

La terminologia per il CLIL in lingua straniera e in italiano L2

Silvia Gilardoni

1. Introduzione

Con l'acronimo CLIL, ossia *Content and Language Integrated Learning*, si definisce una metodologia didattica che integra insegnamento e apprendimento disciplinare e linguistico, attraverso l'uso di una L2, una lingua diversa dalla prima lingua dell'apprendente, per veicolare contenuti disciplinari.

Il termine, nato in ambito europeo a metà degli anni Novanta, permette di descrivere diversi contesti di apprendimento che possono differenziarsi per la variazione di fattori correlati sia ad aspetti didattico-metodologici (quantità di esposizione alla L2, relazione tra didattica della lingua e didattica CLIL, tipo di discipline veicolate, figure di docenti coinvolti, ecc.), sia al contesto sociolinguistico e culturale, in considerazione dei rapporti esistenti tra lingua/e dell'ambiente, lingua/e della scuola e lingua/e della famiglia e quindi in relazione allo statuto della L2 coinvolta (lingua straniera, lingua seconda o lingua d'origine degli apprendenti)¹.

¹ La stessa definizione di CLIL offerta dal Consiglio d'Europa consente un uso estensivo del termine, che rimanda alla pratica di utilizzare nell'insegnamento una *additional language*, ossia una lingua 'altra' rispetto alla L1, sia essa una lingua straniera, una lingua seconda o la lingua d'origine dell'apprendente (Marsh *et al.* 2011, 11). Sul concetto di *additional language* cfr. Coyle *et al.* 2010, 1.

Silvia Gilardoni, Catholic University of Sacro Cuore, Italy, silvia.gilardoni@uniparthenope.it, 0000-0002-0986-496X

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Silvia Gilardoni, *La terminologia per il CLIL in lingua straniera e in italiano L2*, pp. 83-98, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-364-2.09, in Claudio Grimaldi, Maria Teresa Zanola (edited by), *Terminologie e vocabolari. Lessici specialistici e tesauri, glossari e dizionari*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5846 (online), ISBN 978-88-5518-364-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-364-2

Data l'efficacia glottodidattica di tale metodologia, come è emerso in numerosi studi, il CLIL si è diffuso in particolare nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere come strumento per la promozione del plurilinguismo. Come ricorda Balboni (2015: 214), infatti, i vantaggi glottodidattici del CLIL sono legati all'autenticità e alla 'significatività' dell'insegnamento, in cui la lingua non è appresa come «strumento che forse verrà utilizzato in futuro», ma come strumento che viene usato «per lavorare su concetti, informazioni, significati veri, non simulati».

Nel contesto formativo italiano, cui ci riferiamo in questo lavoro, il CLIL in lingua straniera è stato applicato nei vari ordini di scuola, dalla scuola primaria alla secondaria di primo e secondo grado, ed è stato poi anche introdotto nell'ordinamento scolastico con la Legge di Riforma della scuola secondaria di secondo grado (DD.PP.RR. nn. 87/2010, 88/2010, 89/2010)².

Il CLIL può essere adottato poi anche alla situazione delle classi plurilingui della scuola italiana, in cui studenti non italofoeni sono chiamati ad apprendere le discipline curriculari in italiano, una lingua per loro non nativa (Mazzotta 2006; Luise 2009; Serragiotto 2009; Gilardoni 2014). La metodologia dell'insegnamento/apprendimento integrato di contenuto e lingua, che si basa essenzialmente sulla facilitazione della comprensione e sullo sviluppo della produzione e interazione in L2, può rappresentare, infatti, una soluzione adeguata in relazione ai bisogni di apprendimento degli studenti non nativi, che comprendono non solo l'italiano della comunicazione e della socializzazione, ma anche l'italiano per lo studio delle discipline scolastiche³.

Nel panorama della formazione scolastica italiana si può distinguere, dunque, un CLIL finalizzato alla promozione dell'apprendimento delle lingue straniere e un CLIL volto a favorire l'integrazione linguistica e culturale degli studenti non italofoeni, come nel caso del CLIL per l'italiano L2 ai fini di studio.

Con il presente contributo vogliamo esaminare il trattamento della terminologia nel contesto della didattica CLIL, attraverso l'analisi di un corpus di manuali di studio di diverse discipline in lingua straniera e in italiano L2. Ad un obiettivo di natura prevalentemente descrittiva dell'indagine, in relazione all'analisi delle pratiche terminologiche adottate nei materiali del campione, si affianca l'intenzione di avviare una riflessione sullo spazio dato alla terminologia nel CLIL e offrire suggerimenti metodologici e operativi per l'azione didattica.

² La Riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e nell'ultimo anno degli Istituti Tecnici (in questo secondo caso con la specifica indicazione della lingua inglese) e l'insegnamento di discipline non linguistiche in due lingue straniere a partire dal terzo e quarto anno nei Licei Linguistici.

³ L'individuazione delle diverse esigenze formative degli studenti non nativi è stata recepita da tempo anche dai documenti ministeriali che hanno indicato con i termini ItalBase e ItalStudio la distinzione tra l'italiano per la comunicazione quotidiana e l'italiano disciplinare (MPI 2007).

2. Il ruolo della terminologia nella didattica in ambiente CLIL

I termini con le rispettive definizioni permettono l'accesso a nozioni e oggetti di una data disciplina e la terminologia svolge un ruolo fondamentale nel processo di conoscenza e di apprendimento di contenuti disciplinari. La dimensione terminologica sarà dunque un elemento centrale nell'attività di mediazione linguistica e didattica in contesto CLIL e sarà pienamente coinvolta nei due principali aspetti che caratterizzano tale metodologia: la doppia focalizzazione sulla lingua e sul contenuto disciplinare, presente ai vari livelli della progettazione e della pratica didattica (identificazione di obiettivi e contenuti, attività, valutazione, didattizzazione dei materiali), e l'attenzione alla comprensibilità dell'*input*, attraverso il ricorso a strategie di *scaffolding* nella comunicazione in classe e l'utilizzo di specifici supporti metodologici, come sussidi tecnologici o materiali didattici facilitati (Coonan 2012; Coyle *et al.* 2010).

Il concetto di integrazione tra insegnamento/apprendimento del contenuto e della lingua ha portato a una riflessione sull'uso della lingua in ambiente CLIL e sull'insegnamento/apprendimento linguistico, che deve necessariamente comprendere tra i suoi obiettivi l'apprendimento e l'uso dei termini specialistici.

Nell'ambito degli studi sull'educazione bilingue Snow *et al.* (1989, 205-6) hanno proposto di individuare due tipi di obiettivi di apprendimento linguistico, identificati come *content-obligatory language objectives* e *content-compatible language objectives*: gli obiettivi legati al *content-obligatory language* riguardano la lingua necessaria all'apprendente per imparare argomenti e contenuti disciplinari e per sviluppare la competenza comunicativa in un dato discorso disciplinare; il *content-compatible language* si riferisce invece ad altri aspetti dell'uso linguistico, non strettamente connessi allo specifico contenuto e inclusi negli obiettivi linguistici e culturali del curriculum in senso ampio. Per esempio, in una lezione CLIL di geografia in inglese sulle mappe geografiche occorre imparare e conoscere il lessico specifico per illustrare una mappa e i suoi elementi, ma si utilizzano anche espressioni con verbi di uso comune come *to go* e *to travel* per descrivere il corso di un fiume (Bentley 2010, 11). Insegnante di disciplina e insegnante di lingua saranno chiamati a collaborare nella definizione di tali obiettivi di apprendimento, che si integrano in modo complementare⁴.

I termini e le espressioni propri di una disciplina costituiscono, dunque, quel *content obligatory language*, che rappresenta il nucleo centrale della conoscenza specialistica.

⁴ Ricordiamo che il CLIL in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado in Italia è affidato, in base alla normativa, esclusivamente al docente di disciplina, cui si richiede un livello C1 di competenza linguistica, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. In riferimento a tale aspetto, non privo di criticità, si è cercato di intervenire introducendo il concetto di «team CLIL», come indicato in una nota ministeriale (MIUR 2014), che prevede un lavoro collaborativo tra docenti disciplinaristi e docenti di lingua straniera (Balboni 2015, 212; Di Sabato *et al.* 2018).

Ma la terminologia è anche una scienza in sé, con i suoi fondamenti teorici e metodologici, che ha un ruolo essenziale nella comunicazione e trasmissione dei saperi e nella costruzione della conoscenza (Zanola 2018). Albuquerque e Moreira da Silva (2016) hanno proposto, quindi, di applicare l'approccio terminologico alla didattica CLIL, evidenziando il nesso tra CLIL e terminologia sulla base della relazione tra contenuto e comunicazione, saperi e discorsi sui saperi:

A terminological approach to CLIL – or TerminoCLIL – enhances the mutual beneficial dialogical relation between CLIL and terminology, which is the link between two crucial dimensions of both fields: (1) knowledge and competences (concepts and expertise) and (2) language (discourse on the knowledge) (Albuquerque, Moreira da Silva 2016, 180).

Il percorso didattico, attualmente sperimentato nel contesto della formazione universitaria, si articola in fasi di lavoro che prevedono il ricorso a diverse attività: la ricerca di informazioni e l'identificazione di termini e definizioni attraverso il processo di estrazione terminologica a partire da testi; l'analisi e l'uso delle definizioni e dei termini nel discorso, per sviluppare la consapevolezza della correlazione tra termini e concetti, anche attraverso la ricerca di equivalenti in L1; la rappresentazione della conoscenza attraverso la realizzazione di mappe concettuali e la creazione di glossari.

La rilevanza della terminologia nella didattica in contesto CLIL deve però essere collocata nel quadro delle diverse componenti che si integrano nella metodologia CLIL, le cosiddette 4C secondo il noto modello («4Cs Framework») di Coyle (2007, 549-51): il contenuto, inteso come gli obiettivi di apprendimento secondo le specificità delle singole discipline; la comunicazione, ossia l'apprendimento e l'uso della lingua; la cognizione, in relazione allo sviluppo dei processi e delle abilità cognitive coinvolte nell'apprendimento; la cultura, che rimanda alla formazione della consapevolezza culturale e interculturale strettamente correlata all'uso della lingua.

In questo quadro concettuale, in cui la lingua è usata per apprendere e nello stesso tempo è oggetto di apprendimento, l'insegnamento e l'apprendimento linguistico viene riconsiderato alla luce del cosiddetto «language triptych» (Coyle 2007, 552-56; Coyle *et al.* 2010, 35-38), che distingue tre tipi di lingua in ambiente CLIL: il *language of learning*, la lingua di apprendimento, necessaria per acquisire contenuti e competenze in un ambito disciplinare; il *language for learning*, la lingua per l'apprendimento, che comprende pratiche discorsive e abilità di mediazione tipiche della comunicazione in L2 in classe CLIL; il *language through learning*, la lingua attraverso l'apprendimento, ossia la lingua che emerge nel contesto dell'interazione comunicativa, in considerazione del forte coinvolgimento cognitivo e interazionale richiesto dal CLIL.

Dal punto di vista della progettazione didattica per il CLIL, la terminologia rimanda evidentemente alla dimensione della comunicazione e al livello del *language of learning*, che comprende termini, espressioni, usi linguistici e funzioni cognitivo-discorsive (come definire, analizzare, classificare, ecc.)

caratteristici di un sapere disciplinare. Proprio attraverso il discorso terminologico si evidenzia però anche l'interrelazione tra la comunicazione e le altre componenti del CLIL: il contenuto, in quanto i termini sono essenziali per la comprensione e l'apprendimento dei concetti; i processi cognitivi, che sono coinvolti nelle pratiche definitorie dei termini; l'aspetto culturale e interculturale, in riferimento agli usi terminologici all'interno dei discorsi disciplinari nelle diverse tradizioni culturali.

3. La terminologia nei manuali di studio: analisi di un corpus di materiali per l'insegnamento di discipline in lingua straniera e in italiano L2

A seguito dell'introduzione del CLIL nell'ordinamento della scuola italiana, si sono diffusi materiali didattici per il CLIL in lingua straniera, in particolare in inglese, pubblicati da case editrici specializzate nell'editoria scolastica.

Anche le esigenze formative nel campo dell'italiano L2 hanno portato alla realizzazione di manuali per lo studio delle discipline destinati a diversi tipi di pubblici, quali gli studenti non italofoeni frequentanti la scuola secondaria di primo grado, in particolare, ma anche la secondaria di secondo grado, e i migranti adulti che seguono corsi presso i Centri per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) per ottenere il diploma di scuola secondaria di primo grado.

Abbiamo voluto analizzare, quindi, il trattamento della terminologia in questi tipi di materiali didattici, che, se pure eterogenei dal punto di vista della tipologia di destinatari e dei contenuti, sono accomunati dalla necessità di facilitare l'apprendimento di discipline del curriculum scolastico veicolate in una lingua non nativa per i discenti.

A tale scopo è stato creato un corpus di manuali di studio di diverse discipline in lingua straniera e in italiano L2 per esaminare le scelte metodologiche e didattiche adottate in riferimento agli usi terminologici. Il corpus è costituito dai seguenti materiali didattici:

- otto manuali per il CLIL in lingua inglese in diverse materie curricolari del triennio della scuola secondaria di secondo grado: cinque testi di discipline umanistiche (storia, storia dell'arte, filosofia) e tre testi di discipline scientifiche (scienze e fisica);
- nove testi per l'italiano L2 dello studio in diversi ambiti disciplinari: tre testi di storia per la scuola secondaria di primo grado e uno per la secondaria di secondo grado, un testo di geografia per la secondaria di primo grado, un testo di matematica per la secondaria di primo grado, due testi di storia e geografia e uno di tecnologia e informatica per corsi dei CPIA.

Nell'analisi dei materiali del campione si è focalizzata l'attenzione sulla presenza o meno, nelle varie parti del testo, dei seguenti aspetti: riferimenti alla dimensione terminologica nelle parti di introduzione o presentazione del testo o delle unità del testo; note terminologiche o sezioni dedicate alla terminologia e attività didattiche mirate nelle diverse unità; glossari all'interno del volume.

3.1 Materiali CLIL in inglese

I materiali per il CLIL in inglese per la scuola secondaria di secondo grado sono destinati ad apprendenti con una competenza linguistica in lingua inglese di livello intermedio, frequentanti varie tipologie di istituti dove sono attivati insegnamenti CLIL.

Nell'analisi dei testi abbiamo potuto osservare che il riferimento alla dimensione della lingua e alla terminologia specialistica è sempre presente, con maggiore o minore evidenza, nelle parti di presentazione e introduzione del testo (all'inizio del volume o nella quarta di copertina) o anche nell'introduzione alle diverse unità didattiche, in cui emerge l'attenzione alla terminologia nella definizione degli obiettivi e nella strutturazione delle attività.

Si sottolinea, ad esempio, che «nelle Unit» viene dato «un particolare rilievo al lessico, di contesto e specificamente disciplinare» (Bianco, Schmitt 2014, 2), oppure si precisa che vengono fornite «brevi spiegazioni di lessico, grammatica e uso della lingua» che «aiutano a capire le sfumature dell'inglese specialistico» (Sadava *et al.* 2018). In un testo per la storia si richiede attenzione al vocabolario nella lettura delle fonti e dei documenti selezionati («Read the document carefully and underline words that you do not understand. Look them up in your glossary or dictionary», Hutchinson *et al.* 2019, IX).

Si osserva anche come le attività proposte siano funzionali allo sviluppo del lessico e della competenza comunicativa nell'ambito della disciplina, come nel caso del linguaggio dell'arte o della fisica:

- (1) Esercizi di vocabolario ti aiutano ad acquisire il lessico specifico della disciplina, mentre la sezione finale [...] fornisce un riepilogo di frasi ed espressioni che potrai usare per descrivere un'opera d'arte, parlare di un artista, di un movimento o di un museo” (Gherardelli, Harrison 2015).
- (2) Attività e schede per acquisire il lessico, disciplinare e non [...], e le espressioni che permettono di comprendere e descrivere i fenomeni fisici (*making key language salient*) (Bianco *et al.* 2017).

Nella maggior parte dei testi, inoltre, vengono indicate le competenze attese e gli obiettivi di apprendimento delle singole unità. Se in alcuni testi si menzionano genericamente *language skills* (come «mastering the linguistic tools for handling communication and learning in English», Bianco *et al.* 2017), in altri viene menzionata esplicitamente la terminologia e la competenza nella definizione dei termini, come si osserva nei seguenti estratti:

- (3) On the completion of this unit you should be able to: define democracy and communism using specific philosophical terminology; [...] explain the meaning of the expression “dictatorship of majority” [...] (Cameron-Curry 2014, 1).
- (4) On the completion of this unit you should be able to: describe the main events that marked Europe in the 14th century, using appropriate terminology and following the chronology of events; [...] define and describe imperialism using specific historical terminology [...] (Bianco, Schmitt 2014, 5 e 69).

(5) In this visit to the British Museum you will: – learn about one of the greatest museums of ancient art in the world; – see some Egyptian paintings and artifacts, the Parthenon sculptures and a caryatid; [...] – discover terms, verbs and expressions related to artworks, sculptures and to art in general (Gherardelli, Harrison 2015, vol. 1, 1).

(6) In this unit you will – Learn about amino acids – Discuss the chemical structure and properties of amino acids [...] – Discover terms, verbs and expressions related to this topic (Sadava *et al.* 2018, 2).

Analizzando i contenuti e i materiali proposti all'interno delle unità dei manuali del corpus, abbiamo riscontrato una differenza nel trattamento della terminologia tra i testi delle discipline umanistiche e quelli delle discipline scientifiche.

Tutti i manuali di area umanistica presentano note terminologiche o specifiche sezioni dedicate alle definizioni di concetti e termini della disciplina.

Due manuali, uno di storia e uno di filosofia, presentano una sezione denominata *Key Words*, in cui sono riportati termini chiave dell'argomento trattato (segnalati nel testo in grassetto e con il simbolo «K») con le relative definizioni: in un modulo dedicato ai fondamenti della filosofia morale sono segnalati, ad esempio, termini come *virtue*, *duty* o *transcendentals pragmatics* (Cameron-Curry 2014, 19; 26); in una unità sul Rinascimento sono definiti termini quali *Renaissance*, *classical civilisations*, *anthropocentrism* (Bianco, Schmitt 2014, 20-22).

Un altro manuale di storia riporta la spiegazione di alcuni *Key concepts* evidenziati in giallo nei testi: nell'unità dedicata all'era elisabettiana, ad esempio, si illustra il significato delle espressioni *the War of the Roses*, *The English Reformation* e *Act of Supremacy* (Hutchinson *et al.* 2019, 3).

Nei volumi di storia dell'arte sono presenti note lessicali a margine dei testi, relative sia a termini settoriali sia a espressioni di registro accademico utilizzate nei testi: in un manuale si distingue tra un *Art glossary*, in un box a fondo pagina, che comprende termini come *Fauvism*, *Expressionism*, *Cubism*, *Symbolism*, *engraver*, e un *Glossary* a lato del testo, che riporta lemmi come *backdrop* e *outlook* (Baldriga 2016, 6 e 24); in un altro manuale invece il *Glossary* a margine del testo consiste di glosse lessicali di lemmi di uso comune, come *large-scale*, *feature*, *wealthy*, *scholar*, *ensure*, *resort*, *foreshadow*, *outdoors*, insieme alle definizioni di alcuni termini specialistici come *bust*, *brushstroke* e *foreground* (Gherardelli, Harrison 2015, vol. 1, 4-5; vol. 2, 4).

Si è potuto osservare, inoltre, la presenza di due tipologie di note lessicali. Un primo tipo di note è rappresentato da brevi testi che approfondiscono concetti basilari relativi ai contenuti disciplinari trattati; negli estratti che seguono riportiamo, a titolo esemplificativo, le note relative ai termini *metaphysics* e *surrealism*:

(7) *Metaphysics*. Term coined by Andronicus of Rhodes (first half of the first century B.C.) who collected Aristotle's writings. Andronicus placed the treatises dedicated to the being, the first principles and the final aims of reality after the ones concerning the nature. Therefore he called them *metà tà physikà* meaning that such books «were following» the ones on physics. From that moment on, *metaphysics* means the reflection on those subjects that are «after» and «above» nature and experience” (Cameron-Curry 2014, 23).

(8) Surrealism was a cultural, revolutionary movement that began in the early 1920's in Paris. It spread around the globe affecting all kinds of artistic expression, philosophy and political theory, having as a common feature the aim of revealing the unconscious. The leader of movement was André Breton (1896-1966). In visual arts, painters created images of everyday objects, completely transformed and placed in an unusual, illogical composition. One of the best known Surrealist painters is Salvador Dali (1904-1989)(Baldriga 2016, 24).

Un secondo tipo di nota riporta sinteticamente il significato contestualizzato del termine, ossia con riferimento all'accezione specifica dell'unità lessicale nel testo; il termine *bust* ad esempio viene definito come «a sculpture of a person's head, shoulders and chest», dal momento che nel testo è usato come nome in relazione alla monumentale statua del faraone Ramses II esposta al British Museum di Londra (Gherardelli, Harrison 2015, vol. 1, 4)⁵.

Possiamo osservare, quindi, che si tratta di note che, data la finalità didattica dei testi, non sono assimilabili, evidentemente, al genere testuale della definizione lessicografica, per un maggiore approfondimento concettuale di natura didattico-divulgativa nel primo caso, e per la semplificazione e contestualizzazione semantica del lemma nel secondo.

Nel caso dei manuali delle materie scientifiche si è notato, invece, come i termini della disciplina non siano corredati da note esplicative. In questi generi di testi sono semplicemente evidenziati (in grassetto) quei tecnicismi che vengono introdotti come concetti essenziali dell'unità di apprendimento e il cui significato è definito all'interno del testo stesso, come si può osservare nei seguenti esempi tratti da due unità sulle biomolecole (ess. 9 e 10) e da un'unità di fisica sulla prima legge di Newton sul moto (es. 11):

(9) Four basic kinds of biological macromolecules characterize living organism: carbohydrates, proteins, nucleic acids and lipids. Except for lipids, they are all **polymers**, which are large molecules made up of a chain of smaller organic molecules, called **monomers**. [...] **Carbohydrates** include monosaccharides, disaccharides, oligosaccharides and polysaccharides. [...] **Proteins** consist in one or more chains of amino acids [...] (Fazzina, Leanti 2015, 4).

(10) Depending on their chemical composition, proteins are defined as: - **Simple proteins**: they contain only amino acids and no other chemical groups. - **Conjugated proteins**: they function in interaction with other chemical groups attached by covalent bonding or weak interactions [...] (Sadava *et al.* 2018, 3).

(11) Note that the term «net» is very important to understand this law [n.d.A. the Newton first law of motion]. The **net force** is the **vector sum** of

⁵ Ricordiamo che *bust* può essere nome, ma anche verbo e aggettivo. Come nome, inoltre, può presentare diverse accezioni semantiche, come risulta consultando la voce sul dizionario, come per esempio l'Oxford Advanced Learner Dictionary, uno degli strumenti a disposizione degli studenti di scuola a libero accesso online: <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>> (2020-04-03).

all forces acting upon an object. It is also called the **resultant force** (Bianco *et al.* 2017, 3)⁶.

In un manuale scientifico abbiamo rilevato alcune glosse di termini, che non sono tuttavia specificamente inerenti alla disciplina o al contenuto dell'unità, ma si ritrovano nei testi di studio, come nel caso di *arrowroot* e *taro*, due piante tropicali menzionate come esempio di cibi in cui è presente l'amido, o *magnetometer*, citato in un testo che ripercorre l'origine della teoria della tettonica a placche (Fazzina, Leanti 2015, 7 e 113). In un altro manuale sono riportate invece note lessicali di espressioni di registro medio-alto come *range in size from... to...*, *cluster*, *adjacent* (Sadava *et al.* 2018, 3-7).

Dall'analisi delle sezioni che comprendono le diverse attività didattiche proposte è emerso che tutti i manuali presentino numerose attività dedicate alla terminologia, che sono collocate dopo il contatto con il testo di studio e prevedono il ricorso a diverse tecniche didattiche⁷: esercizi di collegamento tra termini (forniti in elenco o evidenziati nel testo) e relative definizioni, riprese dai testi di studio; esercizi di collegamento tra termini e i rispettivi equivalenti in italiano; domande vero/falso e domande a scelta multipla, in cui sono comprese anche definizioni di concetti; completamento di testi in cui gli elementi da inserire sono termini; completamento di tabelle con le definizioni di termini; domande aperte in cui si richiede la spiegazione di un concetto; attività di analisi di termini con il supporto del dizionario per la ricerca del significato e/o di equivalenti traduttivi. In un volume abbiamo riscontrato il ricorso anche a tecniche ludiche come il cruciverba e il crucipuzzle per l'identificazione di termini (Fazzina, Leanti 2015).

In un caso, che riguarda i volumi di una stessa casa editrice, l'attività terminologica è presente anche in una sezione che precede il contatto con i testi: si tratta di un'attività di introduzione all'unità (intitolata *Lead-in*) pensata per «richiamare conoscenze disciplinari e linguistiche utili per affrontare la Unit», con esercizi di abbinamento termine-definizione in relazione a «parole selezionate in base alla loro rilevanza disciplinare e linguistica» (Bianco, Schmitt 2014; Cameron-Curry 2014; Bianco *et al.* 2017).

Per quanto riguarda l'uso di glossari, infine, ne abbiamo rilevato la presenza solo in due casi, in un testo di fisica e in uno di storia dell'arte. Il volume di fisica riporta in un glossario i termini evidenziati in grassetto nei testi, corredati dalla trascrizione fonetica e dall'equivalente in lingua italiana; è inclusa anche una sezione intitolata *How to read Mathematical Formulae*, in cui vengono esplicitati il linguaggio e la simbologia della matematica (Bianco *et al.* 2017, 81-90). Nel manuale di storia dell'arte sono raccolte liste di espressioni e termini (*phrases*, *word associations* e *lexicon*) suddivise per ambiti concettuali in sezioni dedicate

⁶ Il grassetto è nel testo da cui sono tratti gli esempi riportati.

⁷ Per una illustrazione delle diverse tecniche didattiche per l'educazione linguistica rimandiamo a Balboni 2015 e Danesi *et al.* 2018.

a *How to describe a painting and a sculpture, How to talk about an artist [...] a museum [...] an art movement* (Gherardelli, Harrison 2015).

In altri due testi abbiamo riscontrato solo, a fine volume, una lista dei termini citati con l'indicazione della pagina di riferimento (Baldriga 2016) oppure una lista di *Keywords* nell'introduzione alle singole unità (Sadava *et al.* 2018).

3.2 Materiali per l'italiano L2 dello studio

I manuali di italiano L2 per lo studio analizzati sono rappresentati da materiali realizzati secondo criteri di semplificazione e facilitazione testuale (Grassi *et al.* 2003; Luise 2003; Amoruso 2010), per fornire agli apprendenti non italo-foni testi adeguati alle loro competenze linguistico-comunicative. I testi per gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado costituiscono uno strumento per la fase di accoglienza di alunni di recente immigrazione, ai primi livelli di apprendimento dell'italiano, con lo scopo di favorire il graduale passaggio ai testi di studio adottati dalla classe; i materiali per gli studenti dei CPIA sono rivolti a migranti adulti che necessitano di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Nell'introduzione o nella presentazione di tutti i testi considerati emerge la rilevanza data all'uso di un linguaggio semplice, ad alta comprensibilità, in cui si evidenzia l'attenzione alla terminologia specialistica: si sottolinea, per esempio, la frequenza di «spiegazioni di termini più complessi o specialistici della disciplina» (Giusti 2018), la presenza di «numerose voci di *glossario*» per i «termini specifici della materia» (Borri 2012), la «chiarezza» con cui sono definiti «tutti i concetti e i termini del lessico specifico» (Cecalupo 2016).

Analizzando l'uso della terminologia all'interno dei manuali, abbiamo riscontrato diverse modalità di trattamento didattico del testo.

Nella maggior parte dei materiali sono presenti note terminologiche a corredo dei testi, che possono essere: raccolte in sezioni dedicate, come la sezione «Osserva le parole» (Giusti 2018), «Vocabolario» (Alberton, Benucci 2010) o «Parole per capire» (Cecalupo 2016); collocate a margine del testo (Capitanio *et al.* 2009; Borri 2012; Capodicasa, Zanoni 2013); raccolte in un glossario alla fine del capitolo (Capitanio *et al.* 2009; Romanelli, Vinciprova 2018) o all'inizio dell'unità (Alberton, Benucci 2010). Le note terminologiche consistono di brevi testi che illustrano il significato di termini utilizzati ed evidenziati con il grassetto o il colore nei testi di studio; talvolta insieme ai termini specialistici compaiono anche lemmi di uso comune ma ritenuti di difficile comprensione.

Si tratta in genere di definizioni, che, se confrontate con le voci lessicali di un vocabolario della lingua italiana, risultano semplificate e contestualizzate, in riferimento all'uso dei termini nei testi proposti, e sono spesso caratterizzate dal ricorso a tecniche retoriche tipiche della divulgazione didattica, come la parafrasi e l'esplicitazione, come si può osservare negli esempi che seguono:

(12) monarchia: governo di un solo uomo, il re (Capitanio *et al.* 2009, 31).

(13) pianura: territorio orizzontale fino a 200-300 m. s.l.m. (cioè «sul livello del mare», sopra il livello del mare) (Giusti 2018, 31).

(14) neutrali: che non partecipano alla guerra (Borri 2012, 39).

(15) tasse: denaro che ogni cittadino deve versare allo Stato per sostenere le spese pubbliche (come ad esempio la costruzione di strade, acquedotti, canali, il mantenimento dei soldati dell'esercito...) (Alberton, Benucci 2010, 55).

(16) interfaccia: l'aspetto di un programma o di un sistema operativo che permette a chi li usa di eseguire delle operazioni. Può essere testuale, ossia composta da testo, o grafica, cioè composta da disegni e immagini. L'interfaccia di tutti i programmi è oggi grafica (Capodicasa, Zanoni 2013).

(17) L'edilizia. L'edilizia è l'insieme delle attività che si svolgono per costruire gli edifici. L'edilizia studia e impiega i materiali, le tecniche e i procedimenti di costruzione. Si dice per esempio «Lui lavora nell'edilizia» o «Lui lavora nel settore edile» per indicare una persona che costruisce edifici [...] (Cecalupo 2016, 37).

In alcuni manuali si rileva l'uso di glosse lessicali anche all'interno delle sequenze testuali, collocate tra parentesi dopo l'unità lessicale utilizzata, come nel seguente esempio: «La Stella polare si trova nella costellazione (gruppo di stelle) dell'Orsa Minore ed è l'unica stella che non cambia posizione» (Giusti 2018, 8). Si tratta di glosse a volte usate per la citazione di termini specialistici, ma in genere riferite a parole di uso comune ritenute difficili da comprendere.

In un caso abbiamo riscontrato l'uso di parafrasi esplicative di termini evidenziati nel testo in grassetto, come nel seguente esempio: «Nel corso delle loro **migrazioni**, cioè dei loro spostamenti, i barbari Unni si spostano dall'Asia verso occidentale [...]» (Alberton, Benucci 2010, 6)⁸.

In alcuni testi si sfrutta anche l'uso delle immagini per rappresentare il significato dei termini (Capitanio *et al.* 2009; Giusti 2018; Romanelli, Vinciprova 2018).

Solo in alcuni manuali è presente un glossario a chiusura del volume: un testo riprende i termini utilizzati e anche già definiti nei testi, insieme ad altri termini e anche lemmi di uso comune, fornendone la definizione (Alberton, Benucci 2010); in un altro caso il glossario corrisponde a un indice tematico di «parole e concetti della geostoria», suddivisi per campi semantici (viaggio, famiglia, casa, ecc.) con il rimando alle pagine contenenti le definizioni (Cecalupo 2016); un ultimo esempio è offerto da un glossario di termini della matematica che vengono riportati con gli equivalenti in sei diverse lingue, inglese, francese, spagnolo, cinese, albanese e arabo (Frigio 2004).

In quasi tutti i testi, tranne in uno (Alberton, Benucci 2010), sono presenti anche attività didattiche focalizzate sulla terminologia, in cui sono impiegate varie tecniche didattiche: abbinamento di termini e definizioni, completamento di tabelle con termini o definizioni, domande a scelta multipla, domande vero/falso, domande aperte, individuazione nei testi di spiegazioni di termini.

⁸ Il grassetto è nel testo.

In un caso è emerso il ricorso alla tecnica ludica del cruciverba per l'individuazione di termini a partire da definizioni (Capitanio *et al.* 2009). In un altro testo è presente un'attività di autovalutazione del percorso di apprendimento svolto, in cui si fa riferimento alla dimensione terminologica: «So definire concetti chiave e termini specifici dell'economia», «So definire concetti chiave della geostoria degli Stati» (Cecalupo 2016, 99 e 113).

In un solo caso, infine, è presente un'attività di ricerca sul vocabolario degli equivalenti nella lingua d'origine dell'apprendente, da inserire in schede lessicali (De Matthaeis, Merlo 2010).

4. Riflessioni conclusive

L'analisi dei materiali didattici raccolti ci consente non solo di ribadire la rilevanza che viene data alla terminologia nella didattica disciplinare in L2, ma anche di evidenziare suggerimenti metodologici per un'efficace azione didattica nei due diversi contesti di apprendimento considerati.

La presenza della dimensione terminologica nell'esplicitazione della definizione degli obiettivi di apprendimento è un primo aspetto che riteniamo di estrema utilità per favorire la consapevolezza metacognitiva degli apprendenti. Se nei materiali per il CLIL in lingua straniera si tratta di un elemento spesso presente, se ne rileva invece la mancanza nel caso dell'italiano dello studio; solo in un caso, infatti, abbiamo osservato il ricorso a un'attività metacognitiva, a conclusione della sezione di studio.

L'apparato di note terminologiche è un altro strumento necessario per l'apprendimento dei concetti del discorso disciplinare, in quanto permette di focalizzare l'attenzione sui termini chiave della disciplina. A tale scopo riteniamo che la distinzione e la conseguente separazione tra glosse relative ai termini propri del discorso disciplinare e glosse di lemmi di uso comune possa essere più funzionale alla riflessione terminologica e allo sviluppo lessicale, rispetto al trattamento di termini e parole comuni in un'unica sezione di glosse.

Nei materiali CLIL in inglese abbiamo riscontrato anche la presenza di note terminologiche che riportano approfondimenti sul significato dei termini. Tale pratica non ricorre invece nei materiali in italiano L2, dove le definizioni proposte sono frutto di un processo di semplificazione, anche in considerazione del livello di competenza degli apprendenti cui i materiali si rivolgono, decisamente inferiore rispetto a quello dei destinatari ideali dei testi CLIL per l'inglese. Non nascondiamo tuttavia il rischio che in alcuni casi la semplificazione linguistica possa portare a una eccessiva semplificazione concettuale, soprattutto in alcune discipline dalla forte dimensione interculturale come la storia; citiamo ad esempio una definizione di «popolo» inteso come «Tutte le persone che parlano la stessa lingua e che vivono in modo uguale» fornita da un manuale di storia (Romanelli, Vinciprova 2018, 17), o addirittura la glossa, peraltro inadeguata, del termine «barbari», definito in un altro manuale di storia come «persone selvagge, incivili, feroci» (Alberton, Benucci 2010, 7).

Nella prospettiva di una didattica CLIL per l'italiano L2 si può prevedere, quindi, un lavoro di analisi e riflessione su note terminologiche più complesse,

adottando strategie di facilitazione e di guida alla comprensione per favorire l'apprendimento disciplinare.

Le attività didattiche orientate alla terminologia sono un ultimo aspetto che chiaramente evidenzia il ruolo di tale dimensione nell'insegnamento integrato di lingua e disciplina. Le attività proposte a partire dal lavoro sui testi permettono la contestualizzazione degli usi terminologici, che non rappresentano semplici liste di parole da memorizzare, ma termini utilizzati in specifici tipi di testi. Attività che precedano il contatto con il testo, in cui sono presentate liste di termini con le rispettive definizioni, come abbiamo visto in alcuni materiali, non sembrano essere funzionali, invece, a una efficace integrazione tra insegnamento/apprendimento del contenuto e insegnamento/apprendimento della lingua (Tavani 2016, 244-45).

Lo spazio dato ad attività di ludolinguistica, come la tecnica del cruciverba e del crucipuzzle, se pur non molto ampio nei materiali del corpus, può costituire un suggerimento interessante per lo svolgimento di attività ludiche, nel contesto della classe o in autoapprendimento, che possano incrementare la motivazione degli apprendenti (Mollica 2010).

Il riferimento agli equivalenti in L1 delle unità terminologiche negli esercizi e nei glossari evidenzia la necessità di attività di comparazione interlinguistica, che rappresentano un momento essenziale per lo sviluppo della competenza plurilingue nel contesto dei discorsi disciplinari.

L'analisi dei materiali didattici ha fornito, dunque, alcune esemplificazioni di attività e applicazioni per l'insegnamento/apprendimento della terminologia e, allo stesso tempo, ha consentito di avviare una riflessione per integrare l'approccio terminologico nella pratica didattica secondo la metodologia CLIL. Possiamo così individuare metodi, tecniche e abilità riconducibili alla scienza terminologica e applicabili alla didattica di tipo CLIL per la realizzazione di attività e materiali innovativi, quali: l'estrazione terminologica a partire da testi in lingua straniera o in italiano L2; la definizione di termini attraverso il riconoscimento di definizioni in testi dati o la produzione guidata o libera di testi definitivi; la creazione di glossari monolingui e/o bilingui che comprendano i termini relativi ai concetti basilari dei contenuti disciplinari trattati. Si tratta di attività da gestire in modo cooperativo e interattivo, favorendo la riflessione metacognitiva degli apprendenti e sviluppando strategie di *scaffolding* per adeguare compiti e obiettivi alla competenza linguistico-comunicativa dei destinatari nei diversi contesti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alberton, G., Benucci, L. 2010. *Storia facile*. Milano: Principato.
- Albuquerque, A. M. N., Moreira da Silva, M. 2016. "TerminoCLIL: A terminology-based approach to CLIL". *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation* 3: 177-89.
- Amoruso, C. 2010. *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*. Palermo: Edizioni Palumbo.

- Balboni, P. E. 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Baldriga, I. 2016. *Dentro l'arte. Art history in CLIL Modules. From the Origins to the 19th Century*, a cura di M. Gasparetto. Milano: Mondadori Education.
- Bentley, K. 2010. *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bianco, C., Biondi, A., Pearson-Jadwat, J. e V. Armato. 2017. *Physics CLIL 3D. Concepts, Language Skills, Scientific Skills*. Torino: Pearson Italia.
- Bianco, C., Schmitt, J.-C., a cura di. 2014. *CLIL. History in English. 10 Units from Medieval to Contemporary Times*. Milano-Torino: Bruno Mondadori-Pearson.
- Borri, A. 2012. *Il libro di Storia e geografia*. Torino: Loescher.
- Cameron-Curry, L. 2014. *CLIL. Philosophy in English. Contemporary philosophy tracks*. Milano-Torino: Bruno Mondadori-Pearson.
- Capitanio, P., Caruso, M., Gatto, T. e M. Gritti. 2009. *Raccontare la storia*. Bergamo: Sestante Edizioni.
- Capodicasa, G., Zanoni, A. 2013. *Il libro di Tecnologia e informatica*. Torino: Loescher.
- Cecalupo, M. 2016. *La strada delle competenze. Storia e geografia*. Torino: Loescher Editore.
- Coonan, C.M. 2012. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coyle, Do. 2007. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5: 543-62.
- Coyle, Do, Hood, P. e D. Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M., Diadori, P. e S. Semplici. 2018. *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Matthaeis, I., Merlo, D. 2010. *STORIA 1 - Dalla Preistoria alle civiltà altomedievali per gli studenti delle Scuole superiori*. Milano: Mursia.
- Di Sabato, B., Cinganotto, L. e D. Cuccurullo. 2018. "Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL. Analisi dei dati di un'esperienza internazionale". In *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, a cura di C.M. Coonan, A. Bier e E. Ballarin, 499-517. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Fazzina, G., Leanti, C. 2015. *CLIL for Science*. Milano: Tramontana, Rizzoli Education.
- Frigo, M. 2004. *Insieme. Matematica*. Milano: La Nuova Italia.
- Gherardelli, P., Harrison, E. W. 2015. *Art History. CLIL*. Bologna: Zanichelli.
- Gilardoni, S. 2014. "CLIL e Italiano L2: un'esperienza per non italofofoni". *Nuova secondaria XXXI*, 5: 114-118.
- Giusti, G. 2018. *Fare geografia*, a cura di A. Pona. Bergamo: Sestante Edizioni.
- Grassi, R., Valentini, A. e R. Bozzone Costa, a cura di. 2003. *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra.
- Hutchinson, C., Pinnel, A. e S. Wright. 2019. *CLIL History*. Milano: Rizzoli Education.
- Luise, M. C. 2003. "L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi". In *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate*, a cura di M. C. Luise, volume 1, 99-120. Perugia: Guerra.
- Luise, M. C. 2009. "Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui". *Studi di Glottodidattica* 2: 119-24.
- Marsh, D., Frigols Martín, M. J., Mehisto, P. e D. Wolff. 2011. *European framework for CLIL teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre

- for Modern Languages. <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563>> (2020-04-03).
- Mazzotta, P. 2006. "Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1: 71-84.
- MIUR 2014. *Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL - Norme transitorie a.s. 2014/15*, nota nr. 4969 del 25 luglio 2014. <https://www.istruzione.it/allegati/2014/Norme_Transitorie_CLIL_Licei_Istituti_Tecnici_Lug2014.pdf> (2020-04-03).
- Mollica, A. 2010. *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- MPI. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf> (2020-04-03).
- Romanelli, E., Vinciprova, N. 2018. *Fare storia*, a cura di A. Pona. Bergamo: Sestante Edizioni.
- Sadava, D., Hillis, D.M., Craig Heller, H., Berenbaum, M.R., Dalla, E. e L. Loschi. 2018. *Biochemistry and Biotechnology. CLIL*. Bologna: Zanichelli.
- Serragiotto, G. 2009. "Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi". In *Italiano L2: dal curricolo alla classe*, a cura di M. Santipolo, 71-84. Perugia: Guerra.
- Snow, A., Met, M. e F. Genesee. 1989. "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs". *TESOL Quarterly* 23: 201-17.
- Tavani, A. 2016. "CLIL Physics in Italian Secondary Schools: Teaching Materials and Methodological Issues". *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation* 3: 235-53.
- Zanola, M.T. 2018. *Che cos'è la terminologia*. Roma: Carocci.

