

Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL

Termini e definizioni nel discorso didattico

Silvia Gilardoni

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

Abstract This paper aims at examining classroom communication in a CLIL context, through a reflection on ways of knowledge transmission and on the role played by argumentation in classroom interaction. The research is based on a corpus of CLIL classroom interactions in upper secondary schools in Italy and focuses on the analysis of the treatment of specialised terminology and on the use of definitions in classroom discourse. The study has a dual purpose: a mainly descriptive purpose, represented by a qualitative and interpretative analysis of the CLIL teacher's discursive strategies of definition in CLIL classroom interactions, combined with the aim of offering methodological and operational suggestions for training and teaching.

Keywords CLIL classroom discourse. Classroom interactions. Definition. Specialised terminology. Upper secondary school.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Mediazione e argomentazione didattica nel discorso in classe CLIL. – 3 La definizione e il trattamento della terminologia nell'interazione in classe CLIL: analisi di un corpus. – 3.1 Analisi del corpus. – 4 Riflessioni conclusive.

1 Introduzione

Con questo contributo prendiamo in esame la comunicazione in classe in ambiente CLIL, attraverso una riflessione sulle modalità di trasmissione e mediazione della conoscenza e sul ruolo dell'argomen-

tazione nell'interazione didattica per lo sviluppo della competenza linguistica e disciplinare.

Dal punto di vista teorico e metodologico, il lavoro si colloca nel quadro di due approcci di ricerca in correlazione tra loro: un approccio allo studio della comunicazione didattica che sottolinea la rilevanza della dimensione dell'argomentazione in una prospettiva semantico-pragmatica e un approccio interazionale all'apprendimento che, ricorrendo alla metodologia dell'analisi della conversazione, considera il ruolo essenziale dell'interazione nella trasmissione del sapere e nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

Lo studio si basa, dunque, sull'analisi di un corpus di registrazioni audio e video di interazioni didattiche raccolte in classi CLIL e si focalizza sul trattamento della terminologia specialistica nella pratica discorsiva della definizione.

Dopo aver illustrato il quadro teorico della ricerca, approfondendo gli elementi che caratterizzano l'interazione didattica e il discorso argomentativo in classe CLIL, presentiamo i risultati dell'analisi del corpus, in cui si evidenzia la duplice finalità del lavoro: una finalità di natura principalmente descrittiva, basata su un'analisi qualitativa e interpretativa delle pratiche definitorie nel discorso in classe CLIL, a cui si unisce una valutazione delle modalità discorsive delle strategie definitorie in contesto CLIL, con l'obiettivo di offrire suggerimenti metodologici e operativi per la formazione e la didattica.

2 Mediazione e argomentazione didattica nel discorso in classe CLIL

Nel contesto comunicativo della classe è possibile individuare due modelli di insegnamento/apprendimento contrapposti, come ricorda Ciliberti (2003, 44-5): uno si basa su una concezione dell'insegnamento/apprendimento come trasmissione di conoscenze e informazioni «da acquisire per accumulazione», l'altro considera l'insegnamento/apprendimento come un processo di co-costruzione del sapere, in cui l'insegnante guida l'apprendente «alla scoperta di nuove conoscenze e alla loro rielaborazione autonoma». A un'idea di trasmissione meccanica del sapere si oppone dunque, a ben vedere, uno stile di insegnamento, che può essere definito «argomentativo», come osserva Rigotti (2009, 33), in quanto «interpella la persona come soggetto ragionevole e libero» e si basa sulla «riscoperta, sulla riverifica insieme all'allievo di un'ipotesi esplicativa della realtà» svolta attraverso il lavoro sull'oggetto dell'insegnamento-apprendimento costituito da una specifica disciplina.

Un approccio argomentativo e non semplicemente trasmissivo si mostra evidentemente più adeguato alla natura stessa della relazio-

ne educativa e della comunicazione didattica, che vede interagire, in un processo di costruzione condivisa della conoscenza, insegnante e studente: l'insegnante nella sua autorevolezza esercita una funzione di mediazione dei saperi, accompagnando l'apprendente nel percorso di conoscenza della realtà, mentre il discente ha bisogno di questa mediazione di «saperi multipli e diversi per integrarsi, per crescere in senso propriamente umano, per essere» (Zambrano [1965] 2008, 113).¹

In questa prospettiva, la centralità dell'argomentazione nella didattica non va intesa, dunque, solo nel senso di un tipo competenza discorsiva da sviluppare attraverso attività specifiche in classe (come discussioni, comprensione e produzione di testi argomentativi ecc.), ma in quanto dimensione intrinseca alla comunicazione formativa e alla mediazione didattica per lo sviluppo dell'apprendimento delle diverse discipline (Muller Mirza, Perret-Clermont 2009). Il discorso della lezione, uno dei generi caratteristici dell'interazione verbale in classe, può essere inteso pertanto come un «luogo argomentativo», un caso di argomentazione orale, come afferma Lo Cascio (1991, 108), in cui l'insegnante propone un percorso di significato e di interpretazione della realtà e ne dà le ragioni, sollecitando gli studenti a riconoscerle e rielaborarle criticamente nella loro esperienza.

Volgendo l'attenzione alla classe CLIL, oggetto di studio in questa sede, possiamo considerare la dimensione della mediazione e dell'argomentazione didattica in relazione alla specificità della comunicazione formativa in ambiente CLIL.

La metodologia CLIL, che consiste, come è noto, nell'insegnamento di un contenuto disciplinare in L2, prevede una doppia focalizzazione sul contenuto e sulla lingua, non solo ai vari livelli della pianificazione didattica (identificazione di bisogni e obiettivi, progettazione di unità di lavoro con contenuti disciplinari e linguistici, didattizzazione dei materiali, valutazione), ma anche a livello della comunicazione didattica.²

Diversamente dall'insegnante di lingua, che è chiamato a trattare i vari aspetti del sistema della lingua, accompagnando l'apprendente nella comprensione e produzione di testi nella lingua/cultura oggetto di apprendimento, l'insegnante CLIL si concentra sulla testualità in L2 in relazione a un particolare ambito specialistico, ossia sull'uso della L2 come strumento per la comunicazione nelle discipline di studio.

1 Segnaliamo che l'approccio pedagogico qui delineato, nel considerare il processo di co-costruzione della conoscenza, fa riferimento ad una visione dell'epistemologia basata sul cosiddetto realismo scientifico, piuttosto che ad una teoria epistemologica di tipo costruttivista (Agazzi 1985; Rigotti 2009, 17-18).

2 Sulla metodologia CLIL si veda, tra gli altri, Coonan 2012; Coyle, Hood, Marsh 2010. Precisiamo che con l'espressione L2 ci riferiamo in generale a una seconda lingua che si aggiunge alla L1, ossia la prima lingua appresa, salvo diversa specificazione.

La comunicazione in classe CLIL si configura tuttavia, analogamente al contesto della classe di lingua, come un'interazione di tipo esolingue, essendo caratterizzata dall'uso veicolare di una lingua diversa dalla L1 degli apprendenti e quindi da un'asimmetria nelle competenze linguistiche degli interlocutori, l'insegnante, un bilingue esperto, e gli apprendenti, soggetti bilingui ancora in formazione (Gilardoni 2009; Py 1997). Per questo motivo la classe CLIL condivide con la classe di lingua un aspetto essenziale della comunicazione, la cosiddetta 'bifocalizzazione' del messaggio, che presenta una focalizzazione centrale sull'oggetto tematico della comunicazione e una focalizzazione periferica su un'eventuale comparsa di problemi nella realizzazione delle attività comunicative (Bange 1992, 56).

In tale prospettiva l'insegnante CLIL dovrà prestare attenzione, da un lato, a facilitare il processo di comprensione del messaggio, e dall'altro a favorire la produzione in L2 degli studenti, attivando procedure metodologiche e strategie discorsive specifiche (Coonan 2012, 139-200; 2015).

Dal punto di vista metodologico, per la facilitazione della comprensibilità dell'input linguistico vengono utilizzati materiali di supporto, come uno schema della lezione, immagini, organizzatori grafici ecc., e sono pianificate attività didattiche mirate per guidare la comprensione testuale; per facilitare l'output comunicativo sono da prediligere attività tipiche dell'apprendimento collaborativo e della metodologia *task-based*, per coinvolgere attivamente gli apprendenti nell'uso della L2 per interagire e comunicare (Coonan 2006; 2008).

Le strategie discorsive utilizzate dall'insegnante, nel contesto del cosiddetto *teacher talk*, comprendono, per esempio, l'uso di riformulazioni e ripetizioni, la semplificazione dei processi inferenziali per l'interpretazione dei messaggi, l'uso di marche di relazioni connettivali, il controllo della velocità dell'eloquio o il ricorso alla L1 con funzione di chiarificazione; l'interazione didattica si caratterizza poi per la presenza di attività di negoziazione di forma e significato, in caso di problemi nella comprensione e nella produzione da parte dell'apprendente, e dal tipico 'dialogo triadico' tra insegnante e studenti (Dalton-Puffer 2007, 72), con scambi interazionali di domande, risposte e riprese, che permettono il processo di co-costruzione e comunicazione del sapere. Nel quadro di un approccio interazionale all'apprendimento, legato ad una concezione socio-interazionale della cognizione di eredità vygotkiana, si evidenzia la centralità dell'attività di *scaffolding*, rappresentata da condizioni di interazione e pratiche comunicative che costituiscono un supporto fornito dall'insegnante per favorire l'apprendimento.

Alle competenze di carattere metodologico-didattico dell'insegnante CLIL si uniscono, dunque, competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare, che includono aspetti connessi a quell'attività di mediazione concettuale in L2, così come è stata delineata

nel *Companion Volume del Common European Framework of Reference for Language*, in relazione alla capacità di sostenere e promuovere la comprensione e la co-costruzione dei concetti (Council of Europe 2020; Bosisio, Gilardoni, Pasquariello 2018).

Nella prospettiva dell'insegnamento integrato di lingua e contenuto, l'insegnante CLIL svolgerà la sua funzione di mediazione delle conoscenze sia nell'ambito del sapere specialistico sia a livello linguistico, attraverso un'esposizione argomentata dei contenuti integrata ad una presentazione degli usi linguistici della L2 nel contesto delle discipline di studio. In tal modo, considerando il sapere disciplinare in relazione alla competenza comunicativa in un determinato dominio, l'integrazione tra saperi disciplinari e saperi linguistici si verifica nel definire i bisogni di apprendimento in relazione all'uso di tipologie discorsive, strutture linguistiche e unità terminologiche del linguaggio disciplinare.

Insieme alla formazione nelle conoscenze disciplinari, infatti, l'insegnante CLIL è chiamato a sviluppare negli apprendenti la competenza nell'uso delle funzioni comunicative correlate ai processi cognitivi necessari per il trattamento della conoscenza, identificate da Dalton-Puffer (2013) nelle cosiddette 'funzioni cognitivo-discorsive' (*cognitive discourse functions*), che caratterizzano la comunicazione nel contesto delle discipline di studio, come 'classificare', 'definire', 'descrivere', 'valutare', 'spiegare', 'fare ipotesi' o 'riferire informazioni'.³

Considerare la rilevanza di tali funzioni comunicative nell'interazione e nell'argomentazione didattica in classe CLIL permette di perseguire una reale integrazione tra lingua e contenuto nel processo di insegnamento/apprendimento, promuovendo lo sviluppo di una competenza comunicativa a livello accademico e specialistico.

3 La definizione e il trattamento della terminologia nell'interazione in classe CLIL: analisi di un corpus

Alla luce della centralità delle funzioni cognitivo-discorsive per la trasmissione della conoscenza e lo sviluppo delle competenze disciplinari e linguistico-comunicative nell'interazione didattica in classe CLIL, abbiamo voluto prendere in esame l'uso della funzione della definizione, che risulta una delle funzioni più ricorrenti nelle lezioni CLIL, insieme alla descrizione e alla spiegazione, come sottolinea Dalton-Puffer (2018, 15-18).

Una definizione consente di individuare e descrivere il contenuto di un concetto, in quanto esprime «la delimitazione di un concetto, la dichiarazione precisa di 'ciò che si intende per ...'» (Mortara Garavelli 2005, 239); nella pratica definitoria il cosiddetto *definiendum*,

³ Per una trattazione del concetto di 'funzione cognitivo-discorsiva' e una classificazione delle categorie di funzioni nella prospettiva della didattica CLIL si veda Dalton-Puffer 2013.

ossia il concetto che viene definito, è connesso al *definiens*, che consiste nella descrizione del contenuto concettuale, individuato generalmente attraverso l'indicazione della categoria di appartenenza e delle caratteristiche specifiche del *definiendum*, oppure tramite sinonimi o antonimi, parafrasi o esemplificazione.

Come ricorda Dalton-Puffer (2007, 131-2), per essere capaci di definire un concetto occorre sviluppare una competenza di tipo formale e linguistico e una competenza di carattere extralinguistico. La competenza linguistico-formale non richiede un eccessivo sforzo cognitivo, dal momento che la struttura copulativa e la modifica nominale tipiche degli enunciati definitivi sono strutture base acquisite nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico. A livello pragmatico-funzionale la definizione implica la combinazione tra il processo di categorizzazione e l'individuazione di informazioni specifiche, che richiede invece uno sviluppo cognitivo adeguato.

Nel campo dell'educazione linguistica la funzione discorsiva della definizione può essere utilizzata per lo sviluppo della competenza lessicale e grammaticale dei discenti (Snow et al. 1991; Gilardoni 2010), ma rappresenta anche una componente essenziale del linguaggio delle discipline di studio (Beacco et al. 2010). In ambiente CLIL, infatti, la definizione comunica la relazione tra un termine e il concetto cui il termine rimanda e va considerata come strettamente correlata alla formazione della conoscenza della terminologia specialistica, che assicura l'accesso a nozioni e oggetti di una data disciplina.

In questo lavoro vogliamo analizzare le pratiche comunicative dei docenti in relazione alla funzione della definizione e al trattamento della terminologia nel discorso in classe CLIL, a partire da un corpus di interazioni didattiche in differenti contesti di apprendimento della scuola secondaria di secondo grado in Italia.

Il corpus comprende registrazioni audio o video di interazioni didattiche raccolte durante lezioni CLIL di diverse discipline, condotte in inglese come lingua straniera e in italiano come lingua seconda, ed è così costituito:

- sette micro-videolezioni, della durata di circa venti minuti ciascuna, di economia aziendale, geografia, scienze, scienze umane e storia in lingua inglese, realizzate in classi di scuole secondarie di secondo grado del territorio lombardo, durante un'attività di formazione in situazione condotta attraverso la pratica del *microteaching*, nel contesto del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL attivato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore;⁴

⁴ Le micro-videolezioni sono state svolte nell'a.a. 2016-17. Per un approfondimento sul *microteaching* come pratica formativa in ambito glottodidattico, si veda Gilardoni 2021.

- dieci ore di lezione audioregistrate di biologia e chimica in italiano come lingua seconda in una scuola tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano.⁵

Le lezioni CLIL in inglese sono condotte da docenti già attivi in progetti di didattica CLIL in inglese presso le proprie sedi di scuole, con una competenza linguistica di livello C1, in attesa di conseguire la certificazione metodologica a conclusione di un corso di perfezionamento universitario, come da normativa ministeriale. Le lezioni CLIL in italiano come lingua seconda sono svolte da un docente bilingue tedesco/italiano, con il tedesco dichiarato come L1, come previsto nel contesto del bilinguismo scolastico italo-tedesco in Alto Adige.⁶

3.1 Analisi del corpus

La funzione comunicativa della definizione è presente in tutte le sequenze di lezioni analizzate e ricorre in diversi momenti dell'interazione, corrispondenti a differenti operazioni didattiche e fasi della lezione.

Il ricorso alla definizione può essere funzionale al recupero delle conoscenze nella fase iniziale della lezione, per la ripresa dei concetti e dei termini precedentemente trattati, come è possibile osservare in alcune interazioni del corpus.⁷

L'elicitazione della definizione di un termine o del termine corrispondente a una definizione avviene in genere attraverso la tecnica della domanda oppure nel contesto di attività di abbinamento tra termini e definizioni.

Nel seguente estratto [1] di una lezione di biologia in italiano possiamo osservare sequenze di triplette didattiche con la tipica domanda da parte del docente volta a elicitare la struttura copulativa della definizione ('Cosa è X?'), relativamente a due concetti già presentati; attraverso

5 Le ore di lezione CLIL sono state audioregistrate presso un Sozialwissenschaftliches Gymnasium (Liceo delle Scienze umane) nella Provincia Autonoma di Bolzano, nel periodo di ottobre-novembre 2014.

6 Sull'introduzione del CLIL in italiano come lingua seconda nelle scuole di lingua tedesca in Alto Adige si veda Gilardoni 2016; Mayr 2020.

7 Le convenzioni di trascrizione utilizzate sono le seguenti: pausa breve, media, lunga; : pronuncia prolungata di vocale o consonante; / intonazione ascendente; \ intonazione discendente; [sovrapposizione; - interruzione del parlante; AABB segmento pronunciato con enfasi o accento particolarmente forte; (()) < > fenomeni non trascritti con eventuale delimitazione dei fenomeni commentati o descrizione della situazione (es. silenzio); [...] segnalazione di parte omessa nella trascrizione; (xxx) segmento non comprensibile; I = insegnante; S1, S2, ... = studenti. Le trascrizioni riportano il parlato di insegnanti e studenti, anche con eventuali deviazioni dalla norma linguistica; tutti i nomi di persona citati sono inventati. Il codice costituito da lettere e numeri, che accompagna ogni trascrizione, permette di riferire l'estratto al corpus nel suo insieme.

l'interazione dialogica e sollecitando la collaborazione degli studenti, l'insegnante esplicita la definizione del termine 'condensazione' (turni 4-6) e 'idrolisi' (turni 6-10) e la relazione tra i due concetti (turno 10):

Estratto 1 ITL2_biochim1

- 1 I: una cosa importante è quella che vi ho detto l'altra volta.. julia/. mi dici come si formano i disaccardi/ per quale reazione/
- 2 I: è l'unica cosa che abbiamo fatto l'altra volta\, allora quali sono le due reazioni importanti per i disaccaridi/\, katia dimmelo tu\
- 3 S1: la condensazione\
- 4 I: okay la condensazione\ cos'è la condensazione/ ... mh/\, la creazione di un legame fra due molecole\, la formazione di che cosa/ cos'è che si forma/\, dimmelo tu\
- 5 S2: acqua
- 6 I: una molecola di acqua\ invece l'idrolisi cos'è/ l'idrolisi cos'è katia/
- 7 S1: la scissione
- 8 I: scissione di una molecola grande in due molecole più piccole\ okay/\, però qui cos'è di cos'è che ho bisogno/
- 9 S1: acqua
- 10 I: di acqua\ bene\ praticamente la condensazione è il contrario ... ((I scrive alla lavagna)) dell'idrolisi verstanden/\, kondensationsreaktion. hydrolyse\

Nell'esempio notiamo un'alternanza di codice da parte dell'insegnante, che offre la traduzione in L1 dei termini menzionati. Si tratta di una pratica discorsiva comune nelle classi CLIL in particolare nel caso dell'occorrenza della terminologia, che viene presentata in L2 e L1 per fornire l'accesso a un sapere disciplinare bilingue (Gilardoni 2019).

Nell'estratto [2], in un momento di ripasso dei contenuti, l'insegnante chiede di individuare un termine (turno 1), ossia la denominazione di un legame chimico, a partire da una prima definizione («il legame tra due monosaccaridi»); vuole poi approfondire le caratteristiche del legame con gli studenti e, non riuscendo a ottenere una risposta adeguata, espone poi la definizione completa (turno 4):

Estratto 2 ITL2_biochim6

- 1 I: come si chiama il legame eh il legame tra due monosaccaridi/ come si legano/\, il legame di/
- 2 S1: glicosilico
- 3 I: un legame glicosilico avviene tra quali molecole/ [...] cosa vuol dire?
- 4 ((silenzio))
- 5 I allora. io vi sto dando una mano\ questo è un legame glicosilico che si forma con un legame tra la prima.. cos'è che abbiamo detto/\, tra il primo legame idrossile del primo atomo di carbonio ok/ e il quarto. cioè il gruppo idrossile del quarto atomo di carbonio della molecola di glucosio seguente\, okay/

Nelle lezioni CLIL in inglese abbiamo osservato il ricorso ad attività didattiche basate sulla tecnica dell'abbinamento. In una lezione

di scienze umane, l'insegnante propone, attraverso la LIM, un gioco con *cards* che presentano una definizione di un concetto da collegare al termine corrispondente, con l'obiettivo di ripasso dello studio svolto. Si tratta quindi di definizioni scritte, con un registro formale tipico della scrittura accademica; un apprendente a turno legge la definizione e poi viene richiesta l'individuazione del termine, come nell'esempio che segue, in cui viene trattata la definizione di *emotion*:

Estratto 3 ENG_scienzeum_L1

- 1 I: NOW .. eh . we are going to: ehm to do a little game and .. ehm .. it is the way for me to understand if you have DONE your homework\ ... now I will show you: .. some CARDS and on the cards you will find a DEFINITION\ .. the keywords that we studied yesterday are defined here ((I mostra immagine sulla LIM)) ... okay/ who want to START reading the definition/ ... sara please\
- 2 S1: <complex reactions the body has to certain stimuli that cause observable external changes in the organism ((S1 legge la definizione))> ... ehm i think the
[word=
[which is the key concept/
- 3 I:
- 4 S1: i think the word is emotion\
- 5 I: EMOTION we check\ .. OKAY\ very good\

In un altro caso [estratto 4], per introdurre una lezione di scienze sul tema dell'analisi cromosomica, l'insegnante riprende le fasi della mitosi cellulare e le relative definizioni, ricorrendo a immagini. L'insegnante proietta sulla LIM un'immagine di una delle quattro fasi della mitosi, la metafase, ne chiede la denominazione e la definizione («what is this phase and the definition?»); ratifica poi l'enunciazione definitoria dello studente, richiamando la descrizione dell'immagine (turno 5):

Estratto 4 ENG_scienze_L6

- 1 I: antonio do you remember mitosis phases/
- 2 S1: yes there are four steps prophase metaphase anaphase and telophase\
- 3 I: OKAY here are the phases ((I indica sulla LIM uno schema)) ... so we are going to analyse some pictures you took during the experiment.. so i will show the first image and then we have to say ehm ... <what is this phase and the definition ok/ ((I mostra l'immagine sulla LIM))>.. who wants to start/.. ok carlo\
- 4 S2: metaphase because the chromosomes are in the middle of the cells\
- 5 I: OKAY very good ... <here are the chromosomes ((I mostra l'immagine sulla LIM))> at the centre of the cells ok/

Nella fase centrale di svolgimento della lezione, in cui l'insegnante gestisce la comunicazione per veicolare nuovi contenuti disciplinari, la funzione della definizione è sempre presente nelle interazioni didattiche analizzate, in cui è possibile osservare diverse modalità discorsive nelle pratiche definitorie.

La funzione defnitoria ricorre in genere quando viene presentato un concetto nuovo attraverso la sua denominazione e le relative caratteristiche defnitorie, oppure dopo una esposizione di contenuti legati ai concetti chiave della lezione, che vengono contestualizzati ed esemplificati e successivamente defniti in modo formale.

Nel seguente esempio [estratto 5], tratto da una lezione di biochimica in italiano lingua seconda, viene introdotto il nuovo argomento della lezione, ossia i polisaccaridi, attraverso l'enunciazione del termine seguito da una prima semplice definizione («sono gli zuccheri»); l'insegnante procede a precisare la definizione («un polisaccaride è tale a partire da circa ottanta molecole di glucosio»), aggiungendo anche un altro termine («polimeri»), che viene a sua volta defnito in modo collaborativo nell'interazione dialogica con gli apprendenti:

Estratto 5 ITL2_biochim1

- 1 I: passiamo ai polisaccaridi ... i polisaccaridi... sono gli zuccheri\.. di solito si dice che un polisaccaride è tale a partire da circa ottanta molecole di glucosio okay/ ... noi facciamo una distinzione tra monosaccaridi disaccaridi e polisaccaridi ... OKAY allora eh.. primo i polisaccaridi sono dei polimeri\.. okay\.. un polimero ... è un composto chimico a sua volta composto da tanti/ ... i polimeri ... sono tanti invece se è UNO solo com' è che si chiama/ (xxx)
- 2 I: mh/. giulia dillo/
- 3 S1: un monomero\
- 4 I: un monomero\ okay\.. allora i polimeri sono formati da monomeri\.. okay/

In un altro estratto [6] osserviamo l'insegnante che, dopo aver menzionato l'amido di tipo vegetale, tra i vari tipi di polisaccaridi, vuole trattare un secondo tipo di amido, quello animale, e ne chiede agli studenti la denominazione (turno 1). Dopo aver fornito un aiuto per l'individuazione del termine, ottiene una risposta sbagliata («colesterolo») e fornisce il feedback correttivo (turni 2-3), riprendendo la spiegazione e dando il termine corretto in italiano e in tedesco («glicogeno [...] Glykogen auf Deutsch»); la definizione del concetto viene ripresa successivamente (turno 4), dopo alcuni esempi sull'importanza del glicogeno per il corpo umano, per riassumere quanto esposto, questa volta attraverso una domanda di tipo maieutico («il glicogeno lo formano gli animali [...] quando hanno praticamente un eccesso di cosa?») e un enunciato che propone una definizione approssimativa basata sul ricorso al lessico comune («il glicogeno è una forma di riserva»):

Estratto 6 ITL2_biochim1

- 1 I: esiste una seconda forma di amido amido: ... animale una specie di amido che anche noi sintetizziamo\.. vediamo se c'è qualcuno che lo sa\.. wie nennen wir diese stärke\.. come si chiama questo amido animale/ ... se noi non produciamo ... se noi non produciamo se noi abbiamo poco:\.. glucosio nel sangue abbiamo un problema\
2 S1: colesterolo/
3 I: no non c'entra niente il colesterolo\...\.. allora se noi abbiamo troppo glucosio nel sangue questo glucosio deve essere smaltito in qualche maniera ... allora o ci muoviamo e smaltiamo il glucosio o non ci muoviamo e questo glucosio all'interno del fegato all'interno dei muscoli viene trasformato in un altro: ehm in una specie di amido animale che si chiama.. glicogeno.. GLICOGENO ... allora glykogen auf deutsch\ [...]
4 I: [...] allora il glicogeno è il nostro amido animale okay\.. il glicogeno lo formano gli animali quando hanno un eccesso:\.. quando hanno praticamente un eccesso di cosa/ ... quando abbiamo un eccesso di glucosio nel sangue..\ nel fegato nei muscoli formiamo il glicogeno\.. il glicogeno è una forma di riserva no/

In una lezione CLIL di economia aziendale in inglese sul metodo di analisi SWOT [estratto 7] la definizione del termine oggetto di attenzione (*SWOT analysis*) è preceduta da una esemplificazione di analisi di un caso aziendale, quello di IKEA, svolta con questo metodo attraverso lavori di gruppo. Dopo aver ripreso brevemente i risultati dei lavori di gruppo, ricordando gli elementi della *SWOT analysis*, ossia punti di forza (*strengths*), debolezze (*weaknesses*), opportunità (*opportunities*) e minacce (*threats*) relativi al caso IKEA, l'insegnante presenta la definizione scritta del termine, ampliata da un commento, in cui precisa le caratteristiche degli elementi della definizione («strengths and weaknesses are internal factors [...] the opportunities and threats are external factors») e riprende l'esemplificazione coinvolgendo nell'interazione gli studenti a partire dal lavoro svolto sul tema:

Estratto 7 ENG_ecoaziend_L4

- 1 I: [...] these four events.. create a tool to analyse market.. the name of this tool is SWOT analysis ok/ <swot analysis is a strategic planning tool used by marketers to focus on key issues ok/ swot stands for strengths weaknesses opportunities and threats (l legge la definizione) > ... strengths and weaknesses are internal factors ok\.. and the manager of your enterprise can control within the business ... the opportunities and threats are external factors so it is DIFFICULT to control ok/. your enterprise don't control these elements... in the market strengths in general are for example:\.. having a strong brand or a good location of your business ... in your virtual enterprise can you remember/\.. what is strengths for you/ having a good quality/. for your product\
YES having a good quality for your product/
2 S1: having a good quality for our products is certainly a strength\
3 I: ok for example\

Una strategia simile ricorre in una lezione di geografia sul tema delle migrazioni [estratto 8], in cui l'insegnante introduce il contenuto trattato attraverso alcune foto storiche, che chiede agli studenti di descrivere, per poi presentare il lessico utile per la lezione, focalizzando l'attenzione, anche in relazione alla pronuncia, sul termine *migration* e il verbo *to migrate*; si sofferma poi sulla definizione di *migration*, riportata per iscritto su una slide (turno 1). La lettura della definizione è seguita da una attualizzazione esemplificativa («if I go to Paris two weeks I'm not doing a migration») e dalla richiesta agli studenti di un esempio della cosiddetta *internal migration*:

Estratto 8 ENG_geog

- 1 I: we have people that leave their own countries so eh .. it's quite right to believe that we have a <MIGRATION ((I proietta una slide con il termine scritto))> ok/ this is the topic of our lesson\ .. ok well let's have a look to the essential vocabulary of this topic ... of course the most important word is MIGRATION but we also have the verb TO MIGRATE ... please pay attention to the pronunciation of these two words MIGRATION and to MIGRATE ... the migration is the general phenomenon ... <is the movement by people from one place to another with the intentions of settling in the new location ((I legge la definizione))> ... this is VERY important because if i go to paris two weeks i'm not doing a migration..i'm tourist .. i'm doing a travel ok/ eh ... <the movement is often over long distances and from one country to another BUT .. but pay attention internal migration is also possible ((I legge la definizione))> ... can you make me an example of internal migration/ ... for example in Italy/
 2 S1: from lombardia to sicilia\
 3 I: yes but more probably from ... [sicily to lombardy\
 4 S2: [sicily to lombardy yes
 5 I: from the south of italy to [northern part of italy\
 6 S3: [north

Il ricorso alle immagini si ritrova anche in una lezione CLIL di scienze in inglese sulle parti del microscopio. A partire da una scheda che riporta l'immagine di un microscopio, con il supporto anche di un microscopio reale, l'insegnante propone un'attività di *matching*, in cui viene data la funzione di una parte del microscopio, quale elemento definitorio, e gli studenti devono indovinare il nome della parte scegliendolo da una lista di termini. Ogni abbinamento è integrato dalla spiegazione dell'insegnante, che spesso introduce altri termini e definizioni. Nel seguente estratto [9], ad esempio, viene definita la lente oculare (*ocular lens*) attraverso la descrizione della sua funzione, che fornisce l'occasione per dare la definizione di un altro termine (*specimen*); individuato l'abbinamento, ne viene dato il sinonimo *eyepiece* (turno 3) e un'altra definizione più semplice («this is the lens closest to your eyes»):

Estratto 9 ENG_scienze_L3

- 1 I: the function is <contains the magnifying lens to view the specimen ((legge))> ... the specimen is what we observe with the microscope so which part is this part/ ((I tocca la parte corrispondente sul microscopio)) .. and what is the name of this part/ try to guess\ .. you have a list of the names\
- 2 S1: ocular lens/
- 3 I: OCULAR LENS GREAT is correct\ .. so this part is called ocular lens ... it is called also eyepiece this is the lens closest to your eyes so you have to look through in this\

La definizione può ricorrere anche nel corso della spiegazione di un argomento in relazione alla comparsa di termini, su cui si ritiene necessario aprire una sequenza interazionale di riflessione lessicale. In una lezione di storia [estratto 10], ad esempio, durante la lettura di un testo sul periodo dei cosiddetti anni ruggenti (*Roaring Twenties*), occorre il termine *flapper*, precedentemente incontrato, su cui l'insegnante si sofferma, chiedendone la definizione agli studenti (turno 2). In seguito, le caratteristiche delle donne degli anni Venti, formulate nel dialogo con gli studenti (turni 3-6), sono riprese in una sintetica definizione («flappers are this kind of women very emancipated»):

Estratto 10 ENG_storia_L5

- 1 S1: <many people left the countryside for the towns which became overcrowded . trendy young woman who were nicknamed flappers smoked in public .. wore short dresses and makeup and drove their own cars .. people spent more on leisure activities and entertainment\ ((S1 legge))>
- 2 I: so .. WHO are the flappers/
- 3 S1: the flappers were young women
- 4 I: young women/
- 5 S1: who smoke in public and for example wore short dresses and they wanted their freedom\
- 6 I: they made .. a big change .. in the culture of women ... SO flappers are this kind of women very emancipated\ ... ok let's go on\

In merito ad un possibile riferimento esplicito alla funzione della definizione nel discorso in classe, nel corpus analizzato abbiamo riscontrato solo alcuni casi. La menzione diretta del nome *definition* o del verbo *to define* occorre nel contesto di attività strutturate di matching tra definizioni e termini per descrivere agli studenti l'obiettivo dell'attività stessa, come abbiamo visto negli estratti [3] (turno 1) e [4] (turno 3).

In un altro caso [estratto 11], durante una lezione di biochimica in italiano come lingua seconda, l'insegnante esplicita gli argomenti oggetto di studio e sottolinea l'importanza della definizione degli elementi, che comprende la funzione, la struttura e le caratteristiche distintive degli stessi:

Estratto 11 ITL2_biochim7

- 1 I: allora io volevo sapere da voi poi ...: i polisaccaridi quelli per me sono molto importanti anche e poi la struttura .. funzione della cellulosa ... ok/ . poi struttura e funzione dell'amido ok/ ... non è che dovete disegnare le catene io voglio sapere: ... in che cosa amido glicogeno . si distinguono ok/ .. perciò dovete sapere la struttura ... dovete sapere anche la la definizione di questi polisaccaridi\ .. allora io voglio sapere funzione e struttura e in che cosa si distinguono ok/ .. questo me lo studiate bene molto bene ok/

4 Riflessioni conclusive

Le funzioni cognitivo-discorsive risultano centrali per la formazione di una competenza comunicativa nel linguaggio accademico e disciplinare e dovranno essere «available in the input and required as output», come sottolinea Dalton-Puffer (2007, 127), ossia presente nell'input offerto dall'insegnante nel discorso in classe e nelle attività proposte, così come richieste agli apprendenti nella produzione e nell'interazione.

Dall'analisi del corpus di interazioni didattiche raccolte abbiamo potuto riscontrare la rilevanza della funzione della definizione nel discorso in classe CLIL, sia per elicitarle le conoscenze di argomenti trattati sia per introdurre i concetti nuovi.

Le definizioni sono spesso proposte nel contesto dell'interazione attraverso domande agli studenti, durante attività didattiche specifiche o nel corso dell'esposizione dei contenuti. Le domande, infatti, oltre a rappresentare una possibilità per usare la L2 da parte degli studenti, sono uno strumento discorsivo fondamentale per coinvolgere gli apprendenti nell'interazione didattica, sostenerli nel percorso argomentativo proposto e verificare la comprensione. Il feedback offerto dall'insegnante, a sua volta, contribuisce a favorire uno sviluppo condiviso del sapere disciplinare e della competenza terminologica e definitoria.

Si rileva poi l'attenzione dei docenti alla necessità di facilitare la comprensione, dal punto di vista linguistico e concettuale, ricorrendo a definizioni semplici e brevi oppure integrando definizioni formali tratte da testi scritti con forme espressive semplificate ed esemplificazioni.

Nelle lezioni CLIL in italiano come lingua seconda si riscontra anche il ricorso alla strategia della traduzione in L1 dei termini, in ragione della esigenza di favorire una formazione bilingue. Tale pratica comunicativa può essere efficace anche nel CLIL in lingua straniera, quando la ricerca degli equivalenti traduttivi correlata alle definizioni dei termini diventa funzionale alla costruzione di una terminologia specialistica bilingue, che costituisce un arricchimento del processo di concettualizzazione della conoscenza.

Come già osservato da Dalton-Puffer in merito alle diverse funzioni cognitivo-discorsive, anche per la definizione, se pur regolarmente presente nell'interazione in classe, il livello di comunicazione

esplicita risulta piuttosto basso; non sono stati inoltre rilevati momenti di riflessione sulla funzione definitoria stessa e sulla struttura ed espressione di una definizione in L2.

Come segnala Sobhy (2018), per la maggior parte degli apprendenti 'definire' viene considerata un'attività difficile da compiere, ma nello stesso tempo è ritenuta particolarmente importante soprattutto come aiuto nello studio e nella memorizzazione delle informazioni relative ai contenuti della disciplina.

Se la definizione è ampiamente presente nelle attività didattiche e nelle lezioni CLIL, una esplicita attenzione a questa funzione comunicativa nell'argomentazione didattica può rappresentare dunque un'efficace strategia di facilitazione dell'apprendimento, che consente di favorire la formazione della competenza nella comunicazione di contenuti disciplinari in L2.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1985). «La questione del realismo scientifico». Mangione, C. (a cura di), *Scienza e filosofia. Saggi in onore di Ludovico Geymonat*. Milano: Garzanti, 171-92.
- Bange, P. (1992). «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *Aile. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Language and School Subjects Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016805a0c1b>.
- Bosisio, C.; Gilardoni, S.; Pasquariello, M. (2018). «Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Officinaventuno, 249-64. Studi AltLA 7.
- Ciliberti, A. (2003). «La classe come 'ambiente comunicativo'». Ciliberti, A.; Pugliese, R.; Anderson, L. (a cura di), *Le lingue in classe*. Roma: Carocci, 43-54.
- Coonan, C.M. (2006). «La metodologia task-based e CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, III-XI.
- Coonan, C.M. (2008). «The Foreign Language in the CLIL Lesson. Problems and Implications». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 13-36.
- Coonan, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2015). «Questioni linguistiche nel CLIL». Langé, G.; Cinganotto, L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*. Torino: Loescher, 29-38.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2013). «A Construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualising Content-Language Integration in CLIL and Multilingual Education». *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-53. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>.
- Dalton-Puffer, C. et al. (2018). «Cognitive Discourse Functions in Austrian CLIL Lessons: Towards an Empirical Validation of the CDF Construct». *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5-29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Gilardoni, S. (2010). «Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Edizioni, 231-56.
- Gilardoni, S. (2016). «CLIL and Italian as a Second Language in German-Speaking Schools in South Tyrol. From Teacher Training to Educational Planning». Ricci Garotti, F.; Zanin, R. (Hrsgg), *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 147-60.
- Gilardoni, S. (2019). «Gestione del discorso e mediazione dei saperi in classe CLIL». *L'analisi linguistica e letteraria*, 27(2), 221-44. <https://www.analisi-linguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/78>.
- Gilardoni, S. (2021). «La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti». Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'Università alla Scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: Officina-ventuno, 75-89. Studi ALTA 12.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mayr, G. (2020). «CLIL-L2: Diritto ed economia in italiano. Studio di valutazione sull'introduzione della metodologia CLIL-italiano nella scuola secondaria di secondo grado in lingua tedesca in Alto Adige». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 496-511. <http://dx.doi.org/10.13130/2037-3597/15093>.
- Mortara Garavelli, B. (2005). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Muller Mirza, N.; Perret-Clermont, A.-N. (2009). «Introduction». Muller Mirza, N.; Perret-Clermont, A.-N. (eds), *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer, 1-8.
- Py, B. (1997). «Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues». *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 108, 495-503.
- Rigotti, E. (2009). *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*. Milano: Mondadori.
- Sobhy, N.N. (2018). «Operationalizing 'defining' from a Cognitive Discourse Perspective for Learners' Use». Anwaruddin, S.M. (ed.), *Knowledge Mobilization in TESOL: Connecting Research and Practice*. Leiden: Brill, 94-112. http://doi.org/10.1163/97890004392472_007.

- Snow, C.E. et al. (1991). «Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skill?». Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-112.
- Zambrano, M. [1965] (2008). «Il compito del maestro: la mediazione». Zambrano, M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. A cura di A. Buttarelli. Genova; Milano: Marietti, 97-119.

