

STUDIARE IN ITALIANO LS: ELABORAZIONE DI ESERCIZI SU TESTI UNIVERSITARI DI GEOGRAFIA

Thomas Gilardi

1. INTRODUZIONE

L'interesse per l'insegnamento in italiano delle discipline non linguistiche è cresciuto dal 2006, a seguito della collaborazione con Dino Gavinelli, docente nei corsi di Geografia Urbana e Regionale per il Corso di Laurea Triennale di Mediazione Linguista e Culturale e in quelli di Geografia e Geografia Culturale per il corso di Laurea Magistrale in Lingue e Culture per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale. In questi anni ho avuto modo di verificare come la componente straniera dei sopraccitati corsi sia stata piuttosto elevata e composita. Per la maggioranza si è trattato di studenti stranieri di seconda e terza generazione praticamente italo-foni e bilingui, ma sono in continuo aumento anche quelli che hanno frequentato solo parte dei loro studi secondari superiori in Italia e che, talvolta, presentano alcune lacune linguistiche. A questi si sono sommati un numero sempre crescente di studenti stranieri che vivono in Italia solo da pochi anni, se non mesi, inseriti in programmi di interscambio culturale, quali Erasmus/Socrate e Marco Polo, tra l'Università degli Studi di Milano e numerose università straniere. Questi ultimi sono stati gli studenti che spesso hanno avuto maggiori difficoltà, dovute all'insufficiente competenza linguistico-comunicativa, che ha reso spesso solo superficiale la comprensione dei testi adottati e ha vanificato gli sforzi della frequenza alle lezioni.

Dalla mia esperienza ho potuto constatare che le difficoltà linguistiche hanno compromesso spesso le prove d'esame. La casistica è riconducibile a due situazioni tipo: nella prima lo studente non ha capito ciò che ha letto, indipendentemente dalla sua abilità orale; nella seconda, lo studente ha capito ciò che ha letto, ma non riesce a esprimerlo in termini diversi da quelli trovati nel testo, riducendo lo studio e l'esame a un immenso sforzo mnemonico di vocali nella giusta sequenza. Gli studenti stranieri, per poter continuare proficuamente il loro percorso formativo, non necessitano solo di dominare la lingua italiana per comunicare nelle situazioni legate alla quotidianità, ma avevano bisogno anche di appropriarsi dell'italiano per accedere ai contenuti disciplinari: un italiano per lo studio. Inconsapevole del fatto che J. Cummins distinse già nel 1979 le abilità comunicative interpersonali di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) e la competenza linguistica cognitivo-accademica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), ho verificato a ogni appello come «le prestazioni degli stranieri calano quando le richieste diventano più complesse e più legate alla padronanza profonda della lingua» (Murineddu, Duca, Cornoldi, 2006: 55).

Ho ritenuto quindi particolarmente interessante l'elaborazione del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che intende determinare l'ineluttabile stretto legame tra lingua e materia non linguistica e che nel caso specifico dovrebbe garantire agli studenti l'insegnamento disciplinare e il potenziamento linguistico.

In occasione di diversi incontri con il Prof. Gavinelli, nei quali sono state prese in considerazione queste difficoltà degli studenti stranieri, è emersa la necessità di una didattica speciale, senza però riuscire a inserirla nell'ambito del normale corso accademico. Ancora oggi è consuetudine, in particolare per gli studenti sinofoni, utilizzare le normali ore di ricevimento degli studenti per chiarire alcuni dubbi sui testi, ma è una soluzione evidentemente insufficiente. Sono di fatto necessari interventi glottodidattici mirati e un'attenzione costante agli aspetti linguistici specifici della disciplina. È impossibile considerare il passaggio dalla BICS alla CALP come una sorta di naturale evoluzione del linguaggio. Si tratta di attività didattiche in cui si presta maggiore attenzione all'organizzazione dei contenuti e alla struttura informativa dei testi; si tende a migliorare nell'allievo la capacità di affrontare la comprensione di generi testuali nei quali è essenziale, nella ricostruzione del significato del testo, riconoscere un quindi o un perciò o un perché finale invece che causativo. Inoltre, data la progressiva espansione del lessico specialistico, sono necessarie attività per allenare lo studente a dominare e riconoscere le strategie di formazione delle parole, e la consapevolezza del valore polisemico di molte parole conosciute, che acquistano significati diversi nel contesto della disciplina.

Partendo da queste considerazioni ho ritenuto utile lavorare sulla messa a punto di esercizi per la lingua dello studio della geografia. L'intervento glottodidattico ipotizzato ha come destinatari allievi universitari stranieri (in particolare sinofoni), inseriti in Italia da circa un anno, che abbiano una conoscenza di base dell'italiano. Ha come obiettivo lo sviluppo di un livello di competenza linguistico-comunicativa che corrisponde ai livelli B1 e B2 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa (2002).

2. METODOLOGIA

Da un punto di vista metodologico, le attività di seguito proposte non sono pensate per essere svolte durante il normale corso di Geografia Urbana e Regionale, ma durante le lezioni di Italiano L2 frequentate dagli studenti stranieri. Dunque non è possibile parlare di un vero e proprio approccio CLIL, tuttavia è proprio su questo tipo di insegnamento/apprendimento che mi sono basato per sviluppare le capacità linguistico-comunicative nell'italiano come lingua per lo studio degli studenti.

L'acronimo CLIL è stato coniato nel 1994 da David Marsh (Università di Jyväskylä, Finland), per descrivere un metodo di insegnamento, in cui le discipline vengono insegnate in una lingua straniera con lo scopo di apprendere il contenuto e simultaneamente la lingua straniera. Diversi progetti CLIL sono sorti all'interno

dell'Unione Europea per lo sviluppo di un più diffuso plurilinguismo tra i cittadini dell'Unione¹.

Se il termine CLIL è recente, il suo tipo di approccio non lo è affatto: da un lato, fa suoi alcuni presupposti scientifici e mette a frutto i risultati ottenuti da precedenti forme di organizzazione dell'apprendimento di lingua e contenuto insieme, come l'approccio naturale e quello cognitivo; dall'altro, si affida alle elaborazioni teoriche e alle pratiche didattiche relative del metodo comunicativo.

Nell'insegnamento CLIL la lingua non viene insegnata come materia. «Studiare la lingua attraverso una disciplina significa creare occasioni favorevoli allo sviluppo di abilità cognitive complesse: la lingua viene usata per compiere operazioni mentali che le situazioni comunicative normalmente evocate nei corsi di lingua non consentono di stimolare» (Barbero e Clegg, 2005: 41).

Dunque per creare le occasioni favorevoli è possibile agire su due fattori: il testo e gli studenti. Nel primo caso si semplificano i testi in modo da adattarli alle reali capacità linguistiche degli studenti; nel secondo caso si elaborano delle attività e degli esercizi che aiutino gli studenti sia a comprendere i contenuti dei testi, sia ad appropriarsi dei concetti e del linguaggio disciplinare. Entrambe le operazioni sono efficaci, tuttavia nel contesto in cui sono inserite le attività proposte, ho ritenuto opportuno concentrare gli sforzi solo nell'elaborazione di attività di facilitazione alla comprensione con l'intento di fornire agli studenti una maggiore autonomia nell'affrontare i testi di studio e i manuali.

Sebbene il CLIL preveda un insegnamento contemporaneo della lingua e della disciplina, in fase di valutazione i contenuti hanno una priorità nei confronti degli aspetti linguistici.

3. DESTINATARI

Gli studenti destinatari delle attività proposte frequentano i corsi di italiano L2 dell'Università degli Studi di Milano. La loro composizione è piuttosto varia: sono ragazzi e ragazze adulti e scolarizzati provenienti da diversi paesi europei ed extra europei, con una prevalenza di studenti provenienti dall'Estremo Oriente e dall'Africa Mediterranea. Si tratta di un pubblico con specifiche esigenze linguistiche (Coveri, 1991: 129-143), per cui occorre:

- mettere in grado gli studenti di avvicinarsi ai contenuti delle discipline, sia umanistiche sia scientifiche;
- avviare gli studenti alla competenza di un italiano che tenga conto delle loro esigenze formative, delle loro motivazioni di studio e di successivo utilizzo professionale della lingua;
- fornire agli studenti non una competenza passiva, ma dotarli di abilità complesse, cioè una lingua per studiare.

¹ Il documento in cui si propone l'apprendimento linguistico integrato a contenuti disciplinari nei sistemi scolastici europei anche se l'acronimo CLIL non vi viene ancora utilizzato, è il Libro Bianco di E. Cresson del 1995. Ma è dopo l'elaborazione della Strategia di Lisbona (2000), che prevede di far diventare entro il 2010 i Paesi dell'Unione la società più competitiva al mondo, che si moltiplicano i documenti ufficiali che includono il CLIL come strategia europea per lo sviluppo del plurilinguismo.

Rispetto al *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue* il loro livello di competenza linguistico-comunicativa è compreso tra A2 e B1, anche se esistono casi estremi in cui alcune abilità sono da considerarsi di livello A1 e altre di livello B2. In particolare la comprensione scritta di un testo, con un corretto uso del dizionario, è sicuramente più sviluppata rispetto a quella della scrittura. Le abilità di ascolto e di parlato, più praticate in contesti informali, non sono padroneggiate in modo adeguato nel corso delle lezioni, con l'effetto di avere una riduzione significativa del carico di informazioni utili agli studenti per affrontare i testi di studio o, in sede d'esame, esiti inferiori alle loro reali capacità. Gli esercizi presentati in questo lavoro sono pensati per le abilità di lettura e di ascolto che, se più adeguatamente sviluppate rispetto ai bisogni degli studenti, consentirebbero di sviluppare notevolmente le loro capacità di comprendere e rielaborare informazioni e concetti e quindi di frequentare le lezioni con maggiore profitto.

4. LA LINGUA DELLA GEOGRAFIA

La lingua dei testi disciplinari è una lingua formale, "accademica", distante dalla più comune interazione comunicativa legata al "qui e ora".

I testi sono prevalentemente di tipo argomentativo, espositivo e descrittivo, ma non mancano anche sequenze di tipo narrativo; più spesso si tratta di testi "misti" in cui due o più tipologie sono compresenti all'interno di un capitolo o di un paragrafo e questo è causa di difficoltà per le diverse capacità linguistiche e cognitive che ciascun tipo di testo sollecita per la sua comprensione. Dal punto di vista del contenuto i testi sono costruiti con una corretta progressione tematica e una chiara organizzazione dell'informazione. Una componente importante è quella del lessico, che comprende termini non facilmente associabili a referenti visibili e sperimentabili e che non possono essere sostituiti da sinonimi per la loro univocità semantica, come ad esempio *falesia*, *metropoli*, *subareea*, *macroregione*, ecc. A questi si aggiungono i molti termini comuni usati in una accezione disciplinare specifica come *regione*, *spazio*, *ambiente*, *paesaggio*, *deserto*, *comunità*, *popolazione*, ecc. o come *struttura* o *sistema*, quando si parla, ad esempio, di *struttura geologica* o *sistema agrario*. Infine il lessico della geografia è caratterizzato anche da termini che condensano il significato di intere frasi (nominalizzazione), come nel caso di *globalizzazione*, *territorializzazione*, *desertificazione*, ecc.

A livello morfosintattico è frequente l'uso di forme verbali impersonali come *Convenzionalmente si è stabilito che...* oppure *È noto che...* Inoltre è molto frequente la presenza di subordinate associate a forme nominali del verbo. Operazioni logiche sottese al ragionamento scientifico, quali, ad esempio, la generalizzazione, l'astrazione, la classificazione, l'esemplificazione, la definizione, il formulare ipotesi, lo stabilire rapporti di causa ed effetto, sono normalmente rese attraverso frasi e periodi con una discreta complessità morfosintattica, ricchi di elementi di coesione testuale, quali le riprese anaforiche o i connettivi che evidenziano rapporti di successione (*prima*, *poi*, *infine*), di seriazione (*in primo luogo*, *in secondo luogo*), di causalità (*perciò*, *poiché*, *dato che*), di relazioni ipotetiche (*se*, *allora*, *quando*), di limitazione (*a condizione che*, *se e solo se*) o che introducono argomentazioni (*quindi*, *dunque*, *infatti*).

5. ELABORAZIONE DI ESERCIZI SU TESTI UNIVERSITARI DI GEOGRAFIA

Gli esercizi elaborati di seguito sono progettati in modo da occupare una lezione di 2 ore. La scelta è stata fatta nell'ottica di proporre delle attività che, organizzate opportunamente all'interno di un syllabo, possono essere utilizzate come vere e proprie unità didattiche.

Gli esercizi sono strutturati considerando anche una fase pre-didattica, nella quale, valutata la complessità del brano in base all'indice *GULPEASE* attraverso il server di Èulogos® CENSOR, l'insegnante ha la possibilità preparare tutto ciò che può facilitare la comprensione del testo.

5.1. *Esercizio uno*

Il primo esercizio propone la lettura e la comprensione del paragrafo 3.1 “*La combinazione*”, tratto dal terzo capitolo del testo di Frémont *Vi piace la Geografia?*, adottato nel Corso di Geografia Urbana e Regionale. Il tempo previsto per questo esercizio è di circa 3 ore, suddiviso nelle seguenti attività:

- fase pre-didattica, 1 ora;
- fase didattica, 2 ore [*brainstorming* (10’); 1^ lettura 3.1 e 3.2 (20’); spiegazione termini sconosciuti (10’); 2^ lettura 3.1 e 3.2 (15’), titolatura (5’); 1^ lettura a gruppi 3.3 (20’); chiarimento domande (10’); elaborazione domande a gruppi (10’); quiz a squadre (15’); conclusione(5’)].

Pre-didattica

Durante la fase pre-didattica l'insegnante verifica l'indice di complessità del testo ed elabora alcune strategie di facilitazione alla comprensione.

Come prima azione invia il testo “3.1 *La combinazione*” a Èulogos® CENSOR per avere l'indice *GULPEASE* e capire il livello di difficoltà del testo. Di seguito è riportata parte del testo limitato a 1000 battute che viene analizzata, con un esito di “47”, corrispondente a “molto difficile”².

3.1 *La combinazione*

È nella Guida allo studente intitolata *La Geografia*, apparsa nel 1950, che André Cholley espone, nella forma più compiuta, il suo concetto di “combinazione”. Il suo approccio non si fonda solo sul ragionamento teorico. Nel corso della dimostrazione egli fa leva su esempi pratici che conosce particolarmente bene: la circolazione atmosferica, la Lorena, le industrie contemporanee, la prateria canadese, la regione vista in tutte le sue componenti, ecc. Cholley mostra che in tutti questi casi, la combinazione

² Il risultato è falsato da una errore di codifica nel testo elaborato dal server CENSOR, risultando incomprensibili tutte le parole accentate e apostrofate. Tenendo in considerazione questo tipo di errore, il testo resta comunque di difficile lettura.

associa più fattori, e che questi sono interdipendenti tra loro. Egli supera, in questo modo, i vecchi interrogativi sul “determinismo”, secondo cui uno dei fattori, nella fattispecie i dati fisici, sarebbero condizione determinante di tutti gli altri. E, senza mai pronunciarli, se non per caso, anticipa i concetti contemporanei sui sistemi, composti di molteplici elementi strettamente legati gli uni agli altri e con reazioni gli uni sugli altri. Dunque, il granito non influenza il contadino o la sua scheda elettorale, come talora suggerisce Siegfried, ma esistono delle combinazioni che associano tra loro, in una data epoca, rilievi granitici in climi temperati, tecniche di sfruttamento agrario e artigianale, storie contadine, una società e dei paesaggi rurali ...

L'indice *GULPEASE* di difficoltà del testo è 47, ovvero “molto difficile”. Nella tabella 1 il risultato dell'analisi in riferimento al Vocabolario di Base (VdB):

Tabella 1. *Vocabolario di base*

| Livello del VdB | Parole | % parole | % parole tra le parole del VdB |
|----------------------------|---------------|-----------------|---------------------------------------|
| Fondamentale | 111 | 73,30 | 83,46 |
| Alto uso | 18 | 11,83 | 13,53 |
| Alta disponibilità | 4 | 2,62 | 3,10 |
| Totale parole VdB | 133 | 87,50 | 100,00 |
| <i>Non presente in VdB</i> | 19 | 12,50 | --- |

Tra le parole del testo non presenti nel VdB³ vi sono, in ordine alfabetico: *approccio, atmosfera, fattispecie, granito, interdipendenti, interrogativi, molteplici, combinazione, determinismo, prateria, pronunciar(li), teorico.*

L'analisi del testo, scomposto in frasi, fornisce questi indici di difficoltà:

Tabella 2. *Indice di difficoltà delle frasi*

| Frase | I. G.⁴ | Difficoltà |
|---|--------------------------|-------------------|
| È nella Guida allo studente intitolata <i>La Geografia</i> , apparsa nel 1950, che André Cholley espone, nella forma più compiuta, il suo concetto di “combinazione”. | 49 | molto difficile |

³ L'analisi automatica del testo ha naturalmente considerato non appartenenti nel VdB i nomi stranieri e di regione e la data del 1950.

⁴ La scala di difficoltà di *GULPEASE* prevede dieci fasce di punteggio

| | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

che vanno diversamente interpretate a seconda dei livelli di scolarizzazione:

- elementare: da 0 a 54 = quasi incomprensibile; da 55 a 70 = molto difficile; da 71 a 80 = difficile; da 81 a 95 = facile; da 96 a 100 = molto facile.
- medio: da 0 a 35 = quasi incomprensibile; da 36 a 50 = molto difficile, da 51 a 60 = difficile; da 61 a 80 = facile; da 81 a 100 = molto facile.
- superiore: sotto il dieci = quasi incomprensibile; da 10 a 30 = molto difficile; da 31 a 40 = difficile; da 41 a 70 = facile; da 71 a 100 molto facile.

| | | |
|---|-----|-----------------|
| Il suo approccio non si fonda solo sul ragionamento teorico. | 69 | facile |
| Nel corso della dimostrazione egli fa leva su esempi pratici che conosce particolarmente bene: la circolazione atmosferica, la Lorena, le industrie contemporanee, la prateria canadese, la regione vista in tutte le sue componenti, ecc. Cholley mostra che in tutti questi casi, la combinazione associa più fattori, e che questi sono interdipendenti tra loro | 39 | molto difficile |
| Egli supera, in questo modo, i vecchi interrogativi sul “determinismo”, secondo cui uno dei fattori, nella fattispecie i dati fisici, sarebbero condizione determinante di tutti gli altri. | 43 | molto difficile |
| E, senza mai pronunciarli, se non per caso, anticipa i concetti contemporanei sui sistemi, composti di molteplici elementi strettamente legati gli uni agli altri e con reazioni gli uni sugli altri. | 46 | molto difficile |
| Dunque, il granito non influenza il contadino ... | --- | molto difficile |

Nell’esplicitazione del suo risultato il servizio evidenzia come alcuni termini considerati difficili, in quanto non presenti nel “vocabolario di base” (VdB), corrispondano anche a termini chiave del testo, come *combinazione*, *approccio*, *determinismo*. L’insegnante individua i termini chiave, i verbi e le espressioni del testo che potrebbero risultare incomprensibili: *apparire*, *approccio*, *atmosferica*, *combinazione*, *compiuto*, *determinare*, *determinismo*, *esporre*, *fare leva*, *fattispecie*, *fondare*, *granito*, *influenzare*, *interdipendenti*, *interrogativi*, *Lorena*, *molteplici*, *pronunciarli* e *teorico*. Non volendo semplificare il testo, ma avendo come obiettivo quello di intervenire con strategie di facilitazione, l’insegnante potrebbe predisporre alcune immagini o alcune definizioni o note esplicative in modo da poter rispondere alle possibili domande degli studenti, ad esempio:

| | | |
|--|---|---|
| <p>Apparire: comparire, sorgere.</p> <p>Approccio: avvicinamento.</p> <p>Atmosferica: dell’aria.</p> <p>Combinazione: unione di diversi elementi.</p> <p>Compiuto: finito.</p> <p>Determinare: stabilire, mettere i limiti ai fatti e alle loro cause.</p> <p>Determinismo: pensiero che mette in relazione i fatti in modo meccanico, uno conseguenza dell’altro: il secondo determinato dal primo, il terzo dal secondo, etc.</p> <p>Esporre: mettere in vista.</p> <p>Fare leva: fare forza su un punto.</p> |  | <p>Lorena: regione nord-orientale della Francia.</p>  |
| <p>Fattispecie: fatti in particolare.</p> <p>Fondare: dare inizio.</p> <p>Granito: tipo di pietra dura</p>  | <p>Influenzare: avere la possibilità di modificare qualcosa.</p> <p>Interdipendenti: essere in relazione.</p> <p>Interrogativi: domande.</p> | <p>Molteplici: numerosi, molti.</p> <p>Pronunciarli: dire.</p> <p>Teorico: in teoria, che non è pratico.</p> |

Didattica

Prima di iniziare la lettura l'insegnante dedica qualche minuto a un *brainstorming* iniziale per stimolare le conoscenze enciclopediche già possedute degli studenti. Per questa attività può mostrare o proiettare delle fotografie e chiedere agli studenti di indicare quali sono gli elementi presenti, ad esempio, nei paesaggi che seguono:



Fotografia aerea della foresta amazzonica



Toscana



Porto commerciale



Londra

Terminato il *brainstorming* l'insegnante invita gli studenti a leggere individualmente, in modo silenzioso, i sottoparagrafi 3.1 e 3.2 del testo. Questa prima lettura esplorativa (*skimming*), permette agli studenti di indicare i termini a loro sconosciuti e di formarsi un'impressione globale dei contenuti e della loro sequenza. Al termine della lettura l'insegnante scrive le parole sconosciute alla lavagna e aiuta gli studenti a comprenderne il significato anche con l'aiuto di coloro che già lo conoscono, illustrando con le immagini e le definizioni preparate in fase pre-didattica solo i termini sconosciuti a tutti.

Al termine di questa operazione si procede a una seconda lettura (lettura di studio), al termine della quale l'insegnante chiede agli studenti di dividere il testo in parti e di assegnare alle diverse sezioni il titolo adatto, tratto dal seguente elenco:

- La combinazione anticipa i sistemi.
- Quando appare il concetto di combinazione in geografia.
- Tanti fattori indipendenti.
- Un approccio anche pratico.

L'attività si conclude con la compilazione di uno schema in cui riportare gli argomenti principali di ciascuna delle quattro sequenze del testo.

Nella seconda ora di lezione la classe viene divisa in quattro gruppi ciascuno dei quali legge individualmente il sottoparagrafo 3.3. del testo. Terminata la lettura l'insegnante verifica la comprensione dei termini chiave e risponde alle eventuali domande degli studenti. Sempre divisi in gruppi, gli studenti elaborano cinque domande da formulare agli altri gruppi, cercando di chiedere informazioni molto precise. Nella fase successiva l'insegnante modera lo scambio domande e risposte attribuendo un punteggio ai gruppi sia per ogni domanda che per ogni risposta corretta.

Infine è possibile abbinare a questa attività anche un lavoro da svolgere a casa per permettere un recupero dell'esperienza e dei concetti appresi in classe, chiedendo agli studenti di raccogliere alcune immagini corrispondenti ai quattro modelli di paesaggio presentati e di farne una breve descrizione scritta.

5.2. *Esercizio due*

Il secondo esercizio propone la lettura e la comprensione del paragrafo "4.1 *Una tradizione e un rinnovamento scientifico*" tratto dal quarto capitolo del testo di Frémont.

Il tempo previsto per questo esercizio è di circa 3 ore, suddiviso nelle seguenti attività: Pre-didattica, 1 ora; Didattica, 2 ore [attività (5); 1^ lettura 4 (40'); spiegazione termini sconosciuti (15'); abbinamento frasi/capoversi (10'), elaborazione frasi/capoversi mancanti (20'); correzione (10'); ripasso "presente storico" (10'); ripasso "connettori"(10)].

Pre-didattica

Durante la fase pre-didattica l'insegnante verifica l'indice di complessità del testo ed elabora alcune strategie di facilitazione della comprensione.

Come prima azione invia il testo 4.1 *Una tradizione e un rinnovamento scientifico* a Èulogos® CENSOR per avere indice GULPEASE e capire il livello di difficoltà del testo. Di seguito (tabelle 3 e 4) è riportato il risultato su di un frammento prova limitato a 1000 battute, con un esito di "48", corrispondente a "molto difficile"⁵.

4.1. *Una tradizione e un rinnovamento scientifico*

Come si già visto a proposito della cartografia, la geografia viene considerata, addirittura una disciplina di punta, fin dai suoi inizi. Tuttavia nel suo processo di continuo rinnovamento essa si apre a orizzonti e obiettivi che sono cambiati nel tempo. I greci devono risolvere il problema della forma della Terra, dei movimenti del Sole e della Luna, in relazione con

⁵ Il risultato è falsato da una errore di codifica nel testo elaborato dal server CENSOR, risultando incomprensibili tutte le parole accentate e apostrofate. Tenendo in considerazione questo tipo di errore, il testo resterebbe comunque almeno di difficile lettura.

l'alternanza regolare delle stagioni, del giorno e della notte. Nel contempo essi ambiscono ad allargare il prezioso orizzonte al di là del bacino del Mediterraneo: per questo sono prima di tutto dei matematici e dei cartografi. Gli arabi e i portoghesi si inseriscono nella stessa tradizione, ma ampliano le loro indagini e navigazioni. Dopo aver concluso questa prima fase esplorativa, una volta che il mondo conosciuto è diventato un pianeta circumnavigato, gli scopritori ed esploratori dei vari continenti, delle numerose isole o di ogni piccola parte di terra restano affascinati dalla varietà delle forme naturali, degli uomini, delle piante, degli animali.

Tabella 3. *Vocabolario di base*

| Livello del VdB | Parole | % parole | % parole tra le parole del VdB |
|----------------------------|---------------|-----------------|---------------------------------------|
| Fondamentale | 126 | 79,25 | 90,00 |
| Alto uso | 13 | 8,17 | 9,29 |
| Alta disponibilità | 1 | 0,63 | 0,70 |
| Totale parole VdB | 140 | 88,40 | 100,00 |
| <i>Non presente in VdB</i> | <i>19</i> | <i>11,95</i> | <i>---</i> |

Tra le parole del testo non presenti nel VdB⁶ vi sono, in ordine alfabetico: *ambiscono, ampliano, cartografi, cartografia, circumnavigato, contempo, esplorativa, esploratori, alternanza, navigazioni, rinnovamento, scopritori, varietà*

L'analisi del testo, scomposto in frasi, fornisce questi indici di difficoltà:

Tabella 4. *Indice di difficoltà delle frasi*

| Frase | I. G. | Difficoltà |
|---|--------------|-------------------|
| Come si già visto a proposito della cartografia, la geografia viene considerata, addirittura una disciplina di punta, fin dai suoi inizi. | 53 | difficile |
| Tuttavia nel suo processo di continuo rinnovamento essa si apre a orizzonti e obiettivi che sono cambiati nel tempo. | 54 | difficile |
| I greci devono risolvere il problema della forma della Terra, dei movimenti del Sole e della Luna, in relazione con l'alternanza regolare delle stagioni, del giorno e della notte. | 49 | molto difficile |
| Nel contempo essi ambiscono ad allargare il prezioso orizzonte al di là del bacino del Mediterraneo: per questo sono prima di tutto dei matematici e dei cartografi. | 50 | molto difficile |
| Gli arabi e i portoghesi si inseriscono nella stessa tradizione, ma ampliano le loro indagini e navigazioni. | 54 | difficile |
| Dopo aver concluso questa prima fase esplorativa, una volta che il mondo conosciuto | 41 | molto difficile |

⁶ L'analisi automatica del testo ha naturalmente considerato non appartenenti nel VdB i nomi stranieri e di regione e la data del 1950.

| | | |
|--|--|--|
| è diventato un pianeta circumnavigato, gli scopritori ed esploratori dei vari continenti, delle numerose isole o di ogni piccola parte di terra restano affascinati dalla varietà delle forme naturali, degli uomini, delle piante, degli animali. | | |
|--|--|--|

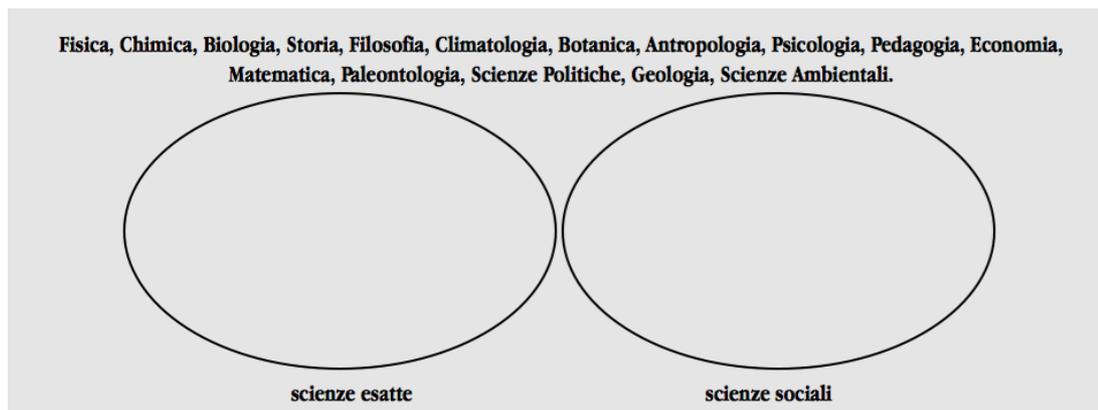
Nell'esplicitazione del suo risultato il servizio evidenzia come alcuni termini considerati difficili, in quanto non presenti nel "vocabolario di base" (VdB), corrispondano anche a termini chiave del testo, come *ambiscono*, *circumnavigato*, *esplorativa*. L'insegnante individua i termini chiave, i verbi e le espressioni del testo che potrebbero risultare incomprensibili: *ambiscono*, *ampliano*, *cartografi*, *cartografia*, *circumnavigato*, *contempo*, *esplorativa*, *esploratori*, *alternanza*, *navigazioni*, *rinnovamento*, *scopritori*, *varietà*. Non volendo semplificare il testo, ma avendo come obiettivo una facilitazione della sua comprensione l'insegnante potrebbe predisporre alcune immagini o definizioni e note in modo da poter rispondere alle possibili domande degli studenti.

| | | |
|--|--|---|
| <p>ambire: desiderare molto, voler raggiungere.</p> <p>ampliare: ingrandire, fare più grande</p> <p>cartografi: geografi che fanno cartografia.</p> <p>Cartografia: disciplina che realizza le carte geografiche.</p> <p>Circumnavigato: che ha fatto il giro nel mondo in nave.</p>  <p>Contempo: allo stesso tempo.</p> | <p>Esplorativa: che caratterizza un'azione di ricerca.</p> <p>Esploratore: chi viaggia per scoprire terre e cose nuove.</p>  <p>Alternanza: cambiamento tra due possibilità che va avanti e indietro.</p> <p>Navigazioni: viaggi in mare.</p> |  <p>Rinnovamento: cambiamento del vecchio con qualcosa di nuovo.</p> <p>Scopritori: chi fa una scoperta.</p> <p>Varietà: diversità, che è in molti modi diversi.</p> |
|--|--|---|

Per stimolare la comprensione del testo, l'insegnante elabora una frase per ogni capoverso che ne sintetizzi il contenuto e ne prepara sei da distribuire agli studenti.

Didattica

Prima di iniziare la lettura l'insegnante dedica qualche minuto a un'attività iniziale per stimolare le conoscenze enciclopediche già possedute dagli apprendenti. Distribuisce una fotocopia con un elenco di scienze e discipline sia scientifiche che umanistiche e chiede agli studenti di dividerle in due gruppi uniformi distinguendo le scienze esatte da quelle sociali.



Terminata l'attività l'insegnante invita gli studenti a leggere individualmente tutto il capitolo 4 in modo silenzioso. Questa prima lettura esplorativa (*skimming*), permette agli studenti di indicare i termini sconosciuti e di formarsi un'impressione globale dei contenuti e della loro sequenza. Al termine della lettura l'insegnante scrive le parole non note alla lavagna e aiuta gli studenti a comprenderne il significato anche con l'aiuto di coloro che già lo conoscono, illustrando con le immagini e le definizioni preparate in fase pre-didattica solo i termini il cui significato non è noto a tutti. La prima ora si conclude chiedendo agli studenti di aggiungere la Geografia all'elenco delle discipline distribuite all'inizio e di collocarla nell'insieme corretto.

Nella seconda ora l'insegnante distribuisce, in un ordine casuale, le frasi che sintetizzano il contenuto di alcuni capoversi. Chiede agli studenti di dividersi in coppie e di trovare i paragrafi corrispondenti:

- A partire da Peter Haggett la Geografia studia il mondo in modo più scientifico.
- L'autore ricorda con molta emozione i luoghi in cui è vissuto da bambino.
- La Geografia è una scienza sensibile.
- La Geografia ha studiato poco i rumori e gli odori.
- La Geografia postmoderna è una scienza difficile che tratta qualsiasi tema.
- Nelle università del mondo anglosassone la Geografia diventa più rigorosa a metà del 1900.

Al termine di questa attività gli apprendenti dovranno produrre delle frasi simili per gli altri capoversi.

Dopo la correzione delle frasi proposte dai gruppi, l'insegnante torna al secondo paragrafo del testo e invita gli studenti a osservare i verbi al presente e a esprimere qualche considerazione. Il brano può essere l'occasione per spiegare l'uso in italiano del presente storico. Come esercizio si chiede agli alunni di cambiare i verbi al tempo presente con quelli al passato prossimo. Infine, è possibile analizzare l'ultimo capoverso del paragrafo, mostrando la funzione dei connettori *in primo luogo...*, *in secondo luogo...*, *infine...*. L'incontro può terminare con un piccolo compito da svolgere a casa, chiedendo di trovare nel testo altri argomenti trattati nelle lezioni precedenti.

CONCLUSIONI

L'università, come nel caso del corso di geografia dell'Interfacoltà di Mediazione Linguistica e Culturale, è un contesto ottimale in cui tradurre la pluralità dei principi teorici del CLIL in pratica didattica coerente ed efficace attraverso l'implementazione di un modello di unità didattica adeguato. Di seguito ne viene proposto uno per iniziare un'esperienza CLIL nell'ambito dei corsi di italiano L2, da affiancare al tradizionale corso di Geografia Urbana e Regionale:

PER UN MODULO CLIL CORSO DI GEOGRAFIA URBANA E REGIONALE

Aspetti organizzativi:

- Durata del modulo CLIL: almeno 20 ore.
- Organizzazione oraria del modulo: durante le ore di italiano L2/LS.
- Programmazione del modulo: docente di Geografia e docente di Italiano L2/LS.
- Preparazione dei materiali: docente di Geografia e docente di Italiano L2/LS.
- Selezione degli obiettivi didattici: docente di Geografia e docente di Italiano L2/LS.
- Docenza: docente di Geografia e docente di Italiano L2/LS con ruoli distinti.

Aspetti metodologico-didattici:

- Organizzazione della classe: suddivisione della classe per lavori di gruppo o a coppie.
- Modalità principale del lavoro di gruppo: applicazione di modalità di Cooperative Learning.
- Attività principali durante il lavoro di gruppo: risoluzione di compiti di apprendimento (task-based approach) e preparazione di report.
- Materiali didattici utilizzati: materiali autentici (libri di testo, registrazioni di lezioni), schede di lavoro prodotte dai docenti a partire da materiali autentici.
- Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche: vengono valutati principalmente abilità e concetti relativi alla Geografia.
- Correzione delle verifiche: docente di Geografia e docente di Italiano L2/LS.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barbero T., Clegg J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

- Commissione Europea (2003), *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Piano d'azione 2004-2006*, Bruxelles.
- Coveri L. (1991), "Problemi e bisogni linguistici e sociolinguistici degli studenti europei in Italia: un sondaggio tra studenti del progetto Erasmus", in Mazzoleni M., Pavesi M (a cura di) *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*, Franco Angeli, Milano.
- Cresson E. (1995), *Libro Bianco. Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Unione europea, Bruxelles 1995:
http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm#1995
- Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, pp. 121-129.
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Maggi F., Mariotti C., Pavesi M. (a cura di) (2002), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, Como-Pavia.
- Marsh D. (1997), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Fields Notes*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Marsh D., Langé G. (a cura di) (2000), *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione*, Ministero Pubblica Istruzione, Roma.
- Murineddu M., Duca V. e Cornoldi C. (a cura di) (2006), "Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri", in *Difficoltà di apprendimento*, volume 12-1:2006.
- Pavesi M., Bertocchi D., Hofmannová M., Kazianka M. (Langé G. general editor) (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, MIUR, Direzione Generale per la Lombardia, Milano.