, con l’arrivo delle varie ondate di studenti migranti dagli anni Novanta in poi, la programmazione per “unità” è passata anche in italiano L2. In queste aree tutti i manuali sono organizzati per “unità didattiche”, ma se si va a vedere nel dettaglio si scopre facilmente che non c’è omogeneità se non sul fatto che si parte con un input, e soprattutto in italiano L2 abbiamo quelle che tecnicamente sono “unità d’acquisizione”, pensate – come vedremo – per la logica dello studente, mentre nelle LS abbiamo “unità didattiche” che, come dice l’aggettivo, sono pensate con la logica di chi insegna.

Nella didattica dell’italiano qualche manuale titola “unità” quelli che sono i vecchi capitoli (il nome, l’aggettivo ecc.), ma ci sono anche altre terminologie che comunque non realizzano quasi mai la logica dell’unità didattica come modello *psicodidattico*, prodotto cioè nell’ambito della psicologia dell’apprendimento, prima ancora che *glottodidattico*, ovvero relativo all’educazione linguistica.

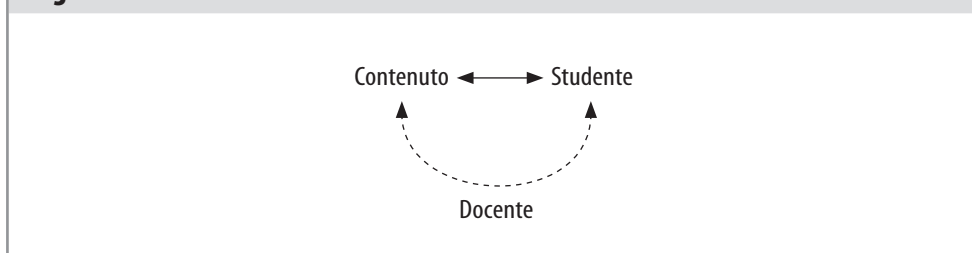
La parola “unità”, giunta alla pedagogia italiana direttamente dall’inglese *unit*, non riguarda l’unitarietà di varie sezioni, come pure è stata interpretata da alcuni manuali, ma indica un blocco autonomo, un esemplare, una di tante unità simili che insieme compongono il percorso (Balboni, 2012a).

6.1. Dalla “lezione” all’unità didattica

La tradizione dell’insegnamento ci ha fornito due strumenti didattici consacrati nei secoli, la conversazione maieutica e la lezione *ex cathedra*, e uno strumento che è stato proposto negli anni Trenta del xx secolo dalla pedagogia attivista, vale a dire l’unità didattica.

Per comprenderne meglio la natura dobbiamo ricorrere a un modello, sempre consacrato dalla tradizione pedagogica, quello dell’interazione didattica. Secondo questo modello, per analizzare l’interazione didattica bisogna partire dalla considerazione che in una classe ci sono tre elementi: la persona che apprende, la persona che insegna e l’oggetto da apprendere.

Tradizionalmente lo “spazio dell’interazione didattica” (questo è il nome tecnico del modello) viene tradotto graficamente con un triangolo, ai cui vertici

Fig. 1 – I fattori della relazione didattica

si trovano “studente”, “insegnante” e, nel nostro caso specifico, la “lingua italiana”. Secondo noi è tuttavia più appropriata un'altra figura, sempre delimitata da questi tre fattori (cfr. fig. 1).

Questo diagramma pone in equilibrio paritetico il ruolo della *lingua italiana* (includere le microlingue disciplinari) e dello *studente*: l'interazione principale si realizza tra questi due poli e deve condurre all'acquisizione, cioè all'interiorizzazione della lingua da parte dell'allievo. È quel concetto di *educazione alla lingua e nella lingua* che nel capitolo 2 abbiamo applicato alle *microlingue*.

L'insegnante sta sul(lo s)fondo, aiuta gli altri due poli – che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia con la linea continua – a mettersi in relazione, ma lo fa svolgendo una funzione di “regista”, simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata.

Il docente quindi è il fattore che veicola e gestisce l'input di informazioni da un polo all'altro, e la sua posizione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiando cioè lo studente, accettandone errori, creando testi inautentici per facilitarlo ecc.) o verso l'altro (proponendo lingua di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice di ciò che è giusto/sbagliato ecc.).

L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restringendo il ruolo dei due protagonisti, studente e lingua, con una logica da regista che non compare in scena, anziché da attore protagonista.

Torniamo ai due modelli ereditati dalla tradizione:

- a) la *conversazione maieutica* inclina il modello totalmente verso lo studente: essa aveva senso sotto i portici di Atene o di Roma, quando un saggio (il filosofo, il Maestro) si sforzava di far maturare l'autonomia cognitiva e critica del suo allievo. Oggi è stata proposta come rivoluzionaria in film come *Latitimo fuggente*, ma in realtà – anche se ci possono essere dei momenti maieutici nella nostra didattica – nella sua versione “pura” questo modello funziona solo per i dottorati di ricerca o, paradossalmente, con piccoli gruppetti di studenti immigrati, che hanno 24 ore di esposizione all'italiano e quindi

elementi che la maieutica può estrarre dalla loro esperienza e sui quali riflettere;

- b) la *lectio* è tipica dell'istruzione religiosa (cattolica, ebraica, islamica). L'atto didattico realizzato nella lezione pone l'obiettivo (il testo sacro) al centro dell'attenzione; tramite il sacerdote-maestro, che ha diritto all'interpretazione autentica e incontestabile, il testo sacro viene comunicato in maniera frontale e diretta agli allievi, che compiono un atto di fede nella capacità ermeneutica del maestro. Il modello si flette verso l'oggetto, che questo sia il Vangelo o il Corano o la *Divina Commedia* o la teoria della relatività, ma la linea diretta oggetto → studente scompare: il passaggio avviene solo attraverso la mediazione dell'insegnante-sacerdote. Si tratta di una posizione indubbiamente molto gratificante per l'insegnante e questo spiega perché, malgrado tale modello sia improduttivo (perché non aiuta l'autopromozione dell'allievo, non porta autonomia né di apprendimento né d'uso), esso sopravviva anche nell'istruzione laica;
- c) l'*unità didattica* fu intesa come proposta volta a riequilibrare il modello. Negli anni Venti-Trenta del xx secolo negli Stati Uniti la pressione dell'immigrazione seguita alla Prima guerra mondiale era immane: da un lato l'industria richiedeva tutta quella manodopera e anche di più, dall'altro la mancanza di competenza in inglese impediva non solo l'amalgama degli immigrati e la gestione efficiente della comunicazione (soprattutto quella delle istruzioni all'interno delle fabbriche), ma soprattutto creava ghetti monoetnici e monolingui, su cui la polizia non riusciva a esercitare alcun controllo; la storia delle *Little Italies* ne è un buon esempio. Insegnare l'inglese era improponibile per mancanza di tempo, analfabetismo, diversità di tradizioni d'analisi linguistica (erano gli anni degli approcci grammaticali). A Winnetka, in Illinois, la contea affidò ad alcuni allievi di John Dewey, il teorizzatore del *learning by doing*, il progetto di alfabetizzazione e anglicizzazione degli immigrati e nel 1931 ci furono le prime sperimentazioni di unità didattiche, cioè di accorpamento in *units* dei contenuti che precedentemente venivano proposti in maniera sequenziale, come lista di elementi autonomi. Le unità facevano perno su un tema, un problema da risolvere, e in qualche modo originavano dei "crediti" che attestavano il progresso, unità dopo unità, passo dopo passo, nell'americanizzazione (Balboni, 2012a; 2012b).

Quella che noi proponiamo nel progetto Loescher per la Lingua dello studio è una serie di unità dedicate alla soluzione di alcuni problemi: la comprensione e l'interazione nella microlingua delle scienze, in quella della filosofia, in quella dell'arte e in tutte le aree disciplinari.

In realtà un'unità *didattica*, così come la conosciamo, è composta da una serie di unità *matetiche*, cioè di acquisizione: sono queste unità il punto di par-

tenza nell'ottica di una glottodidattica “umanistica” che ponga davvero lo studente e i suoi processi acquisitivi al centro dell'attenzione.

6.2. L'unità di acquisizione (o unità matetica)

L'unità d'acquisizione (o di “apprendimento”, o “matetica”, come sarebbe giusto chiamarla per istituire anche linguisticamente una complementarità tra unità didattiche e matetiche) si basa sulle varie ricerche di matrice psicodidattica che abbiamo citato già nella sezione sulle microlingue, in particolare sulla psicologia della *Gestalt* che descrive la percezione come una sequenza di tre fasi, una globale, una analitica, e una conclusiva, in cui si attua una sintesi (consapevole o non) che trasforma ciò che è *percepito* in elementi *recepiti* dalla nostra mente e, se ve ne sono le condizioni, anche *acquisiti*.

Vediamo in maniera più dettagliata i tre momenti di questa “molecola matetica”, di questa unità minima del processo acquisitivo, adattandola ai termini di glottodidattica che ci interessano, e che riguardano non solo l'italiano dello studio, ma anche la letteratura, la storia, la grammatica ecc.

6.2.1. La fase della globalità

La psicologia della *Gestalt*, elaborata in Germania negli anni Trenta del xx secolo, ipotizza che ci sia anzitutto una *percezione globale* dell'evento comunicativo o del testo. Essa coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie che abbiamo anticipato parlando della comprensione, tra le quali richiamiamo qui:

- a) lo sfruttamento massimo della *ridondanza*, del supplemento di informazioni contestuali (il luogo, il momento, i partecipanti ecc.) e cotestuali (ad es. l'articolo “le” indica che nomi e aggettivi che seguono sono femminili e plurali e non è necessario un lavoro analitico per recepire le ulteriori informazioni che confermano il femminile plurale);
- b) la formazione di *ipotesi socio-pragmatiche* su quanto potrà avvenire in quel contesto, sulla base delle nostre conoscenze del mondo;
- c) la formazione di *ipotesi linguistiche* sulla base delle nostre conoscenze grammaticali;
- d) *l'elaborazione delle metafore*: il nostro parlare quotidiano, non solo quello letterario, è denso di metafore fossili (“È una volpe” è quanto resta di “È furbo come una volpe”), di metafore volontarie o involontarie che comunque ci consentono di visualizzare alcuni significati. Lo schema mentale delle metafore è elaborato dall'emisfero destro del cervello;

- e) la verifica *globale e approssimativa* delle ipotesi (*skimming*) oppure la verifica di *singoli elementi* (*scanning*);
- f) la ricerca di *analogie* con eventi noti.

Veniamo quindi all'applicazione glottodidattica di quanto ci viene detto dalla psicologia dell'apprendimento in ordine alla fase della globalità, dell'approccio globale al testo: si tratta di ascoltare, leggere o vedere, a seconda del genere di input che viene offerto allo studente, con una sequenza assai semplice di compiti:

- a) *richiamare il contesto*: “Stiamo per leggere alcune pagine del testo di geometria che parlano dei triangoli: cosa vi ricordate della geometria piana? Cosa sapete dei triangoli?”; in tal modo si elicitano le conoscenze pregresse, quelle che servono come base d'appoggio per quella costruzione di ipotesi che è alla base della comprensione, come abbiamo visto nella sezione sull'educazione microlinguistica;
- b) *esplorare il paratesto*, quello che sta intorno al testo: titolo generale, titoli dei paragrafi (nelle microlingue, come abbiamo visto, si usano “paragrafi concettuali”, per cui i tioletti dei paragrafi indicano un riassunto del percorso che si sta per compiere), fotografie, grafici, quindi elementi visivi elaborati dall'emisfero destro, il primo che viene attivato e quello che gestisce la percezione globale;
- c) *elaborare ipotesi*, sempre tutti insieme, in una logica da brainstorming in cui non esistono proposte o risposte sbagliate o assurde, ma si costruisce insieme un'ipotesi di che cosa potrà essere contenuto in quel testo, della terminologia che verrà usata ecc.; è in questa fase che uno studente che non ricorda il termine “ipotenusa” può chiederne il significato a un compagno;
- d) *primo contatto con il testo*: si assegnano pochi minuti per scorrerlo, per una prima conferma delle proprie ipotesi. L'attività è individuale e si svolge in silenzio. Se si vuole una semplice esplorazione, non si danno preventivamente domande, ma alla fine dei due o tre minuti si pongono quesiti a tutta la classe per ricostruire insieme il significato globale del testo (è la procedura detta *skimming*, scrematura). Se invece il testo è abbastanza semplice, si possono fornire già degli interrogativi prima della lettura globale, chiedendo di cercare alcune informazioni in particolare (è la procedura di *scanning*, in cui il testo viene “scannerizzato” per cercare alcuni dati).

Uno dei fondamenti dell'*educazione alla comprensione* è la creazione di una *forma mentis* per cui lo studente, spontaneamente e autonomamente, effettua le fasi “a”, “b” e “c” viste sopra, per poi procedere, a seconda dei propri scopi di lettura (e della propria abilità di lettore), a una prima lettura globale o, direttamente, alla lettura analitica. Gli studenti vanno educati a questa procedura, perché la loro prassi normale di fronte a un testo da studiare è quella di ten-

tare dall'inizio un approccio analitico, il che rende estremamente più difficile il compito (sul tema della comprensione dell'italiano dello studio cfr.: Bertocchi, 2003; Ferrari, 2003; Fratter, Jafrancesco, 2003; Bertocchi, 2004; il DVD di Grassi in Grassi, Maniotti, 2010); sulla facilitazione dei testi per favorirne la comprensione, cfr.: Debetto 2002; Grassi, 2003; Minuz, Bosc, 2010; Longo, 2011).

6.2.2. Fasi di analisi e sintesi/riflessione

A questo punto si apre una serie di sequenze *analisi* → *sintesi spontanea* → *riflessione guidata* relative ai singoli obiettivi che l'insegnante si pone per quel percorso; ad esempio, riprendendo il caso delle pagine del testo di geometria dei triangoli:

- a) la natura della *definizione*, genere comunicativo molto sintetico, in cui vengono fornite *tutte e solo* le informazioni rilevanti. L'analisi linguistica chiede di spezzare la definizione in tutte le sue frasi, vedendo come di solito le proposizioni reggenti portino le informazioni primarie e quelle subordinate forniscano il contesto o diano informazioni supplementari (soprattutto concessive, modali ecc.), per cui la chiave della comprensione è l'attenzione alla congiunzione che le introduce. È un'analisi condotta con le metodologie normali, tradizionali, consolidate dell'analisi del periodo, ma che diventa educazione concettuale, *forma mentis*: lo studente deve apprendere (e questo è l'obiettivo didattico) che non si legge una definizione in fretta e globalmente, ma che ogni parola, ogni connettore, ogni scelta sintattica è piena di significato microlinguistico. Aver compreso appieno una definizione è la base per poter dire: "Ho studiato e ho imparato che...";
- b) la natura dei *teoremi*, che non focalizzano un *termine*, come la definizione vista sopra, ma una *relazione*, come nel teorema di Pitagora o di Talete, dove si stabiliscono relazioni tra le dimensioni dei due cateti e quella dell'ipotenusa. Anche i teoremi sono testi di una pulizia, di una semplicità, di una precisione estrema, hanno una loro "bellezza" linguistico-concettuale che li rende unici fra tutti i generi comunicativi, e vale per i teoremi quanto detto sulla descrizione in ordine all'educazione a una *forma mentis* di lettura analitica lenta, attenta a ogni termine e a ogni parola, a ogni connettore, a ogni relazione sintattica: è infatti ben vero che il teorema di Pitagora riguarda l'apprendimento della geometria piana, ma è altrettanto vero che esso è anzitutto un testo linguistico e che senza la comprensione linguistica non si giunge alla relazione geometrica che Pitagora ha descritto;
- c) la natura dei *problemi*: è ben noto che molti dei problemi sbagliati sono in realtà problemi non compresi, e la non comprensione può avvenire a causa dell'incapacità euristica del singolo studente; tuttavia, se di fronte a un pro-

blema sono molti a non comprendere, è probabile che si tratti di espressione linguistica carente da parte del manuale. Il compito del docente di italiano è quindi quello di insegnare a comprendere i problemi con la stessa logica dei teoremi e delle definizioni, focalizzando l'attenzione su alcune relazioni logiche, di causa-effetto, di tempo, di condizione-conseguenza che sono propri dei problemi e che spesso usano formule retoriche proprie di questa micro-lingua: "Dato un triangolo che abbia...", "Essendo un triangolo equilatero anche equiangolo, si misuri..." ecc. (sul problema matematico come problema linguistico cfr. Ferreri, 1988).

Questa "molecola matetica", *globalità* → *analisi* → *sintesi/riflessione* (la prima, sintesi, spontanea; la seconda, riflessione, guidata dal docente) è il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua, ma anche della letteratura, della matematica, di qualunque forma di apprendimento.

6.2.3. Un esempio di unità di acquisizione in cui fare educazione linguistica

Facciamo un semplice esempio di come potrebbe essere svolta un'unità di acquisizione in una lezione di geometria, restando sempre su quel teorema di Pitagora che funge da *Leitmotiv* di queste esemplificazioni. Ipotizziamo la presentazione del teorema a dei ragazzini della prima classe della scuola secondaria di primo grado:

- a) *globalità*: dopo aver creato uno spazio libero tra i banchi, si costruisce con libri, quaderni, diari (tutti più o meno delle stesse dimensioni) un triangolo rettangolo che abbia l'ipotenusa fatta di 5 libri e i due cateti rispettivamente di 4 e 3 libri; come prerequisito si deve semplicemente richiamare alla memoria i concetti di triangolo, triangolo rettangolo, cateto e ipotenusa; gli studenti agiscono, si muovono, vedono, costruendo in tal modo una memoria multisensoriale del triangolo rettangolo e dei tre numeri 3, 4 e 5 dei suoi lati;
- b) *analisi*: si costruisce un quadrato su ogni lato; serviranno $5 \times 5 = 25$ libri o quaderni o diari per l'ipotenusa, $4 \times 4 = 16$ libri o quaderni o diari per il cateto maggiore, $3 \times 3 = 9$ elementi per il cateto minore. Si noti un fatto: finalmente per lo studente la nozione matematica di "numero al quadrato" riprende tutta al sua forza visiva: è un *quadrato*, una forma geometrica ben nota. A questo punto basta chiedere: "Quanti quaderni ci sono in ogni quadrato?"; "Sommate il numero dei quaderni dei due cateti; il numero che risulta è uguale a quale dei 3 quadrati?"; "Sottrai dal numero del quadrato sull'ipotenusa il numero di libri del quadrato sul cateto maggiore; il numero che risulta è uguale a quale dei 3 quadrati?";
- c) *sintesi/riflessione*: proviamo a scrivere un testo che descriva questa relazione. Gli studenti non *leggono* un teorema scritto da un professore che scrive ma-

nuali di geometria, ma *scrivono* un loro testo, riflettendo, ragionando insieme, finché sotto la guida dell'insegnante non si giunge alla forma canonica – “canonica” non per via della tradizione plurimillennaria del teorema di Pitagora, ma perché forma perfetta – secondo cui: “In un triangolo rettangolo, il quadrato costruito sull'ipotenusa è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti” (sull'importanza di scrivere, e non solo leggere, testi scientifici cfr. Lavinio, 2001). Ciò stabilito, si può anche passare dal linguaggio iconico (il triangolo fatto di libri, per terra) e dal linguaggio verbale (il testo visto sopra) al:

- *linguaggio matematico*, che indica il “quadrato” con un piccolo 2 (“potenza”, che richiede il verbo “elevare”) posto in apice rispetto al numero che indica la lunghezza del lato (numero che deve essere precisato sulla base dell'unità di misura: 9 libri, 9 cm, 9 mm ecc.): $5^2 = 4^2 + 3^2$;
- *linguaggio geometrico*: $BC^2 = AB^2 + AC^2$.

Quella che abbiamo appena visto in ordine al teorema di Pitagora è un'equilibrata unità di acquisizione, condotta sulla base delle tre fasi della *Gestalt*, ma anche sulla base della multisensorialità umana: facendo rumore, i ragazzi inevitabilmente hanno *fatto* un triangolo spostando banchi, muovendosi, mettendo libri in fila, hanno visto, hanno contato, sono risaliti dall'esperienza sensoriale a quella linguistica e poi a quella formale dei linguaggi matematici e geometrici. Certo, tutto ciò richiede mezz'ora di tempo, mentre spiegare alla lavagna lo stesso teorema avrebbe richiesto 5 minuti. Ma gli studenti che hanno *fatto* dimenticheranno mai il teorema di Pitagora?

Non abbiamo fatto altro che applicare il principio attribuito a Confucio: “Dimmi, mostrami, fammi fare: se mi dici, dimentico; se mi mostri, ricordo; se mi fai fare, imparo”.

In questo senso, riprendendo il titolo di un nostro volume del 2013, la nostra proposta è quella di *fare educazione linguistica*, non “parlare”, “spiegare”, “dire”, ma *fare*, così come gli allievi visti sopra hanno *fatto, costruito, scritto e riscritto* il teorema di Pitagora.

6.2.4. La definizione degli obiettivi

Nell'esempio di unità di acquisizione che abbiamo proposto nel paragrafo precedente l'obiettivo disciplinare è evidente (ma non compete agli insegnanti di italiano), cioè far acquisire il teorema di Pitagora. L'obiettivo linguistico è doppio:

- 1) un obiettivo macro, generale, formativo, che è quello di avvicinare alla logica delle microlingue di ambito scientifico, con la loro compattezza e concisione testuale;
- 2) un obiettivo specifico, la riflessione sulla natura del “teorema” come genere testuale.

Gli obiettivi “macro” si perseguono in un’unità *didattica*, come vedremo sotto; gli obiettivi specifici vanno decisi caso per caso, a seconda dell’input che scegliamo di offrire agli studenti. Esiste una logica secondo cui possiamo individuare gli obiettivi, considerando che quando diciamo “sapere la lingua (italiana)” – ponendo tra parentesi l’aggettivo “italiana” visto che quanto segue può affermarsi rispetto a ogni lingua umana – intendiamo:

- a) saper compiere degli *atti comunicativi*, cioè delle espressioni linguistiche che realizzano uno scopo minimo; nella comunicazione quotidiana gli atti possono essere: salutare, ringraziare, presentarsi, chiedere l’ora ecc.; nella comunicazione disciplinare, che come abbiamo visto nella sezione sulle microlingue è essenzialmente referenziale, gli atti più frequenti sono:
- *definire qualcosa*, atto che si realizza di solito con un predicato nominale nelle sue varie modalità, dal semplice uso della copula è (“Un triangolo è una figura piana con tre lati”) a copule più complesse come *è costituito da*, *ha*, *contiene* ecc.; anche se tecnicamente possono essere frasi transitive con tanto di complemento oggetto (“Un triangolo ha tre lati”), la logica è quella delle “dichiarazioni cognitive”, quindi predicative: dato un tema, se ne predica qualcosa;
 - *descrivere una procedura*, con la quale si intende una struttura del tipo *se... allora, dopo aver...* (+ verbo operativo), *allo scopo di...* (+ verbo operativo) ecc.: si tratta di due o più frasi, delle quali la prima è di solito una proposizione secondaria concessiva, temporale, finale, la seconda invece la principale (sul “riferire” cfr. Tempesta, 1988);
 - *porre un problema*, atto che di solito si compie nelle interrogazioni e nelle consegne degli esercizi e che lo studente deve imparare a comprendere appieno;
- b) sapere *la lingua*, che consente di realizzare i propri scopi attraverso atti comunicativi: lessico, morfologia, sintassi, regole testuali ecc.; *sapere la lingua* è un’espressione che descrive una realtà spontaneamente posseduta dagli allievi all’ingresso nella scuola secondaria di primo grado (il segmento da cui ci interessa partire per il consolidamento della lingua dello studio), e che in realtà sarebbe meglio espressa con *saper usare la lingua*; alla fine di un percorso minimo (un’unità di acquisizione), medio (un’unità didattica), lungo (un segmento della vita scolastica: un modulo, un anno, un triennio, un percorso come quello del progetto Loescher per la Lingua dello studio) l’espressione usata nel titolo si completa in questo modo: *saper usare la lingua e sapere perché e come*. È il concetto base che fin dai rivoluzionari Programmi della Scuola Media del 1979 sta alla base dell’espressione “riflessione sulla lingua”, che in quei programmi sostituì “insegnare la grammatica”;
- c) saper integrare la lingua con i *linguaggi non verbali*: nella comunicazione

quotidiana questo significa saper usare (e sapere perché e come) i gesti, le espressioni, la distanza interpersonale ecc.; nell'italiano dello studio significa sapere che molto spesso i testi microlinguistici realizzano un *relais* tra lingua e immagine: si capisce la lingua attraverso l'immagine, e di converso l'immagine non ha senso se non quando questo le viene conferito dalla lingua: diagrammi, fotografie, rendering, *flowchart*, formule chimiche, fisiche, matematiche, cartine storico-geografiche, figure geometriche ecc. sono di grande uso nel linguaggio disciplinare;

- d) saper riconoscere e applicare le *regole socio-culturali* dell'uso della lingua: nell'italiano quotidiano si tratta di scegliere appropriatamente tra *ciao* e *buongiorno*, nel limitare le parolacce alla partita di calcio escludendole dalla comunicazione con i docenti, dal sapere che cosa significa *tema* nella nostra cultura scolastica (in molte altre, da cui provengono spesso gli allievi migranti, non esiste la tradizione del tema, come non esistono l'analisi grammaticale e logica). Rinviamo al capitolo 2 per una descrizione delle regole socio-culturali delle comunità scientifico-disciplinari in ordine allo stile microlinguistico e alla sua funzione nel far riconoscere una persona come membro (in potenza o a pieno diritto) della comunità stessa.

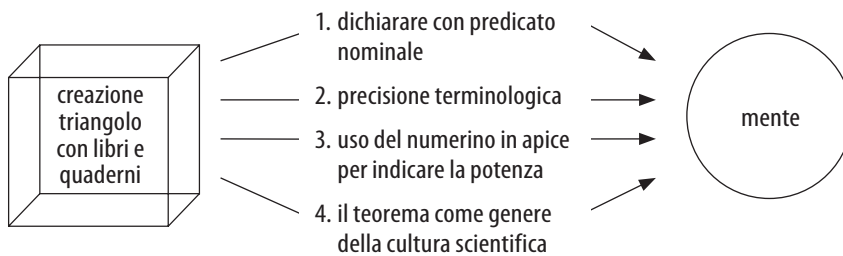
Gli obiettivi didattici vanno scelti tra queste quattro aree, che rappresentano gli elementi base della competenza comunicativa (un approfondimento di questa nozione è in Balboni, 2012b). Sintetizziamo quindi l'unità d'acquisizione così:

- a) c'è un input, che nelle lezioni disciplinari è di solito prima orale (la spiegazione del docente) e poi scritto (lo studio domestico), mentre ovviamente in un'unità di educazione linguistica su testi disciplinari l'input sarà quasi sempre scritto, costituito da qualche pagina di un manuale disciplinare;
- b) all'interno di quell'input l'insegnante di italiano individua alcuni obiettivi nei vari ambiti che abbiamo indicato sopra (non necessariamente tutti presenti in ogni unità d'acquisizione);
- c) questi obiettivi, se il percorso didattico è adeguato, vengono *acquisiti*, termine che indica l'accomodamento delle nuove competenze nella mente: divengono parte della propria competenza comunicativa in italiano;
- d) simboleggiamo l'input con un volume da esplorare globalmente, e poi analiticamente, per giungere nella mente a una sintesi/riflessione (cfr. fig. 2).

Nell'esempio del teorema di Pitagora lo schema poteva essere quello rappresentato nella figura 3.

Ricordiamo che questa logica di definizione degli obiettivi dell'educazione linguistica si applica a tutte le lingue: prima, seconda, straniera, classica.

Né è diversa la creazione di unità di acquisizione letterarie: l'input è *A Silvia* di Giacomo Leopardi, l'analisi va dagli aspetti stilistici alla scoperta del pessimismo leopardiano; la riflessione collocherà questo input accanto alle altre unità

Fig. 2 – Schema dell'unità di acquisizione**Fig. 3 – Schema di un'unità d'acquisizione sul teorema di Pitagora**

di acquisizione su *Infinito*, *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, alcune *Operette morali*, per giungere a una sintesi sul poeta, collocato sullo sfondo del Romanticismo italiano e in relazione con Foscolo e Manzoni: le *unità di acquisizione* su Leopardi formano un'*unità didattica*, l'insieme delle unità didattiche su Foscolo, Manzoni e contemporanei forma un *modulo* sul Romanticismo, come vedremo.

6.3. L'unità didattica come rete di unità di acquisizione

Un'unità di *acquisizione* può durare un'ora e anche più, pur restando se possibile nella sessione unica, al massimo in due sessioni con intermezzo di lavoro domestico: è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: "Oggi a scuola abbiamo fatto...", "Ho imparato a...". Un'unità *didattica* è invece una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo

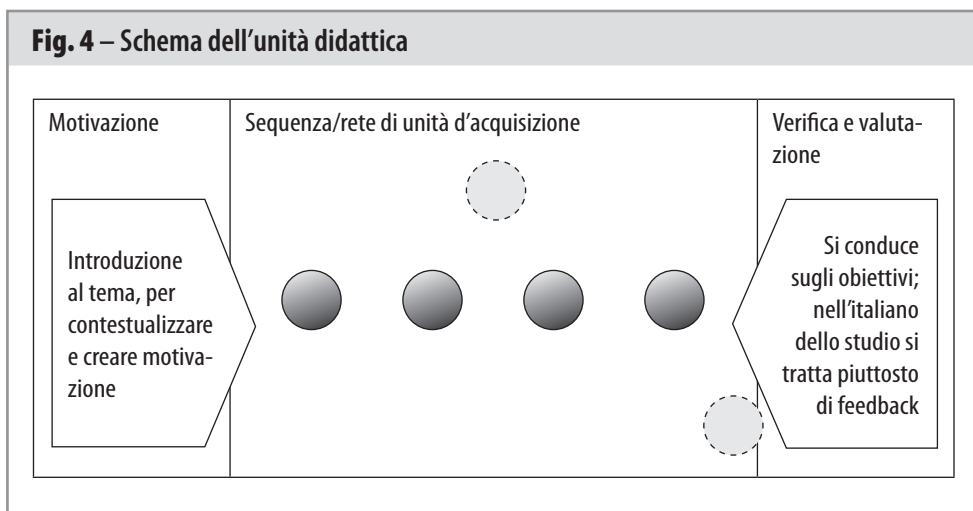
insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale, nelle LS, a un genere testuale (di solito) in italiano, a un ambito disciplinare nell'educazione all'italiano dello studio: ci sarà un'unità didattica di area geometrico-matematica, una di area geografica, una di area storica ecc., ciascuna della durata di alcune ore.

In linea generale un'unità didattica ha la forma della figura 4.

La lettura del diagramma è la seguente:

- a) *motivazione*; sappiamo che non c'è acquisizione senza motivazione: un percorso complesso come un'unità didattica, che nel diagramma esemplificativo dura almeno due o tre settimane, se ogni unità d'acquisizione richiede un'ora di lavoro, richiede una fase motivazionale che renda significativo l'intero percorso di apprendimento, che faccia nascere il desiderio di iniziare lo sforzo di percorrere l'unità. È una fase in cui vi sono attività di *elicitazione*, volte a far emergere quello che gli studenti già conoscono e quello che immaginano del tema dell'unità, in modo da mettere insieme il patrimonio di conoscenze pregresse: più cose si sanno, più facile sarà il compito acquisitivo. Soprattutto va esercitata la motivazione basata sul bisogno ("Quello che stiamo iniziando vi sarà utile quando studierete matematica: lo facciamo in italiano, così andranno meglio i compiti di matematica!"), mentre quella fondata sul piacere di scoprire, di vincere in giochi ecc. riguarda le singole attività didattiche;
- b) *sequenza-rete di unità d'apprendimento*, che possono essere concentrate in una settimana o diluite nel tempo, una per settimana; in un'unità sul linguaggio della geometria e della matematica serviranno almeno 3/4 unità di acquisizione per i diversi tipi di microlingua, di testi ecc. Abbiamo inserito

Fig. 4 – Schema dell'unità didattica



due unità d'acquisizione tratteggiate, esterne alla sequenza programmata dal docente di italiano: sono unità che possono essere condotte dal collega disciplinarista se il percorso è stato concordato e progettato insieme;

- c) *verifica e valutazione*: si tratta di una verifica diversa da quella sulla capacità di scrivere un tema narrativo o argomentativo, di fare analisi grammaticale, di stendere un commento fondato e sensato a un testo letterario, casi in cui l'attività didattica era impostata, condotta e verificata dal docente di lettere all'interno del suo ambito disciplinare. Qui svolgiamo un servizio allo studente e, indirettamente, ai colleghi disciplinaristi: sono loro che potranno verificare nel medio termine il miglioramento degli studenti. Pertanto, più che di "verifica" in senso stretto, il lavoro sull'italiano dello studio porta a un feedback che informa l'insegnante di italiano, ma senza giungere a una valutazione formale, tradotta in un voto (sulla valutazione nell'italiano dello studio cfr. Atzeni *et al.*, 2010; Jafrancesco, Machetti, 2010; un grande progetto di valutazione e certificazione sulla *Cognitive and Academic Language Proficiency* di studenti migranti alla fine della scuola secondaria di primo grado è stato condotto dall'Università di Parma, sul quale cfr. Mezzadri, 2011, e *infra*, cap. 9).

6.4. I moduli

Inseriamo questo brevissimo paragrafo perché spesso sentiamo proporre "moduli" di italiano dello studio o di altri aspetti dell'educazione linguistica.

Fino a qualche anno fa la cosa poteva essere accettabile: un "modulo" era una sorta di corso monografico su un tema. Nell'ultimo decennio, tuttavia, si è venuta diffondendo la necessità di accreditare delle competenze parziali, sia per la crescente mobilità degli studenti sia per la progressiva prevalenza del valore professionalizzante rispetto a quello educativo nella nostra scuola: si è imposto a tal fine il *modulo*, cioè una sezione, una porzione, un sottoinsieme del corpus dei contenuti di un curriculum.

Definire un modulo nella formazione scientifico-professionale è facile ("Sa compiere queste misurazioni", "Sa come negoziare, ordinare e verificare spedizioni di materiale"), così come lo è nella formazione storica (la storia greca, quella romana e quella medievale possono essere tre moduli) o in quella letteraria, artistica, filosofica, dove un modulo può coincidere con un movimento o un gruppo di autori, artisti, filosofi. In una società in cui si frequentano periodi scolastici all'estero e in cui i trasferimenti di città, e quindi di scuola, sono sempre più frequenti, la struttura modulare è utile, in quanto la struttura tradizionale (la scuola secondaria di primo grado divisa in tre "moduli" e quella di secondo grado in cinque) è troppo rigida.

Più arduo è definire il modulo in discipline non segmentabili, basate sulla progressione, per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, come nel caso della matematica, della fisica o delle lingue (L1, L2, L3, classiche): un modulo, infatti, deve essere:

- a) *autosufficiente*, concluso in se stesso, cosa impossibile in un sistema come quello linguistico, *où tout se tient*;
- b) *valutabile* nel suo complesso, in modo da *poter essere accreditato* nel *curriculum vitae* dello studente.

Non crediamo siano possibili moduli nell'educazione linguistica; i livelli A1-2, B1-2 e C1-2 del Consiglio d'Europa per le lingue, tecnicamente definibili moduli, sono in realtà delle approssimazioni arbitrarie: utili, utilissime, necessarie, ma non per questo meno approssimative e meno arbitrarie.

Nell'italiano dello studio abbiamo unità didattiche, una per ogni area: troppo poco, quantitativamente parlando, per definire qualche ora di lezione "modulo". Sono unità che prevedono feedback e non verifiche: manca una valutazione puntuale, manca la possibilità di un accreditamento: stiamo creando *forma mentis*, non stiamo insegnando a usare un attrezzo o ad analizzare un composto chimico o una frase; sono unità che aggiungono profondità alla competenza comunicativa in italiano, ma fanno parte dell'insegnamento dell'italiano, non sono una realtà a sé, autosufficiente.

6.5. La progettazione di unità didattiche di italiano dello studio

Il progetto Loescher per la Lingua dello studio, come si evince dall'introduzione a questo Quaderno, prevede che ci siano delle Guide per le aree disciplinari aliene alla formazione di un insegnante di italiano, cui si affiancano dei Percorsi per lo studente con materiali predisposti *ad hoc*.

La discriminante essenziale è tra le discipline in cui l'insegnante di italiano è competente e quelle in cui non lo è.

6.5.1. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano è competente

L'insegnante di italiano è un insegnante di lettere, che insegna anche altre discipline incluse nell'ambito "umanistico". La formazione liceale e universitaria del laureato in lettere (e anche in lingue, perché tutto quello che diciamo può essere fatto, riducendo la difficoltà testuale, anche in L3) gli garantisce competenze in:

- a) *linguistica tradizionale*, quella che consente l'analisi grammaticale, logica, del periodo, con elementi di etimologia, storia della lingua e sociolinguistica, soprattutto in ordine alle varietà geografiche e a quelle di registro;

- b) *storia* politico-sociale, sia in sé come “storia” *tout court*, sia come contesto della storia culturale, letteraria, filosofica e artistica (la storia musicale, che sarebbe essenziale per una formazione umanistica in un paese come l’Italia, dove il teatro settecentesco e ottocentesco è essenzialmente melodramma, non fa parte del bagaglio culturale dato per default come ovvio, imprescindibile, per un laureato in lettere);
- c) *teoria e critica letteraria*, come specializzazione propria di una facoltà di lettere, ma anche critica artistica e filosofica;
- d) *geografia*, in una prospettiva antropica più che fisica, spesso non studiata all’università ma affidata alla cultura generale del docente e al fato;
- e) a queste aree, presenti nella formazione e insegnate nella scuola, se ne aggiunge una che spesso nella scuola è trascurata, quella di *cittadinanza e Costituzione*, che richiede una riflessione particolare. Con essa intendiamo di solito le basi del diritto, la riflessione sulle varie forme di organizzazione dello Stato, la lettura della Costituzione italiana, ma la formazione dell’insegnante di lettere non include tematiche come queste. La conseguenza è duplice: nella scuola si tende a non organizzare percorsi formali di cittadinanza e Costituzione, anche se durante le discussioni e la lettura dei giornali in classe l’insegnante-cittadino condivide con i suoi studenti riflessioni che in parte rientrano in questo insegnamento; l’insegnante di italiano non ha però una padronanza specifica del linguaggio del diritto costituzionale (un testo che può servire da ampio riferimento è Avellini, Pugliese, 2009).

Si tratta di ambiti che presentano una distinzione microlinguistica fondamentale:

- a) *le microlingue della storia politico-sociale, letteraria, artistica e filosofica* sono basate su un periodare ipotattico, affidato in maniera essenziale ai meccanismi di subordinazione; presenta una *consecutio temporum* focalizzata sui vari tempi e modi del passato: tempi e modi spesso poco frequenti nell’esperienza linguistica quotidiana degli studenti; include tutte le forme linguistiche che veicolano la creazione di ipotesi, che realizzano l’argomentazione, in quanto le forme della certezza sono limitate alle biografie di scrittori, artisti, filosofi, e all’aspetto cronachistico della storia. Sono aree in cui prevale lo stile che nella sezione sulle microlingue abbiamo chiamato – con una metafora, non un dato tecnico – “ciceroniano”, stile che nella scuola è usato solo dai docenti di lettere e, in alcuni tipi di scuola secondaria di secondo grado, da quelli di lingue, filosofia e storia dell’arte. L’insegnante di italiano ha la competenza per realizzare percorsi di italiano dello studio in questo ambito, anche se non insegna arte o storia. Allo studente viene chiesto non solo di saper comprendere e acquisire testi di queste discipline, ma anche di produrre monologhi (“Fai un raffronto tra Foscolo e Leopardi”, “Spiega la natura del feudalesimo e di’ che cosa questo fenomeno comportò a cavallo

tra i due millenni”) e testi scritti, che raggiungono l’apoteosi nell’esame di maturità con i temi storico, letterario, artistico, sociale. Lo studente deve sviluppare la competenza microlinguistica ricettiva, per studiare, e produttiva, per dimostrare l’acquisizione dei contenuti, nonché della microlingua in cui si riconosce la comunità degli “umanisti” (sull’italiano della storia cfr.: Ciaccio, 2001; D’Annunzio, Della Puppa, 2005; Silvestrini, 2007; Biggio, Pieraccioni, 2008a; 2008b; Leone, 2009; Pallotti, 2011);

- b) *le microlingue della grammatica e della geografia* non argomentano ma descrivono, per cui prevalgono i modi verbali e sintattici della certezza; il periodo è paratattico, basato sulla coordinazione, ed è quello che, sempre con una metafora, abbiamo definito “americanizzante” e che è più simile a quello dell’ambito scientifico che a quello storico-culturale (per l’italiano della geografia cfr. Minuz, 2002; per quello della grammatica in ordine alla sua facilitazione cfr. invece Ferrari, 2003).

In quelle fra le aree suddette che rientrano nella sua cattedra *l’insegnante di italiano non ha bisogno di predisporre unità didattiche specifiche per l’italiano dello studio*, ma quotidianamente può far emergere le caratteristiche linguistiche dei testi da comprendere e acquisire e di quelli da produrre: noterà di volta in volta la *consecutio temporum*, rafforzerà la padronanza dei tempi e dei modi del passato, farà scoprire i meccanismi di subordinazione, i modi di indicare opinioni distinguendole dai fatti, spingerà a creare un glossario dei *termini* affinché non vengano ritenuti “parole” ma se ne definisca esattamente il significato.

Nelle discipline che in quella specifica cattedra non sono incluse, ma che l’insegnante conosce o per esperienza nella sua formazione o perché le ha insegnate, si possono creare unità didattiche partendo dai manuali in uso degli studenti o dalla collezione di manuali che ogni docente possiede. Sono unità didattiche, come abbiamo visto, composte da alcune unità di acquisizione calibrate per poche ore di lezione (talvolta anche solo un’ora, se non è richiesto un lavoro domestico e la conseguente correzione) in cui:

- a) si presenta un input, cioè una pagina di un manuale in cui una specifica caratteristica linguistica emerge in maniera chiara;
- b) si procede alla lettura cursoria, globale, per un primo approccio, necessaria in quanto il contenuto di quel testo è avulso dalla pratica normale che gli studenti svolgono con l’insegnante di italiano;
- c) l’insegnante dà consegne relative al punto linguistico-comunicativo che vuole far emergere, chiedendo di sottolineare, confrontare con il compagno, elaborare ipotesi sul funzionamento di quel meccanismo;
- d) si focalizzano alcuni termini specifici e se ne costruisce, insieme agli studenti, la definizione, per abituarli a questo delicato e fondamentale processo di studio;
- e) si giunge alla sintesi, che mostra agli studenti come quel dato meccanismo

sia caratterizzante lo stile della disciplina e, quindi, come debba non solo essere compreso, ma utilizzato quando si monologa in un'interrogazione o quando si scrive un testo (riassunto, commento, tema che sia).

Questo percorso può essere svolto dall'insegnante di italiano in modo autonomo, ma ovviamente il processo è molto più incisivo se i contenuti da far emergere sono condivisi dal collega della disciplina: in tal modo gli studenti riflettono su una microlingua sia nelle due, tre o più unità di acquisizione che costituiscono l'unità didattica (ad es. l'italiano della filosofia), sia compiendo in maniera diffusa, non concentrata in poche ore, le stesse operazioni di riflessione microlinguistica nelle ore di filosofia.

6.5.2. L'italiano delle discipline in cui il docente di italiano non è competente

Il percorso didattico è esattamente lo stesso che abbiamo visto nella procedura didattica che chiude il paragrafo precedente, perché quello è il percorso psico-didattico dell'educazione linguistica e quindi a questa procedura non si sfugge.

Il problema sta nel fatto che il docente di italiano, non avendo frequentazione sistematica di testi di chimica, fisica, economia, elettronica ecc., non sa quali siano le caratteristiche sistematiche di quelle microlingue e quali siano invece solo idiosincrasie linguistiche dell'autore del manuale usato dal collega, o elementi presenti casualmente in quelle pagine ma non nella microlingua generale di quell'area disciplinare.

Le Guide del progetto Loescher per la Lingua dello studio offrono un valido supporto per superare questo problema. Quanto abbiamo indicato nel capitolo 2, insieme a quanto abbiamo qui esemplificato con l'unità di acquisizione relativa al genere testuale "teorema", è comunque sufficiente a garantire a un docente di italiano una serie di coordinate concettuali e operative tali da poter realizzare percorsi di approfondimento dell'italiano dello studio (sull'italiano delle aree scientifiche cfr.: Ferreri, 1988; Caon, D'Annunzio, 2005; Lavinio, 2005).

Guida all'approfondimento

Tutti i saggi che citiamo hanno bibliografie più o meno vaste, ma esiste una bibliografia specifica nel testo seguente.

Tassara M. (2010), *La lingua per studiare: una rassegna bibliografica*, in "Italiano LinguaDue", 2, pp. 247-277, in <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/832>.

La letteratura sul tema presenta due punti di vista ben precisi: l'italiano dello studio come problema generale, da un lato, e come problema degli studenti stra-

nieri, dall'altro; a questi due approcci si aggiunge una serie di saggi che riguardano l'italiano delle singole discipline, quasi sempre pensati per alunni non italofoni. Tra i materiali che concernono l'italiano dello studio come tema generale, indipendentemente dalla L1 dello studente, ricordiamo i seguenti testi, qui disposti in ordine cronologico per evidenziare lo sviluppo del tema negli anni.

- Gagliardi M. (1988), *Problemi al limite fra educazione scientifica ed educazione linguistica: alcuni esempi*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (a cura di, 1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze [include relazioni e indagini di vari gruppi GISCEL].
- Mandelli F., Rovida L. (1988), *Educazione linguistica e informatica: un incontro necessario*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Minardi G. (1988), *Sul rapporto adeguatezza-correttezza in L2 e contenuti scientifici delle discipline*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C. (1988), *I bambini parlano per fare scienza: la formazione del linguaggio scientifico nella discussione di classe*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tempesta I. (1988), *La "relazione" nella scuola media*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (2001), *Curricolo di italiano e competenze trasversali*, in Mozzetti M. (a cura di), *Nuovi curricoli. Un modello di ricerca. Valutazione dei processi, cooperative learning, modularità, aree disciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (2001), *Scrivere di argomenti scientifici*, in MPI-GISCEL (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Scrivere in contesti disciplinari diversi*, Fiuggi, 7-10 marzo 2001, ITIS "Galilei", Roma, pp. 12-22.
- Ead. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Bosc F., Mosca S., Onesti C. (a cura di, 2010), *Conoscere l'italiano per studiare*, DVD, USB, Torino. Il testo include cinque laboratori:
- Tosi A. (video), *Le esperienze torinesi per l'accoglienza degli studenti stranieri: una raccolta di buone pratiche*.
 - Minuz F. (video), *I manuali disciplinari: perché sono difficili*.
 - Grassi R. (video), *Il testo ad alta comprensibilità*
 - Bosc F. (video), *Il percorso di avvicinamento al testo disciplinare*.
 - Margutti P. (video), *La lezione del docente*.
- Atzeni L. et al. (2010), *Valutare la competenza linguistica in ambito scientifico*, in Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, cit., pp. 257-278.
- Jafrancesco E., Machetti S. (2010), *Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare*, in Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, cit., pp. 145-159.
- Lugarini E. (a cura di, 2010), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Balboni P. E. (2012), *Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche*, in Kottelat P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'ensei-*

gnement interculturel, in “Synergies Italie”, 8 (numero monografico), pp. 129-139, in http://gerflint.fr/Base/Italie8/paolo_balboni.pdf.

Bosisio C., Cavagnoli S. (a cura di, 2013), *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale*, Atti del XII Convegno dell'Associazione italiana di linguistica applicata, Macerata, 23-24 febbraio 2012, Guerra, Perugia.

Saggi e volumi che affrontano l'italiano dello studio in contesto di classe plurilingue, quindi mirato all'italiano L2, sono i seguenti, indicati sempre in ordine cronologico per evidenziare l'evoluzione della riflessione.

Ellero P. (1999), *L'italiano per studiare*, in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.

Debetto G. (2002), *Costruzione di materiali per lo sviluppo della lingua dello studio nella classe plurilingue*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Atti del X Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.

Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 21-38.

Bosisio C. (2003), *L'italiano per lo studio: la lingua, “filtro” del contenuto? Una proposta didattica*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 137-160.

Favaro G. (2003), *L'italiano per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse, i modelli operativi delle scuole*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 13-20.

Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 85-110.

Fratte I., Jafrancesco E. (2003), *Selezione, facilitazione e comprensione di testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 39-57.

Grassi R. (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di, 2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.

Luise M. C. (2003), *Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, cit., pp. 161-178.

Bertocchi D. (2004), *Testi per studiare: la comprensione nella classe plurilingue*, in “LEND”, 3.

Villarini A., Barni M., (2004), *L'italiano nei libri di testo per gli immigrati: linee di analisi tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, in “LEND”, 3.

- AA.VV. (2005), *L'italiano per studiare*, Venezia, Comune di Venezia.
- Caon F., D'Annunzio B. (2005), *Laboratorio di geometria e matematica per alunni non italofoni*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- D'Annunzio B., Della Puppa F. (2005), *Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- Favaro G. (2005), *Studiare in italiano L2*, in AA.VV., *L'italiano per studiare*, cit.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano*, in Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Menegazzo E. (2006), *L'approccio lessicale di Lewis e la lingua dello studio*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 12, pp. 67-89.
- Garosci C., Prunotto F. (2007), *Conoscere l'italiano per studiare. Rapporto del progetto pilota regionale per ragazzi stranieri*, USR Piemonte e Regione Piemonte, Torino.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- Losco V., Colombo S. (2009), *Una lingua per fare*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia, pp. 305-326.
- Marello C. (2009), *L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia, pp. 1-28.
- Ead. (a cura di, 2009), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- Memelli S., Tappainer M. (2009), *L'insegnamento e l'apprendimento dell'Italiano L2 per lo studio disciplinare. Come affrontare la lingua dello studio*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 20.
- Mosca S. (2009), *Forme di intervento per studiare in italiano L2*, in Marello C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano [descrive il progetto di Parma sulla certificazione degli studenti stranieri in terza media o prima professionale].
- Longo G. (2011), *Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico*, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 173-182.

Alcune discipline sono state studiate dal punto di vista della lingua dello studio. La lingua disciplinare più analizzata nella nostra prospettiva è quella della storia, o comunque della trattazione storica di discipline.

Biggio B., Pieraccioni G. (2008a), *Un modello integrato per lo studio della storia nella classe plurilingue: tra personalizzazione e co-costruzione*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 18.

Idd. (2008b), *L'italiano dello studio: il caso dell'insegnamento della storia*, in "In.IT", 23, pp. 10-17.

- Ciaccio S. (2001), *Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia*, in “Italiano LinguaDue”, 1, pp. 177-206, in <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/1233/1466>.
- D’Annunzio B., Della Puppa F. (2005), *Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio*, in AA.VV. (a cura di), *L’italiano per studiare*, Comune di Venezia, Venezia.
- Leone P. (2009), *Per un’educazione linguistica disciplinare: considerazioni sul lessico di frequenza di manuali di storia*, in “Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri”, 19.
- Pallotti G. (2011), *Insegnare la storia italiana in modo semplice e chiaro*, in “Incontri”, 2, pp. 16-24.
- Silvestrini C. (2007), *Analisi e scomposizione di un testo di storia dell’arte ai fini della costruzione di un modulo di insegnamento/apprendimento di italiano L2*, in “Studi di Glottodidattica”, 3, pp. 77-84.

In senso ampio, il tema dell’educazione civica è trattato nel seguente testo.

- Avellini L., Pugliese R. (a cura di, 2009), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l’educazione linguistica*, Atti del Convegno “Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l’italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna”, Rimini, 4-5 febbraio 2008, I Libri di Emil, Bologna.

Per l’area matematico-scientifica si rimanda ai testi che seguono.

- Caon F., D’Annunzio B. (2005), *Laboratorio di geometria e matematica per alunni non italofofi*, in AA.VV., *L’italiano per studiare*, Comune di Venezia, Venezia.
- Ferreri S. (1988), *Il problema di matematica: un problema linguistico*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (2005), *Difficoltà linguistiche in matematica*, in Imperiale R., Piochi B., Sandri P. (a cura di), *Matematica e difficoltà: i nodi dei linguaggi*, Pitagora, Bologna.

La lingua della geografia è stata trattata dal seguente testo.

- Minuz F. (2002), *Italiano L2 e insegnamenti disciplinari: il caso della geografia*, in Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell’obbligo*, Atti del x Convegno nazionale ILSA, Firenze, 9 giugno 2001, Comune di Firenze, Firenze.

Infine, la lingua della grammatica è stata trattata dal seguente testo.

- Ferrari S. (2003), *Comprensione in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-110.

Abbiamo inoltre citato i seguenti nostri lavori sulla programmazione nell’educazione linguistica.

- Balboni P. E. (2012a), *Modulo, unità didattica, unità d'apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica*, in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera. Competenze d'uso e integrazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Id. (2012b), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Id. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.