



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
VENEZIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO

ATTI
4

CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento

Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera

Venezia, settembre 2004

A cura di Carmel Mary Coonan



CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera. Venezia, settembre 2004

A cura di Carmel Mary Coonan

© 2006 Università Ca' Foscari Venezia

ISBN 13: 978-88-7543-130-3

ISBN 10: 88-7543-130-2

In copertina: *The Snail*, Henri Matisse, Gouache su carta montato su tela, 1953

Libreria Editrice Cafoscarina
Calle Foscari, 3259, 30123 Venezia
www.cafoscarina.it

Prima edizione Dicembre 2006

Stampato in Italia presso Digital Print Service s.r.l. – Milano

INDICE

<i>Introduzione</i>	9
---------------------	---

PARTE PRIMA

LE LINGUE STRANIERE VEICOLARI E CLIL: ASPETTI ORGANIZZATIVI, LA RIFORMA, RUOLO DELLE ISTITUZIONI

GIANNA MIOLA <i>Nuove metodologie, nuovi ambienti di apprendimento?</i>	23
ELISA MACHERELLI <i>Il ruolo dell'INDIRE nella valorizzazione delle esperienze CLIL</i>	29
CARMEL MARY COONAN <i>La sfida del CLIL e l'Università</i>	37

PARTE SECONDA

QUESTIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE

FEDERICA RICCI GAROTTI <i>Il testo disciplinare in CLIL</i>	53
MARIA CECILIA LUISE <i>Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola</i>	69
DIANA SACCARDO <i>L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria</i>	79
GERMANA GOVONI <i>L'apprendimento della Storia in francese nei licei bilingui internazionali e la dimensione culturale: aspetti politici, didattico-metodologici ed educativi</i>	87

TERESINA BARBERO	
<i>Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?</i>	105
FABRIZIO MAGGI	
<i>Scelte metodologico-didattiche per una formazione online</i>	119
MARISA CAVALLI	
<i>Alternanza codica e costruzione di conoscenze disciplinari</i>	129
LUCIA CUCCIARELLI	
<i>CLIL: una strategia di integrazione interculturale</i>	143
CRISTINA MARIOTTI	
<i>Attenzione alla forma e attenzione al contenuto nel feedback correttivo degli insegnanti CLIL</i>	149
ROSETTA INFELISE FRONZA	
<i>Dimensione culturale e insegnamento modulare</i>	165
MARILENA NALESSO DIANA	
<i>Metacognizione in CLIL</i>	177
EMANUELA TRENTIN	
<i>Problematiche disciplinari in ambiente CLIL: trasposizione didattica e vigilanza epistemologica</i>	191
EDOARDO MENEGAZZO	
<i>Attività a confronto: dal miglioramento della competenza comunicativa allo sviluppo di competenza CALP</i>	201

PARTE TERZA

VALUTAZIONE, COMPETENZE, QUALITÀ

GRAZIANO SERRAGIOTTO	
<i>La valutazione nel CLIL: format e griglie</i>	213
MARIA DE LUCHI	
<i>Portfolio CLIL: perché?</i>	221
MARIA FRANCA FACCENDA	
<i>I corsi sperimentali in lingua inglese del liceo “Galvani”: metodologie di lavoro e risultati</i>	231
CARLA DAMO	
<i>Progettazione CLIL: progettazione di qualità?</i>	241

SANDRA MEGGIATO
CLIL: progettazione e competenze di qualità 261

MARINA FEDERICI
*Proposte di strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione
degli apprendimenti in percorsi CLIL* 285

PARTE QUARTA

ESPERIENZE CLIL

PATRIZIA BAMBARA
The cell: un'esperienza di Scienze in lingua inglese 299

GABRIELLA CANDIA E LAURA DAMINI
*Weather and CLI(L)mate: Un'esperienza di Geografia in inglese
in prima media* 305

DANIELA MARIA FERMI
CLIL Economia: una esperienza di progettazione 309

BARBARA GRAMEGNA
Geografia in L2 tedesco: CLIL ante litteram 317

LUCIA GUINO E ROSANNA DEIANA
*Esperienze a confronto – Growing: Animal and plant life cycles e
The solar system* 327

CARLA TOSORATTI
*Un'esperienza di apprendimento continuo: la formazione
del docente CLIL* 341

BARBARA D'ANNUNZIO
Laboratorio di Geometria e Matematica per alunni non italofofi 353

INTRODUZIONE

In settembre 2004 l'Università Ca' Foscari di Venezia ha organizzato un Convegno nazionale dal titolo *CLIL – un nuovo ambiente di apprendimento*.

Il convegno – promosso dal Laboratorio CLIL del Dipartimento di Scienze del Linguaggio – aveva l'intento di offrire un forum per la presentazione e la discussione dei molteplici aspetti problematici insiti nell'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia l'apprendimento integrato di lingua e di contenuto.

Sempre più si realizzano in Italia esperienze in cui il discente apprende contenuti curriculari attraverso una lingua non-nativa. Sono situazioni che riguardano il discente di recente immigrazione, il discente delle regioni a statuto speciale che non ha come lingua materna la lingua della scuola, il discente italofono che affronta parte della sua scolarizzazione nella *heritage language* della regione (ad esempio, il friulano), e, con sempre più frequenza, il discente italofono che impara una o più discipline (o parti di essa) attraverso una lingua straniera. Benché ognuna di queste situazioni porti con sé aspetti peculiari e specifici, per tutte risulta evidente l'importanza del concetto di CLIL. Lo scopo del Convegno era di aprire una finestra sulla complessità di queste situazioni, pur con un particolare riguardo a quelle che coinvolgono la lingua straniera (contesto che attualmente è maggiormente coinvolto dall'innovazione CLIL), esplorandole attraverso diverse tematiche quali:

- aspetti organizzativi, la riforma e il ruolo delle istituzioni;
- questioni metodologiche: aspetti culturali, problematiche materiali, i task, la dimensione culturale, la meta-cognizione, lo specifico disciplinare in CLIL, ecc.;
- la progettazione, valutazione e spendibilità.

Al Convegno hanno partecipato studiosi della materia ed esponenti del mondo della scuola ed ha visto la presentazione da parte degli insegnanti

stessi di alcune esperienze CLIL. Il presente volume raccoglie i *paper* presentati nel Convegno di cui seguono brevi sintesi¹ secondo l'ordine e l'articolazione del Convegno stesso.

Parte I: Aspetti organizzativi, la riforma, il ruolo delle istituzioni.

Programmi CLIL comportano cambiamenti di rilievo nell'ambito della scuola coinvolgendo nell'innovazione non solo gli studenti, ai quali bisogna assicurare le condizioni per un apprendimento di successo, ma anche le famiglie e i docenti. Allo stesso tempo, l'innovazione insita nel CLIL investe anche le altre istituzioni quali le università, le USR, le IRRE, l'INDIRE, che fanno parte del sistema complessivo della formazione perché senza il loro sostegno e attivo coinvolgimento la qualità del CLIL difficilmente potrà svilupparsi. Queste istituzioni devono, quindi, assumere un ruolo attivo nella promozione della qualità nei programmi CLIL ognuno nel proprio specifico campo d'azione.

Miola, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, presenta gli interrogativi che hanno innescato il progetto di sperimentazione CLIL in Veneto: il ruolo del docente e la funzione della mediazione didattica che, superando modelli trasmissivi del sapere, possa favorire capacità elaborative autonome. Ci si chiede come si possano costruire nuovi ambienti di apprendimento, più stimolanti e motivanti per gli studenti, in grado di favorire l'integrazione dei saperi aperti alla strutturazione e alla ristrutturazione in forme diverse perché adattabili a diversi contesti.

Ci si chiede in che modo la scuola attuale possa sostenere modalità di apprendere che non siano quelle tradizionali. Si delinea il profilo "pionieristico" dei docenti che hanno accettato la scommessa dell'innovazione e si tratteggiano le caratteristiche del progetto realizzato in Veneto: finalità, obiettivi, scuole partecipanti, modalità organizzative, primi risultati.

Macherelli, Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), descrive le attività dell'istituto per la promozione del CLIL in Italia: i. finanziamenti per corsi e progetti che diffondono la conoscenza del metodo CLIL all'interno delle scuole; ii. "Puntoedu", ambiente di apprendimento on-line creato e gestito da INDIRE che presenta attività basate sul metodo CLIL; iii. il progetto GOLD che valorizza e diffonde esperienze ispirate alla metodologia CLIL. Il progetto GOLD produce una banca dati di eccellenza, all'interno della quale i conduttori delle esperienze possono riprodurre per i colleghi la sceneggiatura del loro lavoro e diffondere i relativi strumenti e materiali trasferibili in altre situazioni.

Coonan, dell'Università di Venezia, parte da una descrizione di alcune

¹ Le sintesi qui presentate sono tratte dagli *abstract* forniti dai relatori. Gli *abstract* completi si trovano sul sito: <<http://www.unive.it/labclil>>.

delle problematiche legate all'attuazione di programmi CLIL per poi identificare le problematiche che l'Università, in quanto istituzione preposta alla formazione e alla ricerca, può e deve affrontare. Sono problematiche che la scuola singola non può risolvere, salvo ad un livello meramente locale. Se si vuole promuovere un'espansione di CLIL è necessario cominciare a pensare ad una formazione linguistica e metodologica ad hoc nel sistema formativo – iniziale e in servizio – dei docenti. Allo stesso tempo, è necessario predisporre un dispositivo di ricerca in cui si individuino quelle aree, coinvolte direttamente o indirettamente dal CLIL, che necessitano di investigazione e di creare una rete di ricercatori che si occupino dei singoli settori.

Parte 2: Questioni metodologico-didattiche

La dimensione metodologico-didattica occupa un posto di assoluto rilievo nei programmi CLIL. Per quanto molto importante, CLIL non è solo una questione di organizzazione di aspetti quali quelli che coinvolgono la pianificazione delle presenze, la scelta delle materie da veicolare, il numero di ore da veicolare, la scelta degli studenti, ecc. È soprattutto, e eminentemente, una questione metodologico-didattica. L'importanza delle scelte metodologico-didattiche assume particolare rilievo per via delle specifiche caratteristiche del CLIL – si apprende attraverso una lingua non-nativa e, qualora l'apprendimento non abbia successo, si imputa l'insuccesso alla situazione linguistica, al fatto che lo studente si trova a dover imparare attraverso una lingua che non conosce quanto la sua lingua madre². Le scelte metodologico-didattiche rappresentano le soluzioni adottate per eliminare le difficoltà ed assicurare condizioni per il successo.

Ricci Garotti, Università di Trento, tratta la questione della comprensione di un testo vista come un aspetto centrale del CLIL anche se scarsa è ancora la riflessione sul termine in relazione all'abilità che si ritiene necessaria al CLIL, epistemicamente diversa da quanto invece si richiede ad una lezione curricolare di lingua straniera. Nel CLIL c'è l'occasione di portare alla luce una comprensione che sia al tempo stesso decodificazione del testo e comprensione in senso di interiorizzazione di segnali culturali diversi da quelli conosciuti e ritenuti propri. Non si tratta solo di una dimensione interculturale, chiaramente connotata come uno dei punti di forza del CLIL, ma più precisamente di una (ri)costruzione di senso, di un movimento verso un punto di vista che integri la propria esperienza con quella altrui. In questo modo il CLIL spende la sua capacità di integrare attraverso un lavoro che sia di attribuzione di senso e al tempo stesso costruzione di un nuovo universo

² Tale critica sembra valere soprattutto nelle situazioni di lingua straniera veicolare perché esiste pur sempre l'opzione di usare la normale lingua veicolare della scuola, lingua madre della maggior parte degli allievi. L'esistenza di questa opzione rende particolarmente difficile la giustificazione di CLIL lingua straniera.

personale, sia di conoscenza che di competenza, inclusa la conoscenza di sé e del proprio mondo culturale e sociale. La relattrice fornisce alcuni esempi ad approfondimento della sua tesi.

Luise, Università di Firenze, tratta la situazione delle classi plurilingue nelle quali studenti italofofoni sono accanto a studenti appartenenti a lingue e culture diverse – una situazione che per molti aspetti ha punti di contatto con le esperienze CLIL. Entrambe sono infatti situazioni nelle quali tutti o una parte degli studenti imparano contenuti disciplinari, specialistici, attraverso una lingua nuova, non dominata come lingua materna, in un percorso che deve, contemporaneamente, sviluppare la competenza comunicativa e linguistica in lingua seconda, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche. Pur tenendo in debita considerazione le differenze che caratterizzano i due tipi di contesti didattici, si ritiene che gli studi e le riflessioni compiuti in ambito CLIL possano dare interessanti spunti per coloro che lavorano in classi plurilingue, per non essere costretti a “ricominciare da capo” un percorso di progettazione e validazione metodologica, ma traendo dal più ampio ambito dell’educazione bilingue indicazioni metodologiche e didattiche.

Saccardo, MIUR, affronta la questione del CLIL alla scuola elementare. L’apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria contribuisce allo sviluppo dell’allievo nella misura in cui si inserisce in un processo di unitarietà dell’esperienza e dell’apprendimento della persona. In quest’ottica, la lingua inglese non deve essere concepita come disciplina a sé stante, ma come canale attraverso cui fare esperienze e veicolare contenuti e argomenti che suscitino l’interesse degli allievi soprattutto attraverso l’oralità. Si tratta di creare un ambiente naturale di apprendimento in cui l’allievo impara la lingua facendo esperienze con la lingua stessa. La Riforma propone l’inglese come lingua per comunicare con spontaneità e naturalezza durante le varie attività, impostazione favorita dagli oggetti di innovazione della Riforma stessa.

Govoni, Università di Macerata, attraverso la disciplina Storia e la lingua francese, evidenzia la dimensione educativa dei programmi CLIL – dimensione sottolineata a più riprese dai documenti di politica linguistica nazionali e sovra-nazionali riguardanti l’integrazione di una lingua e di una disciplina. La Storia in quanto disciplina antropologica che fonda l’identità sociale dei soggetti e dell’individuo e la lingua francese come lingua che veicola un insegnamento di tipo metalinguistico e culturale offrono, nella loro integrazione, un mezzo culturalmente connotato e, quindi, privilegiato per avviare un’educazione all’alterità. Govoni presenta dei dati che ha raccolto in un liceo bilingue dove insegnanti madrelingua insegnano la storia in francese con l’intento di verificare se la storia insegnata in francese conduce il soggetto ad interrogarsi sulla costruzione della propria identità e

di quella dell'altro. La relazione evidenzia anche dei criteri utili alla formazione degli insegnanti delle classi di storia in francese in chiave di educazione interculturale.

Barbero, IRRE Piemonte, partendo da una delle obiezioni che vengono mosse più spesso al CLIL – che imparare una disciplina in lingua straniera è ‘difficile’ e che è possibile solo a determinati livelli di competenza linguistica – evidenzia come le esperienze realizzate (si farà riferimento essenzialmente al progetto SLIL – *Science and Language Integrated Learning* e al progetto CLIL primaria, condotti dall'IRRE Piemonte) dimostrano invece che è realizzabile ad ogni livello di scuola e anche con competenze linguistiche elementari. La maggiore o minore difficoltà non dipende affatto dall'uso di una lingua diversa da quella materna ma dalla metodologia utilizzata, o dall'assenza di una metodologia specifica. Discute il concetto di difficoltà alla luce di alcuni criteri: 1) il tipo di ‘contesto’ fornito e la ‘richiesta’ cognitiva, 2) la modalità di insegnamento della disciplina: espositiva o esperienziale, 3) il livello di strutturazione del task. Propone una ‘griglia’ destinata all'insegnante per l'elaborazione di attività e di task che tenga conto da un lato delle abilità cognitive che si intendono sviluppare e dall'altro il livello di competenza degli allievi.

Maggi, Università di Pavia, descrive un nuovo modo di formazione dei docenti: la metodologia online. La relazione prende spunto dai corsi del Progetto ALI-CLIL online che sono stati organizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Il loro scopo principale è di mettere in grado i docenti che partecipano ai corsi di creare, attraverso il lavoro in equipe in piccoli gruppi, moduli didattici, strumenti di osservazione didattica e strumenti di valutazione e auto valutazione, utilizzando le risorse e la tecnologia disponibile in rete, seguendo le tecniche dell'apprendimento a distanza e soprattutto dell'apprendimento collaborativo e cooperativo. Le scelte metodologiche operate per la messa a punto di un vero apprendimento collaborativo vengono approfondite.

Cavalli, IRRE Valle D'Aosta, porta l'attenzione sulle minoranze linguistiche che hanno, per prime e per ragioni storiche, esplorato l'utilizzo di due o più lingue veicolari nell'insegnamento/apprendimento. Da circa una trentina d'anni, la scuola valdostana sta progressivamente sperimentando sull'alternanza delle lingue che interessa anche l'insegnamento delle discipline. Generalmente, nelle esperienze di educazione bilingue, l'accento è posto per lo più sull'apporto che le diverse discipline scolastiche forniscono all'acquisizione della L2 o della lingua straniera. Meno sovente argomentato è il contributo che l'utilizzo di una L2 e l'alternanza linguistica offrono all'acquisizione di concetti disciplinari. Partendo dall'esperienza maturata all'interno di progetti di ricerca-azione a livello di scuola media valdostana, la relazione illustra gli apporti reciproci tra discipline linguistiche e ‘non

linguistiche' e le funzioni – diversificate a seconda delle attività disciplinari interessate – che l'alternanza delle lingue può assumere all'interno della concettualizzazione disciplinare. Rispetto ai risultati, si mettono in evidenza le ricadute che l'educazione bilingue può avere sulla riflessione rispetto alla didattica disciplinare, sulla relazione pedagogica e sulle competenze degli studenti.

Cucciarelli, IRRE Emilia Romagna, propone una lettura integrata della trasformazione globale, anche se locale, che le aree metropolitane italiane stanno subendo. L'Europa sta vivendo un processo di internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione professionale e la mobilità dei cittadini aumenta in parallelo alle necessità locali di manodopera specializzata e di risorse umane e per questo motivo in molti paesi si stanno formando gruppi sul tema dell'esplorazione interculturale. A Siena è istituito un nuovo corso di Laurea e stanno nascendo nuove professioni legate alla cooperazione europea, proprio per migliorare la qualità della comunicazione interculturale fra gli esperti di orientamento e i cittadini di diverse etnie e culture. Gli ultimi dati del settembre 2004 del MIUR indicano la presenza di 350.000 studenti stranieri di 191 diverse etnie nelle scuole italiane, ma molti dirigenti scolastici lamentano la mancanza di una strategia politica per l'inserimento di questi alunni e questo aspetto è senz'altro una delle sfide che l'adeguamento delle politiche sociali ed educative deve affrontare in un'ottica di globalizzazione. Il CLIL può offrire una serie di risposte a questa emergenza sociale

Mariotti, Università di Pavia, trae spunto dai recenti sviluppi della ricerca condotta in contesti di immersione, dove è stato osservato che, se si vuole raggiungere la piena competenza nella L2, è necessario incrementare l'attenzione agli aspetti formali della stessa, ad esempio, producendo feedback mirato. Il contributo espone alcuni dei risultati derivanti dall'osservazione di interazioni insegnante/apprendenti in classi di scuola secondaria superiore dove l'inglese è stato utilizzato per insegnare moduli di scienze e geografia. Sulla scorta delle lezioni osservate si analizza il feedback correttivo prodotto dagli insegnanti, mettendo in evidenza la presenza di attenzione alla forma (della lingua veicolare) e di attenzione al contenuto (disciplinari) e si discute il complesso rapporto esistente tra questi due fondamentali aspetti della didattica CLIL.

Infelise Fronza, Istituto Pedagogico di Bolzano, auspica la formazione di una cittadinanza il cui valore fondante è costituito dall'identità culturale plurale. La costituzione europea ha assunto tra i suoi valori fondanti la promozione, per le generazioni a venire, di un senso di appartenenza comune, che acquisisca la ricchezza della diversità culturale e superi le uniformità culturali monolitiche. Questa pluralità è ancora indeterminata e la formazione plurilingue giocherà un ruolo determinante nel renderla possibile.

Allorché si sceglie questa dimensione culturale, come nuova forma architettonica dell'insegnamento linguistico, si è costretti a ripensare l'itinerario formativo. Esso dovrà essere significativo, essenziale, ma strutturato organicamente. A tale scopo risulta di grande efficacia adottare la progettazione per moduli didattici.

Nalesso, IRRE Friuli-Venezia Giulia, affronta la tematica CLIL dal punto di vista della metacognizione. Lo sviluppo di strategie metacognitive a sostegno dello studente 'autonomo' è parte di ogni ambiente di apprendimento, ma il CLIL, per la sua natura integrante ed integrata, offre contesti d'uso più numerosi ed una maggiore ampiezza di applicazioni. Attività di tipo co-operativo, di riflessione e di presa di coscienza dei punti forti e/o di criticità dei propri stili, possono trovare nel CLIL spazi e tempi adeguati all'esercizio sistematico, creando l'abitudine a progettare il proprio percorso, ad eseguire il compito, a controllare e a valutare criticamente i risultati ottenuti.

Trentin, Liceo "G.B. Brocchi", Bassano del Grappa (VI), affronta la questione dell'organizzazione dell'ambiente CLIL dal punto di vista della disciplina che comporta, prioritariamente, la necessità di una riflessione-analisi tanto sulle implicazioni relative al passaggio dall'insegnamento-apprendimento di un sapere disciplinare dalla L1 alla L2, quanto sulla individuazione di strategie metodologico-didattiche atte a supportare, coerentemente, la nuova dimensione di apprendimento. In questa ricerca risulta prioritario orientare l'indagine sul problema di una integrazione lingua/disciplina rispondente e rispettosa del 'vincolo' CLIL, vincolo secondo il quale l'approccio linguistico non può andare a scapito della disciplina, in particolar modo colta non tanto quale mero contenuto da trasmettere, quanto nella dimensione formativa cui essa, nell'ottica del curricolo scolastico, rimanda. Fondamentale appare la valutazione e la condivisione dei principi e delle componenti portanti della trasposizione didattica di una disciplina, nonché della sua traduzione/organizzazione in un modello didattico esperto.

Menegazzo, Liceo Scientifico "Tito Lucrezio Caro", Cittadella (PD), si propone di individuare in che modo l'insegnamento della lingua straniera, soprattutto nell'approccio al testo storico/letterario/artistico, può avvalersi della metodologia CLIL, ovvero, in che cosa si differenziano le attività che normalmente vengono utilizzate durante la lezione di LS per guidare l'analisi del testo rispetto ai task cognitivamente esigenti del CLIL. L'enfasi sul processo piuttosto che sul prodotto e la strumentalità della lingua straniera nell'esecuzione di compiti cognitivamente esigenti comportano non solo il miglioramento della competenza comunicativa della comunicazione quotidiana (BICS) ma soprattutto lo sviluppo di abilità complesse (CALP) che difficilmente sono il *focus* disciplinare della lingua straniera curricolare.

Parte 3: Valutazione, competenze, qualità

Valutazione, competenze e qualità sono tre temi centrali in CLIL. La valutazione degli apprendimenti (sia come prodotto che come processo) pone particolari problemi per via del duplice obiettivo, implicito in un'impostazione CLIL, che è sia linguistico, sia di contenuto disciplinare 'non-linguistico'. Allo stesso tempo la qualità raggiunta negli apprendimenti è legata alla competenza degli insegnanti nel gestire l'integrazione delle due discipline, nella capacità di co-progettare e di lavorare in team, di formarsi e di sapersi auto valutare.

Serragiotto, Università di Venezia, affronta la questione della valutazione in CLIL. È una tematica particolarmente problematica perché vanno valutati contemporaneamente sia la lingua straniera sia i contenuti della disciplina. La dualità dell'apprendimento CLIL pone infatti delle questioni nuove: quale strada scegliere per valutare i due tipi di apprendimenti? Vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente? Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti insieme si dovranno considerare delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti. Queste griglie sono, di solito, composte da tre parti: la prima parte si riferisce ad una o più dimensioni su cui si basa la valutazione; la seconda consiste nei descrittori, che illustrano ciò che si va a misurare; la terza parte consiste nella scala di valori per ciascuna dimensione. Inoltre, poiché non si deve valutare solo il prodotto, ma anche il processo, una buona valutazione dovrà riflettere le pratiche reali che ci sono in classe e i nuovi tipi di format dovranno rispettare le peculiarità della disciplina.

De Luchi, S.M.S. "A. Canova", Crespano del Grappa (TV), affronta la valutazione dal punto di vista del Portfolio. Partendo dai principi ispiratori del Portfolio Europeo delle Lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa e sperimentato su larga scala, si individuano le ragioni di ordine pedagogico e glottodidattico che possono motivare l'utilizzo di questo strumento, nell'ottica della valutazione cosiddetta "autentica". Vengono quindi proposti due modelli di Portfolio, rivolti rispettivamente agli studenti ed ai docenti che operano in ambiente CLIL. Se ne descriveranno le caratteristiche fondamentali, in termini di struttura e contenuti, e vengono illustrate le finalità di ordine formativo e didattico che fanno del Portfolio uno degli strumenti privilegiati per la documentazione, la riflessione e la valutazione formativa, ad opera di tutti gli attori coinvolti in progetti CLIL.

Faccenda, Liceo "L. Galvani" di Bologna, tratta l'argomento della valutazione degli apprendimenti svolti in lingua straniera svolgendo l'attenzione alla certificazione straniera. Presso il Galvani di Bologna è stata attivata a partire dal 1997 una sperimentazione liceale scientifica che prevede anche il conseguimento di sette certificazioni IGCSE in lingua inglese (*Geography, Mathematics, Foreign language – French, English as a second language,*

Physics, Biology, Art and Design – Photography) nel corso del triennio. Vengono analizzati gli obiettivi specifici del corso, la tipologia degli esami IGCSE, la loro scansione nel curriculum scolastico, le metodologie didattiche attuate dai docenti per la preparazione delle prove, la valutazione e i risultati ottenuti nella sperimentazione.

Damo e Meggiato, I.T.C.G. “J. Sansovino”, Oderzo (TV), trattano due aspetti cruciali nella progettazione CLIL: tipologia, soglie, modalità di rappresentazione delle competenze attivate dai percorsi formativi CLIL, qualità dei processi e miglioramento continuo. L'apprendimento CLIL richiede modalità di progettazione innovative per far acquisire competenze complesse, cognitive e metacognitive, che implicano l'integrazione di mondi disciplinari che nel curriculum procedono, di solito, in modo non integrato. Ai docenti è richiesta la capacità di far dialogare le discipline, di operare in sinergia, attraverso la co-progettazione e/o la co-docenza. Criteri ed indicatori, secondo le procedure proposte dalla norma EN ISO 9001 integrata con il modello per l'eccellenza EFQM, valuteranno l'efficienza del servizio scolastico, la coerenza con i bisogni dei clienti e l'efficacia della proposta formativa.

Federici, ITCG “Ferrini” Verbania, focalizza l'attenzione sulla fase di valutazione e autovalutazione del progetto Corso ALI-CLIL online di secondo livello organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Illustra alcune proposte di strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti in ambito CLIL, prodotti concreti del lavoro collaborativo on-line di gruppo. Ritene significativo evidenziare e sottolineare i passi più importanti che hanno portato alla produzione delle schede, nonché motivare le scelte operate, in considerazione del ruolo fondamentale che assume la valutazione, in tutti i suoi aspetti, intesa come sistema con finalità precise, metodi e strumenti peculiari.

Parte 4: Esperienze CLIL

La scelta di dedicare spazio a delle esperienze CLIL serve allo scopo di evidenziare i modi in cui vengono ‘trasformati’ in termini concreti, ed in maniera versatile e differenziata, i principi CLIL – discussi direttamente o indirettamente nelle relazioni precedenti. Il contatto con chi si è misurato nel campo elaborando moduli, materiali, riportando le proprie osservazioni e rilievi, assumono interesse proprio perché nascono dal diretto contatto con la realtà e sono frutto dell'esperienza accumulata.

Bambara, S.M.S. “Ranzoni” Verbania, presenta una esperienza intitolata *The Cell*. L'esperienza coinvolge le discipline Inglese e Scienze ed è stata attuata in una seconda media e svolta per tutto l'arco dell'anno scolastico, articolato in due moduli settimanali.

Candia e Damini, Istituto Comprensivo Vicenza, 11, S.M.S “G.G. Trisino” (VI), presentano una esperienza dal titolo *Weather and CLI(L)mate*.

Un'esperienza di Geografia in inglese in prima media. L'esperienza coinvolge le discipline Geografia e Inglese ed è stata elaborata per allievi con una competenza linguistica generale di A1 (indicato nel QRE³). Vengono descritte l'articolazione del modulo (tre micromoduli per un totale di 25 ore (pari al 30% del monte ore annuale della disciplina veicolata e 1 micromodulo introduttivo di 5 ore svolto durante le ore curricolari di lingua e disciplina per l'accertamento o l'acquisizione dei prerequisiti) nonché le modalità di attuazione.

Fermi, I.T.C.S. "Primo Levi", Bollate (MI) presenta un'esperienza di progettazione cui hanno partecipato una dozzina di docenti di materie giuridiche, economiche e aziendali e di lingua straniera (inglese e tedesco), inserita nell'ambito dei corsi di formazione Ali-CLIL online. In una prima fase di lavoro sono stati individuati i nuclei fondanti delle discipline economico-giuridico-aziendali, attorno a cui avviare la costruzione di un curriculum CLIL. Sono stati fino ad ora realizzati quattro moduli pluridisciplinari, tutti in lingua inglese, uno con versione anche in tedesco. I primi due moduli sono propedeutici allo studio delle discipline caratterizzanti i corsi di studi economico-aziendali, gli altri sono approfondimenti specifici di alcune tematiche particolarmente rilevanti per il settore. Un ulteriore elemento caratterizzante è dato dalla spendibilità dei moduli in diversi istituti secondari, non solo negli istituti tecnici a indirizzo economico, ma anche in tutti i corsi di studi in cui è previsto l'insegnamento delle discipline giuridico-economiche. Tutti i moduli, realizzati con materiali autentici e attuali e completi di prove di verifica, prevedono il coinvolgimento degli studenti in attività di tipo collaborativo.

Gramegna, Istituto Comprensivo Bolzano 1, Gries, Bolzano, descrive l'esperienza *Geografia in L2 tedesco: CLIL ante litteram* nel contesto dell'Alto Adige. Quando ancora non si parlava di CLIL ma di varie esperienze di immersione (parziale, tardiva ecc.) importate dal modello canadese degli anni '70, si è cercato di introdurre in alcune scuole dell'Alto Adige delle sperimentazioni linguistiche che per gli anni '90 erano considerate, nella provincia di Bolzano, rivoluzionarie. Senza entrare volutamente nei problemi di ordine politico e ideologico che hanno fatto da cornice al processo di sforzo innovativo nella didattica del tedesco, Gramegna traccia un bilancio dal 1992 ad oggi. Spiega le motivazioni della scelta della geografia quale contenuto privilegiato per l'esperienza, dà delle delucidazioni sulle modalità operative, porta degli esempi, e cerca di valutare gli aspetti anche negativi emersi in questi anni rispetto ad alcune limitazioni o difficoltà organizzative incontrate.

Guino e Deiana, D.D. San Mauro Torinese (TO), illustrano due esperienze condotte al livello della scuola elementare: i. *Growing - Animal and plant*

³ Quadro di riferimento europeo delle lingue (*Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)).

life cycles che coinvolge le discipline Inglese, Scienze ed Educazione all'immagine; e ii. *The Solar system* che coinvolge le discipline Inglese, Geografia astronomica ed Educazione all'immagine. Le due esperienze rappresentano un esempio delle due possibili modalità di uso della lingua straniera come lingua veicolare nell'attuale contesto organizzativo della scuola elementare. L'esperienza sul tema *Growing* è stata svolta da un'insegnante specialista di lingua inglese in raccordo con le due insegnanti dell'area scientifica delle due classi coinvolte. L'argomento è stato scelto perché parte della programmazione di Scienze delle classi di riferimento. La seconda esperienza, *The Solar System*, è stata svolta da un'insegnante specializzata (ambiti di insegnamento: area matematico-scientifica e lingua straniera-inglese). L'argomento è stato scelto all'interno del programma previsto per la classe e svolto prevalentemente in lingua straniera.

Tosoratti, I.T.G. "Niccolò Pacassi", Gorizia, presenta un'esperienza di apprendimento continuo *La formazione del gruppo CLIL a Gorizia*. Vengono illustrate le modalità e le caratteristiche salienti delle attività svolte dai docenti CLIL durante alcuni corsi di formazioni tenuti a Gorizia da Tosoratti. I docenti utilizzano l'inglese come lingua veicolare e insegnano in istituti tecnici e professionali; sono docenti di discipline quali Italiano, Storia, Chimica, Economia aziendale, Sistemi, ecc. Illustra il processo di formazione di docenti italiani con diverse competenze linguistiche in docenti CLIL in grado di progettare e realizzare una lezione/modulo CLIL. Vengono esemplificate alcune attività svolte dai corsisti che hanno seguito il percorso di formazione, quali reperimento materiali, progettazione di un modulo, creazione di task. Vengono inoltre fornite indicazioni pratiche, tratte dall'esperienza di Gorizia, relative alla formazione di un gruppo di docenti CLIL. Fra i materiali si presenta una lezione di chimica in inglese svolta all'Istituto tecnico per geometri "Pacassi" di Gorizia.

D'Annunzio, Università di Venezia, presenta una riflessione sull'insegnamento/apprendimento di una disciplina che è sempre stata ritenuta specificatamente 'non linguistica' – ossia la Matematica. L'esperienza, condotta in una scuola media e rivolta ad alunni non italofoni, aveva la forma di un laboratorio con una classe plurilingue, plurietà e plurilivello. Lo scopo del laboratorio era quello di insegnare l'italiano L2 come lingua veicolare per lo studio della matematica.

Carmel Mary Coonan
Laboratorio CLIL

PARTE PRIMA

LE LINGUE STRANIERE VEICOLARI E CLIL ASPETTI ORGANIZZATIVI, LA RIFORMA, RUOLO DELLE ISTITUZIONI

Nuove metodologie, nuovi ambienti di apprendimento?

Gianna Miola
Ufficio Scolastico Regionale del Veneto

Porre l'accento sul momento della scoperta nel processo di apprendimento ha precisamente il risultato di sollecitare il discente ad essere 'costruzionista' [...] e di aiutarlo ad apprendere come orizzontarsi proprio nel compito di apprendere. Questa dunque è l'ipotesi: essa ha ancora bisogno di sperimentazione. Ma è un'ipotesi di tale importanza umana, che non possiamo permetterci di non sperimentarla: e la sperimentazione dovrà essere fatta nella scuola.

Bruner¹

1. Nuove metodologie, nuovi ambienti di apprendimento?

Le teorie costruttivistiche del sapere sono ormai largamente diffuse tanto da essere note al mondo della scuola che ne ha ricavato in questi anni molte suggestioni ma, forse, ancora deboli orientamenti capaci di incidere davvero sull'impostazione metodologico-didattica praticata dalla maggioranza dei docenti che talora ne accolgono solo echi superficiali. Contribuisce ad un sostanziale immobilismo pedagogico una serie di elementi collegabili, fra l'altro, alla preoccupazione che la classe insegnante tradisce nei confronti dei profondi cambiamenti in atto che comportano inevitabilmente la necessità di rivedere *ab imis* la funzione docente ridisegnandone in termini inediti la professionalità.

Che cosa significa in concreto, nella prassi quotidiana, privilegiare un'impostazione costruttivista?

Come si favorisce il processo di scoperta nell'alunno che sente di essere lui stesso l'attore dell'apprendimento, il protagonista di un processo che avviene dentro di sé e che lo porta a percepirsi come persona nella completezza delle potenzialità, delle inclinazioni, delle predilezioni o vacanze? Come si opera per favorire quel atteggiamento del discente volto non solo all'assimilazione di ordinate conoscenze disciplinari e/o pluridisciplinari, ma soprattutto all'approntamento di capacità di organizzazione efficace delle proprie procedure cognitive, diventandone consapevole, attivando processi di metacognizione che consentano di padroneggiare i diversi ambiti e settori del sapere?

¹ Bruner, 1970.

Su quale ruolo si centerà il docente? In che cosa consiste la mediazione didattica che, superando modelli trasmissivi del sapere, favorisca capacità elaborative autonome?

Come si possono costruire nuovi ambienti di apprendimento, più stimolanti e motivanti per gli studenti, in grado di favorire l'integrazione dei saperi dispiegantisi in modo "fluidò", aperti alla strutturazione e alla ristrutturazione in forme diverse perché adattabili a diversi contesti?

In che modo la scuola attuale, quella scuola che sotto gli occhi di tutti "sta cambiando pelle", sostiene, o almeno consente, anche sul piano organizzativo e gestionale, per non parlare dei profili valorizzativi della professionalità docente, modalità di apprendere che non siano quelle tradizionali?

Questi gli interrogativi che impediscono a molte istituzioni scolastiche di farsi promotrici di autonome piste di lavoro, di innervare di autentica autonomia l'offerta formativa, che, lungi dall'inseguire mode effimere, proponga anche attività impegnative, procedure che costano fatica.

Questi i temi che la sperimentazione CLIL promossa in Veneto ha cercato di sondare, valorizzando energie, capacità e attese delle scuole più sensibili e disponibili alla ricerca.

2. Gli insegnanti "pionieri"

Infatti, la tensione verso l'innovazione, lo sforzo di tentare "sensate esperienze" in grado di sollecitare nei discenti "la voglia di imparare" e al contempo la curiosità culturale che consenta al pensiero di verificare se stesso e all'intelligenza di allargare i propri confini, è viva in quelli che una volta venivano definiti i "bravi insegnanti". È quest'ultima che anima la loro volontà di aggiornamento e di studio; è quest'ultima che sostiene gli sforzi quotidiani verso la ricerca di modalità atte a farli entrare in un'autenticità di dialogo con gli alunni, a promuovere l'affinamento delle capacità sì da tradursi in padronanze; è quest'ultima che li incoraggia nell'impegno duplice dell'insegnamento e della ricerca sull'insegnamento.

Ciò è emerso durante tutto il percorso formativo e ancor più all'interno dei gruppi di lavoro e di confronto tra i docenti-ricercatori, gli esperti, i formatori universitari, i tutor on-line. Ne è scaturita una molteplicità di rapporti, tanto viva quanto appassionato si faceva il dibattito attorno ai temi da indagare, le metodologie da prescegliere, gli strumenti da approntare.

Ci sono infatti docenti che non solo non temono di "avventurarsi" in terreno poco esplorato per formulare un'ipotesi e per verificarla, accettando, dal principio, il rischio dello scacco, nella consapevolezza che un'ipotesi vada perseguita fino in fondo, senza abbandonarsi ad un entusiasmo autoreferenziale, ma, al contrario, si mostrano disponibili all'osservazione e alla valutazione esterna.

Questi insegnanti, destinati ad essere “pionieri”, lavorano a volte in modo solitario, più fortunatamente in piccolo gruppo, con il sostegno di pochi altri, pronti ad accettare la scommessa dell’innovazione.

È su costoro che si è potuto contare avviando il progetto di sperimentazione CLIL che tale è se l’esito appunto non è scontato, che si qualifica proprio perché, muovendo da ipotesi ragionevoli che derivano da problemi concretamente osservati nella prassi educativa quotidiana, affronta metodologie poco consuete, e perciò “difficili”, ovvero impegnative.

L’incertezza, nello sfondo, è stata però fugata grazie ad una rigorosa ricerca che portasse all’approfondimento, al confronto, all’auto-osservazione, una ricerca che, lungi dal tradursi in narcisistico compiacimento, permettesse di rilevare già nel farsi processuale limiti ed errori e consentisse di porvi rimedio, di riformulare l’ipotesi metodologica, di aggiustare aspetti eventualmente in un primo momento considerati poco rilevanti.

3. La sperimentazione

La sperimentazione sta in questo: nel sottoporre all’osservazione un processo frutto di una ricerca scientificamente fondata, nella consapevolezza della sua fallibilità.

Se la ricerca darà frutti, li darà perché si è lavorato con rigore, credendoci fino in fondo, ma con il distacco di chi, serenamente, propone alla valutazione esterna l’esito del proprio lavoro.

L’educazione, diceva J. Delors, è un’utopia, ma un’utopia necessaria.

L’imprevedibilità dell’atto educativo – ed è quest’ultimo che conferisce di senso l’insegnamento – costituisce un aspetto ineliminabile, ma al contempo squisitamente valoriale rispetto all’azione di docenti, perché si confronta con la libertà personologica. Il riduzionismo cognitivo, che ha visto prevalere ipotesi e prassi piuttosto addestrative rispetto a quelle promozionali della persona atte a potenziare i talenti di ciascuno, ha fatto il suo tempo.

L’attenzione ai bisogni cognitivi e affettivi degli allievi e alla sua storia, va ora a coniugarsi con la riflessione metadisciplinare che porta l’asse epistemologico e formativo della disciplina ad incontrarsi con gli stili di apprendimento e con il profilo comportamentale proprio di ciascuno studente. E lo porta ad incontrarsi a livello alto, all’interno di una sperimentazione come questa, che gioca una duplice scommessa: sulla lingua straniera usata come lingua veicolare (ma perciò lingua al contempo di comunicazione e di cultura, orizzonte entro cui ci si rappresenta il mondo) e sulla disciplina non linguistica, essa stessa espressione di un punto di vista sul mondo. Come si parlano le due discipline? Giacché non si può pensare che la lingua figuri, nell’ambito di questa operazione, solo come strumento, ché sarebbe uno svilimento della ricchezza e della poliedricità che la lingua rappresenta. La lin-

gua è sistema, è compito, è norma, ma è anche, e soprattutto, “il miracolo dell’incontro”, tra le persone, tra le culture, tra gli universi che ci consentono di interpretare il mondo. La storia, la geografia, la chimica, l’economia e il diritto, l’arte costituiscono infatti altrettanti universi con logica, linguaggio e struttura propria, in virtù dei quali sono discipline “formative”, ossia strutturanti il pensiero, capaci cioè di indirizzare le procedure logico-argomentative, riflessive e critiche, espressive e immaginativo-creative proprie del giovane in formazione. Ancora: l’educazione linguistica – in questo caso alla produzione orale – come si raffronta con il linguaggio specifico della disciplina non linguistica? Un concetto storico, pensato ed espresso nella lingua non nativa, di cui si vuole favorire l’apprendimento, a livello di scioltezza nella comprensione e nell’uso, subisce/produce modificazioni cognitive? Se sì, di quale portata?

Già il lavoro di ricerca e di formazione proposto dal Corso seguito da Cà Foscari ha fatto emergere tali problematiche consentendo, o favorendo, un confronto tra le discipline che raramente è dato di cogliere. Gli insegnanti cioè, nel disporre le linee della ricerca progettuale (che ha costituito poi l’oggetto della verifica di competenza), si sono posti in concreto di fronte alla riflessione metadisciplinare, hanno cercato di intendere l’uno il linguaggio, la semantica, le procedure argomentative, l’approccio metodologico del docente partner entrando così in un fecondo rapporto di dialogo, si potrebbe dire intradisciplinare. Il che è equivalso ad assumere l’ottica dello studente che deve “costruire”, a partire dai propri orientamenti e dai propri stili di approccio al sapere, quadri concettuali utili a dominare, in lingua diversa da quella materna, nuovi campi di esperienza.

Il sapore della scoperta, che costituisce di fatto la molla essenziale per l’apprendimento, è stato colto dai docenti prima ancora che dagli alunni, e il cooperativismo cognitivo ha assunto significato proprio perché sperimentato direttamente su di sé prima di essere proposto agli studenti.

Poter o dovere apprendere una lingua, anziché entro un ambiente artificioso (le “simulazioni”!), all’interno di una situazione comunicativa autentica (dettata dalla necessità di esprimere ciò che si viene apprendendo relativamente ad una disciplina caratterizzante il corso di studi) ha conferito senso all’intera operazione. Niente si apprende meglio e prima di ciò che si percepisce come “utile”, vale a dire “spendibile” in termini di padronanza, cosa, fra l’altro, che accresce nel singolo apprendente quell’autostima che è elemento indispensabile per progredire.

L’interesse degli insegnanti, ma ancor più degli studenti e delle famiglie coinvolte nel progetto, non poteva che muovere da questo, oltre che dalla voglia di innovare: il bisogno di verificare se davvero si possa fare scuola mantenendo il “gusto” di apprendere, quel gusto che, da bambini, ha mosso i

nostri primi passi, che ha sorretto le nostre prime esperienze, che ci ha fatto vedere il mondo con stupore, quello stupore o meraviglia che secondo la filosofia occidentale sta all'origine della nascita del pensiero.

Riferimenti Bibliografici

BRUNER J.S., *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando Editore, 1970.

Il ruolo dell'INDIRE nella valorizzazione delle esperienze CLIL

Elisa Macherelli
INDIRE

Il Decreto Legislativo n. 258 del 20 luglio 1999 ha sancito la trasformazione della Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze in INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), fissando per il nuovo ente i seguenti compiti istituzionali:

[l'INDIRE] ..sostiene le strategie di ricerca e formazione riferite allo sviluppo dei sistemi tecnologici e documentari ed elabora e realizza coerenti progetti nazionali di ricerca coordinandosi con le università e con gli organismi formativi nazionali e internazionali, curando la diffusione dei relativi risultati [...];
[...] collabora con il Ministero della P.I. per la gestione dei programmi e dei progetti della Unione Europea [...];
[...] cura lo sviluppo delle attività di raccolta, elaborazione, valorizzazione e diffusione dell'informazione e di produzione della documentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia [...].

Ci si propone dunque in questa sede di analizzare in che modo i compiti istituzionali assegnati all'INDIRE, concretizzati in percorsi e progetti con specifiche finalità e metodologie, possano contribuire alla diffusione del metodo e delle esperienze CLIL nell'ambito di tutto il sistema scolastico italiano.

1. I Progetti europei: il Programma Socrates

All'interno di INDIRE si colloca l'Agenzia Nazionale Socrates, che coordina e gestisce per l'Italia l'omonimo programma d'azione comunitaria in materia d'istruzione.

L'apprendimento linguistico tramite contenuti disciplinari figurava tra le priorità del programma Socrates già dalla sua prima fase (1995-1999), sia

attraverso azioni “centralizzate” (cioè gestite direttamente dalla Commissione Europea a Bruxelles) che attraverso azioni “decentrate” (vale a dire gestite direttamente dalle Agenzie Nazionali).

A livello di “azioni centralizzate”, per la diffusione della metodologia CLIL si è rivelata particolarmente efficace l’azione Lingua A, che ha avuto come obiettivo principale la cooperazione tra enti finalizzata alla produzione di materiali per la formazione di docenti di lingue straniere¹.

A livello di azioni gestite direttamente dalle Agenzie Nazionali, i singoli insegnanti potevano ottenere un finanziamento per seguire attività di formazione tramite:

- Lingua B, che prevedeva l’erogazione di borse per corsi di aggiornamento linguistico all’estero, destinate ad insegnanti di lingue straniere in servizio;
- Comenius 3.2, che finanziava la partecipazione a corsi di aggiornamento didattico e metodologico all’estero di docenti in servizio di qualsiasi disciplina.

Nell’assegnazione delle borse Lingua B e Comenius 3.2 era accordata una priorità specifica a chi intendesse applicare la metodologia CLIL nella propria realtà scolastica. Particolarmente significativa a questo proposito l’esperienza dell’ISIS Malignani di Udine, il primo istituto in Italia che abbia richiesto una formazione in lingua straniera per docenti di tutte le materie, finalizzata specificamente alla realizzazione di moduli CLIL.

Anche nell’attuale seconda fase del programma Socrates (2000-2006), si riafferma tra le priorità a livello europeo l’apprendimento linguistico tramite contenuti disciplinari. Particolare rilievo a questo scopo assumono le attività:

- Comenius 2.1;
- Comenius 2.2;
- Assistentato Linguistico nell’ambito di Comenius 1.

Si illustrano qui di seguito le linee generali di ciascuna attività, rimandando per ulteriori approfondimenti al sito dell’Agenzia Nazionale italiana².

1.1. Comenius 2.1

L’attività Comenius 2.1 finanzia progetti della durata massima di tre anni per l’organizzazione di corsi, curricoli, materiali d’insegnamento per la for-

¹ Proprio nell’ambito di Lingua A è stato realizzato il progetto *Translanguage in Europe (TIECLIL) - Content and Language Integrated Learning*. Per ulteriori informazioni su questo progetto e sul suo ulteriore sviluppo nel progetto *ALI-CLIL (Apprendimento Linguistico Integrato/Content and Language Learning)*, si vedano i siti:

<<http://www.progettolingue.net/tieclil/index.htm>>.

<<http://www.progettolingue.net/aliclil>>.

² <<http://www.indire.it/socrates>>.

mazione iniziale e/o in servizio del personale della scuola. Nell'ambito di queste attività formative si possono organizzare e proporre percorsi finalizzati alla diffusione del metodo CLIL.

I progetti presentati nell'ambito di Comenius 2.1 devono essere transnazionali, pertanto devono coinvolgere almeno tre paesi Socrates³, di cui almeno uno dell'Unione Europea. Le istituzioni che possono elaborare un progetto Comenius 2.1 sono:

- tutte le scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie;
- IRRE, INDIRE, INVALSI;
- MIUR;
- Istituti Superiori, di tipo universitario o no, purché legalmente riconosciuti.

La partecipazione è anche aperta a istituti di ricerca, formazione, orientamento, imprese pubbliche e private, associazioni, enti di ricerca, formazione e orientamento senza fini di lucro purché in partenariato con le Istituzioni suddette.

Si tratta di un'azione centralizzata, quindi la gestione spetta alla Commissione Europea. Le Agenzie Nazionali possono esprimere un parere sui progetti presentati e possono finanziare eventuali visite preparatorie per l'elaborazione delle attività formative.

Sempre dal sito dell'Agenzia Socrates Italia è possibile aggiornarsi sulle scadenze e scaricare i moduli indispensabili per proporre un'eventuale candidatura.

Per orientarsi all'interno delle rigorose norme fissate dalla Commissione Europea per la progettazione e realizzazione di un'attività Comenius 2.1, le Agenzie Nazionali hanno elaborato un *Survival Kit*, vero e proprio vademecum in linea.

1.2. Comenius 2.2 borse individuali per la formazione in servizio

L'attività Comenius 2.2, gestita interamente dall'Agenzia Nazionale Socrates Italia, prevede l'erogazione di borse per la formazione del personale scolastico in servizio, sia generale che linguistica. Le attività di formazione possono essere scelte consultando la Banca Dati Comenius Grundtvig⁴ in cui sono registrate le proposte formative elaborate mediante i progetti Comenius 2.1 precedentemente illustrati. È comunque possibile proporre la partecipazione ad altri corsi non presenti nella banca dati, purché se ne possa dimostrare la qualità.

³ Sono considerati Paesi Socrates: i Paesi dell'Unione europea allargata (Europa a 25), i 3 dello spazio economico europeo (Norvegia, Islanda e Liechtenstein) e i 3 ancora candidati (Romania, Bulgaria e Turchia).

⁴ <<http://comcdb.programkontoret.se/CourseManagement/ASP/CourseSearch.asp>>.

Le borse per la *formazione linguistica* possono costituire un'utile opportunità per chi si accinge a intraprendere un'esperienza CLIL. Possono presentare domanda all'Agenzia Nazionale per ottenere una borsa Comenius 2.2:

- insegnanti di una lingua ufficiale dei paesi dell'UE (o Irlandese o Lussemburghese) come lingua straniera in servizio negli istituti scolastici di ogni ordine e grado statali e paritari;
- insegnanti di altre discipline che debbano, o intendano, insegnare la propria materia in una lingua straniera negli istituti scolastici di ogni ordine e grado statali e paritari;
- insegnanti in corso di riqualificazione come insegnanti di lingua straniera
- insegnanti di scuola primaria e/o scuola dell'infanzia che insegnino o insegneranno una lingua straniera.

I corsi di formazione linguistica sono essenzialmente diretti a fornire ai partecipanti competenze, tecniche e metodi da applicare concretamente nell'attività didattica.

È possibile seguire un corso mirato esclusivamente all'apprendimento della lingua straniera solo in caso di:

- insegnanti in corso di riqualificazione come insegnanti di lingua straniera;
- insegnanti di altre discipline che insegnino la propria materia in una lingua straniera.

Le borse sono erogate rispettando criteri di priorità elaborati sia in ambito europeo che a livello locale, puntualmente elencati nel sito dell'Agenzia Nazionale. Sempre sul sito dell'Agenzia Nazionale Socrates Italia si trovano i moduli di candidatura e le *FAQ* con le risposte a dubbi e perplessità più comuni.

Tra il 2003 e il 2004 circa 160⁵ insegnanti hanno beneficiato di borse per una formazione specifica sulla metodologia didattica CLIL, soprattutto insegnanti di scuole superiori di Friuli-Venezia Giulia, Piemonte ed Emilia Romagna.

Sempre nel periodo 2003-2004 circa 120 insegnanti hanno ricevuto una borsa di studio per un corso di lingue che consentisse loro d'insegnare la propria disciplina in lingua straniera. Si segnala una netta prevalenza di insegnanti del Friuli-Venezia Giulia, niente affatto casuale vista la grande diffusione della metodologia CLIL presso i docenti di questa regione; seguono il Lazio, le Marche, la Sicilia.

⁵ Le statistiche sono aggiornate a settembre 2004. Si ringrazia le colleghe dell'Agenzia Nazionale Socrates per i dati forniti.

1.3. *Assistentato Comenius I*

La figura dell'Assistente linguistico potrebbe rivelarsi un importante punto di riferimento per quelle scuole che intendessero realizzare moduli CLIL nelle loro classi.

Un Assistente linguistico è:

- un futuro insegnante (già laureato o che comunque abbia già terminato il primo biennio) che insegni, o desideri insegnare, una lingua ufficiale di un paese Socrates come lingua straniera;
- un insegnante di scuola elementare o di educazione speciale che potrebbe insegnare in futuro una lingua straniera;
- un insegnante che volesse insegnare la sua disciplina in lingua straniera.

L'assistente non deve però aver avuto esperienze di insegnamento formale che siano durate più di un anno.

Possono ospitare un/un'assistente di lingua Comenius tutti gli Istituti scolastici di ogni ordine e grado, statali e paritari, per un periodo che varia dai 3 agli 8 mesi. La scuola che intende ospitare un assistente può presentare l'apposito modulo di candidatura all'Agenzia Nazionale italiana entro le scadenze indicate sul sito (di solito si tratta del primo febbraio). Chi fosse intenzionato a intraprendere questa iniziativa può trovare molte informazioni e utili consigli all'interno del *Manuale di Buona Pratica*, elaborato dalle Agenzie Nazionali e scaricabile direttamente dal sito Socrates Italia.

1.4. *La rete Eurydice*

Presso INDIRE ha la sua sede operativa l'Unità Italiana della rete europea Eurydice. Eurydice è la rete di informazione sull'istruzione in Europa, composta di 30 Unità nazionali coordinate da un'Unità europea con sede a Bruxelles. La rete, nata nel 1980, dal 1995 fa parte integrante del programma Socrates. Eurydice ha lo specifico compito di reperire informazioni affidabili e comparabili sui sistemi d'istruzione e sulle politiche educative degli stati che compongono l'Unione Europea. In particolare⁶:

- esegue analisi descrittive regolarmente aggiornate sull'organizzazione dei sistemi educativi;
- effettua studi comparativi su argomenti specifici di interesse comune;
- produce indicatori sui vari livelli di istruzione, dalla scuola materna all'istruzione superiore;
- gestisce la base di dati Eurybase, che costituisce la fonte primaria di informazioni sui sistemi educativi in Europa.

⁶ Cfr. <<http://www.indire.it/eurydice/eury/generale.htm>>.

Nel novembre 2004 è previsto l'inizio di un'indagine specificamente centrata sulla diffusione del metodo CLIL nei diversi sistemi scolastici, condotta da ciascuna unità nazionale. La pubblicazione dei risultati è attesa per l'autunno del 2005.

2. PuntoEdu: ambiente di apprendimento in linea

PuntoEdu è l'ambiente di apprendimento on line gestito da INDIRE e destinato sia alla formazione del personale scolastico (iniziale o in servizio) sia a iniziative di recupero rivolte agli studenti.

PuntoEdu è articolato in diverse sezioni, ciascuna relativa a una particolare iniziativa di formazione rivolta a specifici destinatari. Due sono le sezioni di PuntoEdu in cui sono previste attività basate sul CLIL:

- la sezione "PuntoEdu Riforma", attività di formazione sulla Riforma della scuola (DL 59), nella parte dedicata alle lingue straniere (inglese nella scuola primaria e dell'infanzia; inglese, francese, tedesco e spagnolo per la secondaria di primo grado);
- la sezione "SOSTegno Studenti", per attività di sostegno e recupero on line dedicate agli alunni del biennio della scuola secondaria di 2° grado. Al momento, "SOSTegno Studenti" prevede attività centrate sulle quattro discipline in cui si registrano più frequentemente insuccessi e carenze: latino, fisica, matematica e inglese. Gli insegnanti possono scegliere il percorso più appropriato per i loro allievi tra materiali teorici, esercizi interattivi, attività per lo studio individuale e di gruppo. Tra le molte proposte, nell'ambito riservato all'inglese figurano anche attività ispirate ai moduli CLIL.

3. GOLD: il sistema nazionale di documentazione scolastica

Tra i compiti istituzionali di INDIRE, come si è visto, figura la creazione e il mantenimento di un sistema di documentazione nazionale, al fine di raccogliere e diffondere le buone pratiche realizzate dagli insegnanti all'interno del sistema scolastico italiano.

Proprio per perseguire queste finalità è stato creato il sistema di documentazione GOLD: un database on line, gestito a livello nazionale da INDIRE e a livello regionale dagli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa), che raccoglie le esperienze significative proposte dalle scuole italiane.

Tutte le scuole, statali o paritarie, possono inserire le loro migliori esperienze all'interno del database. Tutte le esperienze possono essere liberamente consultate⁷.

⁷ Consultabili all'indirizzo <<http://gold.indire.it>>.

Ogni anno le esperienze immesse in GOLD sono sottoposte al giudizio di apposite Commissioni Regionali paritetiche, formate da membri di ciascun IRRE e degli Uffici Scolastici Regionali. Le esperienze selezionate – quindici per regione nel 2004 – sono segnalate a INDIRE per essere inserite e visualizzate all'interno dell'Archivio Nazionale delle Migliori Pratiche; ricevono inoltre un finanziamento di 2500 euro.

GOLD può contribuire alla diffusione della metodologia CLIL in due modi:

- le esperienze CLIL già inserite all'interno del sistema possono offrire spunti validi e occasioni interessanti di confronto e di scambio per chi intenda applicare il metodo CLIL nella propria pratica didattica;
- le scuole possono servirsi di GOLD per far conoscere la propria esperienza CLIL.

La struttura di GOLD è stata concepita per favorire il più possibile il reperimento delle informazioni e la completezza della documentazione. La documentazione di ogni esperienza inserita in GOLD è perciò composta da:

- una scheda-catalogo, simile nella sua funzione alle schede del catalogo di una qualsiasi biblioteca, che contiene i dati fondamentali dell'esperienza e ne consente un veloce reperimento in caso di ricerca;
- una descrizione dell'esperienza, consultabile in linea o liberamente scaricabile su un PC, che narra le fasi fondamentali del percorso didattico;
- un "oggetto didattico": materiale didattico realizzato dagli insegnanti nel corso dell'esperienza per perseguire determinati obiettivi di apprendimento, ma che, con gli opportuni adattamenti, può essere riutilizzato in altri contesti. Ad esempio, possono costituire un oggetto didattico all'interno di un modulo CLIL una procedura, una serie di esercizi, una raccolta di testi opportunamente commentata, un glossario...

Le esperienze CLIL inserite nell'Archivio Nazionale delle Buone Pratiche GOLD sono⁸:

- "L'utopia: Modulo CLIL di filosofia e latino in inglese"⁹;
- "Healthy Eating: Alimentazione come e perché"¹⁰;
- "Da Pasteur a oggi: realizzazione di percorsi di scienze in lingua francese"¹¹;
- "Les Maths en français"¹².

⁸ Dati aggiornati al settembre 2004.

⁹ Liceo Scientifico "Copernico" di Udine.

¹⁰ Circolo Didattico 4° di Pinerolo insieme al CD "Casalegno" di Torino.

¹¹ Liceo Scientifico "Peano" di Cuneo.

¹² Liceo Scientifico "Marinelli" di Udine.

La qualità della documentazione di queste esperienze può definirsi indubbiamente elevata, sia per il lavoro scrupoloso effettuato dai docenti, sia per il costante supporto in fase di documentazione offerto agli insegnanti da due IRRE¹³ molto sensibili e competenti.

4. Considerazioni finali

Si è inteso illustrare nelle loro linee fondamentali le diverse modalità con le quali INDIRE aiuta la diffusione della metodologia CLIL nel sistema scolastico italiano:

- offrendo opportunità di finanziamento per la realizzazione e la fruizione di attività formative mediante il Programma Socrates;
- monitorando lo stato dell'arte attraverso le indagini condotte nell'ambito della Rete Eurydice;
- introducendo concrete possibilità di sperimentazione di attività CLIL all'interno dell'ambiente di apprendimento PuntoEdu;
- favorendo la circolazione e la diffusione delle esperienze concretamente realizzate dalle scuole mediante il sistema GOLD

in modo da far conoscere opportunità e strumenti, alcuni nuovi, altri già collaudati, che – si spera – possano risultare utili sia per chi già conosce ed applica la metodologia CLIL sia per chi vi si accosta per la prima volta.

Riferimenti Siti Internet

Sito del progetto TIE-CLIL:

<<http://www.progettolingue.net/tieclil/index.htm>> [2/01/2005].

Sito del progetto ALI-CLIL:

<<http://www.progettolingue.net/aliclil>> [2/01/2005].

Sito della Commissione Europea sul Programma Socrates:

<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_en.html> [2/01/2005].

Sito dell'Agenzia Nazionale Socrates Italia:

<<http://www.indire.it/socrates>> [2/01/2005].

Sito dell'Unità Italiana di Eurydice:

<<http://www.indire.it/eurydice/>> [2/01/2005].

Sito del Sistema Nazionale di Documentazione Scolastica GOLD:

<<http://gold.indire.it>> [2/01/2005].

Sito PuntoEdu:

<<http://puntoedu.indire.it/>> [2/01/2005].

¹³ IRRE Friuli-Venezia Giulia e IRRE Piemonte.

La sfida del CLIL e l'Università

Carmel Mary Coonan
Università Ca' Foscari di Venezia

Il CLIL (*content and integrated learning*), che caratterizza programmi in cui una lingua straniera viene utilizzata come veicolo per l'insegnamento di contenuti non-linguistici, è una realtà in continua crescita non solo nelle scuole in Europa ma anche nelle scuole in Italia. L'interesse in Italia nasce nell'ambito di uno scenario nazionale che storicamente ha già sviluppato delle competenze in merito all'uso veicolare di una lingua seconda e straniera. Tali competenze hanno radici più antiche nelle Regioni a Statuto Speciale e precisamente nel sistema scolastico della Provincia Autonoma di Bolzano (scuole ladine) e nel sistema scolastico della Regione Valle d'Aosta. In questi casi la lingua veicolare è una lingua seconda tutelata in base ad accordi politici ed associata al concetto di *educazione bilingue*.

Nei sistemi di educazione bilingue (quali sono quelli delle scuole della Valle d'Aosta e delle scuole ladine della provincia di Bolzano) la lingua seconda veicolare occupa uno spazio curricolare paritetico rispetto all'altra lingua veicolare. Si parla, quindi, di un peso curricolare uguale, ripartito in parti uguali fra le due lingue, affidato ad ambedue le lingue veicolari. Accanto a queste esperienze consolidate e derivanti da specificità storico-politiche, all'inizio degli anni novanta ed al di fuori dei confini delle Regioni a Statuto Speciale, si sono sviluppati dei progetti ministeriali quali il Liceo europeo, il Liceo ad indirizzo internazionale ed il Liceo linguistico europeo, in cui l'interesse nella veicolarietà è di diversa natura. Attraverso questi progetti, gli esperti spostano il fuoco sulla lingua *straniera* all'insegna della promozione del plurilinguismo e pluriculturalismo. La lingua straniera veicolare non è vista in termini paritetici rispetto all'altra lingua veicolare (italiano) per cui la quantità curricolare veicolata in lingua straniera può essere 'sbilanciata'.

Di fatto la scelta è di veicolare in LS una quantità curricolare piuttosto ridotta – al massimo una o due materie alla volta.

Mentre l'idea della lingua straniera (o seconda) veicolare comincia a sganciarsi dal concetto di *educazione bilingue*, la comunità scientifica inizia ad occuparsi sempre più della questione della qualità degli apprendimenti in programmi 'veicolari'. Nasce, quindi, il concetto di CLIL – un concetto che evidenzia la necessità di curare l'aspetto metodologico dei programmi veicolari al fine di garantire esiti positivi sia per la lingua sia per il contenuto non linguistico.

1. Contesto attuale

I programmi di educazione bilingue (nelle Regioni a Statuto Speciale) e di lingua straniera veicolare (i progetti Licei) sono il prodotto di una regia centrale, ministeriale. Sono di natura *top down*. L'attuale interesse nella lingua straniera veicolare invece è *bottom up*. Rappresenta una specie di movimento *grass roots* che si sta estendendo sia numericamente sia geograficamente in ogni ordine e grado di scuola al livello secondario. Il fenomeno è incoraggiato dalla legge sull'autonomia scolastica che all'articolo 4, comma 3 specifica che "...possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni stessi, ...insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali" e dalla recente legislazione di ottobre 2005¹ che specifica, all'articolo 3, comma 3, che "...Nel quinto anno... è previsto inoltre, fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico dall'articolo 7, l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'orario obbligatorio o nell'orario obbligatorio a scelta dello studente."² Il decreto legislativo del 17 ottobre 2005 (articoli 3 e 7) introduce un elemento nuovo alla questione: quello dell'obbligatorietà. Ogni liceo sarà tenuto obbligatoriamente a veicolare (in lingua inglese) una materia scolastica nell'ultimo anno del liceo. Tale situazione, una volta attuata la riforma, impone ai responsabili (le scuole, le CSA, MI) di riflettere su una serie di questioni per affrontare i problemi legati a questo nuovo ambiente di apprendimento e di insegnamento per garantirne la

¹ Decreto legislativo 17 ottobre 2005 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.

² Articolo 7 indica: "Dal primo anno del secondo biennio è previsto l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica, compresa nell'orario obbligatorio o nell'orario obbligatorio a scelta dello studente. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, nella seconda lingua comunitaria, di una disciplina non linguistica, compresa nell'orario delle attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti nell'orario delle attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente".

qualità: si pensi alla pianificazione curricolare, all'elaborazione di materiali, alle problematiche della valutazione, alla competenza linguistica e metodologica del docente, alla 'preparazione' degli studenti, ecc. Per il momento, in attesa dell'attuazione della riforma, le USR nonché le scuole (singole oppure in rete) continuano a muoversi confortati dalla legge sull'autonomia. Due sono i fronti attivi: uno che investe le lingue straniere e l'altro che investe le lingue minoritarie autoctone

a. *Lingue straniere*

Nella situazione italiana (esclusi i sistemi di vecchia data in vigore nelle Regioni a Statuto Speciale già menzionati) si possono delineare alcune caratteristiche di sviluppo:

i. l'opzione di veicolare *contenuti* disciplinari anziché la materia scolastica intera. La 'struttura' organizzativa per i contenuti è il modulo (disciplinare o interdisciplinare) delimitato in termini temporali e distribuito nell'arco dell'anno nello spazio curricolare della disciplina (o delle discipline) di riferimento in base a delle esigenze più diverse quali opportunità tematica, costrizioni organizzative e curricolari (ad esempio, le possibilità offerte dall'orario scolastico di attuare delle compresenze, se richieste; la disponibilità e la competenza di un particolare docente), la competenza degli studenti, ecc.

ii. l'elaborazione di modelli CLIL che sono tarati su misura della scuola specifica nonché del suo contesto esterno. In altre parole, la scuola elabora una sua propria 'risposta' CLIL in base alle sue possibilità, a delle opportunità specifiche, alle costrizioni esistenti. Le decisioni da prendere, quindi, relative anche a tutta una serie di variabili quali la durata del percorso, la tipologia e il numero studente, la compresenza o meno, l'alternanza o meno delle due lingue (L1 e LS) nello svolgimento delle lezioni, il numero di materie coinvolte, l'aggancio con progetti europei, ecc., sono legate allo specifico, al locale e risultano in percorsi *tailor-made*, ognuno diverso dall'altro.

iii. apertura al multilinguismo. Benché si registri una chiara predisposizione verso la lingua inglese, le scuole sono attente anche verso altre lingue riuscendo ad affiancare i percorsi CLIL in lingua inglese con altri in un'altra lingua comunitaria (francese, tedesco, spagnolo).³ Questo atteggiamento è in piena sintonia con gli orientamenti europei (cfr. *A New Framework Strategy for Multilingualism* del novembre 2005) e va incoraggiato soprattutto alla luce della constatazione fatta ormai in diversi convegni europei che la sola conoscenza dell'inglese ormai non è sufficiente. L'aspetto discriminante, nel

³ È il caso dei progetti portati avanti dal Laboratorio CLIL in Umbria e in Calabria nonché di altri progetti come la ReteCLIL del Friuli-Venezia Giulia e il Progetto Trilingue del Istituto Pedagogico Lingua Italiana di Bolzano.

mondo del lavoro, non è solo la conoscenza dell'inglese ma l'inglese e l'altra lingua. Pertanto, l'indicazione nel decreto legislativo del 17.10.2005 che individua il solo l'inglese come lingua veicolare non tiene conto delle previsioni della direttiva comunitaria summenzionata.

iv. il *trend* in corso è quello di avviare percorsi CLIL nella scuola secondaria di secondo grado, generalmente ma non esclusivamente, negli istituti tecnici (commerciali, industriali, professionali). È un trend che riconosce il plus valore del CLIL nel mondo del lavoro.

b. *Lingue minoritarie*

La legge 482 del dicembre 1999 tutela le lingue minoritarie autoctone italiane. Tale tutela può essere realizzata attraverso diverse modalità, ma quella da privilegiare, per la sua capacità di rivitalizzare la lingua minoritaria nella comunità, è di collocare la lingua minoritaria autoctona nella scuola, insegnarla e farla diventare una lingua di comunicazione ed espressione personale ed interpersonale, in analogia alla lingua nazionale, l'italiano. È evidente che il CLIL diventa un ambiente naturale per una tale promozione. Allo stato attuale le lingue autoctone – quali il friulano, il resiano, lo sloveno, il tedesco, il ladino, il plodarisch, il saurano e il timavese nel Friuli-Venezia Giulia⁴ nonché il mocheno nel Trentino – vengono promosse in termini CLIL. È auspicabile che anche altre lingue minoritarie presenti in Italia, quali per esempio l'arbresch e il grico/grecanico o anche il catalano nell'Alghese, possano godere della stessa opportunità di sviluppo e tutela. L'evoluzione in corso è in sintonia con i punti i e ii sopra esposti. Al contrario, si discosta dal punto iv. in quanto la maggior parte dell'attività si concentra proprio nella scuola materna ed elementare anche se non in modo esclusivo⁵.

Gli sviluppi in corso in Italia sono un riflesso di quanto sta avvenendo a livello europeo. Gli anni novanta hanno segnato un progressivo aumento di interesse nei confronti della veicolarietà da parte delle istituzioni europee quali il Consiglio d'Europa e la Commissione europea⁶ e il nuovo *millennium* conferma l'interesse: l'Action Plan⁷ 2004-2006; il Convegno a Lussemburgo

⁴ Progetto dell'Università Ca' Foscari di Venezia, Laboratorio CLIL, per la rete "Sentieri: una rete di scuole" di Tarvisio Udine.

⁵ Il progetto "Sentieri: una rete di scuole" per esempio promuove le lingue autoctone attraverso il CLIL anche nella scuola secondaria.

⁶ Si veda il *Libro Bianco* e il lavoro del Modern Language Centre a Graz del Consiglio d'Europa.

⁷ European Commission (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*.

<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html>.

del marzo 2005⁸; il Convegno a Helsinki del giugno 2006⁹; il documento sul multilinguismo *A New Framework Strategy for Multilingualism* del novembre del 2005¹⁰; i documenti del Working Group sulle lingue nell'ambito del Programma 2010¹¹ e, non ultimo, la pubblicazione dell'Eurydice del 2006¹². Le forze politiche europee sembrano spingere, quindi, nella direzione della veicolare ma nel contempo evidenziano due punti focali irrinunciabili per la loro politica linguistica e culturale:

- il *multilinguismo*: il CLIL non deve appiattirsi sulla sola lingua inglese. Le istituzioni europee considerano il CLIL come uno strumento utile ed efficace per la promozione di curricula scolastici multilingue capaci di formare studenti plurilingui;
- la *dimensione culturale*: le istituzioni europee valutano riduttivi quei percorsi CLIL avviati per meri motivi strumentali. Il CLIL deve essere visto come un ambiente ideale non solo per l'apprendimento della lingua ma anche per lo sviluppo della competenza culturale ed interculturale dei discenti.

Quanto già richiamato rispetto agli sviluppi attualmente in corso sembra indicare una consapevole sensibilità nei riguardi di questi due punti. Le prescrizioni contenute nel citato decreto legge del 17.10.2005 rischiano, tuttavia, di offuscare questa istanza.

2. Open issues

Le questioni del multilinguismo e multiculturali continueranno ad occupare un posto di rilievo nell'agenda delle problematiche in CLIL dal momento che sono questioni legate alla qualità del prodotto finale.

Si possono però annoverare anche altre questioni quali, ad esempio:

- i. la distinzione fra LSV (lingua straniera veicolare) e CLIL. Il primo acronimo evidenzia solo la funzione veicolare della lingua. Il secondo acronimo, invece, mette in rilievo la dimensione pedagogica legata alla veicolare.

⁸ Convegno Lussemburgo *The Changing European Classroom - Potential of Plurilingual Education*, Lussemburgo, 09-11 marzo, 2005: <<http://www.men.lu/edu/fre/presidence/CLIL>>

⁹ Convegno CLIL *Competence-building for Globalization: Quality in Teaching through a Foreign Language*, Helsinki, Finland 15-16 June 2006:

<<http://cilcom.stadia.fi/CLIL2006.htm>>.

¹⁰ Commission of the European Communities, (2005):

<http://ec.europa.eu/education/news/what/index_en.html>.

¹¹ European Commission, (2004), *Implementation of the Education and Training 2010. Working Group "Languages": Progress Report 2004*, Brussels:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#language>.

¹² Eurydice, (2006) *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*: <<http://oraprod.eurydice.org/>>.

Ne derivano importanti implicazioni metodologiche e didattiche. Infatti, non tutti i percorsi di LSV si possono chiamare CLIL proprio perché non è presente l'aspetto metodologico per assicurare CLIL. Nella legislazione alla quale abbiamo fatto sin qui riferimento non si utilizza il termine CLIL¹³. Nella formulazione letterale del decreto legge (come anche nell'articolo 4 della legge sull'autonomia) si parla di 'usare la LS come strumento per...' 'insegnare materia in inglese...' e tali formulazioni sono più comprensibili al 'pubblico' che non l'acronimo stesso. Eppure è proprio quest'ultimo termine a catturare la vera complessità dell'uso veicolare di una lingua straniera. L'effetto è che la grande maggioranza del personale della scuola chiamato ad affrontare quanto indicato dal legislatore rischia di non catturare la complessità della questione e, conseguentemente, di non essere al corrente di tutta una serie di fatti, aspetti, condizioni, questioni, necessità ed altro, chiamati in causa da un uso veicolare *efficace* della lingua straniera. In base a queste considerazioni emerge con chiarezza che insegnare una materia, o contenuti di essa, non è una mera questione di cambio della lingua;

ii. la necessità di considerare le pratiche CLIL nella scuola elementare dove, data la configurazione didattica e le funzioni dell'insegnante, i percorsi CLIL possono essere inseriti nelle attività curriculari con naturalezza e senza particolari problemi di ordine organizzativo;

iii. l'utilità di creare un coordinamento o infrastruttura regionale per assistere la diffusione attraverso i contatti con le Università e il MPI;

iv. incoraggiare il *networking*;

v. proporre certificazioni, sia linguistiche che metodologiche, per il docente CLIL formato.

Le questioni appena esemplificate sono varie e diversificate ma evidenziano chiaramente una doppia esigenza alla quale l'Università è chiamata ad assolvere:

- la formazione di una nuova figura professionale destinata ad operare in CLIL nelle scuole;
- la ricerca, sia didattica sia scientifica, volta ad approfondire le conoscenze e promuovere la qualità nei programmi CLIL.

3. Una nuova figura di docente

Il docente CLIL ha bisogno di una formazione specifica che lo prepari per il nuovo ambiente di insegnamento (e di apprendimento). Le aree di competenza coinvolte riguardano la lingua, la disciplina linguistica, la metodologia di insegnamento linguistico, la metodologia di insegnamento della

¹³ Cfr. sito: <<http://www.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml>> per tutti i documenti utili.

disciplina oltre alle conoscenze e competenze su questioni quali il bilinguismo, l'acquisizione della LS, l'educazione bilingue e multilingue. La maggiore difficoltà risiede nella necessità di riconcettualizzare il rapporto simbiotico fra teorie di apprendimento, teorie disciplinari e teorie di acquisizione della LS onde trovare, rispetto alle teorie di insegnamento, soluzioni metodologico-didattiche adeguate ed efficaci. L'insegnante CLIL non è, quindi, un docente della disciplina a cui è sufficiente 'aggiungere' conoscenze provenienti dalla didattica delle lingue. È un nuovo insegnante portato a rivisitare la sua formazione in un'ottica completamente nuova perché sia nella condizione di saper trovare le risposte giuste per la sua situazione CLIL.

Uno dei primi progetti europei che ha esplorato la questione è stato il TNP¹⁴ *Language Teacher Training and Bilingual Education*¹⁵ (1996-1999) della European Language Council. Ogni paese partecipante nel *think tank* (undici in tutto) ha elaborato un rapporto nazionale¹⁶ dove risulta con chiarezza che perfino anche in quei paesi dove forme di educazione bilingue sono in piedi da lunga data, non esistevano allora forme istituzionali di formazione sistematica per questa forma di insegnamento. La formazione risulta gestita per la maggior parte dalle autorità locali, sotto forma di corsi per docenti in servizio. Risultano poco coinvolte le Università. Il *think tank* ha fatto tesoro dei *report* nazionali ed ha elaborato una proposta di formazione universitaria¹⁷ post laurea, di livello Master, suscettibile di fornire una formazione professionale ed accademica nel campo. La proposta di formazione si articola in cinque aree distinte:

1. Aspetti teorici di base:
 - i. acquisizione linguistica;
 - ii. bilinguismo e educazione bilingue.

2. Aspetti specifici dell'insegnamento CLIL:
 - i. approcci all'insegnamento linguistico per CLIL con due requisiti (introduzione alla didattica delle lingue straniere; introduzione alla didattica delle materie scolastiche specifiche);
 - ii. curricolo, syllabus e materiali per CLIL.

3. Aspetti linguistici delle materie scolastiche: corsi pratici di lingua legati alle materie scolastiche (microlingua);

¹⁴ *Thematic Network Project in the Area of Languages* di cui era partner Università Ca' Foscari di Venezia.

¹⁵ <<http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html>> - sotto progetto 6.

¹⁶ Tutti consultabili nel sito sopra.

¹⁷ Il *Report* si intitola: *Towards the Establishment of a European Advanced Level Programme in Multilingual Education: CLIL (Masters Type)*.

4. Aspetti culturali: studi comparativi europei, ad esempio, la storia da diverse prospettive; stili di insegnamento.
5. Ricerca e tirocinio:
 - i. progetto di ricerca di classe;
 - ii. tirocinio CLIL a scuola.

L'ALPME¹⁸ (*Advanced Level Programme for Multilingual Education*) (1999-2003) approfondisce ulteriormente la proposta avanzata dalla TNP⁶¹⁹ elaborando una risorsa dettagliata e dinamica di contenuti curricolari per la formazione in CLIL. I contenuti sono organizzati sotto forma di un *data base* ipertestuale e costituisce una banca dati 'aperta' dalla quale 'pescare' per creare percorsi formativi che tengono conto dei bisogni formativi specifici di un singolo specifico gruppo. Il *data base* è suddiviso in due tronconi: i. *Learning and Teaching*; ii. *Professional Understanding*. Per ogni troncone (chiamato 'zone') vengono identificati degli *Aspetti* e per ogni *Aspetto* si individuano una serie di *Elementi* collegati. Ogni *Aspetto* ed *Elemento* viene sinteticamente descritto e corredato da una bibliografia essenziale. Vengono, inoltre, proposti delle esemplificazioni sull'uso possibile del *data base*.

La proposta dell'ALPME (rispetto alla proposta TNP) è più flessibile. Essendo 'aperta', consente di creare pacchetti formativi di contenuto diversificato, di varia durata e livello, in base al profilo in entrata del docente-corsista ed ad altri fattori contingenti quali il tempo a disposizione per il corso, ecc. Costituisce quindi uno strumento utile per la preparazione di tutti quei diversi tipi di percorsi formativi (cfr. sotto) che l'università può essere chiamata a svolgere.

3.1. *Le problematiche della formazione*

I progetti finora menzionati – ai quali va anche aggiunto il progetto TIE-CLIL²⁰, progetto di creazione di materiali per la formazione in CLIL – sono stati condotti da reti di Università e finanziati dalla Commissione europea. Al livello nazionale, invece, la formazione al livello universitario presenta delle difficoltà per diversi motivi.

a. *Formazione iniziale*

Non esiste ancora un piano coerente presso le sedi preposte alla formazione iniziale (SSIS per la scuola secondaria e Scienze della Formazione per

¹⁸ <http://www.upf.es/df/alpme/index_02.htm>.

¹⁹ Aderiscono alcune delle università che partecipavano alla TNP.

²⁰ <http://www.tieclil.org/html/projects/project_1.html>.

la scuola dell'infanzia e della primaria) per una formazione iniziale in CLIL. Le difficoltà sono legate a:

- la mancanza di una classe di abilitazione specifica;
- l'impossibilità di abilitarsi in classi non affini²¹ con il risultato che un docente di storia (ad esempio) non può abilitarsi in una lingua straniera e vice versa;
- l'insegnamento 'isolato' delle discipline: assenza di trasversalità fra discipline 'non affini';
- l'idoneità linguistica (conseguita durante il percorso di laurea nonché alla fine del percorso SSIS) che non consente di risalire alla vera competenza linguistica dell'abilitato ai fini dell'insegnamento della materia nella lingua straniera specifica. Il certificato di idoneità quindi non risulta utile alle scuole per l'identificazione di quei docenti che hanno una competenza linguistica adeguata per insegnamenti CLIL.

In attesa di sviluppi possibili, le opzioni aperte sembrano essere quelle di attuare interventi formativi locali, gestiti dalle singole università che hanno le competenze in casa per offrire formazione breve facoltativa e aggiuntiva al percorso normale.

b. *Formazione continua*

La formazione continua o post laurea rappresenta attualmente una delle strade più percorribili per una qualificazione professionale in campo CLIL. L'Università può offrire due modalità istituzionali di formazione post-laurea: corsi di perfezionamento e master²². Il corso di perfezionamento²³ rappresenta un livello di corso impegnativo di durata annuale. Ha lo scopo di formare dei professionisti con conoscenze e competenze particolarmente approfondite nel campo. Centrale è l'identificazione del contenuto per assicurare un corso che sia coerente con il profilo professionale di questa nuova figura. Il corso di perfezionamento in CLIL dell'Università Ca' Foscari di Venezia, ad esempio, si basa a questo fine sulla specificazione ALPME (si veda sopra). Tuttavia, non sempre un corso di perfezionamento può rappresentare la soluzione efficace ed adeguata – pensiamo ad esempio, agli insegnanti di scuola elementare i quali, se non laureati, non possono accedere ai corsi di perfezionamento.

²¹ Una tale possibilità invece esiste in paesi come la Germania o l'Austria.

²² Un Master in CLIL non viene ancora offerta dalle università italiane.

²³ Corsi di Perfezionamento in CLIL sono organizzati presso: Università Ca' Foscari di Venezia, (cfr. Dipartimento di Scienze del Linguaggio - Laboratorio CLIL:

<<http://venus.unive.it/labclil/>>;

Università di Urbino: <<http://www.uniurb.it/it/offertadidattica/corsi/>>.

L'expertise dell'Università, quindi, deve essere messa a disposizione sotto forma di altre modalità formative più delimitate temporalmente, che veda l'Università aprirsi al territorio collaborando con gli altri interlocutori istituzionali (quale l'Ufficio Scolastico Regionale, l'IRRE, nonché le scuole stesse) per elaborare ed attuare percorsi formativi diversi il cui valore risiede nel fatto che i 'pacchetti' sono tagliati su misura dei bisogni e delle condizioni locali specifiche.²⁴

Ambedue le modalità sopra richiamate consentono anche di approfittare del fatto che il docente in servizio ha a sua disposizione una 'officina' (la sua classe, la sua scuola) dove sperimentare mini percorsi CLIL attuando forme di *learning by doing*. La formazione in questi casi viene integrata della dimensione esperienziale, da un periodo di 'stage' in cui l'Università segue il percorso monitorando l'efficacia e stimolando le riflessioni in corso d'opera.

Una forma alternativa di formazione è rappresentata dai seminari di riflessione o di studio. Il docente CLIL, formato e praticante, rappresenta una risorsa non solo per le scuole dove esercita ma anche per l'Università che lo ha formato. Le pratiche CLIL svolte dal docente lo portano ad una sempre maggiore consapevolezza delle problematiche e tale consapevolezza va resa visibile, discussa, condivisa e valutata. Il ruolo dell'Università dovrebbe essere quello di offrire un *forum* per questi docenti in modo da rendere possibile la condivisione delle esperienze. Il seminario di riflessione rappresenta una possibile soluzione²⁵.

Un'altra forma alternativa di formazione può consistere nella creazione di una *CLIL community* virtuale in grado di aggregare e catalizzare gruppi di interesse.

4. Ricerca

In quanto innovazione, il CLIL necessita di ricerca sia scientifica che didattica. Situazioni in cui allievi si trovano a dover imparare attraverso una lingua non-nativa si stanno moltiplicando ormai anche in Italia, in particolare per via della presenza crescente di alunni non italo-foni. Benché la situazione della LS veicolare manifesti delle differenze rispetto alla situazione dell'italiano L2 veicolare (quella della situazione dei non-italofoni di recente immigrazione), ambedue le situazioni hanno in comune diversi aspetti metodologici, psicologici, ecc.

²⁴ Il Laboratorio CLIL (Università Ca' Foscari) ha elaborato e condotto una serie di pacchetti formativi (in formato *blended*) per la USR di Calabria, la USR Umbria, il progetto "Sentieri; una rete di scuole" di Tarvisio, e il Bodoni di Parma.

²⁵ Ad esempio, il Seminario Estivo di Riflessione intitolato "Per la tutela della disciplina in CLIL" organizzato dal Laboratorio CLIL il 14-16 luglio 2005: <http://venus.unive.it/lab/clil/seminario_2005/> dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Le aree da ricercare sono molteplici come anche sono le modalità di ricerca possibili da adottare: ci sembra interessante segnalare alcuni orientamenti utili in questa direzione.

Tenendo in mente la distinzione fra ricerca secondaria e ricerca primaria²⁶, riteniamo sia essenziale entrare nelle classi CLIL per osservare le lezioni, per osservare gli studenti e i docenti 'in azione'. In altre parole, riteniamo che sia indispensabile raccogliere dati di prima mano, direttamente dalle situazioni di insegnamento e di apprendimento, in modo da poterli interpretare correttamente sulla scorta delle ricerche già svolte anche in altri campi scientifici. La scelta del tipo di ricerca *classroom-based* non esclude altri orientamenti quali, ad esempio, il *survey* (l'indagine) ma viene da noi qui evidenziata perché solitamente trascurata per le evidenti maggiori difficoltà di attuazione rispetto ad altre forme.

a. Aree ed argomenti di ricerca

La ricerca *classroom-based* per CLIL utilizza la classe, la lezione, i suoi partecipanti, i materiali, le dinamiche linguistiche, ecc. per comprendere in maniera approfondita una diversità di questioni, tutte importanti per le implicazioni didattiche, per la promozione sia della lingua sia del contenuto nell'ambiente CLIL. A titolo esemplificativo si riportano alcuni esempi, che non esauriscono l'argomento, di macro aree – ognuna delle quali suscettibile di articolazione in sotto-argomenti (vedi i quesiti) – per la messa a fuoco di un percorso di ricerca²⁷:

1. Metodologia

- interazione: chi interagisce con chi? quanto incide l'interazione nell'economia della lezione? come viene promossa l'interazione? quanto incide sull'uso della LS? sull'apprendimento del contenuto disciplinare? ecc;

²⁶ La 'primary research' è quel tipo di ricerca che è condotto a diretto contatto con le informazioni originali, mentre la 'secondary research' è basato su fonti elaborate da altri. (Brown, 1988).

²⁷ Diversi aspetti attinenti la lingua e la metodologia in ambienti CLIL sono oggetto di progetti ricerca *classroom based* svolta dal Laboratorio CLIL dell'Università Ca' Foscari di Venezia:

- PRIN (2006-2008) Progetto di interesse nazionale del MIUR: *La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*.
- *La partecipazione in CLIL* condotto con l'IRRE Veneto (2006 cont.).
- LI.VE (2003 cont.): *Qualità in CLIL: studi di caso*. Ricerca interregionale Trento, Friuli Venezia Giulia, e il Veneto.
- *Apprendo in LS: 2002-2005*: percorso di ricerca e formazione con l'URS e l'IRRE Veneto.
- *Materiali per CLIL: analisi delle tesine del Corso CLIL* (presentazione al convegno Helsinki - in stampa).

- *task*: quali tipi di attività dominano le lezioni? Sono svolte individualmente, a coppie, a gruppo? ecc.;
- apprendimento cooperativo: presente? quanto incide? quali le difficoltà a gestirlo? quale il contributo? ecc.;
- dialogo pedagogico: come presenta il contenuto l'insegnante allo studente? quali tipi di domande pone? come guida lo studente alla comprensione del contenuto? come porta lo studente *oltre* il contenuto? ecc.;
- materiali: autentici? pedagogici? difficoltà e complessità, sia linguistica che di contenuto? come elaborati/reperiti/integrati? ecc.;
- alternanza LS/L1: quali i criteri adottati per la *code switching*? quale tipo di *code switching* (macro oppure micro)? il peso dell'una rispetto all'altra lingua? ecc.;
- codocenza: come lavora il team CLIL? quali i ruoli assunti nella codocenza? ecc.;
- tempi: dilatati? compressi?

2. Valutazione

- quali gli aspetti caratterizzanti?
- quali le difficoltà (in LS/L1/tutte e due?...)?
- ...

3. Soggetti

- atteggiamenti: dello studente? del docente? in entrata/in uscita? ...
- strategie di apprendimento: da insegnare? necessarie?...
- valutazione del successo: il CLIL contribuisce al successo dopo scuola nel mondo del lavoro, all'università?
- dimensione metacognitiva: il CLIL rende più consapevole lo studente delle strategie da adottare per far fronte alla sfida rappresentata dal CLIL?

4. Lingua

- *input*: come viene facilitato l'accesso? tipo-scritto/orale/non-verbale?
- *output*: orale? scritto? non verbale? qualità del...? crescita?...
- competenza linguistica comunicativa degli SS in entrata ed in uscita: rispetto al QRE?
- ...

b. *Modalità di ricerca*

Un orientamento, anche se non esclusivo, sulla ricerca *classroom-based* impone una modalità di raccolta e di analisi dei dati più improntata dalla tradizione etnografica, qualitativa, descrittiva che quantitativa statistico inferenziale. Una tale scelta permette di cogliere dettagli, di fornire descrizioni

ricche, di catturare i processi che sono in atto nell'ambiente CLIL e di ricavarne delle implicazioni per la qualità in CLIL. In questa prospettiva l'approccio *case study* si rivela utile anche perché longitudinale. Allo stesso tempo, tuttavia, onde evitare di creare la percezione che l'Università 'sfrutti' la scuola senza lasciare 'traccia' del suo passaggio, è utile considerare la possibilità di avviare percorsi 'misti' che comprendono anche forme di *ricerca azione*. In questo modo anche la scuola stessa, attraverso i suoi docenti, accresce la sua conoscenza del campo.

c. Monitoraggio

Il monitoraggio si lega al punto precedente. L'Università mette a disposizione la propria *expertise* per dare sostegno nell'inserire il CLIL nel curriculum scolastico, nello svolgimento di un percorso CLIL, nell'elaborazione di materiali, o anche nel guidare un percorso di *ricerca azione* sotto forma di consulenza scientifica.

In sostanza si ritiene che gli insegnamenti svolti in una lingua straniera/seconda saranno maggiormente efficaci quanto più incorporano scelte e soluzioni tali da tutelare sia il contenuto disciplinare sia la lingua veicolante. Sono le scelte e le soluzioni associate al CLIL. CLIL rappresenta una situazione ideale perché frutto del gioco incrociato di diverse variabili. Si ritiene che l'Università possa contribuire a formare le competenze necessarie per gestire il 'gioco' offrendo, anche congiuntamente con le altre istituzioni educative, percorsi formativi e approfondendo le conoscenze rispetto al nuovo ambiente di apprendimento.

Riferimenti Bibliografici

- BROWN J.D., *Understanding Research in Second language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- COONAN C.M., MARANGON C. (a cura di), *Apprendo in Lingua 2 - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*. Quaderno n. 2, La sperimentazione, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2006.
- COONAN C.M., "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school", in *SELM*, 2005, 4-5, XLIII, pp. 4-11.
- COONAN C.M., "How are students engaged in subject learning through the LS?" in MARSH D., WOLFF D. (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt, in stampa.
- COONAN, C.M., "CLIL: just a new buzz word?", in *Lang Matters*, 2005, 4, pp. 2-4.

COONAN C.M., “CLIL e scenari curriculari”, in MEZZADRI M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET Libreria, 2006.

COONAN C.M., “Taking the matter to task”, in *RILA*, 1, 2006.

MARANGON C., CORNAVIERA D., *Apprendo in LS - Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, Quaderni, 1°, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2004.

RICCI GAROTTI F. (a cura di), *Il futuro è CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, Ed. Provincia Autonoma di Trento, IPRASE del Trentino, 2006.

Documenti europei

Commission of the European Communities, (2005) A New Framework Strategy for Multilingualism, Brussels.

<http://ec.europa.eu/education/news/what/index_en.html>.

European Commission (2003) Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006.

<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html>.

Directorate-General for Education and Culture (2002) Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010, European Commission, Luxembourg.

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html>.

European Commission, Implementation of the Education and Training 2010. Working Group “Languages”: Progress Report 2004, Brussels.

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#language>.

Eurydice, Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa, 2006.

<<http://oraprod.eurydice.org/>>.

Convegni finanziati dalla Commissione europea

Convegno Lussemburgo: *The Changing European Classroom- Potential of Plurilingual Education*, Lussemburgo, 09-11 marzo, 2005.

<<http://www.men.lu/edu/fre/presidence/CLIL>>.

Convegno Helsinki: *CLIL Competence-building for Globalization Quality in Teaching through a Foreign Language*, Helsinki, Finland 15-16 June 2006.

<<http://clilcom.stadia.fi/CLIL2006.htm>>.

PARTE SECONDA

QUESTIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE

Il testo disciplinare in CLIL

Federica Ricci Garotti
Università Trento

1. Tre principi del lavoro testuale in CLIL

La comprensione del testo in CLIL viene considerata uno dei punti di maggiore forza e, al contempo, di maggiore difficoltà della lezione bilingue. Anche la comprensione alla lettura nella lingua prima costituisce una criticità, stando almeno a quanto risulta da più di una ricerca effettuata sulle competenze dei discenti, pur con le riserve dovute in genere alle misurazioni che hanno come scopo analisi esclusivamente o prioritariamente statistico-quantitative. In ogni caso sembra che una delle competenze che richiedono una riflessione e una rilettura delle strategie da proporre sia la comprensione del testo in senso trasversale, ossia, data la trasversalità delle abilità linguistiche, emergente in tutte le discipline.

Ancora una volta il CLIL pone sottolineature necessarie a tutta la glottodidattica: ogni lezione è una lezione di lingua e la comprensione di testi autentici non può che avvantaggiare la competenza disciplinare attraverso l'implicito rinforzo della competenza linguistica.

Il problema che occorre affrontare nell'analizzare ruolo e funzione del testo disciplinare in CLIL è di natura squisitamente glottodidattica: cosa significa veramente “comprendere un testo”?

All'interno delle legittime distinzioni di significato date dalle diverse tipologie testuali (la comprensione di un testo estetico è diversa da quella di un testo appellativo o referenziale e così via¹), alcuni principi possono guidare l'attività di comprensione del testo, in particolare modo nel CLIL: il primo

¹ Ricchissima in questo senso è la letteratura sull'interpretazione dei testi letterari o del testo scritto in genere, per la quale si rimanda a specifici riferimenti in bibliografia quali Iser.

di questi è il principio per cui la comprensione testuale viene vista come una vera e propria attività del lettore.

Da tempo, e in particolare sulla scia degli studi ermeneutici, un settore di studi mai avaro di spunti indaga sulla lettura non come la semplice ricezione di un testo, bensì come una attività dell'individuo, che diventa così – in questa visione – responsabile del suo comprendere. Ciò significa ammettere che la lettura sia un *atto volontario, una attività consapevole*, i cui fattori più influenti sono il senso della lingua, la sensibilità per la lingua e per il contenuto trattato, il mondo esperienziale del lettore e il suo sapere precedente alla lettura (sapere referenziale).

Comprendere non comporta quindi una reazione fisico-sensoriale conseguente alla percezione di suoni diversi, come alcuni approcci glottodidattici hanno fatto ahimè supporre in un passato neanche troppo sepolto. Se la radice di “capire” sta nel “capo” inteso come intelletto, comprendere può significare la capacità di pensare, o, come si rileva dal dizionario etimologico, la capacità di condividere qualcosa con qualcuno. La radice tedesca del verbo comprendere, *verstehen*, riporta al significato di *colui che comprende* come *colui che è saggio, che vede con saggezza*, mentre chi che non comprende è “*privo di sentimenti*” e incomprensibile è dunque ciò che appare inafferrabile sul piano spirituale. L'atto della comprensione si delinea molto più che come una semplice decodificazione. È piuttosto un atto comunicativo volontario. Ciò non è privo di conseguenze sul piano didattico e, più in generale, su quello scientifico, dal momento che le attività che si rivelano più adatte a favorire la comprensione non riguardano solo la superficie o, per usare un termine preso a prestito da Benjamin (1955) che ricorrerà a proposito del secondo principio, il *modo di intendere*, e nemmeno solo l'*inteso*, ciò che si intende, dal momento che troppo spesso è estremamente arbitrario stabilire quantità e qualità dell'inteso.

Comprendere significa invece intraprendere una azione spirituale nel senso dato dalla matrice tedesca “Geist”, ossia riguardante tutto ciò che fa parte dell'umano, il cui obiettivo è molto più complesso che non quello di ricevere informazioni o riempire dei deficit di competenza.

È seguendo questo approccio che Ehlers intende il comprendere come un “*processo decisionale interno*” che non richiede al lettore solo la padronanza della lingua, né solo la familiarità con la realtà descritta o con le regole comunicative della struttura testuale, ma soprattutto gli richiede una competenza, un saper applicare il proprio sapere, oltre che il saper formulare ed abbandonare ipotesi, l'essere consapevole delle proprie aspettative fino a riuscire a trovare, alla fine, un senso dell'insieme. Parte di questa attività consiste in operazioni di selezione e di predizione, di raffigurazione intellettuale e creativa.

I testi [...] contengono già le proprie condizioni di comprensione, nel modo in cui si chiudono e si aprono al lettore, in cui propongono questioni e frasi, giocano sulle ambivalenze o le risolvono espressamente, ispirano o abbattano aspettative, nel modo in cui supportano o ribaltano le convenzioni del lettore. (Ehlers, 1992, p. 50)

Esattamente questo è l'approccio che apre la strada alla condivisione del testo da parte del lettore, operazione che va al di là del semplice decodificare: si tratta di quella abilità che Balboni (2003) ha definito una "appropriazione" del testo.

Dal punto di vista strettamente disciplinare occorre tranquillizzare gli specialisti: la lezione bilingue è sempre una lezione disciplinare, ma il plusvalore che solo il CLIL può dare alla disciplina è quello di una visione multiprospettica, per raggiungere la quale non si può evitare un momento di personale elaborazione del testo che è parte dell'atto stesso del comprendere. Con questa definizione di visione multiprospettica abbiamo enunciato il secondo principio della comprensione del testo in CLIL.

Dal punto di vista culturale questo significa contemplare la possibilità di una condivisione del testo da parte del lettore. Non è cosa automatica od immediata. Il testo scritto, secondo alcune teorie, e riporto qui quella celebre di Ricoeur, è di per sé esclusivo: "ogni racconto è una io-parola, che esclude di fatto altre io-parole" (Ricoeur, 2004). Secondo questa visione, dunque, il lettore non può far altro che comprendere, dall'esterno, la *intentio* dell'autore, senza per questo potersene appropriare e senza necessariamente condividerla. L'argomento del pensiero di Ricoeur è di natura linguistica, e riguarda ciò che il filosofo definisce l'endemica, reciproca conflittualità tra le lingue. Secondo il filosofo francese ogni lingua non è accogliente nei confronti delle altre ed esclude la propria riproduzione (le difficoltà-ambivalenze della traduzione ne sarebbero una testimonianza), così come tende a spintonare via una espressione che insidierebbe il primato della propria "io-parola" rendendola condivisibile. Una prima opposizione a questa tesi non è di natura ermeneutico-filosofica, ma solo linguistica in senso biologico e neurologico. La celebre metafora dell'iceberg di Cummins non solo non esclude la convivenza di lingue diverse, ma ci costringe ad una prospettiva polisema, che ammette la possibilità di una multiculturalità o di una multiprospettiva non solo all'interno della stessa persona, ma anche della stessa umanità. Da un punto di vista filosofico ciò rende possibile l'affiorare di una parola-noi al posto di una parola-io anche per il discorso, sempre ipotizzando il raggiungimento di uno stato di consapevolezza nel lettore. Colui che legge, dunque, non legge solo un io-racconto, ma unisce all'io-racconto il proprio io-parola, facendo del testo un noi. In questo senso il testo è ciò che permette la creazione di un legame tra i diversi *habiti*: tra individuo e habitus, tra ha-

bitus ed habitus. Ciò è possibile solo attraverso la lingua, tramite quel rapporto tra ciò che si intende e modo di intendere di cui parla Benjamin: “Il senso si crea attraverso il modo in cui le parole mostrano il legame tra inteso e modo di intendere” (Benjamin, 1955, p. 42). La teoria di Benjamin anticipa involontariamente i punti chiave del sapere interculturale, ciò che noi presupponiamo essere al centro della lezione bilingue.

[...] l’identità spesso affermata fra l’essenza spirituale e linguistica costituisce un paradosso profondo e incomprensibile... Eppure questo paradosso come soluzione ha il suo posto al centro della teoria del linguaggio. [...] Il problema originario della lingua è la sua magia. [...] Poiché la lingua non è mai soltanto comunicazione del comunicabile, ma anche simbolo del non-comunicabile”. (Benjamin, 1955, p. 53)

L’obiettivo, in ultima analisi, non è la comprensione dell’oggetto ma l’integrazione degli oggetti e dei soggetti. Benjamin ipotizza un grande motivo di integrazione delle diverse lingue in una unica e vera. Questa è quella in cui “le singole frasi non si capiscono mai, ma in cui tuttavia le lingue coincidono, si completano e si conciliano le une con le altre nel modo di intendere”. Questa sorta di lingua unica per Benjamin si concentra sulla reciprocità: possiamo chiamarla ed intenderla come la lingua della condivisione? Condivisione significa più di comprensione, poiché richiede un completamento possibile solo attraverso l’azione del lettore. Il lavoro testuale dovrebbe dunque essere l’espressione di quella nostalgia di completezza linguistica che tutti i testi esprimono.

Questo fa la differenza tra la comprensione e la condivisione, che permette di individuare tramite le parole il legame tra habitus del lettore e habitus del testo, e da questo tra i diversi *habiti*, creando una visione multiprospettica che deve risaltare nel lavoro testuale in CLIL.

Il terzo principio necessario affinché un lettore possa appropriarsi del testo è la negoziazione di significato; se questa manca, non potrà mai esserci condivisione.

La tesi scientifica che qui viene posta è che comprendere un testo comporta necessariamente l’azione di “negoziare i significati”. Bisogna dare un valore aggiunto di motivazione a questo principio. Perché negoziare i significati è così importante? Per due motivi, uno di tipo educativo-pedagogico, l’altro di tipo meramente linguistico. Il primo: se comprendere significa condividere, per condividere occorre negoziare (e questo è un obiettivo del CLIL); il secondo: il testo, in CLIL, è un segnale di tipo culturale-linguistico-scientifico. Dunque l’integrazione tra le culture che l’approccio interculturale auspica nel CLIL può avvenire solo tramite la comprensione di quel legame stretto che esiste tra “l’inteso” e “il modo di intendere”, che è

proprio di ciascuna lingua, fermo restando che lo scopo sia sempre, come sopra, l'integrazione fra le lingue. La vera comprensione si ottiene solo quando si riesce a penetrare l'integrazione che esiste tra i due termini dell'inteso e del modo di intendere e a farlo in un modo tale, ossia con una disposizione d'animo tale, da consentire la condivisione di ciò che si legge.

Probabilmente uscire dalla strettoia tra la decodificazione e l'arbitraria attribuzione di senso (spesso solo referenziale) rispetto al testo può rendere più superabile l'ostacolo di comprendere ciò che stiamo leggendo. Citando Gardner, possiamo uscire dal ricatto scolastico che si accontenta del compromesso delle risposte corrette ed entrare nel mondo della condivisione, che significa per lo stesso Gardner comprensione profonda.

Abbiamo così sfatato due miti: il primo, di natura glottodidattica, che vede la comprensione solo come un'abilità ricettiva, mentre, al contrario, si tratta di una vera e propria attività che mette il lettore in una posizione propositiva e gli dà un ampio margine decisionale; il secondo, di natura psicolinguistica, che tende a considerare la lettura come una attività che coinvolge la percezione, dunque inconscia.

L'affermazione della nostra prima tesi è, al contrario, che la comprensione del testo è un'attività conscia del discente. Se la barriera della lingua straniera sembra troppo alta per fare a meno del procedimento di decodificazione, occorre aggiungere che la vera comprensione non rinuncia affatto alla decodifica della struttura superficiale del testo, ma la accoglie come una parte del processo di comprensione profonda e non come primo gradino di una scala gerarchica che ha come ultima meta l'ascensione verso il dipanamento del testo-superficie. La seconda e centrale tesi riguarda la comprensione profonda che potrebbe essere quindi definita come segue: una comprensione nella comprensione che porta ad una saggia e consapevole condivisione del testo straniero.

Specifichiamo che questa condivisione non significa affatto identificazione con il testo: al contrario, così come integrazione è la parola chiave per accedere alla struttura profonda del testo unificando inteso e modo di intendere, così la condivisione non è altro che la possibilità di integrare la propria visione e la propria cultura con quella dell'altro. Per molti motivi il CLIL è dunque una soluzione ideale che può essere data per raggiungere questa integrazione: questo perlomeno è ciò che si dice in molte sedi nelle quali si tenta di tracciare una epistemologia del CLIL.

2. Per una definizione di comprensione del testo

I tre principi enunciati che possono aiutare a risolvere i problemi di comprensione del testo si devono naturalmente declinare in una serie di proposte didattiche. Prima di addentrarci in questo campo con degli esempi specifici,

è necessario approfondire un altro aspetto essenziale, che riguarda le alternative possibili nella scelta dei contenuti da sottoporre ai discenti. Anche questi devono essere in linea con i tre principi enunciati oltre che con gli obiettivi e l'epistemologia del CLIL, rintracciabili schematicamente nella competenza disciplinare in aggiunta al plusvalore della competenza linguistica, dell'intercultura e del plurilinguismo.

Col presupposto che il CLIL sia e debba essere sempre una lezione disciplinare, i contenuti presentati attraverso un testo possono:

- permettere un ampliamento di aspetti disciplinari nella cultura 2 che possono condurre ad una comprensione profonda di tematiche già affrontate (nella disciplina in L1 o in un'altra esperienza CLIL);
- trattare tematiche che riguardino tutte e due le culture (ad esempio, con l'obiettivo di una educazione europea);
- costituire una attualizzazione del programma disciplinare;
- trattare temi disciplinari riguardanti la cultura 1 con fonti della cultura 2, per permettere così una visione esterna di se stessi e della propria cultura.

Mütters afferma che il CLIL contribuisce alla formazione di una "competenza politica ed esistenziale" (1998, p. 354, trad. mia). Questo obiettivo è raggiungibile solo attraverso una competenza non già solo culturale, ma interculturale che possa favorire la formazione di un processo di europeizzazione del cittadino-discente.

All'obiettivo formativo citato da Mütters vanno aggiunti i seguenti:

- approfondire e/o affrontare aspetti disciplinari non ufficiali (ciò è pensabile soprattutto in discipline come la storia, ma anche come la biologia e diritto: si pensi solo alla problematica suscitata dalla Costituzione europea, che vedono tra l'altro l'Italia in triste minoranza nelle proprie scelte ed argomentazioni, o a questioni molto esposte a dibattiti internazionali quali la bioetica o la legittimità delle teorie evolutive e la loro compatibilità con le diverse culture religiose. In questi casi il CLIL diventa necessario alla costruzione di una vera e propria documentazione necessaria al cittadino europeo anche sul piano psico-sociale oltre che su quello strettamente tecnico-disciplinare);
- portare in superficie tematiche poco conosciute e poco approfondite.

I testi adatti al raggiungimento di questi obiettivi possono essere scelti tra quelli con queste prerogative:

- testi autentici su uno stesso argomento provenienti da diverse fonti;
- testi che permettano un'integrazione con le tematiche disciplinari già trattate;
- testi davanti ai quali i discenti possono anche essere lasciati soli, perlomeno in certi passaggi, con compiti assegnati.

Un problema del CLIL riguarda la terminologia specifica disciplinare: è necessario soffermarvisi come se si trattasse di un lavoro di lingua specialistica, comparabile quindi con strategie di didattica della microlingua?

Per rispondere al quesito è necessario essere a conoscenza delle recenti tesi e dei risultati di ricerca che riguardano l'universo delle microlingue e della glottodidattica settoriale, per poter assumere una posizione coerente anche riguardo al lavoro lessicale in CLIL. In questa sede è d'obbligo una trattazione non specifica dell'argomento, già piuttosto complesso, che meglio si adatta ad altre sedi.

Secondo le tesi più convincenti² sembra che si stia affermando una relativizzazione glottodidattica delle microlingue, perlomeno relativamente al loro legame con lo sviluppo del potenziale linguistico. La loro peculiarità non solo non garantirebbe il raggiungimento di obiettivi comunicativi, ma anzi ne sarebbe in parte una causa pregiudicante. Secondo il concetto di crescita di lingua straniera, maturato a partire dagli anni '90, qualsiasi applicazione analitica in glottodidattica può avvenire, dati obiettivi specifici e consapevoli, solo dopo un approccio autentico che favorisca lo sviluppo globale della facoltà linguistica. Tale approccio escluderebbe dunque una applicazione esclusivamente e prioritariamente (sia in termini di tempi che di traguardi) analitica e settoriale della lingua.

Più pragmaticamente il pericolo consiste in una eccessiva specializzazione terminologica che, in una economia sistematica di programmazione, andrebbe a scapito della completezza linguistica o per meglio dire della fluency, che in ambito comunicativo si rivela essere una priorità rispetto sia alla correttezza formale sia alla settorialità lessicale. Potrebbe dunque verificarsi il caso paradossale di discenti che abbiano sviluppato un linguaggio altamente specializzato, ma al tempo stesso del tutto primitivo, in quanto basato soprattutto su una serie di liste terminologiche prevalentemente nominali, che escludono la padronanza del discorso. In sostanza i discenti potrebbero esprimersi enunciando una serie di termini settoriali sconnessi tra loro, senza essere in grado di sviluppare un discorso compiuto (ad esempio, in ambito medico, non riuscire a cogliere la significatività decisiva dei connettori ed elaborare messaggi criptici quali "io antibiotico, tu antistaminico, prendere")³.

Ma più di tutto risulta essere convincente un'affermazione di Wildhage, secondo cui l'obiettivo del CLIL non è la conoscenza della microlingua, ma la capacità del discente di partecipare ad un discorso disciplinare con un linguaggio lessicalmente accettabile e semanticamente appropriato.

² In ambito di lingua tedesca si veda soprattutto Fluck, 1976 e Schröder, 1993.

³ L'esempio è preso da una piccola ricerca empirica effettuata da chi scrive durante un corso privato di tedesco per medici.

Più precisamente Wildhage afferma che il “lavoro lessicale per la lezione bilingue non può limitarsi alla terminologia specifica in senso stretto, ma deve coinvolgere un vocabolario generale con un alto potenziale di trasferimento in ambito disciplinare” (2003, p. 102, *trad. mia*). Proprio nel lessico che Wildhage definisce “con un alto potenziale di trasferimento”, ossia passibile di un uso disciplinare frequente, ma tratto da un patrimonio di lessico non specifico e dunque altamente utilizzabile nel linguaggio comune, va compiuta la scelta di tematizzazione dell’insegnante. Con questo si intende il lavoro dedicato appositamente al reimpiego in ambito comunicativo-disciplinare del lessico che si intende debba appartenere al patrimonio attivo del discente, oltre che, eventualmente, al lavoro di prassi dello stesso lessico da svolgere però nella lezione curricolare di L2. La scelta del lessico “attivo” da parte dell’insegnante CLIL, quindi da tematizzare, può avvenire prendendo in esame e dividendo il lessico all’interno dei tre ambiti seguenti:

- lessico disciplinare grazie al quale si può/deve sviluppare una diversa visione da attribuire ai contenuti, specifica per ogni lingua/cultura. Un esempio, nella lezione di storia in CLIL, è data da quei termini come, in tedesco, *Dolchstosslegende*, indicato normalmente come la causa della fine della guerra del 1918, non dovuta, secondo questa visione, ad una sconfitta né all’inferiorità economica della Germania, bensì ad un tradimento (*Dolchstoss* che significa un colpo alla schiena, a tradimento) della patria; o ancora il termine “guerra di liberazione” utilizzato nei libri italiani di storia, che non trova corrispondenza, per ovvi motivi, in altre lingue;
- lessico che possa servire soprattutto allo sviluppo di un discorso specifico disciplinare, ma essere anche utilizzato in altri contesti: *risultare, consentire, passare ai fatti, analogamente, in prospettiva, opporre resistenza, coincidenze, cause, effetti, sviluppare* sono tutti termini che possono appartenere a questa seconda categoria;
- lessico giudicato importante non per il discorso disciplinare, ma soprattutto per la competenza linguistica e che debba quindi essere tematizzato in maniera sistematica (appartengono a quest’ultima categoria soprattutto connettori, avverbi, espressioni idiomatiche e fraseologiche, mentre vengono esercitati molto meno i sostantivi, di cui invece si tende solitamente ad abusare nel lavoro lessicale ma che, al contrario delle citate parti del discorso, difficilmente consentono al discente la sperimentazione e la creatività nel tentativo di dire ciò che si vuole in un’altra maniera, qualora non si ricordi il termine che si ha in mente nella L1).

3. Tecniche di comprensione del testo tipiche della lezione CLIL

Sul piano della didassi la differenza fondamentale tra attività di comprensione del testo e negoziazione di significato sta soprattutto nel fatto che mentre il primo si concentra prioritariamente sul lessico passivo, il secondo tende a sviluppare il lessico potenziale. Viene solitamente considerato tale quel patrimonio lessicale che non è ancora immediatamente disponibile in una forma totalmente autonoma e irriflettuta nel discente, ma non è nemmeno più fermo allo stadio primitivo di contingenza, ovvero solo nella sua funzionalità immediata di chiave per la comprensione di un contesto.

La divisione tra lessico passivo, potenziale ed attivo non è così netta dal punto di vista cognitivo da non consentire continui passaggi da uno stadio ad un altro, ivi comprese eventuali regressioni. Per un'attività testuale produttiva è necessario lavorare soprattutto sul lessico potenziale con strategie che rinforzino l'autonomia e il coinvolgimento attivo del discente. In CLIL questo è dato dalla concentrazione sul tema del testo e non sulla sua formulazione, in modo da aggirare l'ostacolo: il discente ha l'impressione di fare altro rispetto al lavoro linguistico, ed in effetti fa altro, ma attraverso questo "altro" indirettamente sviluppa anche la sua competenza testuale e linguistica. Solo nel momento in cui la concentrazione viene riservata alla dimensione disciplinare, anziché a quella superficiale del testo in oggetto, il discente avvia il processo di negoziazione col testo e lascia da parte il compito di decodificare.

Si è già ampiamente trattata la differenza tra la comprensione superficiale e quella profonda. Qui mi limito ad aggiungere che il vantaggio di quest'ultima, oltre ad una evidente "trattenuta" nella memoria a lungo termine data da quella che abbiamo chiamato appropriazione del testo, sta non solo nell'attività di comprensione tout court, bensì piuttosto in ciò che segue e ne consegue, ossia nel riutilizzo del lessico e del contenuto soprattutto in virtù di una elaborazione personale di quanto letto. Laddove la comprensione lavora sul testo "finito", la negoziazione lavora piuttosto sulla "costruzione della comprensione", secondo il già citato principio della comprensione nella comprensione. Dal punto di vista cognitivo generale ciò porta i discenti a quello che Piepho ha definito "il coraggio di presumere" e di considerare l'utilizzo del vocabolario come "ultima chance" (Piepho, 2000, p. 65).

Prima di esporre alcune strategie tipiche della negoziazione, va aggiunto che la costruzione della comprensione, rispetto alla decodifica, considera necessariamente il testo come un'entità aperta anziché come un prodotto chiuso in se stesso. Questa considerazione, di vitale importanza per il CLIL, potrà non piacere ai linguisti testuali in senso stretto che tendono a privilegiare un'analisi sostanzialmente descrittiva, per quanto dettagliata ed accurata, che elimina o intende eliminare ogni ambiguità o piuttosto ogni imprevisto. Prodotto didattico per eccellenza di questa tendenza è l'uso indiscriminato di operazioni di vi-

visezione del testo o di domande chiuse, come se il testo fosse un'unità da poter dividere e ricomporre senza che questo ne cambi risolutamente la qualità o problema da risolvere e per il quale trovare soluzioni giuste.

La negoziazione si pone, al contrario, al di là di un'ottica di giusto o sbagliato, per aprire il testo alle possibili rielaborazioni, le sole che consentano, poi, una appropriazione che vada oltre il comprendere. Partendo dal presupposto che il comprendere non sia mai una soluzione, ma solo l'inizio di un percorso, a cui devono seguire molti altri passaggi in uno stato di lavoro testuale permanente, le operazioni consentite in CLIL nel rispetto dell'approccio ermeneutico sono quelle che hanno come fine il riutilizzo del testo in successivi passaggi di apprendimento disciplinare: se così non fosse, se il testo fosse cioè solo un momento di presentazione del materiale per poi scomparire nelle successive trattazioni, si correrebbe il rischio di considerare i fatti come inessenziali, dal momento che i testi sono uno dei pochi possibili "fatti" di cui disponiamo in una lezione disciplinare, aprendo dunque la porta, anziché alla personale appropriazione, alla mistificazione.

Per esemplificare percorsi possibili di "comprensione nella comprensione" si propongono di seguito due approcci, entrambi caratterizzati dalla centralità del testo, ma non dalla sua manipolazione. Nelle strategie qui mostrate, è d'obbligo ricordare, il presupposto è il lavoro sul testo disciplinare, che segue binari diversi dal lavoro testuale nella lezione di lingue, a cominciare dal fatto che l'attenzione rivolta alla lingua viene sempre sollevata da punti di criticità di contenuto. Contemporaneamente però entrambi gli approcci comunicano anche all'insegnante di lingua strategie di lavoro testuale autentico, intendendo con questo un percorso rivolto al costruirsi del testo nel suo insieme piuttosto che ad un avvistamento su se stessa della sua superficie. Privilegio di questi due approcci, molto diversi fra loro in quanto a obiettivi e modalità, è demandare ad un secondo momento (che sarà comunque oggetto di descrizione) qualsiasi riflessione analitica sul testo, sempre che questa sia resa necessaria dall'accentuazione del contenuto disciplinare trattato.

Va sempre tenuto presente che l'obiettivo comune ai due approcci qui presentati è quello di *costruire* una comprensione: essi si basano dunque su un lavoro che non parte dalla contrapposizione di giusto e sbagliato, ma si basa su un processo di riconoscimento in cui il lettore è consapevolmente ed attivamente impegnato, non solo a ricevere, ma anche a costruire.

Il primo esempio è costituito da un'attività testuale metacognitiva, che ha al suo centro l'obiettivo di rendere il lettore consapevole non tanto e non solo dei significati, ma del suo modo di costruire significati relativi al testo che sta leggendo.

Dato un testo, si divida la classe in due o più gruppi. Ad ogni gruppo viene assegnato un foglio di riflessione.

Ciascun discente leggerà individualmente il testo una prima volta senza confrontarsi coi compagni. Se i discenti lo ritengono necessario, il testo disciplinare potrà essere letto fino a un massimo di tre volte (dopo la terza volta è difficile mantenere la concentrazione sullo stesso testo). Al termine della lettura individuale il gruppo dovrà risolvere questi compiti, dati nel foglio di riflessione, elaborando una risposta, concordata nel gruppo, per ogni domanda:

Foglio di lavoro

1. Di quali parole/espressioni riteniamo di aver bisogno per comprendere tutto il testo? (fare una lista)
2. Quali parole/espressioni possiamo capire dal contesto? (Fare una lista di quelle che si suppongono comprese dal contesto)
3. Quali parole/espressioni sono già apparse in altri testi dello stesso ambito disciplinare?
4. Su quali posso fare comunque delle ipotesi, partendo dalle conoscenze disciplinari che abbiamo già acquisito?
5. Quali parole/espressioni riusciamo ad abbinare alle immagini date assieme al testo?
6. Dopo aver risposto a tutte e 5 le domande, riteniamo di poter cambiare la lista precedentemente compilata per la domanda 1? Se sì, come?

Svolto questo compito, i gruppi confrontano i propri risultati. Durante il confronto i gruppi sono portati a rivedere le proprie risposte e a discutere tra loro fino ad arrivare a fornire all'insegnante 6 risposte concordate per tutta la classe. Dal confronto dovrebbero già emergere indirettamente nodi disciplinari precedentemente affrontati, in particolare in risposta alle domande 3 e 4; questo passaggio costituirà un materiale di valutazione formativa (implicita) per il docente.

Il compito di confronto continuerà fino a che non sarà possibile fornire un unico foglio di riflessione che riassume le posizioni dei diversi gruppi e che sia condiviso da tutti.

Solo a questo punto l'insegnante riaffronterà il testo con tutta la classe (sessione plenaria) e scioglierà i nodi disciplinari che ancora sono rimasti sospesi (ma che, in seguito al lavoro dei gruppi, risulteranno a questo punto molti meno).

Da questo punto in poi ogni gruppo (ricostituito ex novo in formazione diversa) tenta una appropriazione disciplinare del testo, svolgendo il compito seguente:

Compilare una lista di cinque nodi tematici (disciplinari) portanti presenti nel testo. I punti dovranno essere formulati in maniera coerente e accanto a ciascuno andrà indicato dal gruppo il grado di familiarità con esso (sconosciuto - già affrontato - acquisito).

La restituzione dei compiti di gruppo sarà seguita, in sessione plenaria, da un momento di approfondimento tematico, possibile attraverso: altre fonti, spiegazioni dell'insegnante, immagini o testi in altri linguaggi (audiovisivi, multimediali, cartine, diagrammi, grafici...).

Il lavoro metacognitivo svolto in questa sede riguarda molto di più la materia del testo, dunque la disciplina, che non il testo stesso. Implicitamente però le strategie autonome di discussione nel gruppo (da *sollecitare* in L2 quando i gruppi lavorano tra loro, da *pretendere* in L2 durante la discussione plenaria) tendono a rinforzare anche il lavoro testuale in L2, tanto che, con dovuti distinguo nei compiti da assegnare (più linguistici) la modalità di lavoro potrà essere ripresa anche nella lezione di lingua, per rinforzare l'autonomia nella comprensione testuale.

Il secondo approccio qui proposto pone l'accento maggiormente sul testo, anziché sulle strategie del discente, ma senza farne un oggetto separato dall'attività del discente. Per comprendere meglio la sfumatura, vediamo i diversi passaggi.

Una volta distribuito il testo a tutti, si lasci, come per il primo caso, il necessario tempo per una lettura individuale, al termine della quale i discenti si riuniranno in coppie. Ogni coppia si scambia informazioni su quanto ha compreso e non compreso dell'argomento del testo, senza scrivere né fare altre attività. Dopo un primo scambio di informazioni reciproche i discenti rileggeranno il testo individualmente. L'insegnante dispone a questo punto le coppie in una diversa formazione da quella precedente, in modo che i discenti raccolgano di nuovo informazioni sul testo e ne diano, però ad un partner nuovo. Questa sequenza (lettura individuale + scambio di informazioni in coppie diverse in ogni passaggio) si ripete per almeno cinque volte (a seconda della difficoltà del testo).

Terminata questa sessione, inizia una nuova sessione, questa volta plenaria, in cui l'insegnante ritira il foglio e chiede ai discenti di ricordare passaggi e parole del testo, che verranno scritte alla lavagna. A questo punto si procede con il lavoro di ricostruzione del testo, sempre in assenza dello stesso. Quando i discenti non ricordano più oltre, il testo verrà restituito e ci si potrà rendere conto collettivamente delle parti mancanti e di quelle invece che sono state ben acquisite.

Solo dopo questa fase globale si inizierà con il lavoro analitico disciplinare tramite schemi linguistico-disciplinari tratti dal testo, ma fondamentali anche per la partecipazione dei discenti al discorso critico sui contenuti che ci si pone come obiettivi. Un esempio può essere il diagramma di causa-effetto (valido in discipline come la storia o la biologia):

(esempio tratto da Wildhage, 2003, p. 99)

Cause	Effect
French and Indian war	Troops to defend British territory
War debts	Need for money
Need for money	New taxes levied by Stamp Act (1765)
Stamp Act	Colonial protest
Protest	Enforcement of Stamp Act
Enforcement of Stamp Act	Riots in major cities; boycott of British goods
Riots and boycott	Repeat of Stamp Act Declaratory Act (1766)

Un altro esempio di lavoro analitico linguistico-disciplinare è la tabella delle definizioni disciplinari. Per ogni termine significativo del contenuto trattato, che si ritiene necessario all'obiettivo e che fa parte di quel campo lessicale giudicato irrinunciabile per la competenza disciplinare, i discenti tentano di elaborare un significato proprio attraverso una riformulazione. Si tratta di un lavoro che affina anche la capacità di prendere appunti, operando una rapida selezione dei concetti sconosciuti o che necessitano di essere fissati per una successiva rielaborazione. Ne diamo un esempio (v. p. 66) in tedesco, tratto da una lezione CLIL di filosofia in tedesco su Nietzsche⁴, il cui progetto scientifico è stato curato da chi scrive.

Si noterà, attraverso questi due esempi, come la proposta didattica si differenzi dalle strategie proprie del lavoro testuale a scopi esclusivamente linguistici. Questi si svolgono normalmente con brevi esercizi focalizzati soprattutto sulla "chiusura" del testo anziché sulla sua appropriazione, quali: domande sul testo, giusto/sbagliato, scelta multipla, riassunto.

Una attività molto nota e molto popolare quale il cloze, ad esempio, con un testo privato dei connettori che devono essere inseriti dai discenti, è mera attività linguistica, per quanto arricchita da un'azione di rinforzo logico-temporale. A meno che i connettori non siano funzionali ad un discorso, ad esempio, cronologico che si ritiene far parte dell'obiettivo disciplinare, o di sequenza logica in operazioni, ad esempio, strumentali (matematiche o biologiche, o chimiche), la semplice sottolineatura dei connettori nell'ottica di una accresciuta competenza argomentativa rappresenta una fase di lavoro troppo esplicita a favore di uno sbilanciamento linguistico in CLIL.

⁴ La lezione si è tenuta presso il Liceo Linguistico di Tione (Trento).

F. Nietzsche: 'Gott ist tot' aus: Sämtliche Werke, 1980, S. 48f.

Textschlüsselwörter	Umformulierung
Streben nach Gott	Die Menschen sind noch nicht der moralischen und antropologischen möglichen Folgen des Todes Gottes bewusst: sie haben nicht Vertrauen genug in sich selbst
Unbewusstsein des Menschen der möglichen Folgen des Tod Gottes	Die moderne Gesellschaft hat ihre traditionelle Anhaltspunkte total verloren
Erschütterung des modernen Menschen	Schuldgefühl der modernen Gesellschaft wegen Gottes Todes ("wir haben ihn getötet!"), das schließlich zu einer Resignation der Menschen führt; Nietzsche drückt seine Verzweiflung aus, und sagt die ewige Qual der zukünftigen Generationen vorher
Überwindung	Hier wird der Begriff des Übermenschen eingeführt: es ist die einzelne Möglichkeit, die Verzweiflung und das Schweigen von den modernen Menschen zu überwinden. Der Übermensch ist ein neuer Mensch, ein freies, kraftvolles, selbständiges Wesen, voll Freude an den Sinnen, an der Schönheit und Kraft des Leibes, der die höchste Bewusstseinstufe erreicht hat. Die Rolle des Übermenschen ist seine Lehre den Menschen zu vermitteln

È un rischio pericolosamente presente quando si viene presi da un eccesso di zelo, per paura di perdere di vista la competenza linguistica, che però ha come causa l'azzeramento del plusvalore tipico e necessario del CLIL.
per paura di perdere di vista la competenza linguistica, che però ha come causa l'azzeramento del plusvalore tipico e necessario del CLIL.

Più efficaci sembrano essere i *cloze test* in strategie cooperative, quali ad esempio, la divisione di parti di testo tra altrettanti gruppi che, per ricostruire le informazioni mancanti (e contenute nelle altre parti di testo), possono lavorare sulle conoscenze disciplinari attraverso la lingua. Ma anche simili strategie, prese a prestito dall'insegnamento linguistico, privilegiano un apprendimento esplicito, dal momento che il discente è costretto a lavorare sulle presupposizioni, oltre che sulla comprensione tout court, che trarranno linfa da una riflessione di natura prevalentemente linguistica.

Non è invece questo il senso della tanto citata integrazione tra lingua e disciplina che costituisce una continua ricerca di senso nel CLIL.

Tuttavia i due approcci sopra illustrati, quello metacognitivo e quello autentico, hanno radici comuni alle teorie dell'acquisizione linguistica – rispettivamente l'apprendimento autonomo e la crescita di lingua straniera. La loro

specialità però sta nel fatto che si va oltre, nel tentativo di integrare il sapere linguistico con quello disciplinare, evitando compiti basati sulla soluzione di problemi di comprensione linguistica e optando piuttosto per una competenza implicita. Il principio è quello di trattare il testo come uno strumento di redazione dei fatti e non certo come un contenitore di segni. La celebre frase che spesso si accompagna alle attività di comprensione: “cosa vuole dire il testo?” andrebbe così riformulata: “cosa vuol capire il lettore?”, perché è proprio su questa disponibilità a costruire comprensione, implicitamente messa in gioco da attività di tipo riflessivo e collaborativo, che si fonda la possibilità di raggiungere competenze partendo dal fatto testuale.

Altre attività che si possono proporre nella sessione analitica del comprendere e che riguardano specificamente il testo disciplinare possono riguardare:

- la descrizione di cause, ambienti e cambiamenti;
- la compilazione di tabelle (con contenuto disciplinare);
- il prendere appunti;
- la scrittura di brevi note di sintesi;
- il lavoro con mappe, cartine, diagrammi, statistiche;
- l’elaborazione di video o materiale multimediale.

Il lavoro col testo in CLIL assume quindi un contorno tridimensionale, che comprende il livello linguistico, quello disciplinare e quello testuale inteso come appropriazione del testo.

Ciò che va aggiunto a questa breve e non certo esaustiva trattazione è che il lavoro testuale analitico, perfino a livello descrittivo linguistico, del testo, deve essere fatto precedentemente dall’insegnante, che non solo deve conoscere perfettamente il testo da proporre in classe, ma deve anche aver già strutturato quali passaggi, quali nuclei e quale lessico è necessario trarre da quel testo per raggiungere l’obiettivo della competenza richiesta.

Volutamente non entro nel merito delle attività consigliabili in CLIL che seguono la lettura e che costituiscono un rinforzo linguistico-lessicale, dipendenti in gran parte dai criteri adottati nella scelta dei contenuti: essi possono andare dalla riflessione sulla propria cultura vista dall’esterno, all’approfondimento della cultura altrà in aspetti utili a comprendere la realtà attuale, tramite discussione, soluzione di problemi, attività di simulazione, elaborazione scritta...

Qui si è voluto trattare solamente (!) il problema della comprensione dei testi disciplinari che sembra a molti insegnanti una barriera insormontabile se i testi sono autentici e che dovrebbe invece diventare prassi consolidata degli insegnanti CLIL.

Riferimenti Bibliografici

- BACH G., NIEMEYER S., *Bilingualer Unterricht*, Frankfurt, Lang, 2000.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Libreria, 2003.
- BENJAMIN W., “Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen”, in *Schriften*, Frankfurt, Suhrkamp, 1955 (trad. it. *Angelus Novus*, Torino, Einaudi).
- BUTTARONI S., *Crescita di una lingua straniera*, Merano, Alpha Beta, 2000.
- COONAN C.M., *La lingua veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2003.
- EHLERS S., *Lesen als verstehen*, München, Langenscheidt, 1992.
- FLUCK H.R., *Fachsprachen*, München, Iudicium, 1976.
- ISER W., *L'atto della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- MÜTTERS B., *Geschichtskultur*, Oldenburg, Universität Oldenburg, 1998.
- PIEPHO H.E., HÄUSSERMANN U., *Aufgabenhandbuch*, München, Iudicium, 2000.
- RICCI GAROTTI F., *Proposte di comprensione del testo*, Assessorato all'Istruzione e Trento, IPRASE, 1995.
- RICOEUR P., “Se l'identità è un'opinione - La fragilità della coscienza”, da *La Repubblica*, 27 luglio, 2004.
- SCHRÖDER H. (a cura di), *Fachtextpragmatik*, Tübingen, Narr, 1993.
- WILDHAGE M., “Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens”, in WILDHAGE M., OTTEN E., *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin, Cornelsen, 2003.

Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLI e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Questo saggio vuole confrontare due situazioni didattiche sempre più diffuse: l'insegnamento CLIL e l'insegnamento dell'italiano come L2 a studenti stranieri inseriti nella scuola italiana. Le due situazioni, pur con le dovute differenze, possono rientrare entrambe sotto la dizione di "educazione bilingue": in entrambe si veicolano contenuti disciplinari attraverso una lingua che non è la lingua materna di tutti o di una parte degli studenti della classe. La sempre maggiore diffusione di esperienze CLIL come progetti che qualificano una scuola e l'aumento progressivo di studenti stranieri nella scuola italiana comportano la necessità di una riflessione su quali nozioni e aspetti organizzativi, metodologici, teorici le due situazioni didattiche possono dare l'una all'altra.

1. Studenti stranieri nelle scuole italiane

Oggi la realtà delle scuole italiane è caratterizzata da una presenza sempre più significativa di studenti stranieri, provenienti da lingue e culture diverse da quelle dei loro compagni italofofoni.

I numeri parlano chiaro, basta consultare i dati resi pubblici dal MIUR nei mesi scorsi riguardo alla presenza di studenti stranieri nelle scuole statali e non statali italiane¹: si parla, nell'anno scolastico 2003-2004, di 282.683 presenze registrate, con un aumento di 50.000 unità rispetto all'anno prima.

¹Ogni anno il MIUR pubblica un fascicolo che aggiorna la situazione degli studenti stranieri nella scuola italiana; l'ultimo è del settembre 2004 e raccoglie i dati relativi all'anno scolastico 2003/2004; il documento è scaricabile liberamente dal sito:
<<http://www.istruzione.it>>.

Il fortissimo impatto di queste presenze su tutta la struttura e l'organizzazione della scuola italiana non è visibile solo agli "addetti ai lavori" del settore scolastico e della formazione, ma fa notizia anche per il grande pubblico sui giornali e nelle cronache radiotelevisive, rendendo questa situazione nuova della scuola un fatto che nessuno può ignorare e con il quale la scuola, ma anche l'intera comunità che afferrisce alla scuola, deve confrontarsi. Queste presenze infatti comportano in primo luogo una profonda trasformazione delle classi della scuola italiana, che, provenienti da una tradizione che ha favorito e sviluppato il monolinguisimo in italiano e il monoculturalismo, divengono multiculturali e plurilingui. Gli studenti appartenenti a minoranze linguistiche, che non condividono la madrelingua della maggioranza dei loro compagni e quindi la lingua della scuola, si trovano ad affrontare percorsi scolastici che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici, attraverso una lingua nuova, non dominata come lingua materna, in un percorso che deve, contemporaneamente, sviluppare la competenza comunicativa e linguistica in lingua seconda, il pensiero e le abilità cognitive, le conoscenze specifiche delle materie scolastiche.

Nella scuola italiana quindi c'è una parte sempre più consistente di studenti che sta studiando le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna, in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti disciplinari. È evidente che la definizione appena data "studiare le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti" è riferibile sia alle classi nelle quali si attuano esperienze di CLIL sia alle classi plurilingue che accolgono studenti stranieri. La metodologia CLIL², come l'insegnamento di una lingua seconda a studenti stranieri in contesto scolastico, sono programmi di educazione bilingue³: entrambe le metodologie si pongono l'obiettivo di andare oltre lo sviluppo della competenza solo comunicativa dello studente nella lingua straniera o seconda, per veicolare contenuti disciplinari attraverso una lingua che non è la lingua materna dei discenti (Serragiotto, 2003, p. 103).

² Non si è ritenuto qui di dare una definizione precisa di CLIL, per la quale si rimanda ai testi di Coonan citati in bibliografia.

³ L'istruzione bilingue (termine coniato da Fishman nel 1976) prevede che le lingue all'interno di un curriculum scolastico siano usate come veicolo per l'insegnamento di altre materie; Balboni (2002, p. 196) distingue tra istruzione bilingue, finalizzata al conseguimento di obiettivi glottodidattici e educazione bilingue, finalizzata alla creazione di una personalità bilingue. Ancora oggi, però, la situazione di insegnamento dell'italiano come L2 nella scuola si configura come forma di educazione bilingue "debole", che non mira al bilinguismo quanto al monolinguisimo in L2.

2. CLIL e didattica dell'italiano come L2 in contesto scolastico: differenze e punti di contatto

La somiglianza, in alcuni aspetti di equivalenza, tra le due situazioni finora è stata stranamente ignorata o comunque sottovalutata da chi, a vario titolo, si interessa, studia, lavora nei campi dell'insegnamento veicolare e della didattica della lingua seconda in contesto scolastico. Non solo, colpisce la diversa, spesso diametralmente opposta, considerazione delle due situazioni didattiche: laddove il CLIL è visto come una pratica innovativa e all'avanguardia, la situazione di classi plurilingue è vissuta da molti insegnanti come un problema, in cui bisogna affrontare e risolvere difficoltà di tipo linguistico, culturale e contenutistico con pochi mezzi e quasi nulla preparazione (Grassi, 2003).

Riteniamo che sia invece fondamentale analizzare quali sono i punti di contatto, andando oltre le principali differenze, tra l'insegnamento di una lingua seconda in contesto scolastico e l'ambito del CLIL, in funzione di un proficuo dialogo tra due campi di studio glottodidattico che secondo noi tanto possono dare l'uno all'altro: gli studi sul CLIL possono dare indicazioni didattiche e metodologie sperimentate a chi opera in situazioni scolastiche con presenza di allievi stranieri, e le esperienze di classi plurilingue possono non solo fornire terreno di sperimentazione e applicazione per il CLIL (Grassi, 2003), ma anche fornire nuovi input per la ricerca. Questo non significa negare o sottovalutare le differenze tra le due situazioni, differenze che a volte costituiscono proprio quelle variabili che fanno sentire la situazione CLIL come una situazione privilegiata e piena di potenzialità, a fronte di una situazione di classe plurilingue sentita come un problema, fonte di difficoltà.

Le principali differenze, come nota in modo preciso Grassi (2003), stanno infatti nella volontarietà e nella necessaria preparazione a monte di chi vuole sperimentare una situazione CLIL, a fronte della "ineluttabilità", della impossibilità di scelta di fronte ad una classe plurilingue; ancora, una classe nella quale si attua un'esperienza CLIL mantiene una L1 in comune, che accomuna non solo tutti gli studenti, ma che è per lo meno conosciuta anche dall'insegnante, e alla quale insegnanti e studenti possono fare ricorso laddove sia necessario, o in momenti che possono venire opportunamente programmati, mentre in una classe plurilingue le lingue materne degli studenti sono diverse⁴ e, sempre per quanto riguarda gli studenti stranieri, sconosciute da parte dei docenti. Il caso della classe plurilingue infatti è rappresentativo

⁴ La situazione dell'Italia è particolarmente esemplificativa: secondo i dati del Rapporto MIUR (2004), nella scuola italiana sono rappresentate 191 nazionalità; gli stati del mondo sono 194.

di una situazione di immersione totale nella lingua seconda di scolarizzazione, immersione che è invece programmata e dosata nelle situazioni CLIL.

Allo stesso modo, in una classe plurilingue non è presente quella sufficiente uniformità di competenza linguistiche e disciplinari che permette in una classe CLIL di svolgere una programmazione comune, ferma restando la necessaria individualizzazione dell'insegnamento raccomandata in numerosi testi, legislativi e non, che riguardano l'insegnamento scolastico. In particolare, fonte di numerose difficoltà nella classe plurilingue è il fatto che difficilmente un gruppo di studenti stranieri inseriti nella stessa classe o nella stessa scuola è accomunato dallo stesso livello di conoscenza dell'italiano, e che comunque il livello di conoscenza dell'italiano da parte degli studenti stranieri è sempre necessariamente molto diversificato rispetto a quello dei compagni italofoeni: non solo, se, come nota il MIUR a proposito del numero di nazionalità presenti, "c'è il mondo a scuola", possiamo chiosare aggiungendo che ogni allievo straniero porta a scuola un "mondo" diverso, di esperienze, competenze, conoscenze, modalità di imparare e accostarsi alla realtà.

Ancora, proprio la volontarietà che caratterizza chi si impegna in una sperimentazione CLIL fa in modo che i rapporti tra lingua e contenuto, le implicazioni didattiche, le caratteristiche microlinguistiche dei testi sottoposti agli studenti siano oggetto di riflessioni esplicite e di scelte consapevoli, laddove invece gli insegnanti di classi plurilingue non hanno spesso consapevolezza delle caratteristiche della lingua, o meglio, della microlingua, che usano per veicolare contenuti disciplinari e non sempre riescono, in sede di insegnamento, ma soprattutto in sede di programmazione e valutazione, a separare e considerare in modo autonomo le competenze linguistiche da quelle contenutistiche (Grassi, 2003).

Le differenze ora velocemente accennate, per quanto necessariamente comportino delle generalizzazioni che non riescono a rappresentare la grande varietà di modelli organizzativi e di modalità di integrazione tra lingua e materia non linguistica che caratterizza le esperienze CLIL in Italia e non solo, né possono rappresentare *in toto* le altrettanto diverse esperienze di integrazione degli studenti stranieri a scuola, rivelano una generale maggiore riflessione glottodidattica compiuta nell'ambito dell'insegnamento veicolare rispetto all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in contesto scolastico, soprattutto rispetto al ruolo e alle competenze dell'insegnante e al rapporto tra lingua straniera o seconda e contenuto disciplinare.

Resta il fatto che entrambe le situazioni richiedono comunque profondi cambiamenti sul piano didattico, metodologico, organizzativo, al fine di perseguire un obiettivo fondamentale: che l'apprendimento di lingua e contenuti disciplinari sia un processo integrato ed equilibrato, al fine di far sì che:

- l'uso della lingua straniera o seconda per insegnare una materia non linguistica non ostacoli l'apprendimento della materia a causa delle difficoltà linguistiche che possono avere tutti o parte degli studenti;
- la crescita linguistica non venga lasciata a se stessa nella speranza che avvenga da sola (Coonan, 2000, pp. 3-4).

3. CLIL e insegnamento dell'italiano come L2 in contesto scolastico: riflessioni comuni

Ecco allora che, proprio in nome di questa convergenza di obiettivi, la metodologia CLIL può, al di là delle differenze tra i due tipi di insegnamento, fornire interessanti nozioni e riflessioni alla glottodidattica delle lingue seconde in contesto scolastico, e viceversa, alcune delle riflessioni che la scuola ha dovuto fare di fronte alle necessità di classi plurilingue e multiculturali possono dare nuovi spunti di studio al CLIL. Ne sottolineiamo alcune che ci appaiono tra le più evidenti e le più feconde per un contatto e un travaso di conoscenze ed esperienze tra i due campi didattici.

3.1. La funzione strategica di un insegnamento formale della lingua straniera o seconda

La ricerca in merito all'educazione bilingue e ai programmi di immersione linguistica compiuti nel continente nordamericano può darci dei risultati molto interessanti: Swain, in una ricerca attuata nei primi anni '80, sottolinea come i programmi di immersione per l'acquisizione del francese attraverso il suo uso veicolare attuati in Canada abbiano ottenuto scarsi risultati in merito alla competenza produttiva degli studenti, a causa del mancato insegnamento della lingua straniera come materia a sé⁵. Ecco allora che, per quanto in genere un percorso CLIL così come l'insegnamento disciplinare in classi plurilingue, si basino essenzialmente su un syllabo di contenuti non linguistici (Coonan, 2002, p. 127), diviene un fondamentale elemento di qualità la progettazione di un syllabo linguistico che supporti l'insegnamento della materia disciplinare. Questo spesso sfugge agli insegnanti di classi plurilingue che sono convinti, a torto, che un allievo straniero vada in genere sostenuto all'inizio del suo percorso di scolarizzazione in Italia con programmi specifici per l'insegnamento della lingua seconda senza prevedere un lavoro specifico e sistematico sul piano disciplinare, e, una volta che ha raggiunto il livello linguistico BICS, per usare l'acronimo di Cummins (2000), e che quindi è in grado di sostenere conversazioni faccia a faccia, sia pronto per affron-

⁵ Sulla ricerca di Swain si vedano Coonan (2002, p. 188) e Pallotti (1998, p. 165).

tare senza ulteriori sostegni linguistici compiti disciplinari intellettualmente impegnativi, di tipo cognitivo-accademico, di livello CALP⁶ (Luise, 2003).

3.2. *La definizione del ruolo, dei compiti e delle competenze degli insegnanti coinvolti*

Spesso succede che i molti insegnanti che ruotano intorno agli studenti stranieri non siano consapevoli dei loro ruoli e delle competenze non solo relativamente alla loro disciplina non linguistica di insegnamento, ma anche alla crescita linguistica degli stranieri. Ecco allora che precise osservazioni compiute in ambito CLIL possono essere trasposte senza modifiche anche all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in contesto scolastico, e possono costituire una base per la progettazione di percorsi di formazione e auto-formazione per insegnanti di italiano a stranieri come per insegnanti di discipline insegnate in contesto CLIL:

L'aspetto innovativo, nonché problematico, riguarda soprattutto il ruolo dell'insegnante della materia non linguistica. [...] Il non tener conto dell'aspetto linguistico non è più sostenibile in una situazione di insegnamento veicolare perché l'aspetto linguistico viene ad occupare un posto di primissimo piano. [...] L'insegnante:

- si deve misurare con una lingua che non è la lingua madre degli studenti e usarla efficacemente e con adeguatezza per insegnare loro una materia non linguistica;
- deve conoscere le proprietà linguistiche tipiche della sua materia; [...] deve essere consapevole delle attività tipiche della sua materia e delle esigenze linguistiche che tali attività richiedono; deve essere consapevole delle funzioni cognitive linguistiche associate all'apprendimento della materia;
- ha l'onere di promuovere crescita linguistica;
- deve assicurarsi che gli obiettivi disciplinari siano raggiunti. (Coonan, 2000, p. 6)

Di norma, invece, l'insegnante abilitato ad insegnare una materia non linguistica non ha una formazione in questioni linguistiche che potrebbe aiutare a gestire gli elementi di cui sopra.

⁶ Cummins distingue due livelli di competenza linguistica e comunicativa, che chiama appunto BICS e CALP; BICS significa *Basic Interpersonal Communication Skills* (abilità comunicative interpersonali di base): servono per esempio per salutare, interagire con i compagni in attività ricreative, chiedere una semplice informazione; CALP significa *Cognitive Academic Language Proficiency* (padronanza linguistica cognitivo-accademica): serve per esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti, tutti compiti tipicamente scolastici.

3.3. *La riflessione sul rapporto tra lingua e contenuto*

La metodologia CLIL, pur puntando ad un insegnamento integrato di lingua e contenuto disciplinare, distingue chiaramente sul piano teorico e metodologico i due ambiti: se un sillabo CLIL è costruito su contenuti non linguistici, comunque resta centrale l'aspetto della competenza linguistica necessaria per raggiungere gli obiettivi disciplinari, al fine di evitare "di cadere nel problema che assilla l'insegnamento disciplinare in classi plurilingui ovvero l'assommare lingua nuova, e difficile, con contenuti nuovi, e complessi" (Grassi, 2003, p. 22). L'attenzione quindi per tutte le strategie e le tecniche volte a facilitare la comprensione dell'input linguistico e a favorire la produzione linguistica da parte dello studente va preceduta dalla consapevolezza, soprattutto in sede di programmazione e di progettazione delle prove di verifica:

- degli obiettivi linguistici e contenutistici che si vogliono raggiungere;
- di quale dei due aspetti vada privilegiato nei diversi momenti del percorso di insegnamento-apprendimento;
- delle possibili modalità di integrazione dei due aspetti.

In particolare, il tema della verifica e valutazione è uno degli aspetti problematici aperti sia per l'insegnamento CLIL⁷ sia per l'insegnamento in classi plurilingue: si configura quindi come un campo sul quale un confronto e un lavoro comune all'interno dei due contesti può portare indubbi vantaggi. Più in generale, il rapporto tra lingua e contenuto disciplinare e la loro integrazione è un aspetto chiave che si lega ai punti trattati in 3.1. e 3.2.; non è qui possibile approfondire il tema, ma possiamo comunque accennare che fornire le facilitazioni che possono essere date dal contesto linguistico e comunicativo, e quindi tenere sotto controllo consapevolmente gli elementi linguistici e comunicativi, è un mezzo per accostare a compiti cognitivamente e linguisticamente impegnativi studenti che stanno studiando in una lingua straniera o seconda. Ecco allora che l'attenzione continua per l'insegnamento della lingua accanto a quello dei contenuti permette non solo di facilitare l'accostamento alle discipline scolastiche da parte degli studenti che hanno già raggiunto un livello BICS di conoscenza della lingua straniera o seconda; permette anche e soprattutto, sia in una situazione CLIL sia in un contesto di insegnamento in classe plurilingue, di non dover aspettare che gli studenti abbiano raggiunto un determinato livello più o meno alto di competenza comunicativa in LS o L2 per poter affrontare il carico cognitivo dei contenuti disciplinari, ma, attraverso specifiche e intenzionali azioni di faci-

⁷ Si veda in particolare per il CLIL il cap. 4 in Serragiotto (2003), dedicato proprio a quello che l'autore definisce "Il principale problema ancora aperto: la valutazione".

litazione didattica e semplificazione linguistica (Luise, 2003), di poter cominciare fin da livelli di competenza linguistica bassi a comprendere e studiare le materie scolastiche.

3.4. *L'attenzione per i processi di comprensione linguistica*

Sono processi particolarmente importanti laddove lo studente non deve solo leggere o ascoltare per comprendere, ma leggere o ascoltare per apprendere (Coonan, 2002, p. 138): ciò comporta la necessità di azioni di facilitazione per la comprensione ad ampio raggio, che comprendono

- la semplificazione del messaggio verbale o scritto (si veda anche infra 3.5.): è possibile aiutare l'attivazione del processo di comprensione nell'ambito dello studio delle discipline scolastiche attraverso una serie di strategie che vadano a interessare sia l'aspetto di superficie dei testi, la lunghezza di frasi e parole, sia l'aspetto più profondo, relativo alle informazioni che si vogliono esprimere e alle relazioni, linguistiche e logiche, tra i concetti espressi, sia gli aspetti legati alla comunicazione; è un settore nel quale gli studi relativi alla scolarizzazione di studenti stranieri si stanno confrontando proficuamente;

- l'attivazione di tecniche e strategie sia da parte dell'insegnante sia da parte del discente, centrate su anticipazione, ridondanza, uso di supporti extralinguistici e la predisposizione di contesti facilitanti, collaborativi, interattivi, esperienziali e non solo applicativi (Coonan, 2002, p. 173 e sg.), ancora più importanti quando si considera che lo studente straniero, proprio per essere colui che unico si differenzia dal resto della classe, rischia di essere poco coinvolto in attività che sono programmate esclusivamente per il resto dei suoi compagni.

3.5. *I materiali didattici: analisi, trasformazione, creazione*

Anche qui, c'è un vuoto di comunicazione tra le due situazioni didattiche che stiamo esaminando che nuoce ad entrambe, in quanto molto di quanto teorizzato e applicato in un campo può essere utilmente usato o adattato nell'altro. Nel campo dell'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri molto si sta facendo e studiando in merito ai testi e ai materiali didattici da utilizzare in questi contesti particolari; in particolare, tutta la riflessione sui concetti di facilitazione e di semplificazione dei testi linguistici, sia orali ma soprattutto scritti, relativi ai contenuti delle discipline scolastiche, sta portando da un lato ad una maggiore consapevolezza degli insegnanti delle difficoltà di comprensione dei testi disciplinari da parte di tutti gli studenti, non solo quelli stranieri, dall'altro alla creazione di materiali didattici costruiti, integrati e semplificati in nome dei criteri di leggibilità e comprensibilità

(Piemontese, 1996). Lo studio sulle diverse modalità di trattamento dei testi scritti ai fini di una maggiore leggibilità e comprensibilità⁸ può quindi essere utile anche per chi insegna in classi CLIL, nelle quali l'insegnante non può contare su libri di testo e materiali didattici ad hoc, ma deve rielaborare materiali autentici o comunque non pensati per contesti CLIL.

4. Conclusioni

Recepire, pur con il senso critico dovuto alle differenze tra i due modelli di insegnamento, le caratteristiche e le riflessioni che definiscono la qualità di un percorso CLIL all'interno della glottodidattica dell'italiano come lingua seconda in contesto scolastico, significa dare strumenti e metodi agli insegnanti che oggi si trovano a lavorare in classi plurilingue, senza "ricominciare da capo" un percorso di progettazione e validazione del metodo, ma traendo da percorsi e studi già compiuti nel più ampio ambito dell'educazione bilingue riflessioni che aiutino a compiere ulteriori passi avanti.

Allo stesso modo, la situazione particolare ma ormai diffusa delle classi plurilingue, nelle quali oggi l'obiettivo prioritario del raggiungimento del successo scolastico per tutti gli studenti, anche per quelli provenienti da lingue e culture diverse, sta portando all'esame critico e all'eventuale revisione di una serie di consolidate pratiche didattiche relative alla trasmissione dei contenuti disciplinari, può essere terreno fecondo per sperimentazioni e esperienze di modelli di educazione bilingue, tra i quali il CLIL ha un posto privilegiato.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra-Soleil, 1999.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- COONAN C.M., "La lingua straniera come veicolo di apprendimento", in *SELM*, 2000, 5.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- GRASSI R., "CLIL e classi plurilingue a confronto: convergenze e potenzialità", in *RIVISTA ITALSA*, Guerra Edizioni, 2003, 3, I, pp. 7-34.

⁸ Si veda per esempio quanto scritto da Ferrari (in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003) a proposito di tre tipi diversi di trattamento dei testi: semplificazione, elaborazione, riscrittura.

- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003.
- LUISE M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003, (3 volumi).
- MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2002/2003*, 2004, scaricabile dal sito <<http://www.istruzione.it>>.
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- PIEMONTESE M.E., *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid, 1996.
- SERRAGIOTTO G., *CLIL - Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil, 2003.

L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria

Diana Saccardo
MIUR-Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici

La riforma scolastica propone l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese non solo come oggetto di studio, ma soprattutto come mezzo per comunicare con spontaneità e naturalezza durante le varie attività. Tale impostazione è favorita dagli oggetti di innovazione della Riforma stessa. L'implementazione di tali oggetti prevede che essi non siano intesi come entità isolate, bensì che siano integrati in un progetto e in un processo unitario dell'esperienza e dell'apprendimento della persona. In quest'ottica, la lingua inglese non deve essere concepita come disciplina a sé stante, ma come canale attraverso cui fare esperienze e veicolare contenuti e argomenti che suscitino l'interesse degli allievi soprattutto attraverso l'oralità. Si tratta di creare un ambiente naturale di apprendimento in cui l'allievo impara la lingua facendo esperienze con la lingua stessa.

1. La lingua inglese nella riforma scolastica

L'introduzione generalizzata della lingua inglese nella scuola primaria è prevista dalla legge n.53 del 28 marzo 2003, che stabilisce che:

[...] la scuola ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana [...].

Il D.M. n. 61/2003, nell'articolo 2 – Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese – precisa:

A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali.

La C.M. n. 69 del 29 agosto 2003 fornisce indicazioni metodologico-didattiche per l'attuazione del D.M 61/2003:

[...] l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio.

Il Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 ribadisce:

La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e *l'alfabetizzazione nella lingua inglese* [...].

La finalità della scuola primaria è quella di promuovere l'educazione integrale della personalità dei fanciulli. Ciò significa che non deve essere considerato solo l'aspetto cognitivo, ma anche l'affettività e la corporeità che nel bambino sono sempre saldamente uniti. I documenti nazionali della riforma richiamano "il principio della sintesi e dell'ologramma" a proposito della trasformazione degli obiettivi specifici in obiettivi formativi. I percorsi educativi devono tenere costantemente conto del coinvolgimento integrale dell'allievo per guidarlo alla scoperta dei legami concettuali, emotivi ed affettivi.

2. La metodologia dell'approccio comunicativo

In quest'ottica, ovviamente anche la lingua inglese concorre alla formazione integrale della personalità del bambino. Ma affinché ciò si realizzi è importante che la lingua inglese non venga vista tanto come oggetto di studio, quanto come veicolo di apprendimento di contenuti altri. È importante che il bambino non percepisca la nuova lingua che sta imparando come un qualcosa a parte all'interno del piano di studi. Tra l'altro, superato il momento di curiosità iniziale, non capirebbe il perché della necessità di imparare un'altra lingua visto che già si può esprimere nella lingua madre. L'insegnamento-apprendimento della lingua straniera nella scuola primaria dovrebbe mirare a far sì che il bambino percepisse la lingua straniera come un mezzo da utilizzare per esprimersi e non come qualcosa da "manipolare"

nelle ore di inglese. L'approccio comunicativo sottolinea il bisogno di una comunicazione significativa, evidenziando che gli studenti imparano la lingua più efficacemente se hanno un bisogno comunicativo reale quando parlano. Quale è un bisogno comunicativo reale di comunicare nella lingua inglese se non quello di imparare contenuti non linguistici utilizzando la lingua inglese? Gli aspetti didattici che caratterizzano i documenti della riforma incoraggiano un tale atteggiamento, come anche richiamato nella citata C.M. n. 69.

3. Obiettivi specifici di apprendimento e obiettivi formativi

Oltre a ciò, vediamo quali sono gli elementi di innovazione della riforma che favoriscono un'integrazione tra lingua e contenuto. "Le Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità." (Indicazioni Nazionali Piani di Studio Scuola Primaria allegate al Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59) Si tratta di una precisazione importante, in quanto gli OSA non devono essere letti nell'ottica dei Programmi, e quindi come traguardi prescrittivi fissati dall'Amministrazione centrale da far raggiungere ai bambini. Essi non hanno valore in sé, ma in quanto strumenti per trasformare le capacità degli alunni in competenze reali, che verranno poi documentate nel Portfolio delle competenze personali. Il passaggio dagli OSA alle competenze avviene attraverso la mediazione degli Obiettivi Formativi, che in quanto tali non si riferiscono solo alla dimensione cognitiva, ma anche a quella emotiva, affettiva, relazionale, e che consentono di operare un continuo rimando tra i saperi, appunto perché la finalità è l'educazione integrale della persona. Ad esempio, se un obiettivo specifico (OSA) relativo alla lingua inglese è:

<p>Abilità Presentare se stessi e gli altri Riconoscere riprodurre suoni e ritmi della lingua straniera Conoscenze Espressioni utili per semplici interazioni</p>

l'obiettivo formativo potrà essere:

<p>Il bambino utilizza e comprende semplici espressioni per presentare se stesso e gli altri per fare conoscenza con nuove persone e iniziare a stabilire rapporti corretti.</p>
--

Nella definizione dell'obiettivo formativo si dovranno coniugare il Profilo educativo, culturale e professionale, che dà una descrizione chiara dello studente al quale si deve mirare, e le Indicazioni Nazionali con l'esperienza e, quindi con i bisogni, degli allievi. Quindi, se l'Obiettivo Specifico è astratto ed epistemologico, l'Obiettivo Formativo è concreto e legato alla persona. L'Obiettivo Formativo è alla base dell'Unità di Apprendimento e si esplicita al suo interno in un compito unitario di apprendimento nel quale i docenti possono riconoscere conoscenze e abilità acquisite, ma soprattutto competenze, che indicano il passaggio dalla conoscenza all'apprendimento. E le competenze non sono monodisciplinari, ad esempio, solo relative alla lingua inglese, ma anche di italiano, di storia, di matematica e così via. Vi è quindi la possibilità di un rimando fra i saperi disciplinari, nonché, nel nostro caso, di un'integrazione fra la lingua inglese e altri contenuti non linguistici.

Continuando con il nostro esempio, un compito di apprendimento potrebbe essere:

“I bambini simulano una festa a cui invitano dei bambini inglesi: si presentano, offrono da mangiare e da bere, cantano delle canzoncine, fanno dei giochi assieme”.

La lingua inglese, come la lingua italiana, rappresenta uno strumento di accesso alle esperienze e al sapere. Facciamo un esempio concreto di attività che preveda l'integrazione della lingua inglese in contenuti non linguistici, partendo dagli OSA di matematica del secondo biennio della scuola primaria e da quelli di Lingua Inglese:

Matematica: abilità

Misurare lunghezze

Conoscenze

Identificare varie diversi attributi misurabili di oggetti ed associarvi processi di misurazione, sistemi ed unità di misura

Inglese: abilità

Descrivere oralmente sé e i compagni

Conoscenze

Chiedere e dare informazioni personali

Numeri fino al 100

I bambini possono utilizzare la lingua inglese per apprendere il concetto di altezza. La procedura da adottare per svolgere un'attività potrebbe essere la seguente:

- l'insegnante misura l'altezza di un bambino, mentre gli altri bambini osservano, e poi registra il risultato alla lavagna: *Paolo is 1 metre and 10 centime-*

tres tall. L'insegnante fa lavorare i bambini in coppia con il compito di misurarsi a vicenda e di registrare il risultato sul quaderno secondo il modello scritto alla lavagna. I bambini poi devono girare per la classe e chiedendo ai compagni la loro altezza secondo il modello *How tall are you? I'm tall*, si mettono in fila dal più basso al più alto.

Attraverso questa attività i bambini imparano non solo la lingua, ma apprendono anche un concetto nuovo in maniera indiretta. Ciò significa che pur non essendo i bambini concentrati sull'apprendimento del concetto in sé, tuttavia il loro cervello lo sta elaborando. Di conseguenza, lo scambio comunicativo è significativo perché avviene per colmare un vuoto di informazione reale. Allo stesso tempo, l'attività avviene all'interno di una struttura che limita il rischio personale e crea una situazione che promuove la fiducia del bambino in se stesso. Egli ha anche la possibilità di comunicare in maniera significativa pur avendo dei mezzi linguistici molto limitati. Questo, a riprova del fatto che non è necessario che gli allievi possiedano un livello elevato di competenza comunicativa per poter accedere a contenuti non linguistici, bensì, viceversa che l'accesso a contenuti non linguistici crea delle condizioni per potenziare i mezzi linguistici. Inoltre, l'attività, pur avendo un obiettivo serio, consente ai bambini anche di giocare e di divertirsi nonché di essere coinvolti sia a livello mentale perché l'attività in qualche modo pone una sfida, seppure di entità limitata, nella soluzione di un problema sia a livello fisico perché sono impegnati a fare qualcosa.

4. I laboratori

Un altro strumento di innovazione che favorisce l'integrazione di lingua e contenuti sono i laboratori. Come richiamato nella C.M. n. 29 del 5 marzo 2004:

L'attività laboratoriale costituisce in generale una metodologia didattica da promuovere e sviluppare nei diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario.

I laboratori sono innanzitutto degli stati, non necessariamente dei luoghi, in cui si realizzano situazioni di apprendimento che consentono l'applicazione di conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni. Sono delle situazioni che consentono la realizzazione della centralità dell'allievo, che è protagonista primo chiamato a risolvere problemi reali o simulati, ma comunque sempre significativi. Si tratta di impostare l'attività di insegnamento/apprendimento in modo che il bambino abbia un ruolo attivo. Il bambino ha un ruolo attivo nel senso che gli obiettivi nascono dai suoi bisogni reali; le attività sono concepite tenendo conto delle sue abili-

tà e caratteristiche; durante lo svolgimento delle attività stesse è il bambino che agisce in prima persona nel senso che è impegnato a fare qualcosa che gli stimola la costruzione di conoscenze e l'uso attivo e dinamico dei processi mentali. Il bambino impara costruendo significati dalle informazioni nuove e dalle conoscenze precedentemente acquisite. Allo stesso tempo, viene attivata la sua capacità di riflessione in modo che acquisisca consapevolezza del proprio fare. Il laboratorio non deve, quindi, essere dotato di attrezzature particolari, ma deve consistere in un contesto che offre al bambino la possibilità di sentirsi soggetto attivo e protagonista. Si tratta di una modalità di lavoro che deve riguardare tutta l'attività educativa e didattica, in qualsiasi aula e in qualsiasi ora. A testimonianza di quanto detto, può essere utile riportare un esempio concreto di attività laboratoriale che vede gli apprendimenti di lingua inglese utilizzati dagli alunni nelle attività di Informatica e viceversa¹.

Una classe seconda, composta da 21 alunni, è stata divisa in tre gruppi di compito, che contemporaneamente e a rotazione hanno svolto le attività di laboratorio. Sono state coordinate le attività affinché gli alunni acquisissero competenze in inglese, in informatica e nell'area espressiva operando sul medesimo argomento: le parti della faccia e la descrizione in prima persona di una maschera. Ciascun gruppo ha lavorato per un'ora alla settimana in ogni Laboratorio, in tre aule differenti, seguito da un'insegnante. Questa modalità organizzativa ha favorito l'attenzione al singolo bambino e la collaborazione tra insegnanti nell'impiego di strategie didattiche trasversali, in particolare nell'utilizzo delle TIC per le attività di lingua straniera. L'insegnante di inglese ha progettato e sviluppato l'unità di apprendimento, descrivendo i contenuti specifici dell'apprendimento linguistico. Insieme alle altre due insegnanti ha stabilito i contenuti dell'esperienza e coordinato le attività interdisciplinari inglese/informatica. L'insegnante di informatica ha guidato i bambini nell'utilizzo del computer in attività di ascolto/lettura e di produzione di testi in inglese. L'insegnante tutor della classe ha coordinato le attività laboratoriali e la raccolta delle osservazioni sugli alunni. Ha inoltre svolto attività di educazione linguistica sul tema "le maschere di Carnevale in Italia". Sono stati creati tre ambienti all'interno dell'edificio scolastico, organizzandoli per le diverse attività:

- l'aula della classe per il laboratorio di inglese, con uno spazio vuoto per le attività motorie e di drammatizzazione e con un ambiente con i banchi uniti per le attività manipolative e grafiche;

¹ Cfr. PuntoEdu: <<http://puntoedu.indire.it/>>.

- l'aula computer dotata di cinque computer per giochi e attività di video scrittura in inglese;
- l'aula per le attività di educazione linguistica.

5. Il portfolio delle competenze

Infine, sempre nell'ambito delle opportunità e degli strumenti offerti dall'innovazione scolastica, è opportuno fare riferimento al Portfolio delle competenze individuali. A differenza del Portfolio Europeo delle Lingue, in cui vengono registrate solo le competenze linguistico-comunicative e inseriti solo materiali che ne sono la testimonianza, il Portfolio delle competenze individuali è lo strumento di valutazione delle competenze raggiunte dal bambino in tutti gli ambiti dell'attività educativa seguita. Non essendo utilizzabile solo per le lingue straniere, consente, a maggior ragione, una registrazione delle competenze raggiunte attraverso l'integrazione tra la lingua inglese e contenuti non linguistici. Come evidenziano le Indicazioni Nazionali esso "comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*." Per evitare che il Portfolio si riduca ad un contenitore di materiali, seppure ordinati e organizzati, e si introduca invece una caratteristica che contraddistingue una implementazione che metta davvero l'allievo al centro del processo di insegnamento-apprendimento, si deve pensare di stimolare e coinvolgere gli allievi nel processo di autovalutazione. Una valutazione davvero efficace, cioè che miri a far crescere l'allievo è strutturata e organizzata in modo da far riflettere l'allievo ed eventualmente dargli delle indicazioni per migliorare o delle conferme su ciò che sta facendo, cioè in altre parole ad orientare il suo processo di apprendimento.

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV., "I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria" in *Annali dell'Istruzione* n. 5/6, a.s.2002-2003, Firenze, Le Monnier, 2003.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- DRISCOLL P., Frost D. (a cura di), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, London, Routledge, 1999.
- HALIWELL S., *Teaching English in the Primary School*, Harlow, Longman, 1992.
- VALE D., FEUNTEUN A., *Teaching Children English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Riferimenti Normativi

Circolare ministeriale del 5 marzo 2004, n. 29.
Circolare Ministeriale del 29 agosto 2003, n. 69.
Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59.
Decreto Ministeriale del 22 luglio 2003, n. 61.
Legge 28 del marzo 2003, n. 53.

L'apprendimento della Storia in francese nei licei bilingui internazionali e la dimensione culturale: aspetti politici, didattico-metodologici ed educativi

Germana Govoni
Università di Macerata

L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, praticato da più di dieci anni in diverse scuole secondarie italiane, rappresenta un mezzo innovativo ed efficace per l'apprendimento delle lingue. Tuttavia, i documenti di politica linguistica nazionali e sovranazionali riguardanti l'integrazione di una lingua e di una disciplina sottolineano a più riprese l'importanza della dimensione educativa insita in tali apprendimenti. La Storia in quanto disciplina antropologica che fonda l'identità sociale dei soggetti e dell'individuo e la lingua francese come lingua che veicola un insegnamento di tipo metalinguistico e culturale offrono, nella loro integrazione, un mezzo culturalmente connotato e, quindi, privilegiato per avviare un'educazione all'alterità. La tesi di dottorato di cui si parla presenta una ricerca-azione in un liceo bilingue con sezione internazionale italo-francese, dove in seguito ad accordi bilaterali, insegnanti madrelingua insegnano la Storia in francese. Come s'insegna la Storia in francese secondo un approccio didattico-metodologico alla francese? Quali sono le implicazioni educative e culturali di un insegnamento curricolare impartito attraverso una lingua diversa da quella materna? Imparare la storia dell'altro conduce all'acquisizione di competenze esclusivamente linguistiche?

Dopo un periodo di osservazione antropologica di classe, sono state elaborate delle interviste in profondità a studenti in corso e al termine della scolarità, con l'intento di comprendere se la Storia insegnata in francese conduce il soggetto ad interrogarsi sulla costruzione della propria identità e di quella dell'altro. La presente comunicazione cercherà di rintracciare le fasi della ricerca di dottorato, non tralasciando di rilevarne la finalità, che è quella di evidenziare dei criteri utili alla formazione degli insegnanti delle classi di Storia in francese in chiave di educazione interculturale.

1. L'insegnamento in lingua e le nuove opportunità di apprendimento delle lingue straniere

Da ormai più di dieci anni si pratica nelle scuole secondarie e non solo il cosiddetto insegnamento veicolare. Sono noti i benefici che l'insegnamento di una materia in lingua porta all'apprendimento delle lingue. Le numerose ricerche in linguistica acquisizionale (cfr. Pavesi, 2001; Pekarek, 1999)¹ hanno già sufficientemente dimostrato come la comunicazione in lingua guadagna in autenticità attraverso il discorso disciplinare, il quale restituisce alla comunicazione stessa un effetto di reale. Inoltre, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti sembra offrire delle buone opportunità sul piano cognitivo anche per la riflessione metalinguistica che conduce gli alunni ad interrogare i concetti e a rifletterci sopra per compiere le attività disciplinari richieste: essi sono motivati ad utilizzare la lingua non solo per comunicare, ma anche per apprendere, in quanto la costruzione dei saperi disciplinari passa attraverso delle interazioni incentrate sui processi di comprensione linguistica e metalinguistica specifici dell'insegnamento disciplinare. Numerosi studi, che ci ricordano il valore tutto italiano dell'educazione linguistica, mostrano l'importanza della dimensione linguistica degli apprendimenti disciplinari e la sua efficacia per appropriarsi di una disciplina.

Tuttavia, accanto ai risultati incoraggianti che tali ricerche mostrano in relazione agli apprendimenti linguistici e disciplinari, le indicazioni contenute nei documenti di politica linguistica sottolineano unanimemente l'importanza della dimensione educativa insita in tali apprendimenti. Infatti, se i contenuti della politica linguistica europea e della politica scolastica italiana convergono sull'esplicito riferimento all'uso della lingua straniera in combinazione con le discipline non linguistiche, come mezzo che favorisce il plurilinguismo, è vero anche che gli stessi documenti non limitano la previsione degli apporti positivi di tali apprendimenti alla sola dimensione linguistico-strumentale, ma li estendono alla dimensione culturale, legata alla conoscenza integrata di una lingua e di una disciplina "altra"². Il suggerimento di ricorrere alle discipline curriculari integrate agli insegnamenti linguistici risponde, certamente, ad un'esigenza di plurilinguismo europeo ma persegue

¹ Si veda anche European Centre of Modern Languages: Bilingual Education-Résumés of the work from 1995 to 1998, Graz, Austria: "Introduction" <http://www.ecml.at/html/thematic_collections/fr/thematic.htm>; Convegno organizzato dall'EA 2534 "Plurilinguisme et Apprentissage e l'ENS-LSH", Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Lyon sulla *Pluralité des Langues et des Supports dans la Construction et la Transmission des Connaissances*, 13-15 giugno 2002.

² Cfr. *Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione. Insegnare e Apprendere. Verso la società conoscitiva* (1995), p. 45 "Quarto obiettivo generale: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie"; *Progetto Lingue 2000*, Ministero della Pubblica Istruzione, (1999) "Introduzione".

attraverso di esso degli obiettivi di tipo educativo: la conoscenza dell'altro attraverso lo studio di una materia nella sua lingua potrebbe servire a gettare le basi per la costruzione di un sentimento comune e condiviso di appartenenza all'Europa.

Lo stato dell'arte sulla ricerca attuale in materia d'insegnamento veicolare sembra prevalentemente incentrato sulla presa di coscienza delle potenzialità cognitive, linguistiche e metalinguistiche che l'integrazione di lingua e contenuti porta con sé. I risvolti di tipo disciplinare, quando vengono presi in considerazione, coincidono con l'acquisizione di una competenza discorsiva, utile per imparare meglio una lingua e per sviluppare delle capacità universali di ragionamento. I saperi nelle DNL³ sembrano, quindi, ricondotti alla loro natura linguistico-discorsiva.

Di conseguenza un'idea di transdisciplinarietà sembra attraversare gli studi metalinguistici che sottolineano gli apporti cognitivi dell'integrazione lingua-disciplina ed il profondo legame che esiste tra insegnamento linguistico e insegnamento disciplinare: un insegnamento linguistico-disciplinare, infatti, prevede delle operazioni cognitive comuni come la categorizzazione, la classificazione, la generalizzazione, l'adattamento, l'astrazione, la deduzione e l'induzione⁴. Se i vantaggi di un apprendimento linguistico e cognitivo sono evidenti, essi ci sembrano incompleti per mostrare la complessità dell'integrazione di una lingua e di una disciplina. È certamente vero che al di là delle nozioni proprie ad ogni disciplina, i processi di acquisizione della conoscenza sono identici perché, qualunque sia l'oggetto dell'apprendimento, la mente umana funziona per analisi e per sintesi. Tuttavia, l'acquisizione delle conoscenze passa attraverso i contenuti propri alla disciplina insegnata, espressi attraverso delle operazioni cognitive che le sono specifiche.

I riferimenti alle potenzialità di acquisizione di una disciplina attraverso la lingua straniera fanno emergere la specificità della lingua nel suo rapporto con la disciplina. Rispetto ad una classe tradizionale in cui si insegna una disciplina in lingua materna, si passa dalla disciplina come oggetto di studio allo studio di una lingua che servirà come mezzo per la trasmissione delle conoscenze. Si parla allora di *lingua della disciplina* e di *comunicazione specialistica*. La lingua della storia, infatti, non è la lingua della matematica, così come la lingua della geografia non equivale alla lingua della geometria o delle scienze naturali. La lingua della disciplina ci introduce, quindi, nella *specificità della disciplina stessa*, senza ridurla pertanto ad un semplice inventario di lessico ed espressioni particolari. I mezzi linguistici utilizzati nelle interazioni in classe, le forme discorsive e il lessico, gli scambi linguistici

³ D'ora in avanti DNL = disciplina non linguistica.

⁴ Dziegiekwska Z., "Méthodologie de l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques", Graz Workshop (1995-98) in <<http://culture.coe.fr/graz/documentation/be/>>.

propri di una disciplina (Demarty-Warzee, 2000, pp. 174-177) costituiscono dei fenomeni di specificità linguistica, discorsiva e testuale che caratterizzano in maniera diversa una disciplina rispetto ad un'altra. Esiste, allora, anche una specificità disciplinare che determinerebbe la scelta di certe operazioni cognitive piuttosto che di altre?

Gli studi sulle lingue di specialità, condotti soprattutto in ambito francese, ci insegnano che le operazioni cognitive proprie di una particolare disciplina vivono in uno stretto rapporto con l'*epistemologia della disciplina* stessa (Londei in Ciliberti, 1981), e possiedono dei riferimenti connotati culturalmente (Pestre, 1990). Il discorso disciplinare prevede, infatti, l'esecuzione di atti linguistici che dipendono direttamente da quelle operazioni cognitive che hanno contribuito a produrre il sapere disciplinare stesso. Le forme linguistiche che veicolano il sapere disciplinare provengono da una cultura e da un certo uso della lingua e producono degli effetti di senso direttamente scientifici: esse sono, quindi, uno strumento per pensare e per produrre la conoscenza stessa, dato che i modi di pensare sono modellati dai riferimenti linguistici e culturali nei quali vivono e producono gli "specialisti".

Se le operazioni cognitive sono connotate culturalmente attraverso la struttura epistemologica di ogni disciplina, quale relazione esiste tra la lingua che veicola le conoscenze disciplinari e il pensiero? La lingua non è soltanto uno strumento di pura e semplice comunicazione universale ma ci introduce in un "ordine simbolico in cui le rappresentazioni, i valori e le pratiche sociali trovano il loro fondamento" (Ladmiral e Lipiansky, 1989, p. 95). La lingua come sistema di simboli dipende dalle attività sociali e influenza il pensiero umano.

È il concetto di "relativismo linguistico" (Kramsch, 2000)⁵ che riafferma a questo proposito la sua importanza, non tanto per dichiarare che la totalità del pensiero sia codificata linguisticamente, quanto piuttosto per sottolineare che certi tratti dell'esperienza umana sono, comunque, rintracciabili all'in-

⁵ Dopo l'apparizione negli anni '50 dell'ipotesi Sapir-Whorf sul relativismo linguistico molti linguisti, sociologi, antropologi, psicologi si sono interessati all'influenza delle strutture grammaticali di una data lingua sul pensiero. Due posizioni diverse e opposte si sono sviluppate: una socio-psico-antropologica che afferma l'esistenza di una corrispondenza tra una lingua e una certa visione del mondo, l'altra cognitivista che sottolinea, al contrario, l'innatismo delle strutture neuropsicologiche fondamentali del linguaggio, le quali sarebbero universali e anteriori ad ogni cultura. La versione forte della teoria, espressa nel concetto di *Weltanschauung* del XIX secolo, arrivò a sostenere un rapporto quasi deterministico tra lingua e pensiero, che oggi è inaccettabile. Prima di tutto perché una lingua veicola più culture e non una sola; inoltre perché i parlanti di una stessa lingua non pensano obbligatoriamente tutti allo stesso modo; ed infine perché una traduzione tra lingue diverse è sempre possibile. Attualmente, una versione debole della teoria è comunemente accettata e sviluppata in certe discipline, come ad esempio, la linguistica antropologica e la psicologia culturale. È a quest'ultima che ci vogliamo rifare.

terno della lingua: un esempio evidente di questo lo possiamo trovare nelle pratiche discorsive che esprimono efficacemente il rapporto lingua-cultura-pensiero, attraverso la comunicazione quotidiana. È proprio lungo questo filone che intende collocarsi la presente riflessione sulla didattica della DNL, non tanto con l'intento di invalidare le posizioni attuali quanto per mostrare attraverso il ricorso alle discipline umane e sociali, l'altro aspetto – oltre a quello linguistico, metalinguistico e cognitivo – di questi studi attualmente così proficui per l'insegnamento delle lingue e per una “educazione attraverso le lingue” (Galisson, 2001)⁶.

Le DNL possiedono, quindi, delle dimensioni veramente culturali sia attraverso il loro statuto epistemologico, sia attraverso la lingua con la quale esse costruiscono e producono la conoscenza. Se la lingua e la disciplina sono prima di tutto un accesso alla cultura, quali discipline si prestano meglio al progetto educativo europeo? La Storia e la lingua francese in ragione delle loro dimensioni culturali ed educative, e per la loro perfetta integrazione, sembrano costituire il contesto ideale – anche se certamente non esclusivo – per una politica di promozione del plurilinguismo, finalizzata alla conoscenza dell'altro e alle sue ricadute educative sul soggetto che apprende le lingue⁷, o meglio che apprende dei contenuti disciplinari in lingua.

2. L'integrazione della lingua francese alla storia e la dimensione culturale

La Storia e la lingua francese e la promozione di una coscienza identitaria europea? La Storia, quale disciplina antropologica, porta con sé delle implicazioni di tipo identitario: è attraverso di essa che un popolo si identifica nella condivisione di idee e valori comuni, e costruisce la sua memoria sociale e culturale. L'insegnamento della storia risponde ad una finalità di trasmissione del patrimonio civico e di conoscenza dei cosiddetti “luoghi di memoria” (Nora, 1984), attraverso i quali prende forma la coscienza personale e collettiva del singolo e degli individui, creando un senso di appartenenza condiviso. Nella Francia del XIX secolo, l'insegnamento della storia ha contribuito a fondare il progetto repubblicano, e ha definito uno dei tratti più caratteristici dell'identità culturale francese. All'epoca del ministro Jules Ferry – considerato nell'immaginario agiografico repubblicano come il fondatore della

⁶ Lezione tenuta in occasione della consegna della Laurea Honoris causa all'Università di Torino il 23 aprile 2001.

⁷ Per la scrittura di questa parte dell'articolo sono state riprodotte in traduzione parti della tesi di dottorato: Govoni G. (2005), *Apprendre l'Histoire de l'autre pour apprendre une langue? Connaissance de l'autre et construction de soi. L'enseignement de l'Histoire en Français dans les lycées bilingues italo-français*, Università di Macerata, direttore di ricerca: prof.ssa Danielle Lévy.

scuola “gratuita, laica ed obbligatoria” (Lelievre, 1999) – un insegnamento ideologico della storia era finalizzato all’istituzione della Repubblica. All’insegnamento della storia era, infatti, affidato il compito di fondare l’unità della nazione. La Storia, quindi, non è una disciplina “neutra” ma connotata dalla mentalità, dal punto di vista, dalle appartenenze di chi la produce.

Uno degli obiettivi dell’insegnamento della storia è anche quello di trasmettere un sapere fondato sulla ragione e di contribuire a sviluppare lo spirito critico. Essa, infatti, si prefigge l’obiettivo educativo della comprensione del presente attraverso la conoscenza del passato. Già negli anni ’90 un geopolitologo francese (Bertrand, 1990)⁸, prefigurando all’interno del corso tradizionale di lingua e cultura francese l’insegnamento integrato di lingua e contenuti, aveva intuito che per comprendere una cultura la dimensione storica è una delle vie privilegiate, e aveva indicato nella storia la fonte di una migliore comprensione tra le diverse culture. Il privilegio della storia consiste nel suo essere una disciplina strategica, in quanto luogo in cui si costruisce l’identità culturale. Per capire come funziona una cultura e descriverne le sue diverse manifestazioni, è necessario immergersi nel suo passato. La cultura ha, infatti, una dimensione diacronica e la storia non fa che illustrarla. Gli elementi della storia di un popolo forniscono, allora, delle chiavi per interpretare il suo presente⁹.

È proprio ricorrendo alla storia che si possono comprendere concetti come quelli di *monolinguisimo* e *monoculturalismo*, i quali si sono non solo sviluppati ma imposti nella coscienza comune: essi corrispondono ad un processo che si è costruito progressivamente, attraverso la costituzione dello Stato-Nazione (Gohard-Radenkovic 2001, p. 19-20). Il monolinguisimo è un’eredità storica della Rivoluzione francese che ha propagato l’idea unitaria di nazione e forgiato il concetto universale di “cittadino”, siglando una stretta coincidenza tra lingua, territorio e comunità.

Nel caso francese, sono state la politica della lingua (De Certeau, Julia, Revel, 1975) da un lato, e la scrittura della storia dall’altro che hanno legittimato ed inventato il mito della nazione. La Storia come disciplina curricolare sembra integrarsi perfettamente alla lingua francese, in quanto la storia stessa della Francia ha avuto un ruolo non indifferente nella costruzione della sua lingua: la storia della lingua francese coincide in buona parte con la storia della Francia.

Ma il ben fondato di questa integrazione si basa anche sul fatto che proprio in Francia e alla scuola francese si sono formate scuole del pensiero sto-

⁸ Si veda il cap. V “ Le recours à l’histoire comme source d’une meilleure compréhension entre les cultures ”.

⁹ Ibidem.

rico della portata delle “Annales”, scuola che ha costituito non solo una tappa importante nella riflessione francese sul metodo storico, ma è stata riconosciuta a livello mondiale come modello storiografico: la storia fatta a partire dal documento che illustra il modo di procedere dello storico che fa storia, e l’inclusione della micro-storia in quanto storia che non si confronta solo ed esclusivamente al fatto e al suo racconto, ma anche alla presenza dell’individuo nella storia, o meglio nella sua storia, rappresentano gli elementi connotativi del pensiero storico francese, noti per la corrente storiografica della “Nouvelle Histoire”. Se non è solo la storia evenemenziale con le sue interpretazioni preconfezionate dei fatti storici e degli uomini illustri a fare la storia, attraverso il racconto degli avvenimenti politici, militari e diplomatici, ma è grazie alla nuova storiografia francese che ci si interessa alla storia delle mentalità, alle rappresentazioni intese come modi di conoscenza, come non vedervi un legame evidente tra storia e dimensione culturale degli apprendimenti?

L’attuale progetto europeo di costruzione di una comune identità promuove l’educazione all’alterità per evitare i rischi dell’etnocentrismo e del ripiegamento identitario, e pur non negando le radici identitarie dei diversi popoli che ne fanno parte, invita a non considerarle immutabili ma in continua evoluzione attraverso l’incontro e la conoscenza dell’altro. Se nell’educazione interculturale, la comprensione dell’altro implica il rimettersi profondamente in gioco e l’essere disposti a re-inventare la propria identità, il contesto europeo potrebbe costituire la famosa “terza via” dell’interculturale e fornire il quadro entro cui costruire un’educazione alla cittadinanza europea (Masson, 2000, pp. 161-173).

Il presente articolo tenterà di ripercorrere le fasi della ricerca della nostra tesi di dottorato in “Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturale”¹⁰, tesi incentrata sull’apprendimento della storia in francese nei licei bilingui internazionali; la scelta linguistico-disciplinare effettuata non risponde ad una volontà promozionale della lingua francese e della sua storia, quanto piuttosto all’esigenza di analizzare le implicazioni educative di questa particolare integrazione.

3. Contestualizzazione del terreno d’indagine

Il terreno d’indagine prescelto per studiare le dinamiche educative dell’integrazione della storia alla lingua francese è il liceo classico con sezione internazionale italo-francese dove, in seguito ad accordi bilaterali, insegnanti francesi insegnano la storia nella loro lingua madre. Una breve nota

¹⁰ Dottorato di Ricerca ufficialmente avviato (XV ciclo) dal maggio 2000, nell’Università degli studi di Macerata e coordinato dalla prof.ssa Danielle Lévy.

esplicativa sarà necessaria per rendere conto del contesto e della sua particolare evoluzione nell'ambito della storia della scuola italiana e delle relative politiche linguistiche. All'inizio degli anni '90 in alcuni licei classici prendono avvio delle sperimentazioni linguistiche che, in anticipo su ciò che sarebbe passata in seguito come "legge sull'autonomia scolastica", prevedevano il potenziamento della lingua straniera estesa al triennio, e l'introduzione di materie curriculari insegnate in lingua: l'assetto tradizionale della formazione liceale subisce, allora, qualche cambiamento.

In alcune di queste sezioni dette appunto sperimentali, il greco scompare e lascia il posto ad un insegnamento veicolare della storia-geografia in lingua francese. Tale insegnamento integrato non si sostituisce semplicemente al precedente insegnamento ma sembra raccoglierne l'eredità. Il liceo classico come luogo ideale per la formazione culturale delle *élites* vanta da sempre insegnamenti come il latino e il greco, considerate lingue di cultura e preposte allo sviluppo di quella *forma mentis* che veniva assicurata a chi praticava la lettura delle opere e degli autori antichi. La lingua francese che ha alle sue spalle una lunga e prestigiosa tradizione di insegnamento in Italia, e che è sempre stata considerata una lingua di cultura¹¹, ancora prima della predominanza nel curriculum scolastico dell'inglese, rappresenta un elemento innovativo in grado di conferire all'assetto tradizionale della scuola un carattere internazionale, senza disconoscere l'identità storica di un'istituzione scolastica italiana come quella liceale.

I documenti informativi che accompagnano la descrizione di tali sezioni bilingui¹², infatti, presentano il liceo internazionale come una scelta formativa che si colloca tra la tradizione e la modernità. La necessità di dare una spinta innovatrice al liceo, avvertita anche in seguito ad un calo delle iscrizioni nelle sezioni del liceo classico tradizionale, prevedeva che non ne venisse negata la sua peculiare natura. Il francese allora si presenta non solo come lingua che non smentisce l'impostazione culturale di tipo liceale e ne preserva il valore di una formazione d'eccellenza ma introduce anche un apprendimento linguistico avanzato e moderno, di fronte alle nuove esigenze di apprendimento delle lingue e di plurilinguismo europeo.

¹¹ Fumaroli, 2001, sottolinea come nel XVIII° secolo la lingua francese s'impose in tutta Europa come "langue de l'esprit, de l'intelligence et de la conversation" e aveva una vera e propria vocazione all'universalità. Senza dover risalire al 1648 (trattato di Westfalia), anno che segna l'egemonia del francese in Europa, il prestigio della lingua francese come lingua aristocratica e letteraria è attestato anche in Italia, nelle cui scuole private e pubbliche, l'insegnamento godeva e ha goduto di un ruolo indiscusso fino agli anni '70-80 del secolo passato; cfr. AAVV., 1991.

¹² Cfr. il sito del Liceo Classico "L. Galvani" di Bologna con annesse sezioni internazionali di francese, tedesco e inglese:
<http://www.comune.bologna.it/iperbole/lgalv/liceo/liceo_st.htm>.

Il rispetto di una formazione umanistica tradizionale da un lato, e dall'altro la promozione professionale legata alla mobilità internazionale, alla quale la conoscenza della lingua permette di aspirare, definiscono il contesto educativo e politico entro cui vengono attuati i suggerimenti contenuti nelle politiche linguistiche¹³ europee ed italiane. Se l'etero-immagine della lingua e l'auto-immagine della scuola corrispondono, le politiche scolastiche italiane si ricollegano allora perfettamente con la politica linguistica francese, laddove in alternativa alla supremazia dell'inglese come lingua franca mondiale, la Francia promuove la propria lingua come lingua a valenza culturale e si batte a favore del plurilinguismo¹⁴, che – ricordiamolo – è uno degli obiettivi prioritari della Francofonia. Il francese, quindi, si propone non solo come lingua di cultura ma anche come lingua che permette, attraverso di essa, l'espressione di altre culture.

Gli accordi bilaterali che definiscono i programmi di queste sezioni, infatti, prospettano l'insegnamento veicolare come una modalità di conoscenza dell'altro attraverso lo studio della sua lingua e della sua storia, la quale – non a caso – figura come disciplina prediletta per la sua integrazione alla lingua francese. È innegabile che “lingua” e “storia” definiscono i tratti identitari di una cultura (Balboni, 2002, p. 196). Sono, allora, gettate le basi politiche ed istituzionali per un'educazione di tipo interculturale.

3.1. *L'osservazione antropologica di classe*

La metodologia di ricerca seguita nella fase della pre-indagine, che coincide con l'osservazione delle classi di storia in francese, s'ispira al metodo antropologico dell'osservazione partecipante. Va precisato, tuttavia, che l'entrata nelle classi, lungi dall'identificarsi con la verginità d'osservazione dell'antropologo che entra per la prima volta in contatto con una certa cultura, ha lo scopo di cercare il ben fondato e la legittimità dell'integrazione di una disciplina curricolare come la storia alla lingua francese, attraverso l'osservazione di quelle pratiche culturali che caratterizzano la suddetta tipologia di classi; di descrivere gli usi e i costumi di alunni di lingua e cultura italiana che apprendono la storia in una lingua diversa da quella materna; nonché di delineare, in questo modo, la situazione di partenza della ricerca stessa. In altri termini, la ricerca è incominciata con un'idea a monte: quella di individuare, di fronte ad una pluralità presente a diversi livelli, una possi-

¹³ Beacco, 2000, p. 45 sottolinea che: “mettre en place des enseignements [...] adaptés à un public ou à une institution suppose de dégager les caractéristiques des situations d'enseignement: le niveau de compétence en langue, l'expérience sociale des apprenants, la nature des publics d'apprenants, l'institution éducative”.

¹⁴ Cerquiglioni, 1994, p. 17: “La politique linguistique de la France, ce n'est pas seulement une politique de la langue française: c'est aussi [...] une politique de plurilinguisme européen”.

bile mediazione tra insegnante ed allievi, metodologie di insegnamento, discipline, e appartenenze linguistico-culturali diverse.

L'osservazione antropologica di classe mette in luce dei fenomeni "culturali" di grande interesse. È, infatti, attraverso l'osservazione di classe che è stato possibile descrivere la *metodologia d'insegnamento* della storia secondo *l'approccio francese*, laddove l'insegnante utilizza il documento iconografico e scritto per introdurre gli allievi alla conoscenza storica, e li sollecita nell'interpretazione dei testi. Il manuale di storia adottato è quello delle corrispondenti classi francesi di scuola superiore, e presenta delle particolarità metodologiche di insegnamento-apprendimento disciplinare: oltre alle parti testuali che compongono il discorso storico, si trovano dei documenti con indicazione delle fonti di provenienza, e dotati di esercizi didattici. Ci sono anche delle speciali pagine metodologiche in cui viene spiegato come prendere appunti, studiare un testo storico, leggere un'immagine, paragonare delle cartine storiche; e altre pagine ancora ricche di suggerimenti di saper fare relativi alla lettura e alla comprensione di un argomento, all'organizzazione della struttura argomentativa del discorso, con tanto di introduzione, sviluppo e conclusione. Gli alunni italiani, abituati durante la loro precedente scolarizzazione ad un approccio di tipo evenemenziale, cioè allo studio della storia e alla memorizzazione dei fatti storici secondo l'ordine cronologico e diacronico, vengono a contatto con un metodo basato sull'approccio documentario. Si esercitano a scoprire la storia, ricalcando le modalità di lavoro dello storico che fa ricerca e produce la conoscenza attraverso l'analisi delle fonti: rispetto ad un argomento in particolare, essi devono poi costruire oralmente un discorso strutturato in parti, coerente e coeso. Rispetto all'impostazione storicista della "storia-filosofia" all'italiana, gli alunni di queste sezioni scoprono la "storia-geografia" alla francese.

La cultura di classe si manifesta, quindi, soprattutto sul piano discorsivo delle interazioni tra insegnante e allievi, ed è alimentato dall'*attività metalinguistica* che la lingua francese, anche grazie all'insistenza sulla costruzione di uno schema argomentativo nel discorso, permette di praticare. La riflessione sulla lingua è esercitata non solo in vista dell'apprendimento lessicale, ma anche per interrogare i concetti e per costruire il *discorso disciplinare*. La didattica del francese, che promuove l'insegnamento della lingua come binomio inscindibile dalla cultura, ha da sempre coltivato questa particolarità, che costituisce un aspetto prettamente culturale.

I contenuti del sapere storico, trasmessi in lingua francese, sono portatori di quell'insieme di valori e di rappresentazioni attraverso cui una società costruisce la sua visione del mondo e quindi la sua *identità culturale*. La *lingua francese* non rappresenta un semplice veicolo di comunicazione per gli alunni italiani ma facilita l'accesso alla scoperta di un'identità altra, attraverso

l'analisi morfologica della conoscenza storica (Mattozzi, 1995). La lingua traduce, infatti, degli elementi culturali e ne è trasformata da questi (Ladmiral, Lipiansky, 1989, p. 98). Il modo in cui vengono tematizzati certi argomenti nel discorso storiografico del manuale francese derivano direttamente dai valori della cultura francese. Basti pensare al concetto di «citoyenneté» e a quello di «laïcité», tanto per citare gli esempi più indicativi.

Lo studio enciclopedico delle discipline sollecitate nella fase riflessiva e l'osservazione di classe seguita nella fase attiva mi hanno permesso di circoscrivere il terreno di indagine e di elaborare l'ipotesi di ricerca, attraverso un andirivieni continuo tra teoria e pratica. Il ben fondato dell'integrazione di lingua e storia, allora, si ricava non solo dallo studio "enciclopedico" delle discipline di riferimento (storia e didattica del francese) ma anche dall'osservazione antropologica di classe che permette di scoprire *le connotazioni culturali* di "lingua" e "storia"; e di evidenziare *l'implicazione del soggetto* che apprende la storia in una lingua diversa da quella materna. Il soggetto e la dimensione identitaria dell'insegnamento integrato entrano, quindi, a pieno titolo nell'ipotesi di ricerca che caratterizza l'indagine vera e propria.

4. Imparare la storia in francese per imparare una lingua? L'indagine e i racconti di vita degli allievi

4.1. Dalle implicazioni culturali all'educazione del soggetto che apprende la "storia" in "francese"

Il valore educativo dell'insegnamento integrato risiede nello studio e nella pratica della cultura. Se "storia" e "lingua francese" hanno una valenza sociale e, in quanto veicoli di costruzione identitaria e di riflessione metalinguistica, portano con sé un insegnamento culturale che implica l'educazione del soggetto, allora questa tipologia di apprendimento integrato porterà il soggetto stesso a mettersi in gioco, ad interrogarsi sulla propria identità in costruzione e su quella dell'altro. Che cosa succede quando si riceve un insegnamento curricolare come la storia in una lingua diversa rispetto a quella materna? Quali riflessioni, stimoli e paragoni tale apprendimento suscita, suggerisce ed alimenta nei soggetti che ne fanno l'esperienza, attraverso la pratica dell'uso della lingua, della conoscenza della storia, e delle attività metodologico-didattiche di riferimento?

La letteratura esistente sulle DNL di stampo cognitivista e linguistico applicato ci sono sembrate inadeguate per rendere conto della complessità in gioco in questo tipo di apprendimenti, dove *la dimensione soggettiva* dell'esperienza dei *soggetti in costruzione identitaria* attraverso la *storia* e il *francese* non può esaurirsi nella rilevazione dei buoni apprendimenti linguistici raggiunti né nella dimensione universale dell'apprendimento di una lin-

gua tra le tante, ma richiede un ascolto mirato alla comprensione delle dinamiche personali di coinvolgimento identitario dell'individuo e delle sue interrelazioni e connessioni. La sociologia comprensiva, in particolare, offre allora un utile strumento da utilizzare in combinazione con l'analisi del discorso e dell'enunciazione, oltre che la linguistica testuale.

4.2. La metodologia d'indagine: le interviste e i racconti di vita degli allievi, come strumenti della "presa di coscienza" di sé

Il racconto di vita è parte costitutiva della metodologia d'indagine. Esso permette un distanziamento nello spazio e nel tempo del soggetto che arriva a parlare di sé come se fosse un altro (Ricoeur, 1990) e sollecita una presa di coscienza che conduce il soggetto stesso alla riflessione. Anche in ambito educativo, l'approccio biografico assume il valore di una vera e propria strategia formativa: l'occasione di raccontarsi ed il modo di raccontarsi permettono al soggetto di definire se stesso, la propria cultura, la propria lettura di altre culture. Le interviste in profondità rivolte a studenti in corso sia del biennio che del triennio, e a studenti che hanno già da tempo conseguito la maturità-Bac ci sono sembrate, quindi, uno strumento appropriato per tentare di comprendere l'universo intimo di queste sperimentazioni e di fare emergere anche le possibili conflittualità in gioco nel terreno della prossimità (Levy, 2000) e dei suoi molteplici livelli (linguistico, culturale, geografico, disciplinare).

Nella prospettiva etnosociologica (Bertaux, 1997), il racconto di vita è un discorso narrativo che si sforza di raccontare una storia reale, e che è improvvisato all'interno di una relazione dialogica con un ricercatore, il quale ha anticipatamente orientato l'intervista verso la descrizione di esperienze pertinenti per lo studio del suo oggetto di ricerca. Esso, quindi, non costituisce propriamente un'autobiografia orale: si tratta, piuttosto, di una testimonianza orientata dell'intenzione conoscitiva del ricercatore che lo sollecita e lo raccoglie. Per queste ragioni, e grazie ai suggerimenti tratti dalla sociologia comprensiva (Kaufmann, 1996), le domande elaborate per le interviste in profondità tentano di condurre i soggetti intervistati a riflettere sull'esperienza vissuta nella classe di storia in francese.

L'analisi testuale, condotta sulle trascrizioni dei racconti di vita degli alunni, si prefigge lo scopo di mettere in luce i legami tra l'individuale e il collettivo, le emozioni, i giudizi di valore e le motivazioni degli alunni, come soggetti storico-sociali studiati attraverso i loro apprendimenti, le loro pratiche linguistiche e le relative rappresentazioni (Deprez, 1996). È mettendo in rapporto più testimonianze sull'esperienza vissuta in relazione ad una stessa situazione sociale che sarà possibile superare la soggettività di ogni singolo

racconto di vita, ed ottenere una rappresentazione sociologica delle componenti sociali e collettive della situazione (Bertaux, 1997).

A livello dell'analisi tematica, le interviste permettono di cogliere delle preziose informazioni che indicano come il soggetto, coinvolto in questa particolare esperienza di apprendimento, abbia riflettuto su di sé e sull'altro¹⁵. Delle vere e proprie competenze interculturali sembrano emergere dai diversi racconti, laddove il soggetto esprime una riflessione comparativa tra sé e l'altro. Vengono alla luce le connotazioni "miste" di questi soggetti che si trovano nell'"entre-deux" d'appartenenza di due universi linguistico-culturali vicini ma differenti.

5. Quale formazione per gli insegnanti di storia in francese nei licei bilingui internazionali italo-francesi?

5.1. Un'esigenza didattica di contestualizzazione e la necessità di una mediazione

Ancora una volta sono *le lingue di specialità* ad offrirci utili elementi di riflessione per tentare di elaborare una proposta di formazione rivolta agli insegnanti delle classi bilingui. Dopo una prima fase incentrata su lavori di tipo terminologico, gli studi sulle lingue di specialità sono passati ad una seconda caratterizzata da un'attenzione particolare per il funzionamento linguistico dei discorsi e dei loro generi discorsivi. Questa *prospettiva più discorsiva* appare nel momento in cui non ci si occupa più del vocabolario specifico e della nozione statica di lingua, ma ci si interessa alla nozione molto più dinamica di discorso, analizzato nei corpus di testi mediatori tra scienza e grande pubblico. Questo nuovo orientamento porta ad una riflessione preziosa sul concetto di *trasmissione delle conoscenze* ed introduce la nozione di "trasposizione didattica". La distinzione sottolineata tra discorsi primari, discorsi scientifici e discorsi secondari, discorsi di divulgazione, permette di far emergere *la dimensione didattica di ogni discorso* destinato a dei non specialisti. Attraverso l'individuazione delle "operazioni enunciative che si iscrivono nel fine pragmatico di ogni comunicazione", queste analisi permettono di "inferire gli schemi argomentativi che il locutore costruisce per l'altro" e di prendere coscienza dell'*eterogeneità enunciativa* presente nei suddetti testi, dove *la presenza dell'interlocutore* è ampiamente prevista, e non solo attraverso la sua iscrizione nel testo ma anche attraverso il ruolo

¹⁵ Per l'analisi dettagliata delle interviste rivolte agli studenti rimandiamo alla nostra tesi di dottorato, già citata. In particolare alla lettura del cap. III: "La construction identitaire des sujets et les enjeux de la citoyenneté européenne entre deux langues, deux cultures, deux histoires: une éducation interculturelle?"

che gli viene riconosciuto di *co-enunciatore*. Questa riflessione sulla dimensione dialogica dei testi di divulgazione afferma un'esigenza didattica di contestualizzazione.

Gli studi sulle lingue di specialità ci permettono, allora, di introdurre il tema della *mediazione* (Govoni, 2003) nel campo dell'insegnamento veicolare, e di sottolinearne l'importanza per la formazione degli insegnanti delle classi bilingui. La mediazione si prospetta come un'esigenza didattica di contestualizzazione che tenga conto del pubblico di alunni italiani ai quali è indirizzato l'insegnamento, e per i quali l'apprendimento della storia in francese costituisce l'opportunità per passare dalla conoscenza di sé verso la conoscenza dell'altro, per ritornare a sé mutati ed arricchiti da quest'incontro. Si tratta di un percorso che va dall'"intra-" all'"inter-" culturale, dato che è a partire da me stesso e dal mio universo mentale e culturale che mi accingo a conoscere l'altro. Quest'atto conoscitivo dell'altro porta, inevitabilmente, anche a conoscere o meglio a ri-conoscere me stesso. La natura di questo tipo di mediazione sarà, quindi, interculturale.

5.2. *La formazione degli insegnanti ad un tipo di mediazione complessa*

Il concetto stesso di *apprendimento*, alla luce dei riferimenti recenti, nella didattica della storia, ma anche negli orientamenti didattici più in generale, contiene una valorizzazione della *dimensione soggettiva* della *conoscenza* e della co-costruzione del sapere *versus* la pura e semplice trasmissione da parte dell'insegnante dei contenuti prefabbricati e precostruiti dei manuali (Bassis, 1999). Se apprendere significa cambiare, smobilitare le proprie rappresentazioni mentali, cognitive e culturali, allora occorre contestualizzare l'insegnamento integrato a partire dal modo in cui gli allievi di queste classi apprendono, e considerarli il luogo dell'elaborazione di un nuovo sapere di tipo interculturale.

La conoscenza dell'altro, infatti, passa attraverso un'esperienza personale, che dirige la persona verso un altrove, ma allo stesso tempo si articola sulla posizione che questa occupa all'interno della sua comunità d'origine (Bertrand, 1997 pp. 132-134). Le etero-rappresentazioni degli alunni sulla storia della Francia elaborate a partire dalle auto-rappresentazioni (Zarate, 1993, p. 30) potrebbero costituire dei preziosi suggerimenti che permetterebbero all'insegnante non solo di contestualizzare al meglio la sua pratica didattica, ma diventerebbero il punto di partenza verso la conoscenza dell'universo straniero. Il discorso della storia costituisce, da questo punto di vista, una delle chiavi del dialogo interculturale (Bertrand, 1990, p. 134), dato che "lo stereotipo è innanzitutto il risultato dell'abitudine – storica – di un

certo sguardo portato sull'altro"¹⁶. I fatti culturali che lo studio della storia in lingua ci presenta non appartengono soltanto ad un tipo di "culture savante", né a quella che gli alunni apprendono nell'esercizio di strutturazione del discorso "à la française", ma sono riconducibili ad un compito di conoscenza di sé e di interpretazione dell'altro, a cui la nozione di rappresentazione rimanda. Se s'introduce tale concetto nella pratica scolastica, è possibile aprire le porte alla dimensione identitaria e ad un processo stesso di costruzione delle conoscenze incentrato sul soggetto. I fatti storici che attraversano le frontiere potrebbero costituire l'occasione per un cambiamento del punto di vista, che permette di scoprire come la storia possa essere presentata secondo punti di vista diversi.

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV., "Pluralité des Langues et des Supports dans la Construction et la Transmission des Connaissances", Actes du Colloque International organisé par l'EA 2534 Plurilinguisme et Apprentissage et l'ENS-LSH (Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Lyon), 13-15 juin 2002 in *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, Revue en ligne, Juin, 2003, Volume 6, n. 1.
- AA.VV., "Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie", in *Documents SIHFLES, Actes du colloque de Parme*, 1991, n. 8.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BASSIS O., "Interroger l'acte de connaître", in MORIN E. *Relier les connaissances, Le défi du XXI ème siècle*, Paris, Seuil, 1999.
- BEACCO J-C., *Les dimensions culturelles des apprentissages des langues*, Paris, Hatier, 2000.
- BERTAUX D., *Les récits de vie*, coll. 128, Paris, Nathan, 1997.
- BERTRAND G., *Sous le regard de Marianne. Propositions pour une autre façon d'enseigner la langue et la culture françaises*, Milano, CUEM, 1990.
- CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori, 2000.
- CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- CERQUIGLINI B. (a cura di), "Préface à TRUCHOT C.", in *Le plurilinguisme européen. Théorie et pratique en politique linguistique*, Paris, Champion, 1994.

¹⁶ *Ibidem*, p. 132.

- COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione, Brussels, 1995.
- DE CERTEAU M., JULIA D., REVEL J., *Une politique de la langue. La révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- DEMARTY-WARZEE J., "Formation pour l'enseignement bilingue: de la langue de spécialité à la communication spécialisée", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications "L'actualité de l'enseignement bilingue", 2000, pp. 174-177.
- DEPREZ C., "Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et des bilingues", in *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1996, n. 7.
- FUMAROLI M., *Quand l'Europe parlait français*, Paris, De Fallois, 2001.
- GALISSION R., *De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, Lezione tenuta in occasione della consegna della Laurea Honoris Causa all'Università di Torino il 23 aprile 2001.
- GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère: des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Lang, 2001.
- GOVONI G., "La didactique de l'histoire dans les sections bilingues: médier deux traditions d'enseignement", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches & Applications "La Médiation et la Didactique des Langues et des Cultures", coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate, 2003.
- KAUFMANN J-C., *La sociologie compréhensive*, Paris, Nathan, coll. 128, 1996.
- KRAMSCH C., "Language, Thought and Culture", in DAVIES A., ELDER C., *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Basil Blackwell, 2000.
- LADMIRAL J.R., LIPIANSKY M., *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.
- LELIEVRE C., *Jules Ferry. La république éducatrice*, Paris, Hachette Éducation, 1999.
- LEVY D., "Proximités et différences culturelles: dynamiques, tensions et paradoxes" in PAGANINI G. (a cura di), *Différences et proximités culturelles: L'Europe*, Paris, l'Harmattan, 2000.
- LONDEI D., "Analisi del percorso seguito nella produzione di materiali per l'insegnamento del francese per scopi speciali", in CILIBERTI A., *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, CLUEB, 1981.

- MASSON M., “Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain”, in *ELA : Etudes de Linguistique Appliquée*, “Eduquer pour une Europe des langues et des cultures? ”, 2000, n. 106.
- MATTOZZI I., “Morfologia della conoscenza storiografica e didattica”, in AA.VV., *La mediazione didattica dell'insegnante di storia. Proposte teoriche e applicazioni pratiche*, Progetto CLIO, Faenza, Polaris, 1995.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Progetto Lingue 2000*, Roma, Gruppo Lingue Straniere, MPI, 2000.
- NORA P., *Les lieux de mémoire*, 7 voll., Paris, Gallimard, 1984.
- PAVESI M., “Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingue e di contenuti” in Atti del convegno *Le lingue straniere come veicolo di apprendimento nella scuola*, Pavia, 11 maggio 2001.
- PEKAREK S., “Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs ”, in *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, Actes du 8ème Colloque EUROSLA *La personne bilingue*, 1999, vol. I, numéro spécial.
- PESTRE D., “La Science, du texte au contexte” in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches & Applications, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, coordonné par Jean-Claude Beacco et Denis Lehmann, Paris, Hachette, 1990.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- ZARATE G., *Représentation de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

Riferimenti Siti Internet

- DZIEGIEKWSKA Z., “Méthodologie de l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques” del Graz Workshop 1995-1998.
<<http://culture.coe.fr/graz/documentation/be/>>.
- European Centre of Modern Languages: Bilingual education. Résumés of the work from 1995 to 1998, Graz, Austria: “Introduction”
<<http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/thematic.htm>>.

Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?

Teresina Barbero
IRRE Piemonte

Sulle potenzialità del CLIL e sui vantaggi derivanti dalla sua introduzione nei curricula scolastici molto ormai è stato detto e scritto. Ciò che, forse, non è ancora stato sufficientemente preso in considerazione sono le “difficoltà” che questo può comportare. Questa questione è tutt’altro che trascurabile, perché i due aspetti, *potenzialità* e *difficoltà*, sono tra di loro strettamente collegati, visto che le *sfide* del CLIL nascono proprio dal superamento di ostacoli insiti nell’insegnamento di contenuti in lingue diverse da quella materna. In questo contributo vorremmo per l’appunto trattare questa questione della “difficoltà”. L’assunto da cui partiamo, maturato dall’osservazione di sperimentazioni CLIL nei vari ordini di scuola, è che questo concetto non è tanto legato all’uso della lingua straniera quanto alla *metodologia* utilizzata, o, meglio, all’assenza di una metodologia adeguata. In altre parole un approccio CLIL può risultare “difficile” se non vengono adeguatamente considerati questi elementi: il tipo di *disciplina*, le *modalità di presentazione* dei contenuti, le attività e il *tipo di supporto* fornito attraverso di esse.

Questi sono gli aspetti che verranno presi in considerazioni in questo contributo.

CLIL è una strategia riconosciuta e promossa a livello europeo: il piano d’azione della Commissione europea la pone fra le modalità da privilegiare per diffondere la conoscenza delle lingue, le esperienze di insegnamento bilingue in Europa sono numerose e anche in Italia le sperimentazioni, i corsi *on line*, i seminari, il successo del convegno nazionale organizzato dal Laboratorio CLIL di Ca’ Foscari sono concrete testimonianze dell’interesse che questo approccio sta suscitando. Tuttavia l’obiezione che spesso viene avanzata dagli insegnanti e dagli studenti è che insegnare e imparare una disciplina in lingua straniera è “difficile”. La difficoltà sicuramente esiste ma non è

legata, o non necessariamente, alla lingua, ma a una serie di altri fattori, quali:

- il tipo di *disciplina*;
- il modo di *presentazione* dei contenuti;
- il tipo di attività e il livello di *supporto* fornito per eseguirla.

Tutti questi elementi devono essere opportunamente considerati all'interno di una metodologia adeguata; in altre parole, il CLIL presenta una forte carica innovativa: il potenziamento dell'apprendimento linguistico, di quello delle discipline e dell'apprendimento *tout court* costituiscono altrettante sfide (Marsh, 2002), ma perché i risultati vengano conseguiti è importante che l'insegnamento non venga lasciato all'improvvisazione, e che invece sia oggetto di un'attenta programmazione.

1. La scelta della disciplina

Com'è noto, il CLIL focalizza in egual modo la lingua e la disciplina e individua le influenze reciproche: non solo la lingua struttura la disciplina, favorisce l'elaborazione dei concetti, ma anche la disciplina con le sue specificità "trascina" la lingua, sceglie le forme testuali e morfosintattiche, i modi di comunicazione, stimola i processi cognitivi.

In un capitolo dal titolo significativo: "*Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école*", Coste (Coste, 1997, p. 39) mette in evidenza il ruolo che le discipline, dette per comodità e "abusivamente" non linguistiche, esercitano nello sviluppo di competenze linguistiche:

Per le conoscenze che apportano, ma anche per i documenti su cui lavorano, i concetti che mobilitano, gli strumenti di osservazione e d'analisi ai quali ricorrono, esse contribuiscono certamente all'organizzazione dei saperi, delle convinzioni, degli atteggiamenti che esercitano un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle culture altre, nell'importanza attribuita ad una lingua.

Leggere una carta geografica o procedere ad un ragionamento in geometria implica delle *routines* particolari di svolgimento, dei modi diversi di raccogliere le informazioni, di trovare i punti di riferimento, i quali costituiscono altrettanti modi di lettura o di analisi necessari all'esercizio della disciplina, anche se, ad un certo livello di esperienza, essi possono apparire "automatici". E la lingua struttura questi processi: la sua funzione non è solo referenziale ma cognitiva, in quanto consente l'elaborazione di concetti e la loro interconnessione.

In uno studio più recente (Barbero, Boella, 2003a, p. 9), di fondamentale importanza per individuare criteri nella scelta delle possibili discipline CLIL, Coste illustra questo punto di vista rispetto a tre ambiti disciplinari: la storia, la matematica e le scienze, l'educazione artistica. Alla base delle sue riflessioni è l'ipotesi che i rapporti fra le lingue naturali e i contenuti disciplinari non sono uguali per tutte le lingue e tutte le discipline e che questa diversità incide fortemente sull'organizzazione di un insegnamento bilingue.

Lo studio della storia in lingua straniera è diverso dallo studio, ad esempio, della matematica, non solo per le sue *routine* ma anche per le sue finalità. Il libro di storia filtra, in qualche modo un concetto di “nazionalizzazione”: studiare la storia in una lingua diversa, attraverso documenti o anche semplicemente manuali prodotti in quel paese, significa introdurre una pluralità di punti di vista, un ampliamento e una relativizzazione delle prospettive nazionali. “Mobilitare due lingue significa dunque arricchire ciascuna di esse attraverso l'approfondimento delle rappresentazioni e delle nozioni storiche”.

Diverso è invece il discorso della matematica o delle discipline scientifiche in generale. Qui il punto di partenza non è la pluralità dei discorsi e dei documenti ma un insieme di postulati. La matematica, diversamente dalla storia, resta la stessa qualunque siano le lingue e le tradizioni educative, anche se delle differenze possono esistere da un paese all'altro e le lingue avere qualche influenza sulla disciplina. Nella sperimentazione svolta in Piemonte (Barbero, Boella, 2003b) sull'apprendimento integrato di lingua e discipline scientifiche, pur nella varietà dei materiali prodotti e nella loro eterogeneità, un tipo di attività risultava comune a tutti i corsi, di scuola superiore come di scuola media, che studiavano le scienze in modo sperimentale in laboratorio: la *report*. Le esperienze, sia che fossero realizzate in francese che in inglese, o in italiano, venivano descritte e i risultati elaborati secondo uno schema comune, sostanzialmente sempre lo stesso, attraverso il quale era possibile scorgere lo stesso processo cognitivo: l'ipotesi iniziale, la raccolta e l'analisi dei dati, la sintesi e il risultato finale. L'insegnamento bilingue, nel caso delle scienze, mette in evidenza insomma la regolarità del procedimento: il filo argomentativo e l'ordine della dimostrazione restano costanti pur nella diversità delle formulazioni linguistiche.

La scelta della disciplina, insomma, non è indifferente e non può dipendere soltanto da situazioni e fatti contingenti: un campo del sapere è fatto di nozioni e di attività che conducono ad operazioni cognitive diverse e ad un diverso uso del linguaggio, e di questo bisogna tenere conto nell'effettuare la scelta. In altre parole, ci sono discipline che richiedono maggiori capacità di astrazione e di conseguenza competenze linguistiche approfondite ed altre che si prestano ad essere maggiormente “manipolative”. In una disciplina

come la Filosofia, ad esempio, dove i contenuti sono astratti e concettualmente impegnativi, se gli studenti non possiedono un livello cognitivo e linguistico adeguato diventa difficile insegnare i contenuti in modo da preservarne “l’integrità accademica”. Lo stesso dicasi per discipline come il diritto o l’economia che richiedono capacità di argomentare, descrivere, confrontare e abilità linguistiche notevoli.

Altre discipline, invece, sono, per così dire, più legate ad un contesto concreto, e richiedono un uso della lingua limitato e strutturalmente semplice. È il caso dell’Educazione fisica, disciplina CLIL molto diffusa a livelli elementari di apprendimento, proprio perché le competenze linguistiche sono facilmente prevedibili e limitate: capire, impartire ordini, seguire istruzioni generalmente sotto la guida di un istruttore, sono attività che possono essere eseguite senza richiedere un grosso sforzo cognitivo ed estese competenze linguistiche.

Esistono infine discipline che hanno o possono avere entrambe queste caratteristiche: essere concettualmente elevate e, al contempo, “manipolative”. È il caso delle scienze: alcuni aspetti delle scienze naturali, della fisica e della biologia possono essere appresi attraverso l’osservazione e la realizzazione di esperimenti sotto la guida di un insegnante. È il caso anche di un certo modo di accostare la matematica attraverso manipolazioni concrete che stimolano l’acquisizione di concetti. Questo spiega perché le discipline scientifiche siano così frequentemente usate in metodologie CLIL a tutti i livelli di scolarità, dalla scuola primaria agli ultimi anni dei licei.

2. Le modalità di presentazione dei contenuti

Elemento fondamentale è il *modo di presentazione* della disciplina. Il contenuto disciplinare, infatti, può essere reso “espositivo” o “esperienziale”. Nel primo caso la comprensione del significato è soltanto linguistica, il discorso è astratto e decontestualizzato, nel secondo invece la comprensione non verbale assume un ruolo importante, la lingua è inserita in un contesto, in una serie di azioni. Il contenuto che si fonda su esperienze concrete non è solo più facile da capire ma stimola l’apprendimento linguistico. Questo perché gli elementi visivi e l’esperienza concreta rendono l’input *comprensibile*: gli studenti sono capaci di mettere in relazione la lingua che sentono o che leggono con le “cose” a cui si riferiscono, di associare il significato con l’esperienza.

È compito dell’insegnante scegliere le modalità di presentazione più adatte al contesto educativo. Gli studi di Coonan (2002, p. 140) e i suoi interventi in seminari e corsi di formazione sottolineano l’importanza di questo aspetto nella programmazione e forniscono esempi concreti; essi costituiscono un

“adattamento” indispensabile delle teorie dell'*acquisizione linguistica*, formulate soprattutto da Krashen, al CLIL.

Queste teorie, com'è noto, sottolineano che “c'è *acquisizione* quando chi impara *capisce* l'input, dove per capire si intende che la focalizzazione è sul significato e non sulla forma del messaggio”, per cui “acquisiamo la lingua attraverso il significato, per prima cosa e, come risultato, acquisiamo la struttura”. Nell'ambito di questa constatazione vengono definite le caratteristiche dell'*input*, il quale deve essere (Krashen, 1995, p. 63):

- *comprensibile*: la semplice esposizione alla lingua non è sufficiente; l'ascolto della radio ad esempio, senza *supporto* alla comprensione può apparire come un insieme confuso di suoni per chi non possieda strumenti linguistici sufficienti;
- ad un *livello* leggermente *superiore* alle competenze già acquisite, il divario appunto rispetto al livello di partenza, stimola l'acquisizione;
- *interessante* e *rilevante* per l'apprendimento: il contenuto deve essere tale che chi apprende dimentichi addirittura che è espresso in lingua straniera;
- proposto in quantità *sufficiente*, anche oltre la scuola, fornendo agli studenti gli strumenti necessari per accedere alla lingua in un modo autonomo;
- *non* organizzato secondo una *progressione grammaticale*.

L'insegnamento di una disciplina in lingua straniera ha tutte le potenzialità per incoraggiare l'*acquisizione* della lingua e possiede tutte le caratteristiche che abbiamo enunciato:

- può non essere interessante, ma è sicuramente *rilevante*, pertinente com'è all'argomento studiato. Ci sono delle forti opportunità che gli studenti dimentichino la *forma* mentre apprendono il contenuto disciplinare;
- *non* è strutturato secondo una progressione grammaticale ed è contestualizzato;
- offre, generalmente, materiali da sfruttare in modo *autonomo*, al di fuori della classe.

Nelle classi bilingui gli studenti e gli insegnanti sono focalizzati sulla disciplina, non sulla struttura della lingua. Questa enfasi sul significato e non sulla forma rende l'input più comprensibile, e quindi favorisce l'*acquisizione*. Le classi bilingui non sono perciò la matematica in inglese, la storia in inglese, ma sono: la *matematica*, la *storia*.

2.1. Il livello di competenza linguistica e cognitiva

Il livello di competenza linguistica e cognitiva degli allievi costituisce un fattore importante nella scelta della disciplina e della modalità di presenta-

zione. Per studenti con limitate competenze linguistiche è di aiuto scegliere discipline e contenuti che possano essere presentati in modo esperienziale e concreto. Questo spiega perché approcci linguistici fondati sul *significato* siano particolarmente adatti per i bambini, i quali sono alle prime armi non solo con le discipline ma anche con l'apprendimento linguistico: il curricolo della scuola elementare è, per sua natura, molto concreto, per cui il curricolo scolastico spesso coincide con il curricolo linguistico. Un'indagine condotta nella prima classe delle elementari (Progetto RI.So.R.S.E., 2003, p. 179) mette in evidenza come le esperienze più riuscite siano quelle in cui l'apprendimento della seconda lingua sia inserito nella programmazione, dove cioè lo stesso contenuto, *topic*, sia alla base dei diversi apprendimenti.

Altro elemento di cui è necessario tener conto nella scelta della disciplina, oltre alla competenza linguistica, è quindi l'età degli studenti e la loro maturità cognitiva.

Facciamo un esempio concreto tratto da un'esperienza di insegnamento della storia in terza elementare. Quello che segue è il diario di bordo di un'insegnante¹ di scuola primaria che svolge un progetto CLIL di storia.

Fig. 1

Sta venendo fuori, con un'evidenza ogni giorno più forte, che l'apprendimento di un argomento storico richiede tempi molto lunghi. [...] Dovrò apportare dei cambiamenti al progetto, in riferimento ai tempi di attuazione ma anche ai contenuti.

Sono necessari tempi lunghi per far sì che gli alunni possano costruirsi un bagaglio lessicale da poter riutilizzare autonomamente.

Le capacità di esprimersi in inglese, da parte degli alunni, non sono ancora sufficienti a chiedere informazioni e riassumere l'argomento di studio in modo autonomo.

La Storia presenta un carattere prevalentemente narrativo e presuppone un possesso della lingua e un concetto della temporalità che non può essere costruito in 8-10 ore di lezione.

Le difficoltà incontrate, come si può notare, sono di tipo linguistico – *bagaglio lessicale, capacità espressive* – ma anche di tipo cognitivo: *capacità di riassumere, concetto di temporalità*, legate quindi allo sviluppo cognitivo dei bambini. I materiali del corso dimostrano come l'insegnante cerchi di risolvere questa difficoltà utilizzando disegni, schemi che rappresentino la temporalità, strumenti quindi che rendano il più possibile concreti concetti e temi di per sé poco “contestualizzati”. Diverso è il caso invece in cui la “storia” sia riferita alla *storia personale* del bambino: il concetto di temporalità e

¹ Progetto “CLIL primaria”, insegnante De Lucia.

di successione cronologica è riferito a fatti e avvenimenti di cui il bambino ha esperienza personale, sono inseriti naturalmente, quindi, in un contesto concreto, adatto al suo sviluppo cognitivo. L'attività dell'insegnante consiste nel mettere in ordine fatti e avvenimenti e a fargli acquisire consapevolezza della successione. Questo concetto di storia è accessibile a bambini anche molto piccoli, 6 o 7 anni.

3. La scelta delle attività e il livello di *supporto* fornito

L'abilità degli insegnanti CLIL, che essi lavorino in coppia o da soli, consisterà nell'elaborare o scegliere attività che realizzino un giusto equilibrio fra contenuto e lingua, fra il tipo di richiesta cognitiva e il livello di competenza linguistica e nel fornire il *supporto* necessario. Il quadrante di Cummins (Baker, 2002, p. 172) può essere usato come strumento per classificare le attività, sceglierle ed elaborarle. Ricordiamo che le teorie di Cummins hanno come sfondo il binomio BICS-CALP (Baker 2002, p. 169), il quale definisce due diverse modalità di padronanza e di uso della lingua.

La dimensione BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skill*) si riferisce all'apprendimento e all'uso della lingua nella comunicazione corrente, soprattutto per scambi nella vita quotidiana, quando la situazione stessa fornisce supporti non verbali che facilitano la comunicazione. La modalità CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) si riferisce, invece, a situazioni "accademiche", quando attraverso il linguaggio si compiono operazioni cognitive di livello superiore, senza il supporto fornito dalla situazione comunicativa.

La definizione di questo binomio, BICS-CALP, nasce dall'osservazione, condotta in particolare da Cummins (2000), dei comportamenti linguistici in ambiti sociali bilingui o di immigrazione, in cui si notava come i bambini stranieri facessero progressi abbastanza rapidi nell'imparare la lingua degli scambi quotidiani, ma come la loro competenza linguistica si rivelasse invece insufficiente a compiere operazioni cognitive più complesse:

La lingua usata per giocare a pallone nel cortile della scuola (*playground language*) è diversa da quella che serve per calcolare, usando un goniometro, l'angolo ottuso del parallelogramma e poi costruire una linea diagonale fra i due angoli ottusi e verificare se questo crea due angoli congruenti (*classroom language*). (Baker, 2002, p. 169)

La differenza fra una modalità e l'altra è costituita dalla presenza più o meno consistente del *contesto*: è più facile comunicare in situazioni faccia a faccia dove i partecipanti possono "negoziare" il significato e fornire il *feedback* necessario per far capire che il messaggio è stato capito e dove la lin-

gua è supportata da una vasta gamma di “indizi” legati al contenuto e al contesto del messaggio, piuttosto che in situazioni in cui la comunicazione avviene esclusivamente attraverso la lingua e dove la comprensione di conseguenza dipende quasi del tutto dalla conoscenza della lingua stessa (Cummins 2000, p. 68). Questo concetto viene rappresentato da Cummins con un diagramma, in cui l’asse verticale rappresenta il livello di difficoltà cognitiva, l’entità dei contenuti da elaborare, l’asse orizzontale il supporto più o meno consistente fornito dal contesto. Dall’intersezione di questi due assi risultano quattro quadranti che possono costituire una sorta di mappa all’interno della quale collocare le attività e le *performance* richieste. La conversazione casuale – attività a bassa richiesta cognitiva e fortemente contestualizzata dalla presenza degli interlocutori – è un esempio di attività da collocare nel quadrante 1, mentre “copiare appunti dalla lavagna, compilare tabelle oppure varie forme di *drills*, ripetizione di frasi” – attività scarsamente inserite in un contesto e a bassa richiesta cognitiva – potrebbero rientrare nel quadrante 2; “persuadere un interlocutore ad accettare il proprio punto di vista o scrivere un saggio” sono esempi che è possibile inserire rispettivamente nel quadrato 3 e nel quadrato 4 (cfr. figura 2).

Con qualche adattamento, lo stesso schema può essere utilizzato (Masih, 1999; Barbero, 2003) per la classificazione delle attività CLIL e come punto di riferimento per la loro elaborazione. I due assi del quadrante rappresentano i due poli CLIL, rispettivamente la *lingua* e il *contenuto*; la quantità di lingua necessaria per comunicare contenuti è legata in proporzione inversa alla presenza di un contesto, è necessaria infatti una maggiore competenza linguistica quando la comunicazione non è inserita in una situazione concreta di apprendimento e non si può avvalere di altri indizi oltre a quelli forniti dalla lingua stessa; allo stesso modo l’entità della richiesta cognitiva dipende dall’ampiezza dei contenuti e dal loro grado di elaborazione attraverso processi mentali più o meno complessi.

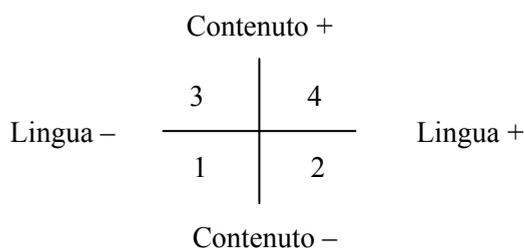


Fig. 2

Ispirandoci alle ripartizioni di questo diagramma potremmo classificare le attività CLIL in quattro categorie risultanti dalla diversa combinazione fra di loro della lingua e del contenuto disciplinare:

1. attività a bassa richiesta cognitiva che richiedono un uso molto limitato della lingua;
2. attività a bassa richiesta cognitiva, focalizzate sulla lingua;
3. attività ad alta richiesta cognitiva che richiedono uso limitato della lingua;
4. attività ad alta richiesta cognitiva e linguistica.

a. *Attività a bassa richiesta cognitiva che richiedono un uso molto limitato della lingua.*

Si tratta di attività molto supportate da un contesto concreto, ad esempio:

- eseguire le istruzioni impartite in L2 da un istruttore nel contesto di una lezione di educazione fisica;
- eseguire sotto forma di gioco calcoli matematici nella scuola primaria;
- compiere e descrivere gesti quotidiani quali lavarsi le mani o scegliere i cibi alla mensa della scuola (gli esempi sono riportati da insegnanti della scuola dell'infanzia partecipanti ad una sperimentazione CLIL) facendo al contempo constatazioni sull'educazione alla salute e l'igiene alimentare adatte all'età e allo sviluppo cognitivo dei bambini;
- rappresentare concetti disciplinari attraverso immagini o disegni che mettono in evidenza alcuni aspetti del problema senza approfondirlo.

Questa tipologia di attività però non riguarda necessariamente soltanto i primi livelli dell'istruzione. Molte delle attività condotte *in laboratorio* in ambito scientifico possono rientrare in questa categoria: gli studenti eseguono gli esperimenti o conducono le osservazioni sotto la guida dell'insegnante, manipolando direttamente gli oggetti. Il "contesto" tuttavia non è costituito necessariamente da un luogo fisico, ma da tutto quello che può costituire un supporto non verbale alla comunicazione e alla comprensione; è il caso ad esempio, dell'apprendimento del lessico specifico agli strumenti del laboratorio dove all'immagine dell'oggetto viene associato direttamente il termine in L2, oppure di esercizi di abbinamento in cui il disegno di una fase dell'esperimento deve corrispondere ad una breve frase che lo descrive. Queste attività possono essere condotte sia dall'insegnante di disciplina che da quello di lingue, quando non sono la stessa persona.

b. *Attività a bassa richiesta cognitiva, focalizzate sulla lingua*

In questo quadrante potremo inserire attività che, pur richiamandosi ad un contenuto disciplinare, focalizzano maggiormente le forme e le strutture della lingua. Oltre agli esempi citati da Cummins (2000, p. 68) – copiare appunti, ripetere, *drills* – potremmo inserire qui attività destinate a sviluppare le abilità linguistiche di base. In un insegnamento a due, sono le attività che l'insegnante di lingua svolge in modo autonomo destinate a potenziare la lingua e le sue strutture.

c. *Attività ad alta richiesta cognitiva che richiedono uso limitato della lingua*

Inseriamo in questo quadrante tutte le attività ad alta richiesta cognitiva per le quali viene fornito un supporto linguistico. Si tratta di fornire un sostegno, una specie di “impalcatura” (*scaffolding*) che verrà “alleggerita” man mano che gli studenti acquisiscono autonomia e competenza nell'uso della lingua. In questo quadrante troviamo *compiti* tipici della disciplina, attività *autentiche* che non sono state create appositamente per l'apprendimento scolastico. Naturalmente il livello di supporto fornito potrà rendere il compito stesso più o meno complesso. La fig. 3² (cfr. allegato), ad esempio, è una scheda di laboratorio utilizzata, in una classe CLIL in francese, da ragazzi di prima e seconda media quasi principianti in lingua. Come si vede la forma della scheda è quella tipica del laboratorio scientifico, riporta le stesse categorie (*matériel, exécution, résultats*) e presuppone gli stessi processi. La scheda però è compilata in gran parte dall'insegnante e contiene addirittura un disegno che richiama l'esperimento condotto in laboratorio, dove i ragazzi hanno manipolato gli oggetti e eseguito l'esperimento sotto la guida dei due insegnanti, di scienze e di lingua. La richiesta linguistica è minima, poiché si limita ad una scelta Vero/Falso (*bas/élevé e a/n'a pas*) e alla produzione di un'unica frase, strutturalmente semplice, per trarre le conclusioni (*L'air occupe un espace*). Da un punto di vista cognitivo invece è stato acquisito un concetto complesso nel campo delle scienze e della fisica.

d. *Attività ad alta richiesta cognitiva e linguistica*

Sono i *compiti* CALP che vengono eseguiti senza che alcun supporto venga fornito dall'insegnante, questo perché presuppongono che nel percorso di apprendimento siano stati interiorizzati sia i concetti disciplinari sia le forme linguistiche necessarie per esprimerli. Fare una relazione su un argomento disciplinare, traendo informazioni da vari documenti è un compito complesso che presuppone varie attività e competenze: lettura e individua-

² Progetto SLIL (S.M.S di San Giorgio Canavese, (TO) in Barbero, Boella, 2003b, p. 59.

zione dei concetti chiave, rielaborazione attraverso fasi successive – scaletta, redazione. Se poi la presentazione deve essere rivolta ai compagni, il compito si complica ulteriormente, poiché si tratterà di scegliere i modi opportuni per rendere la relazione comprensibile: scelta di strumenti visivi (lucidi o *power point*), individuazione di parole chiave, immagini, associazione con spiegazioni verbali.

Scomporre i *compiti* in attività parziali è importante per l'insegnante sia per programmare le attività di supporto sia per individuare i criteri per la valutazione.

4. Conclusione

Tutte queste attività possono rientrare, sia pure in misure e momenti diversi, in uno stesso percorso CLIL. Un processo, un fenomeno, un fatto possono essere dapprima studiati attraverso l'osservazione concreta, la manipolazione di oggetti, la visione di immagini, possono essere discussi in piccoli gruppi di studenti dove la comunicazione è maggiormente contestualizzata e dove gli studenti useranno per comunicare fra di loro un linguaggio più familiare, meno accademico, servendosi al caso anche della loro lingua materna (fase 1). Quindi l'insegnante può riprendere le osservazioni e i risultati di questa prima fase e riproporli in modo più strutturato e più rispondente al linguaggio CALP che la disciplina richiede, assumendo una funzione di ponte fra la prima fase e quella successiva (fase 2). Infine si può chiedere agli studenti di riferire essi stessi, in forma orale o scritta, i risultati della loro esperienza secondo forme codificate legate alla natura e alla funzionalità stessa della disciplina (fase 3); il linguaggio che useranno sarà probabilmente diverso da quello della fase 1, sarà probabilmente di tipo più astratto, più adatto ad esprimere *concetti*.

In altre parole le attività su cui si concentrano le sfide del CLIL sono quelle situate nei due quadranti superiori, quelle che coinvolgono processi cognitivi più complessi, questo per due ragioni. La prima è che si tratta di attività che maggiormente corrispondono a competenze di tipo CALP, che consentono di esprimere in L2 concetti più o meno complessi relativi ad una disciplina o ad un dato ambito del sapere, diverse da quelle normalmente apprese nei corsi di lingue, che tendono a simulare situazioni di comunicazione quotidiana (BICS). L'altra è che lo stesso apprendimento della lingua viene maggiormente stimolato quando i discenti sono attivamente coinvolti in lavori intellettualmente più impegnativi.

Le attività collocate nei quadranti inferiori costituiscono la base, per così dire "esperienziale" del processo di apprendimento; il quadrante 1, in particolare, rappresenta un livello corrispondente ad attività manipolative, inserite in contesto, destinate a "familiarizzare" lo studente con il problema da ri-

solvere, l'argomento da apprendere. L'apprendimento CLIL si potrà identificare quindi come un percorso che procede per così dire dal basso verso l'alto, dall'esperienza via via verso una sempre maggiore concettualizzazione e complessità; se vogliamo usare lo schema (fig. 2), dal quadrante 1 verso il quadrante 4, utilizzando le attività dei quadranti 2 e 3 come fasi di potenziamento sia linguistico che cognitivo.

Allegato: Fig. 3

EXPERIENCE N. 1

Matériel

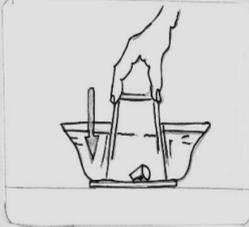
- une cuvette de verre
- un gobelet
- un bouchon en liège
- de l'eau

Exécution

- Remplis la cuvette d'eau
- Mets le bouchon dans l'eau
- Mets le gobelet dans la cuvette, renversé au dessus du bouchon, et pousse-le jusqu'au fond.
- Contrôle enfin le niveau de l'eau dans le gobelet: fais attention à la position du bouchon!

Résultats

- Le niveau de l'eau dans le gobelet est plus bas / élevé que celui dans la cuvette parce que l'air dans le gobelet a / n'a pas permis à l'eau de monter au même niveau.



Conclusion

L'air occupe un espace

Riferimenti bibliografici

- BAKER C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd edition, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.
- BARBERO T., FIORE A. (a cura di), *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Atti del Convegno, Anno europeo delle Lingue, Torino, IRRE Piemonte, 2001.
- BARBERO T., BOELLA T. (a cura di), "L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici", in *Strumenti per la Scuola, Quaderno, n. 6.*, Torino, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, 2003a.
- BARBERO T., BOELLA T. (a cura di), *CD rom: Quaderno n. 6*, Torino, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, 2003b (Raccolta dei lavori prodotti dagli insegnanti nel progetto *SLIL: Science and Language Integrated Learning*).
- BARBERO T., "Apprendimento delle scienze in lingua straniera. Alcune considerazioni tratte da una sperimentazione CLIL", in *Perspectives*, TESOL-Italy, 2002, vol. XXIX, n. 2.
- BARBERO T., "L'alfabetizzazione nella lingua inglese", in *Annali dell'Istruzione, Progetto R.I.So.R.S.E.*, vol. II, Roma, Le Monnier, 2003.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- COSTE D., "Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances" in *Le Français dans le monde*, n. spécial, janvier, 2000.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999.
- CUMMINS J., SHERTER S., *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Portsmouth, NJ, Heineman, 2003.
- CUMMINS J., SWAIN M., *Bilingualism in Education, Aspects of Theory, Research and Practice*, Harlow, Longman, 1998.
- CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- ELLIS R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- KRASHEN S., *Explorations in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, NJ, Heineman, 2003.
- KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Language Teaching Methodology Series, Exeter, Phoenix ELT, 1995.
- MARSH D., *CLIL /EMILE: The European Dimension*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2002.
- MARSH D., MALJERS A., HARTIALA A., *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, Paino, Finland, ER, 2001.
- MASIH J. (a cura di), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London, CILT, 1999.

Scelte metodologico-didattiche per una formazione online

Fabrizio Maggi
Università di Pavia

Questo articolo tratta dei corsi ALI-CLIL online organizzati e sponsorizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Tali corsi sono principalmente basati sull'approccio collaborativo e cooperativo e noi stiamo tentando di trasformarli in una vera e propria comunità di pratica. Coloro che vogliono avere informazioni più dettagliate sui nostri corsi possono visitare il sito internet¹ dove si possono trovare i programmi, gli schemi e l'organizzazione generale dei corsi. Eccone intanto una breve descrizione.

1. Corso ALI-CLILonline²

A. Primo livello

Finalità

- abituare i corsisti a utilizzare in maniera autonoma i servizi telematici per realizzare moduli didattici;
- abituarsi a lavorare in piccoli gruppi di lavoro online in modo collaborativo;
- mettere in grado i docenti di realizzare in equipe moduli didattici CLIL utilizzando le risorse e le tecnologie di rete, secondo le tecniche della formazione a distanza.

Obiettivi

- utilizzare la rete per reperire materiali utili alla realizzazione di moduli CLIL;
- riconoscere, analizzare e utilizzare la struttura di moduli CLIL;

¹ <<http://www.progettolingue.net>>.

² Le informazioni si riferiscono al corso del 2003-2004.

- creare una ampia gamma di moduli CLIL, per tutti gli ordini di scuola, da sperimentare in classe.

Descrizione sintetica del corso

Il corso si articola in quattro fasi, di varia durata:

- socializzazione e familiarizzazione con la piattaforma telematica (*First Class*);
- internet e i suoi servizi: risorse per il CLIL;
- metodi e tecniche didattiche dell'insegnamento CLIL;
- progettazione e realizzazione di un modulo CLIL.

B. Secondo livello

Finalità

- mettere in grado i docenti di migliorare la didattica CLIL anche tramite la sperimentazione di moduli;
- offrire ai docenti uno strumento con cui ripensare l'organizzazione del curriculum di lingua straniera e di altre discipline;
- realizzare una comunità virtuale di "appartenenza" CLIL.

Obiettivi

- sperimentare moduli CLIL già realizzati;
- creare dinamiche produttive nelle classi per lo sviluppo di apprendimenti sia linguistici sia disciplinari;
- trasferire tecniche di apprendimento cooperativo e collaborativo in classe.

Descrizione sintetica del corso

Il corso consiste nell'assistenza alla sperimentazione e offre sostegno alla preparazione di:

- strumenti didattici per la valutazione della funzionalità dei materiali;
- strumenti di osservazione didattica;
- strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti;
- attività didattiche di tipo collaborativo.

C. Terzo livello

Finalità

- realizzare un Centro Risorse Online (CRO);
- migliorare la didattica CLIL;
- promuovere la dimensione europea/internazionale nell'insegnamento.

Obiettivi

- rafforzare la comunità virtuale di "appartenenza" CLIL;
- dibattere tematiche condivise;

- dare accesso a un archivio di materiali e documenti CLIL;
- confrontare percorsi disciplinari e materiali con docenti stranieri di materia;
- sperimentare gli strumenti didattici di monitoraggio, valutazione e autovalutazione elaborati nel corso Ali-CLIL online 2002-2003 secondo livello;
- misurare e migliorare le competenze linguistiche.

Descrizione sintetica del corso

ALI-CLILonline 3 non è strutturato come corso, ma si caratterizza piuttosto come Centro Risorse, aperto tutto l'anno, a sostegno della comunità di pratiche CLIL.

Le attività del CRO CLIL sono:

- raccolta e archiviazione elettronica di documentazione e materiali CLIL;
- analisi dell'utilizzazione degli strumenti per la didattica CLIL;
- organizzazione di incontri periodici on-line con esperti internazionali CLIL (massimo 4).

I contributi degli esperti avverranno secondo la seguente scansione:

- gli esperti forniscono dei materiali: *paper*, esperienze, materiali didattici;
- i corsisti ne discutono le potenzialità e suggeriscono dei modi di utilizzazione e redigono un report individuale o di gruppo, in lingua;
- l'esperto restituisce i *report* attraverso una discussione collettiva (sincrona o asincrona) o un feedback individuale o al gruppo;
- creazione di piccoli gruppi di lavoro internazionali comprendenti docenti stranieri di materie non linguistiche. Tali gruppi realizzeranno progetti CLIL, riferiti a: *curriculum designing*; scelta di materiali; moduli.

Tratterò delle comunità di pratica in seguito ma quello che qui voglio chiarire è che i partecipanti ai nostri corsi possono essere considerati un sottogruppo del gruppo più grande di sperimentatori CLIL in Lombardia. Non abbiamo ancora monitorato la situazione, ma possiamo dire che le esperienze CLIL coprono tutte le aree della nostra regione e che circa 500 docenti sono coinvolti in un'esperienza CLIL. I partecipanti ai nostri corsi online vengono da differenti livelli di esperienza CLIL (un'ampia gamma, dal formatore al novizio) e il numero di coloro che si avvicina al CLIL per la prima volta sta aumentando.

I rapporti tra insegnanti di lingua e insegnanti di materia è di 6 a 4, cioè ci sono 6 docenti di lingua straniera (inglese, francese, tedesco e spagnolo) e 4 docenti di materia (fisica, geografia, scienze, filosofia, ...).

2. Alcuni riferimenti teorici sull'apprendimento collaborativo

La teoria dell'apprendimento distribuito si collega molto bene al costruttivismo, essendo basata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti attraverso l'apprendimento collaborativo e cooperativo. I partecipanti interagiscono attivamente all'interno del gruppo e condividono conoscenza e competenze. Ciascun partecipante contribuisce con il proprio vissuto personale e i punti di vista di tutti sono tenuti in considerazione (Trentin, 2000). Secondo Jonassen (1994) l'apprendimento nell'ambito costruttivista può essere riassunto come segue:

- prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto;
- è strettamente collegato alla situazione concreta in cui si svolge;
- nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale;
- è influenzato da situazioni di tipo affettivo, emotivo e relazionale.

Attraverso questo pieno scambio e l'attivo coinvolgimento, i partecipanti nel gruppo crescono e costruiscono il loro apprendimento.

Vengo ora alla relazione tra costruttivismo e nuove tecnologie. Vygotskji (1980) definisce così il suo concetto di "area di sviluppo prossimale":

Zona cognitiva metaforica entro la quale uno studente riesce a svolgere con il sostegno (scaffolding) di un adulto o in collaborazione con un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. È nel momento in cui agisce socialmente con il linguaggio, che egli si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli serviranno ad alimentare quell' "agire linguistico interiore" che gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli precedentemente affrontati con altri.

Questo è esattamente quello che accade nei nostri corsi – l'uso intenso della piattaforma online mette in grado i partecipanti di imparare dagli altri e con gli altri. I costruttivisti sottolineano il carattere sociale della costruzione di significato, prodotto di una continua negoziazione culturale.

3. Presupposti metodologici dell'apprendimento collaborativo

C'è una prevalenza dell'asincronia. Il più evidente vantaggio dell'asincronia è che ciascun partecipante può autonomamente decidere quando studiare i materiali didattici, quando collegarsi per scaricare messaggi e materiali, quando mandare, leggere, scrivere i messaggi. Inoltre quando si scrive o si interagisce in forma scritta una persona è obbligata a pensare e riflettere molto più di quando parla o comunica o interagisce oralmente. C'è un graduale aumento delle attività. Prima di tutto c'è la fase della familiarizzazione

con la piattaforma e i principi basilari del lavoro cooperativo e collaborativo. Poi i contenuti sono distribuiti, i partecipanti interagiscono attivamente, scambiano opinioni, messaggi e materiali e questo porta all'apprendimento del gruppo.

4. La modalità *Learning Together*

La modalità *Learning Together* (Johnson et al., 2000) si fonda su cinque elementi essenziali: l'interdipendenza positiva, l'interazione diretta costruttiva, le abilità sociali, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo. *L'interdipendenza positiva* è una struttura che vincola i membri di un gruppo nel raggiungimento di uno scopo. L'interdipendenza positiva è raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo. *L'interazione diretta costruttiva* si riferisce ai comportamenti con cui i membri del gruppo mostrano interesse per il raggiungimento dell'obiettivo: contribuiscono con idee e lavoro, si ascoltano reciprocamente manifestandosi fiducia e non temono di esporre la propria opinione perché sono sicuri che può contribuire a migliorare il risultato. Sebbene l'obiettivo sia unico per il gruppo e tutti concorrano al suo conseguimento, i membri devono mantenere la loro responsabilità individuale in ciò che viene fatto. *La responsabilità individuale* è possibile attraverso la valutazione delle prestazioni di ogni singolo. Lo scopo dei gruppi di apprendimento cooperativo è anche quello di rafforzare la competenza individuale di ogni membro del gruppo: i partecipanti imparano insieme per poter in seguito fornire prestazioni migliori singolarmente. *La valutazione individuale e/o di gruppo* è un chiaro messaggio che un gruppo non sostituisce l'individuo, ma lo aiuta a fare meglio e a raggiungere mete a cui il singolo partecipante, da solo, non potrebbe arrivare. Nella valutazione di gruppo i membri verificano e discutono i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti di lavoro. I gruppi devono identificare e descrivere quali azioni dei membri siano positive o negative e decidere quali tipi di comportamento mantenere o modificare. Per migliorare progressivamente il processo di apprendimento occorre infatti analizzare attentamente le modalità di lavoro collettivo del gruppo e le possibilità di migliorarne l'efficacia.

5. Gli indicatori del lavoro collaborativo

Il compito deve essere ben definito: nei nostri corsi i partecipanti devono preparare moduli CLIL che saranno poi presentati in classe o preparare strumenti didattici come griglie di valutazione e autovalutazione. I gruppi

collaborativi devono essere abbastanza piccoli: non più di 5/6 partecipanti altrimenti lo scambio di opinioni e dei materiali diventerebbe estremamente complicato. Il *lurking* non è ammesso. Chi sono i *lurkers*? Sono quei partecipanti che leggono tutto ma non partecipano attivamente, cioè non esprimono la loro opinione nè mandano messaggi. Questo non è permesso perché il gruppo, essendo così piccolo, ha bisogno dell'attiva partecipazione di tutti per elaborare il prodotto finale. Il gruppo è un gruppo di pari, c'è solo una organizzazione gerarchica. Ciascun gruppo ha un portavoce (nominato dai membri del gruppo) che rappresenta il gruppo in rapporto allo staff. Le aree di discussione, i messaggi, le liste, la *chat*, i documenti condivisi sono gli strumenti collaborativi più comuni che vengono usati in un corso on-line.

6. Il tutor nel gruppo collaborativo

Il tutor non deve insegnare, ma favorire l'apprendimento attraverso la collaborazione. Per questa ragione all'inizio egli è un istruttore, poi diventa un moderatore e alla fine un facilitatore. Ha un ruolo strategico e un corso online non può funzionare senza la presenza dei tutor, ma se le cose vanno bene e il gruppo interagisce in modo opportuno il tutor può anche silenziosamente scomparire perché il gruppo può lavorare autonomamente.

7. Cosa sono le comunità di pratica

Le comunità di pratica (o *communities of practice*, la cui sigla è COP) sono un gruppo di persone che svolgono una qualsiasi attività affine ed interagiscono tra loro in modo informale. La forte coesione e lo spirito di gruppo sono il filo rosso che tiene assieme queste aggregazioni sociali. Per tale ragione le comunità di pratica possono nascere e svilupparsi spontaneamente in qualunque organizzazione, attraverso un processo di socializzazione finalizzato alla condivisione delle esperienze quotidiane e delle pratiche lavorative. La prima comunità di pratica che conosciamo risale a 20 anni fa quando i tecnici della *Rank Xerox* scoprirono che, se si incontravano regolarmente e condividevano problemi e soluzioni, potevano lavorare meglio e più rapidamente. In senso stretto possiamo dunque definire le comunità di pratica una comunità di professionisti che condividono un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco: producono e condividono nuova conoscenza. Wenger (1998), massimo esperto internazionale sull'argomento, definisce le comunità di pratica utilizzando tre indicatori:

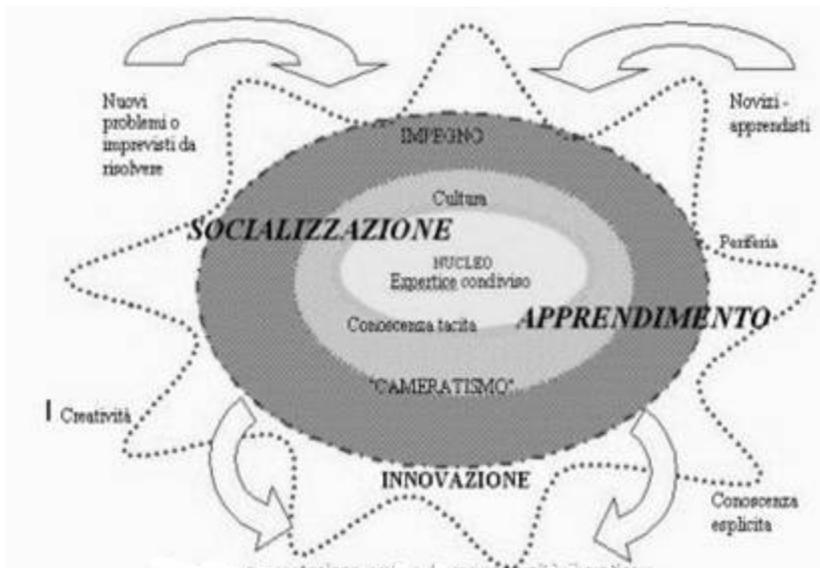
- l'impegno in una qualsiasi attività;
- la forte coesione sociale che le unisce;
- la condivisione di una "cultura" specifica.

Il legame che si crea tra le persone che ne fanno parte è dovuto al fatto che tutti i partecipanti credono in quello che fanno: si impegnano in una attività collaborativa perché li accomuna un interesse, un obiettivo o una necessità che deve essere affrontata. La passione che pongono in ciò che realizzano insieme non si esaurisce però nel raggiungimento di un obiettivo prestabilito. La vera motivazione per cui queste persone sono propense a collaborare tra loro è data dalla voglia di intraprendere un percorso di crescita comune. Le comunità di pratica non sono quindi semplicemente un gruppo di lavoratori che si scambiano informazioni durante una pausa: sono un gruppo di persone che hanno una storia in comune. Esse condividono una cultura, hanno un proprio linguaggio, un vocabolario e un modo di esprimersi condiviso che si creano con il passare del tempo. Il loro forte senso di coesione si sedimenta e rafforza grazie ad una stessa modalità di interpretazione degli eventi che si presentano.

La pratica è il nucleo centrale delle comunità di pratica. In altre parole il valore reale delle comunità di pratica, il loro patrimonio condiviso, è proprio il loro bagaglio di expertise, la loro conoscenza acquisita sul campo. Questa conoscenza è fatta di aspetti taciti, cioè non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza. Non è quindi facilmente formalizzabile né trasferibile attraverso procedure di formazione tradizionali. Per permettere che vi sia un reale apprendimento occorre che questa expertise sia interiorizzata attraverso un processo di socializzazione.

La seguente immagine illustra bene il concetto:

Fig. 1 Rappresentazione grafica di una comunità di pratica



8. Conclusione

In questo articolo ho accennato brevemente al concetto di apprendimento secondo il pensiero costruttivista e alla teoria delle comunità di pratica. All'inizio ho detto che stiamo tentando di trasformare i nostri corsi in una vera comunità, il percorso è lungo e non privo di ostacoli se non pericoli. Calvani (1996) afferma:

... il paradigma costruttivistico sposta l'attenzione sul contesto di apprendimento. Non rinuncia alla capacità progettuale, ma pone in primo piano il soggetto che apprende, la imprevedibilità stessa dell'atto acquisitivo, la necessità di fornire al soggetto una molteplicità variegata di appigli e sostegni, l'importanza della negoziazione interpersonale e della cooperazione. Il suo rischio maggiore è la dispersività e la possibile diversificazione eccessiva nei risultati tra i fruitori del processo. (p.54)

Noi vogliamo proprio eliminare il rischio di dispersività e vogliamo cercare di capire se queste forme di apprendimento collaborativo e cooperativo possono aprire nuovi spazi all'attività conoscitiva valorizzando i diversi rapporti individuali anche sfruttando le possibilità che le nuove tecnologie mettono a nostra disposizione. Infatti Calvani (ibidem) ancora sostiene:

Oggi nuove forme di attività cooperativa si estendono in forma più vasta, si coniugano con le nuove tecnologie; si va ormai verso un "costruzionismo di rete" (costruire cooperativamente archivi, ipertesti in rete): Internet, da luogo che fornisce conoscenza, diventa sempre più un utensile per la strutturazione attiva di conoscenze. (p. 53)

Riferimenti Bibliografici

- CALVANI A., "Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie", in BRAMANTI D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci Editore, 1996, pp. 43-58.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Bolzano, Erickson, 2000.
- JONASSEN D.H., "Thinking Technology. Toward a Constructivistic Design Model", in *Educational Technology*, 1994, XXXIV, aprile, pp. 34-37.
- TRENTIN G., "Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete", in *TD-Tecnologie didattiche*, 2000, 20, pp. 21-29.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringheri, 1980.
- WENGER E.C., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.

WENGER E., MCDERMOTT R., SNYDER W., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.

Alternanza codica e costruzione di conoscenze disciplinari

Marisa Cavalli
IRRE Valle D'Aosta

Questo articolo presenterà alcuni aspetti dell'esperienza di educazione bi/plurilingue di una regione italiana a statuto speciale, la Valle d'Aosta, che è impegnata in una politica linguistica educativa di salvaguardia della lingua francese. Si metteranno in evidenza potenzialità e vincoli di questa esperienza quasi trentennale. Se ne illustreranno i principi ispiratori e si trarranno elementi di riflessione da esperienze di ricerca-azione condotte da insegnanti-ricercatori in classi di scuola media. In particolare, si approfondiranno gli apporti reciproci delle lingue e delle altre discipline scolastiche, il ruolo che l'alternanza dei codici svolge all'interno delle diverse attività didattiche nella costruzione di conoscenze tanto linguistiche che disciplinari e le ricadute che si sono potute osservare sugli apprendimenti degli studenti. Nella parte finale si analizzeranno alcune delle condizioni che si considerano necessarie per realizzare un'educazione bi/plurilingue e si descriverà brevemente il campo di indagine attuale, esplicitando le ipotesi e gli ambiti di ricerca.

1. Minoranze linguistiche ed educazione bilingue: vincoli e potenzialità

Le minoranze linguistiche possono considerarsi, a giusto titolo, pioniere dell'educazione bi/plurilingue in quanto vivono da molto tempo sul loro territorio situazioni di bi/plurilinguismo sociale ed hanno acquisito, parallelamente, una lunga esperienza di educazione in più lingue nelle loro scuole. Rappresentano, dunque, i primi laboratori di innovazione metodologica in questo campo: infatti vi si elaborano e vi si sperimentano, da più tempo, ipotesi per un migliore insegnamento *delle e nelle* lingue.

Poste sovente a cavallo di più frontiere, esse costituiscono anche luoghi di osmosi, di scambio e di contaminazione di teorie, modelli ed epistemolo-

gie internazionali in ambito pedagogico e didattico che contribuiscono alla diversificazione e all'arricchimento dell'offerta formativa. Si tratta di situazioni facilitanti da diversi punti di vista: non manca la formazione linguistica degli insegnanti, non mancano né i finanziamenti per la scuola bilingue, né gli spazi strutturali e le facilitazioni istituzionali per la sua realizzazione.

Ciò detto, non si intende minimamente, con queste riflessioni, far credere che le minoranze linguistiche rappresentino situazioni ideali.

I problemi, infatti, sono presenti come in ogni altra situazione, ma sono di ordini diversi. I contesti bi/plurilingui, proprio in quanto tali, sono luoghi in cui sovente le lingue (e i loro locutori) confliggono, si affrontano e lottano per la loro supremazia o per la loro sopravvivenza a seconda dei casi. In questi contesti, le politiche linguistiche – educative e non – possono essere vissute da taluni come processi *top-down*¹ e come tali possono provocare resistenze in cui il peso dell'ideologia è rilevante. In tal senso, nonostante le grandi facilitazioni e i grandi vantaggi enumerati, gli operatori educativi che agiscono nei contesti minoritari si domandano se le situazioni *bottom-up* (o *context-free*), meno ideologicamente connotate, non siano, a volte, terreno più ricettivo, più motivato – in un certo senso, quindi, più “facile” – nei confronti delle innovazioni in campo linguistico. Certo, l'apertura – in senso culturale e non solo funzionale o strumentale – al plurilinguismo contribuisce enormemente a far evolvere il bilinguismo locale – di tipo identitario e patrimoniale – verso un'ottica più europea e a stemperare le tensioni, abituali in questi contesti, nei confronti della questione linguistica.

Per tutto quanto precede, le situazioni minoritarie non sono neanche modelli da imitare.

Essendo ogni esperienza bi/plurilingue fortemente marcata dal contesto in cui essa è nata, è difficile immaginarne un trasferimento senza opportuni e numerosi adattamenti.

Perché dunque proporre una riflessione di questo genere in un ambito come quello del CLIL? Semplicemente perché, al di là delle differenze, vi sono problemi comuni, iniziative analoghe, ipotesi di ricerca simili e perché lo scambio di esperienze, di idee e di riflessioni, con tutte le cautele appena evocate, è sempre proficuo ed arricchente per coloro che intendono attuarlo.

2. Educazione bilingue e orientamenti europei

Le esperienze elaborate in contesti minoritari trovano un'eco favorevole anche negli orientamenti del Consiglio d'Europa, come forme possibili di organizzazione curricolare degli apprendimenti linguistici.

¹ Gajo (2001) le definisce situazioni *context-bound*, opponendole alle situazioni *context-free*.

Anzi, l'insegnamento bilingue sembra ricevere, con l'andare del tempo, un'attenzione crescente. Infatti, il *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2000, p. 131-132) accenna, in modo rapido e con intento puramente esemplificativo, all'educazione bilingue all'interno di una ipotesi di scenario curricolare come una delle possibili vie percorribili per un'articolazione diversa degli insegnamenti linguistici:

Second cycle du secondaire. En poursuivant l'exemple de ce scénario, on considérera toujours que la Lél voit se réduire son enseignement propre mais qu'elle est utilisée comme vecteur occasionnel ou régulier d'enseignement d'une discipline autre (forme de contextualisation domaniale et "d'enseignement bilingue").²

Il più recente *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives, De la diversité à l'éducation plurilingue* (Béacco, Byram, 2003, p. 109)³, consacra un intero paragrafo alle forme di insegnamento bilingue citandole tra i "programmes d'enseignement ou formes institutionnelles et administratives concrètes d'organisation des formations en langue" utili per la realizzazione di un'educazione plurilingue:

les enseignements bilingues, dans toutes leurs formes, qui articulent enseignements de discipline et ceux de langues, L'enseignement des contenus disciplinaires (sciences exactes, sciences humaines, activités artistiques) dans des langues autres que nationales/maternelles est une forme d'enseignement des langues bien connue, qui peut être mise en place, moyennant certaines conditions, à tous les cycles d'enseignement et aux niveaux B et C d'acquisition des langues non maternelles. Ils peuvent prendre des formes plus ou moins ambitieuses, depuis les dispositifs d'immersion jusqu'à l'enseignement partiel d'une seule discipline en langue non maternelle, dans des établissements ordinaires ou dans des institutions et des filières d'enseignement spécifiques (du type établissement international)⁴.

3. I principi dell'educazione bi/plurilingue in Valle d'Aosta

Il modello valdostano si distingue da altri modelli d'educazione bi/plurilingue per l'abbandono di determinati principi "classici" e per l'assunzione

² Capitolo 8, *Diversification linguistique et curriculum*; paragraphe 8.3.2 Exemples de scénarios curriculaires différenciés, Premier scénario.

³ Reperibile sul sito <<http://www.coe.int>> (Division des politiques linguistiques). Ne esistono due versioni, una integrale e una di sintesi. Qui si fa riferimento alla prima.

⁴ Capitolo 6, Organiser les formations plurilingues 6.10 Mises en oeuvre de formations plurilingues et d'une éducation au plurilinguisme 6.10.1 La convergence des enseignements de langues.

di principi nuovi e opposti. I modelli più noti di educazione bilingue, come, per esempio, l'immersione canadese, adottano infatti almeno due principi:

- il primo, “una lingua – una persona”, presuppone che i diversi insegnanti adottino un'unica lingua di insegnamento della loro disciplina e a quella si attengano rigorosamente;
- il secondo, “una lingua – una disciplina”, complementare del primo, implica che ogni disciplina sia insegnata in una sola lingua.

Questi modelli si fondano sulla separazione netta tra chi parla una lingua e chi parla l'altra e tra le discipline apprese in una lingua e quelle apprese nell'altra.

La scuola valdostana è invece impostata sul principio dell'alternanza dei codici in quanto l'uso alternato dell'italiano e del francese è previsto, nelle norme, in tutte le discipline senza distinzione, in tutte le attività didattiche e da parte di tutti gli insegnanti.

Questo principio si fonda su una concezione scientifica del bilinguismo secondo la quale la persona bilingue non è la somma di due monolingui e, solo in casi eccezionali, possiede due codici con competenze simmetriche e parallele, due sorte di “lingue materne”. Il locutore bilingue dispone, infatti, nella maggioranza dei casi, di un repertorio composto di due o più lingue nelle quali le sue competenze, rispondendo a bisogni funzionali diversificati, sono più sovente asimmetriche e possono accrescersi o diminuire nel corso del tempo a seconda del variare delle occasioni d'uso dei due codici (Grosjean, 1982).

Nel modello valdostano, l'alternanza dei codici è, inoltre, concepita come uno strumento, accanto ad altri di altro genere (mappe, grafici, disegni, ecc.), utile per la riformulazione, in questo caso linguistica, che contribuisce alla costruzione dei concetti nelle diverse discipline. Si parte, infatti, dal presupposto che l'appropriazione delle conoscenze avviene tramite riformulazioni linguistiche – ma non solo (anche grafiche, per esempio) – via via più complesse ed articolate e che una conoscenza è tanto più saldamente costruita in quanto si è in grado di fornirne molteplici e argomentate formulazioni linguistiche. Come si vedrà nel prosieguo dell'articolo, una lingua seconda ha un suo ruolo specifico da svolgere nell'acquisizione disciplinare.

Nella scuola valdostana, poi, all'uso veicolare delle due lingue si affianca il loro insegnamento parallelo come discipline linguistiche, a differenza di quanto può avvenire in altre situazioni di tipo immersivo.

Inoltre, il modello valdostano di educazione bilingue si è aperto da tempo al plurilinguismo con l'insegnamento di una lingua straniera (l'inglese) a livello di scuola elementare e media.

Le riflessioni che qui riporteremo provengono da esperienze di ricerca-realizzazione realizzate da insegnanti-ricercatori di lingua e di disciplina con il sostegno congiunto di specialisti della disciplina insegnata e di linguisti esperti di didattica bilingue. Il progetto è nato in seno all'Ufficio Tecnico Ispettivo e coinvolgeva, inizialmente, insegnanti di tre discipline individuate come particolarmente adatte alla sperimentazione per la diversità dei loro contenuti e la loro diversa impostazione, vale a dire la storia, la matematica e l'educazione artistica. La procedura inizialmente seguita consisteva nell'elaborazione di sequenze didattiche e nella loro sperimentazione in classe accompagnata da una ricerca parallela sui processi attivati.

4. Apporti reciproci delle discipline non linguistiche (DNL) e delle discipline linguistiche (DL)

4.1. Gli apporti delle DNL alle DL

Gli apporti delle DNL alle DL, in termini di costruzione di conoscenze linguistiche, sono i più conosciuti ed evidenti e implicano notevoli vantaggi. Le DNL, infatti, costituiscono contesti particolarmente facilitanti per l'acquisizione linguistica grazie all'arricchimento e alla diversificazione degli ambiti di conoscenza nei quali la L2 è utilizzata con il conseguente ampliamento della gamma di discorsi orali e scritti – in ricezione e in produzione – rispetto alla classe tradizionale di lingua. Inoltre l'apprendimento linguistico non si realizza “a vuoto”, ma in una situazione del tutto autentica per il ragazzo in quanto fa parte della sua quotidianità e del suo mestiere di studente.

Occorre tuttavia invitare gli insegnanti di lingua a una certa cautela rispetto ad attese poco realistiche che li potrebbero animare a proposito dei risultati nell'acquisizione linguistica derivanti da un insegnamento bilingue. Infatti, l'estensione dei domini, non necessariamente, non immediatamente e, soprattutto, non in modo automatico, presuppone una ricaduta diretta sulla “correttezza” linguistica, che rappresenta spesso una grande preoccupazione del docente di lingua. Anzi si può facilmente supporre che, almeno inizialmente, l'estensione degli ambiti d'uso della L2 ed il suo impiego per scopi cognitivi impegni lo studente sui livelli “alti” della lingua (tipologie discorsive, retorica disciplinare, ...) e, conseguentemente, sottragga la sua attenzione per i livelli più “bassi” (ortografia, morfosintassi, ...). Senza contare che, nella maggioranza dei casi, qualsiasi nuova conoscenza linguistica provoca una destabilizzazione dell'interlingua, prima di una sua ristrutturazione (Corder, 1967; 1973). È importante dunque che in una educazione plurilingue si adotti una visione non normativa e perfezionista della lingua, che si dia il gusto del “rischio” agli apprendenti e che si applichi una costruttiva e decolpevolizzante “pedagogia dell'errore”.

L'uso di una L2 nell'apprendimento di una DNL, oltre che vantaggi, implica necessariamente dei cambiamenti che – più che profondi – sarebbero da definire “sottili” e dunque, forse, ancora più complessi da realizzare. Questi cambiamenti toccano prima di tutto l'identità del professore di lingua, identità che occorre ri-orientare attraverso una formazione adeguata che lo sensibilizzi al nuovo ruolo che egli deve assumere nel passaggio da un insegnamento della lingua come oggetto ad un suo uso come strumento. Si tratta, infatti, in questa nuova situazione educativa di “nutrire di lingua” il processo di apprendimento delle discipline in L2 e, al tempo stesso, di trovare il modo per capitalizzare le acquisizioni linguistiche realizzate al di fuori della classe di lingua nelle DNL, senza dimenticare gli ambiti che sono propri dell'insegnante di lingua (rispondere ai bisogni linguistici funzionali legati alla vita quotidiana, incentivare l'espressione personale e la creatività degli studenti, far loro conoscere ed apprezzare la/e cultura/e e la/e letteratura/e legate alla lingua insegnata...).

Altri indispensabili cambiamenti riguardano, poi, la progressione dei contenuti di lingua da insegnare: infatti, i bisogni linguistici nei corsi disciplinari rischiano di sconvolgere le tranquille priorità canoniche del corso tradizionale. Ma rappresentano, al tempo stesso, una motivazione autentica, molto forte, per l'apprendimento linguistico in quanto bisogni realmente presenti e assolutamente pressanti da soddisfare.

4.2. *Gli apporti della L2 e dell'alternanza delle lingue alle DNL nel processo di insegnamento*

Il primo apporto essenziale, dell'ordine della presa di coscienza e del “meta”, è quello che in Valle d'Aosta è stato definito “*l'effet de loupe*” – vale a dire l'effetto “lente di ingrandimento” – esercitato dalla L2 e dall'alternanza delle due lingue su un insieme di fenomeni, fatti, azioni didattiche che passano inosservati nelle classi tradizionali di DNL. Questo effetto si esercita a due livelli: la lingua nella disciplina e la dimensione concettuale della disciplina.

Rispetto al primo livello – la lingua nella disciplina – gli insegnanti di DNL impegnati nella ricerca-azione hanno condotto una riflessione più approfondita sulla componente linguistica delle interazioni in classe che li ha portati a mettere in evidenza come esistano almeno due tipi di discorsi con caratteristiche e funzioni molto diverse: quelli che regolano e strutturano l'attività in classe (il discorso regolativo) e quelli che concorrono alla costruzione delle conoscenze disciplinari (il discorso costitutivo). Da questa prima consapevolezza è nata l'esigenza di interrogarsi su come questi due tipi di discorso si articolano e si alternano tra loro, su come queste articolazioni e

alternanze possano variare a seconda delle diverse attività di classe e sui ruoli rispettivi delle due/tre lingue all'interno di questi tipi di discorsi.

Per quanto riguarda il discorso costitutivo della disciplina, l'uso di L2 ha stimolato i docenti ad un'analisi più approfondita delle componenti e delle caratteristiche delle DNL da loro insegnate: essi si sono resi conto che esistono tipologie discorsive largamente trasversali (descrizione, narrazione, argomentazione) che svolgono però funzioni diverse, che si articolano e si realizzano in modo diverso a seconda delle DNL. Altri elementi ancora contribuiscono a differenziarle maggiormente, vale a dire la lingua ed il lessico di specialità e le retoriche legate ai rituali disciplinari.

Un ulteriore livello di analisi, utile per individuare in quali attività è interessante alternare le lingue o usare la L2 e per quali scopi, riguarda il tipo di rapporto che lega attività disciplinari e lingua. Preferiamo parlare di "attività disciplinari" piuttosto che di "discipline" *tout court*, perché le discipline scolastiche sono, per loro natura, eterogenee in quanto costituite da attività molto diverse tra di loro. Possiamo distinguerne tre tipi (Py, 2003):

a. attività prive di una componente linguistica propria come per esempio un esercizio fisico in una lezione di ginnastica, l'esecuzione di un disegno, la costruzione di un circuito elettrico; si tratta di attività che potrebbero al limite fare a meno della lingua, ma che, in situazione scolastica, sono accompagnate da discorsi in cui la lingua ricopre una funzione di tipo regolativo; caratterizzate da una forte contestualizzazione, da un rapporto concreto e stretto tra lingua e oggetti/azioni, queste attività sono molto utili per veicolare lessico specifico delle discipline e dei loro strumenti. Per la forte ridondanza tra parola e azione, possono così favorire e sostenere l'apprendimento linguistico;

b. attività in cui il discorso rappresenta il cammino di accesso a una nozione la cui definizione più esatta e sintetica è espressa in un linguaggio di tipo artificiale come, per esempio, una formula di matematica o di chimica o di fisica; in questo caso, gli oggetti di conoscenza sono costruiti attraverso un linguaggio fortemente specializzato; in queste attività, la lingua ha una funzione di ausilio in quanto facilita l'accesso al linguaggio specializzato e svolge una funzione di metalinguaggio rispetto a quest'ultimo; lavorare in L2 in queste attività equivale ad un lavoro di riformulazione: l'alternanza, cioè riformulare in due lingue naturali, permette di segnalare il rigore convenzionale della formulazione, mettere in evidenza la trasversalità degli oggetti, sottolineare la struttura profonda e unica delle operazioni e dei ragionamenti sotto la relativa diversità delle retoriche e degli operatori linguistici di superficie (Coste, 2000);

c. attività in cui il discorso è il luogo stesso in cui si costruisce la nozione, come per esempio, una lezione di storia o di filosofia o di storia dell'arte:

in queste attività le nozioni sono definite nel linguaggio naturale e l'accesso ad esse si realizza attraverso il linguaggio naturale, la cui funzione è, in questo caso, costitutiva. Si tratta di attività i cui concetti sono fortemente marcati dalla cultura della lingua nella quale sono insegnati. Didatticamente è interessante allora lavorare sul paragone tra le diverse connotazioni culturali veicolate dalle due lingue: per storia, per esempio, è interessante verificare che i termini “*Révolution*” e “rivoluzione” o “partigiano” e “*maquisard*” non sono equivalenti perché non ricoprono esattamente le stesse realtà. L'alternanza delle lingue in queste attività serve ad arricchire, a rendere più complessi e a relativizzare concetti e relazioni.

Per quanto riguarda il secondo livello sul quale si esercita un effetto interessante della L2 – vale a dire la dimensione concettuale della disciplina – si è potuto verificare, sul versante dell'insegnamento, che l'uso di una L2 e dell'alternanza delle lingue offre ai docenti l'occasione di riflettere in modo molto più approfondito del solito sulle specificità delle discipline insegnate. Per ognuna di esse, gli insegnanti-ricercatori sono indotti a definire più precisamente il tipo di conoscenza veicolato, le modalità di costruzione dei concetti e delle nozioni disciplinari, le competenze che essi intendono fornire, i metodi di lavoro, i contenuti, i tipi di strumenti e di supporti utili per costruire il sapere disciplinare privilegiando un approccio pedagogico di tipo costruttivista.

L'uso di una L2 da parte dell'insegnante di DNL che, generalmente, si sente meno sicuro in questa lingua che nella lingua materna dei ragazzi, ha degli effetti importanti tanto sulla pianificazione della lezione che richiede, in genere, una maggiore accuratezza quanto sulla chiarezza del linguaggio: la L2 porta, infatti, inevitabilmente il docente di DNL a semplificare il proprio discorso facilitando, in questo modo, l'accesso di un numero maggiore di studenti alla corretta costruzione del concetto.

4.3. *Gli apporti della L2 e dell'alternanza delle lingue alle DNL nel processo di apprendimento*

L'esperienza valdostana ha permesso di dimostrare che l'alternanza delle lingue e l'uso veicolare di una L2 hanno effetti interessanti anche sui processi di apprendimento da parte degli studenti. Nell'illustrare tali effetti, ci si servirà, per semplicità e per esigenze di brevità, soprattutto di esempi lessicali. Dunque, sebbene il lessico disciplinare rappresenti un elemento indispensabile e costitutivo della disciplina e dei suoi concetti, ci si situerà ad un livello relativamente semplice della lingua. Le esigenze della dimostrazione non devono, tuttavia, mascherare il fatto che queste ricadute si hanno ad o-

gnuno dei diversi livelli della lingua (tipi di discorso, funzioni, nozioni, morfosintassi, ecc.).

La L2 esercita, prima di tutto, un effetto “distanziatore” o “defamiliarizzante”: a fronte della familiarità degli studenti con la loro L1, la L2 crea, di per sé, una distanza tra il linguaggio quotidiano ed il linguaggio specifico. Inoltre, la L2 svolge una funzione di sostegno dell’attenzione (Assuied, Ragot, 2003): il suo uso, infatti, induce un’ispezione, un’analisi più attenta degli enunciati e del loro significato permettendo allo studente anche di scoprire i propri “vuoti” concettuali che la sua conoscenza della L1 spesso maschera.

In secondo luogo, l’alternanza tra L1 e L2 può avere un effetto “chiarificatore”: sul piano lessicale, per esempio, termini “opachi” in L1 possono essere chiariti dal loro equivalente in L2, come negli esempi seguenti, dove il termine italiano è più oscuro e meno esplicito di quello francese:

la faida	vs	le droit de vengeance
la balia	vs	la nourrice
la carestia	vs	la famine

L’effetto “chiarificatore” avviene naturalmente anche nel senso inverso, come nell’esempio seguente, dove è il termine francese ad essere più “opaco”:

lo spazzacamino	vs	le ramoneur
-----------------	----	-------------

Tale effetto può essere visibile anche quando si mettono a confronto la serie di connettori utilizzati nel ragionamento deduttivo in matematica, come nell’esempio seguente (Gajo, Serra, 2000) dove alcuni degli articolatori (*c’est-à-dire, car, par conséquent*) sono più trasparenti ed espliciti in una lingua, in questo caso il francese:

ossia	vs	c’est-à-dire
↓		↓
analogamente	vs	de manière analogue
↓		↓
siccome/poiché	vs	car
↓		↓
dunque/quindi	vs	donc/par conséquent

Un altro effetto dell’alternanza è quello che ha preso il nome di “arricchimento concettuale” e che si verifica quando, in campo lessicale, tratti diversi di un concetto sono veicolati dalle due lingue, come negli esempi seguenti:

(1) girino	vs	têtard (Coste et Pasquier, 1992)
(2) secca/piena	vs	crue/décru (Porté, 1998)
(3) incoronazione	vs	sacre ⁵

Nell'esempio (1) il termine italiano sottolinea l'aspetto del movimento mentre il termine francese quello della morfologia. In (2) i termini italiani rinviano a stati, quelli francesi a fenomeni di tipo dinamico. Se in (3), il termine italiano fa riferimento, in modo più specifico, all'azione cerimoniale, il termine francese, invece, mette in evidenza la sacralità, quindi l'aspetto religioso, della cerimonia.

Tutti questi effetti della L2 e dell'alternanza dei due codici mostrano quale potente aiuto pedagogico esse possono rappresentare per gli studenti. Ricerche condotte in Valle d'Aosta sia a livello di scuola elementare (Assuied, Ragot, 2004) che di scuola media (Assuied, Ragot, 2000) hanno permesso di mettere in evidenza, contro ogni rappresentazione di senso comune, che ad approfittare in particolar modo di questo ruolo di aiuto pedagogico delle L2 e dell'alternanza delle lingue, in determinate condizioni, sono proprio gli alunni che presentano alcune fragilità nell'apprendimento, quelli soprattutto che hanno maggiori difficoltà nell'astrarre.

5. Le condizioni per realizzare un'educazione bilingue

L'esperienza valdostana ha messo in luce che la condizione centrale su cui si deve fondare una educazione bi/plurilingue efficace è la collaborazione tra i docenti di DL e DNL. Per far ciò, è indispensabile, prima di tutto, che questi docenti si liberino, come già detto, da rappresentazioni normative e perfezionistiche delle lingue e delle loro conoscenze. Tali rappresentazioni, purtroppo ancora molto diffuse presso i docenti, che sono professionisti della parola, generano atteggiamenti paralizzanti di insicurezza linguistica: molti docenti di DNL, anche in Valle d'Aosta ove le loro competenze linguistiche non possono essere messe in dubbio, non si sentono all'altezza di un insegnamento della loro disciplina in L2 (Cavalli et al., 2003). Altri, meno normativi e perfezionisti, colgono la sfida, decidono di mettersi in gioco, di correre il rischio accettando che l'abituale asimmetria nelle competenze tra insegnante ed allievo divenga, in un certo senso, più "simmetrica". In questo caso, il docente diventa co-discente, co-apprendente fornendo ai suoi studenti un modello di apprendente efficace e strumentato.

La collaborazione tra docenti di DL e DNL si fonderà su una programmazione interdisciplinare, sulla reciproca informazione, su accordi comuni e

⁵ Devo questo esempio a Ebe Benech, docente-ricercatrice e formatrice dell'area linguistica dell'Istituzione scolastica "Comunità montana Mont Emilius 1".

su una valutazione collegiale. Potrà, laddove possibile, prevedere momenti di co-gestione della classe e di co-insegnamento. E, *last but not least*, una condizione particolarmente stimolante, ma soprattutto indispensabile per fare avanzare la riflessione, è la dimensione della ricerca-azione collegiale che costituisce quello che potremmo chiamare il “motore concettuale” dell’educazione bi/plurilingue.

6. Gli oggetti della ricerca attuale degli insegnanti-ricercatori in Valle d’Aosta⁶

Per concludere su elementi di prospettiva, l’attenzione attuale degli insegnanti-ricercatori nelle esperienze valdostane di ricerca-azione punta sui tipi di conoscenze – linguistiche e disciplinari – che vengono sollecitate, attivate, costruite durante la compresenza in classe dell’insegnante di L2 e dell’insegnante di DNL. Ci si domanda se si tratti sempre di conoscenze – sui due versanti (lingua e disciplina) – che sono assolutamente indispensabili agli obiettivi e al tema disciplinare della lezione (“conoscenze obbligatorie”) o di conoscenze pertinenti ma accessorie (“conoscenze compatibili”) oppure ancora di conoscenze che, pur mantenendo un certo livello di pertinenza, sono tuttavia del tutto marginali rispetto al fuoco della lezione.

Per quanto riguarda il processo di co-docenza, si intende studiare la dinamica di interazione tra i due insegnanti presenti per verificare chi sollecita quali conoscenze; quali ruoli – o ripartizioni di ruoli – i due docenti si assegnano o assumono e come questi ruoli sono concretamente agiti, al di là delle intenzioni, nel fuoco dell’azione in classe.

Un altro ambito di ricerca riguarda i tipi di *feedback* e di correzioni che vengono forniti in classe agli studenti: si intende analizzare più precisamente da chi vengono forniti, in quali circostanze, con quale frequenza, su quali tipi di conoscenze, con quali modalità e con quali risultati per la lingua e per la disciplina. La finalità ultima è quella di individuare i *feedback* più utili ed efficaci. Insomma, lavori in corso... con la speranza di poter avere in futuro altre occasioni di scambio e di confronto, come quella – preziosissima per noi – offerta dal Convegno nazionale CLIL organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell’Università Ca’ Foscari di Venezia.

⁶ Ci riferiamo in modo particolare ad un gruppo di insegnanti di storia attualmente impegnati nel progetto speciale *Le français dans la discipline: histoire et civilisation* coordinato da Anita Cuneaz e da Cinzia Sciacqua, docenti-ricercatrici e formatrici dell’area linguistica dell’Istituzione scolastica “Comunità montana Mont-Emilius 3”.

Riferimenti Bibliografici

- ASSUIED R., RAGOT A-M., *Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue: classes de troisième année de l'école moyenne. Rapport terminal, a.s. 1998-1999*, Aoste, Assessorat de l'Education et de la culture, 2000.
- ASSUIED R., RAGOT A-M., *Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue: classes de cinquième année de l'école primaire*, Aoste, IRRE-VDA, 2004.
- BEACCO J-C., BYRAM M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" in *Un Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des Langues Vivantes, 2000 (1^{ère} édition, 1996).
- CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M., SERRA C., *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA, 2003.
- CORDER S.P., "The Significance of Learners' Errors", (traduit (1980) "Que signifient les erreurs des apprenants?") in *Langages*, 1967, 57, pp. 9-15.
- CORDER S.P., "The Elicitation of Interlanguage", in SVARTIK J. (a cura di.), *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund, Gleerup, pp. 36-47 (version française (1980): "La sollicitation des données d'interlangue") in *Langage*, 1973, 57, pp. 29-41.
- COSTE D., "Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances", in *Actualité de l'enseignement bilingue: Le français dans le monde*, Numéro spécial, Paris, Hachette, 2000, pp. 86-94.
- COSTE D., PASQUIER A., "Principes et Méthodologie", in *Langues et savoirs - Due lingue per sapere. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à L'Ecole Valdôtaine, 1992, n. 14.
- GAJO L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier, Collection LAL, 2001.
- GAJO L., SERRA C., "Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques", in *Études de linguistique appliquée*, 2000, 120, pp.497-508.
- GROSJEAN F., *Life with Two Languages, An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, London, Harvard University Press, 1982.
- PORTÉ G., "Intérêts et bénéfices linguistiques, culturels et cognitifs de l'enseignement d'une discipline dans une langue non maternelle", in Ministère des affaires étrangères – Ministère de l'Education nationale, de la

Recherche et de la technologie, *Objectifs, méthodes et perspectives de l'enseignement bilingue*, Actes des Travaux de l'Université d'été du Centre International de Valbonne (Sophia-Antipolis, 15-21 juillet 1998).
PY B., "Introduction" in CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M., SERRA C. *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste: Rapport final*, Aoste IRRE-VDA, 2003, pp. 15-33.

CLIL: una strategia di integrazione interculturale

Lucia Cucciarelli
IRRE Emilia Romagna

Viviane Reading, commissario europeo, nella passata legislatura, per l'educazione e la cultura, ripeteva continuamente che l'aggiornamento delle conoscenze e delle competenze professionali è diventato indispensabile per soddisfare le nuove esigenze dell'economia e del mercato del lavoro. Fra i tre obiettivi prioritari del Consiglio europeo di Lisbona 2000 si lancia una sfida che viene costantemente ripetuta in tutti i documenti europei e che riguarda la costruzione di un'Europa della conoscenza attraverso l'aggiornamento e la formazione dei docenti, l'apprendimento delle nuove tecnologie legate ad approcci pedagogici innovativi e lo sviluppo della società della conoscenza nel senso di offrire a tutti i cittadini europei un livello operativo di alfabetizzazione in grado di garantire gli apprendimenti successivi e l'occupabilità.

1. Una nuova proposta di uso metodologico di CLIL

Seguendo le direttrici comunitarie e riflettendo sulle modalità di applicazione di queste linee guida nella nostra pratica di educatori e *decision maker* italiani io, in qualità di ricercatrice dell'IRRE ER e di coordinatrice di attività di formazione in servizio per i docenti nell'area europea, propongo una lettura integrata della trasformazione globale ma anche locale che le nostre aree metropolitane stanno subendo, in quanto uno dei fenomeni che sta caratterizzando il nostro secolo è la mobilità di cittadini e di popoli attraverso paesi e continenti.

Le cause di questi flussi migratori sono numerose e diverse, ma in genere i movimenti su larga scala sono causati dall'ostilità di alcuni ambienti sociali, politici o economici. In Europa sono avvenuti imponenti migrazioni da

Est a Ovest, dal Sud al Nord, che hanno mutato visibilmente la geografia delle città, le tradizioni gastronomiche, le offerte dei supermercati e gli elenchi del telefono (a Bologna i Chang sono più frequenti dei Rossi).

Le politiche attivate localmente dai vari paesi europei sono estremamente diversificate: basta analizzare brevemente le ultime disposizioni dalla legge Bossi Fini ed analoghe leggi in vigore in Europa o la mancanza di risoluzioni europee per le emergenze sbarchi (vedi Lampedusa), per il traffico di bambini o il traffico di organi umani, per rendersi conto che il processo è lontano da un flusso regolamentato e da un consolidato processo di assimilazione pacifica.

L'Europa sta inoltre vivendo un processo di internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione professionale. La mobilità dei cittadini aumenta in parallelo alle necessità locali di manodopera specializzata e di risorse umane e per questo motivo in molti paesi si stanno formando gruppi sul tema dell'esplorazione interculturale, a Siena da quest'anno è istituito un nuovo corso di Laurea sulle Competenze Interculturali, stanno nascendo nuove professioni legate alla cooperazione europea, molto animato è il dibattito sul crescente peso delle ONG nella cooperazione internazionale e – *last but not least* – cresce la ricerca di un miglioramento nella qualità della comunicazione interculturale fra gli esperti di orientamento e i cittadini di diverse etnie e culture (vedi tutti i finanziamenti europei per i progetti di Partecipazione Civica).

Il capo dello stato italiano Ciampi nel discorso di apertura dell'anno scolastico 2004-2005 ha ricordato come “il paese attraversa un momento della sua vita economica e sociale molto impegnativo per la complessità delle sfide e delle opportunità che la globalizzazione ha suscitato”. Gli ultimi dati del settembre 2004 del MIUR indicano la presenza di 350.000 studenti stranieri di 191 diverse etnie nelle scuole italiane, ma molti dirigenti scolastici lamentano la mancanza di una strategia politica per l'inserimento di questi alunni e questo aspetto è collegato sia al problema prioritario dell'insegnamento linguistico, ma soprattutto a quello della qualità della stessa offerta formativa.

La salvaguardia del pluralismo linguistico e culturale è uno slogan molto di moda anche nelle politiche delle istituzioni locali e nei comuni che – mi riferisco al comune di Bologna – ha elaborato forme di accoglienza dirette alla famiglia e di accompagnamento del nucleo familiare nell'espletamento di tutte quelle piccole ma fondamentali prassi burocratiche che mettono in pratica il diritto di cittadinanza. Non è un caso che a Bologna a qualsiasi cittadino che chieda il rilascio della carta d'identità venga consegnata la “Carta dei diritti e dei doveri per una civile convivenza” scritta in francese, inglese, italiano, spagnolo, hurdu, arabo, cinese, bosniaco-serbo-croato, albanese e bangla. Per stabilire comunque un dialogo fra culture, che è il primo inevita-

bile passo da compiere, l'Europa deve contare su cittadini e organismi che possiedono le conoscenze necessarie e forse è venuto il momento di coniugare *lifelong learning* con *language learning* e *cooperative learning* in un unico scenario di sfondo che è la comunità educante o comunità di apprendimento cooperativo nella quale i bambini crescono, lavorando facilmente e alacramente con gli altri, imparano ad aiutare sviluppando un senso di orgoglio alla propria appartenenza e diventando competenti nel contribuire agli sforzi della famiglia e della propria comunità.

I genitori delle società urbane non possono insegnare ai loro figli come contribuire alla famiglia o al benessere della comunità più ampia se il concetto di comunità educante non si crea prima di tutto nella scuola. Le scuole sono i luoghi privilegiati in cui si può avere una possibilità di apprendere come fare ad essere parte di una squadra cooperativa, di una comunità collaborativa che impara insieme, condivide risorse, collabora e cerca soluzioni. Uno dei concetti fondanti del *cooperative learning* è il modellamento, ovvero imparare attraverso l'osservazione e l'imitazione dei comportamenti: in una comunità in cui tutti collaborano e lavorano verso obiettivi comuni, i giovani imparano ad essere cittadini e membri delle comunità del futuro. Osserveranno che "comunità" è solo un sinonimo di un posto dove la gente vive e lavora e dove ci si prende cura o dove si interagisce reciprocamente. I bambini, in un contesto come questo, imparano a rispettare le regole, maturano un senso di fiducia e di autostima perché a ciascuno vengono affidati dei compiti e tutti si sentono accolti e valorizzati.

2. CLIL: valore aggiunto Comunità Educante

Una comunità può essere definita come "un'entità di gruppo cooperativa, dotata di coesione, che promuove l'auto-riflessione, a cui ognuno sente di appartenere e in cui i membri lavorano con quotidianità a obiettivi comuni basati sulla relazione personale rispettando le diverse prospettive, valori e stili di vita". Comunità è dove ognuno sente di appartenere rispettando le diverse prospettive, valori e stili di vita e dove le differenze sono risorse per migliorare le interazioni di gruppo. La comunità di apprendimento supera il concetto di scuola per estendersi alla *comunità* in senso territoriale, condividendo risorse formative ed informative, partecipando ad attività comuni assistite da un *tutor*, ricercando soluzioni ai nuovi problemi. In una comunità cooperativa ciascuno può essere incluso e nessuno è escluso a causa della sua razza, religione, personalità, differenza di prospettiva, attitudini o interessi divergenti. In una tale comunità io so di avere un posto che solo io posso occupare; contribuisco a qualcosa che è necessario per il gruppo e che viene valorizzato dagli altri. La tesi che intendo dimostrare è che il valore

aggiunto della Comunità educante sia l'alto grado di comunicazione, intercambiabilità e sostegno che può promuovere. Ci sono un buon numero di ragioni pedagogiche per promuovere comunità scolastiche in relazione con metodologie di apprendimento cooperativo. Il *cooperative learning*: facilita l'apprendimento, incoraggia l'acquisizione di abilità sociali e di comportamenti attivi, è una strategia di inclusione, aiuta le persone ad affrontare problemi emotivi e motivazionali, sviluppa competenze utili per il processo di integrazione sociale, per il processo di autonomia individuale e per una crescita graduale sul piano cognitivo che tiene conto dei ritmi di apprendimento individuali. Inoltre è una strategia che facilita l'insegnamento individualizzato, promuove il senso di appartenenza e la creazione di una visione comune, aiuta il bambino a fare una valutazione autentica del processo e dei risultati, crea il senso di appartenenza.

Le nuove teorie del costruttivismo sociale e del costruttivismo di rete sostengono che la conoscenza è acquisita in un contesto, in sintonia con situazioni sociali e storiche e in questo senso il *cooperative learning* sviluppa la competenza comunicativa e l'interdipendenza positiva.

Una comunicazione efficace si realizza quando i bambini imparano ad essere etero-centrati a organizzare i propri messaggi, a saper esprimere sentimenti ed emozioni, comprendere e gestire la comunicazione non verbale. Anche in termini di sviluppo professionale (*lifelong learning*) realizzare comunità di apprendimento cooperativo significa creare ambienti di lavoro più piacevoli e motivanti sia per i docenti che per gli operatori scolastici, perché gli insegnanti possono aspettarsi sostegno e assistenza dai colleghi nello sviluppo di nuove strategie didattiche e possono anche collaborare a sviluppare nuove significative esperienze di inclusione culturale. La scuola, intesa come *learning community*, può quindi sviluppare un concetto unificato della crescita e dello sviluppo individuale, della capacità di prendersi cura e di sostenersi. In questo mutato contesto, anche i rapporti con le famiglie di diversa provenienza linguistica e culturale possono mutare trovando una diversa collocazione: docenti e operatori che sappiano dialogare in una lingua straniera veicolare o apprendano il vocabolario necessario all'accoglienza nella lingua degli immigrati può facilitare il passaggio delle informazioni e rivelare un atteggiamento di disponibilità. In questa maniera anche i colleghi docenti potrebbero essere riuniti più attive ed efficienti e lo sviluppo dello staff dirigenziale dei collaboratori del dirigente potrebbe diventare strumento di sviluppo della propria comunità, piuttosto che essere vissuto come una serie di compiti imposti. Sentimento che spesso è una reazione al fatto di essere obbligati alla realizzazione di un compito nella mancanza di sostegno amministrativo, o dalla compressione di tempi di lavoro troppo onerosi, dalla mancanza di spazi di pianificazione con i colleghi, nell'incontrare colleghi che

preferiscono focalizzarsi sui contenuti e ignorare processi di apprendimento. Gli insegnanti di queste scuole sentono di non appartenere ad una comunità per la quale provino il senso di appartenenza, efficacia, e potere e per la quale vivano un sentimento di responsabilità come parte di sé. La qualità dell'azione dell'insegnante dipende da questi fattori (appartenenza, senso di auto-efficacia, margini di libertà) e, senza di essi, anche i migliori sforzi di riforma e di innovazione falliscono. Per molti insegnanti una scuola intesa come comunità educante nella quale si sentano inclusi e potenziati è il primo passo necessario per essere disponibili ad usare metodi di *cooperative learning* nella propria classe. Per migliorare questo stato delle cose e permettere che si sviluppino ambienti cooperativi che promuovano la crescita, abbiamo bisogno di capire gli elementi fondamentali di una comunità di apprendimento collaborativi e i passi necessari per svilupparli. Come Art Costa ci ricorda:

gli sforzi più recenti di spostare il *focus* nelle nostre scuole sugli aspetti cognitivi, cooperativi e di promozione personale, potrebbero restare futili se non creiamo un ambiente scolastico che indichi a chiare lettere come lo sviluppo delle intelligenze, la presa di decisioni cooperative e la valorizzazione delle differenze individuali sono i valori di base della scuola. Alla base di tutto ciò sta il capire che una comunità cresce dal suo interno.

Riferimenti Siti Internet

<<http://www.europa.iav.it>> (offre n. 4 manuali CLIL scaricabili dalla rete in pdf).

Attenzione alla forma e attenzione al contenuto nel feedback correttivo degli insegnanti CLIL

Cristina Mariotti
Università di Pavia

I recenti sviluppi della ricerca condotta in contesti di immersione hanno dimostrato che per raggiungere una piena competenza nella L2 gli apprendenti devono prestare attenzione ai suoi aspetti formali. L'insegnante può favorire questo processo tramite la produzione di feedback correttivo mirato. Il nostro contributo espone i risultati derivanti dall'osservazione di interazioni insegnante/apprendenti in classi di scuola secondaria superiore dove l'inglese è stato utilizzato per insegnare moduli di scienze e geografia. Analizzando le sequenze di riparazione degli errori commessi dagli apprendenti abbiamo messo in evidenza la presenza di attenzione alla forma della lingua veicolare e di attenzione al contenuto disciplinare nel feedback correttivo prodotto dagli insegnanti e abbiamo discusso il complesso rapporto esistente tra questi due fondamentali aspetti della didattica CLIL.

1. Introduzione

Da molti anni, ormai, l'insegnamento di materie curriculari attraverso una lingua straniera viene considerato come un valido approccio per l'acquisizione della L2. Questo perché espone gli apprendenti ad abbondante input comprensibile¹ (Krashen, 1982; 1985) e perché stimola i partecipanti a interagire tra loro (Wolff, 1997). Da una parte l'insegnante produce enunciati per mediare i contenuti curriculari, cercando di facilitarne la comprensione. Dall'altra gli apprendenti sono incoraggiati a interagire per verificare tale comprensione e per appropriarsi della terminologia specialistica in L2 che servirà a elaborare i contenuti della materia curricolare.

¹ Questo è considerato un fattore necessario per l'acquisizione della L2.

È facile intuire che nei contesti CLIL in cui i criteri docimologici privilegiano la conoscenza dei contenuti curricolari rispetto all'appropriatezza delle produzioni linguistiche in L2, maggiore sarà anche il grado di partecipazione spontanea² degli apprendenti alla conversazione in classe (cfr. Pavese, 2002)³. In questi contesti di insegnamento, infatti, gli apprendenti sono particolarmente motivati a interagire con l'insegnante per risolvere eventuali problemi di comprensione. Questo aspetto è importante perché producendo output gli apprendenti operano sulla loro interlingua a livello morfo-sintattico (Swain, 1985; 1995) e così facendo, eseguono un lavoro cognitivo profondo funzionale all'acquisizione a lungo termine della L2⁴ (Gass, 1997; Swain, 1985; 1995). Al tempo stesso, producendo output gli apprendenti possono confrontare le loro ipotesi sulla L2 con il feedback correttivo prodotto dall'insegnante. Nella classe CLIL si può così creare un "circolo virtuoso": gli apprendenti sono motivati a produrre output per soddisfare necessità comunicative autentiche (come verificare la comprensione e la capacità di elaborazione di contenuti curricolari in base ai quali verranno valutati). Producendo output, però, sono obbligati anche a prestare attenzione alla forma della L2, poiché per elaborare un enunciato devono confrontarsi con le loro conoscenze lessicali e morfosintattiche.

Perché forma e contenuti interagiscano e si arrivi così all'apprendimento di entrambi occorre però che l'insegnante CLIL colga le occasioni che si presentano nel discorso della classe. Uno dei modi in cui può farlo è attraverso la produzione di feedback correttivo. Nel presente lavoro indagheremo su questo aspetto dell'interazione insegnante-apprendenti analizzando alcuni dei dati raccolti in un progetto di ricerca che ha coinvolto alcuni docenti e diverse classi di apprendenti di scuola media superiore nel Nord Italia. Di seguito illustriamo le premesse dalle quali siamo partiti e la metodologia che abbiamo utilizzato per analizzare le interazioni insegnante/apprendenti.

² Con 'spontanea' si intende non sollecitata dall'insegnante.

³ Anche se i principi alla base della didattica CLIL prevedono che gli apprendenti vengano valutati in base alle conoscenze acquisite nella materia curricolare, di fatto il peso dato ai contenuti nella valutazione varia a seconda dei criteri applicati dai singoli insegnanti incaricati dello svolgimento dei progetti (cfr. a questo proposito i risultati del sondaggio svolto da Pavese e Zecca, 2001).

⁴ Si confronti l'elaborazione morfosintattica della L2 con altri processi mentali che richiedono un minor sforzo cognitivo e pertanto agiscono a livello meno profondo, come il riconoscimento semantico (che gioca un ruolo centrale soprattutto nei processi di comprensione del linguaggio). A questo proposito si veda Krashen: "in many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra linguistic information" (1982, p. 66).

2. Il ruolo dell'attenzione alla forma nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti

Nei programmi di immersione linguistica e nelle forme di insegnamento integrato di lingua e contenuti osservati negli anni '80 e '90, l'insegnante raramente forniva un feedback correttivo mirato in risposta alle produzioni *non-standard* degli apprendenti (Snow, 1987). Ciò accadeva perché i principi pedagogici alla base di questi tipi di insegnamento privilegiano un tipo di apprendimento esperienziale che richiede di canalizzare l'attenzione innanzitutto verso il contenuto del messaggio e poi, in seconda battuta, anche verso la sua forma. Di conseguenza, le attività analitiche esplicitamente incentrate sull'apprendimento degli aspetti formali della L2 hanno sempre giocato un ruolo secondario in questi approcci (Brinton, Snow, Wesche, 1989). Tuttavia, così facendo si rischia di privare l'apprendente della possibilità di notare gli aspetti formali della L2. Il lungo lavoro di ricerca condotto da Swain nei programmi di immersione in Canada, infatti, ha evidenziato la fondamentale importanza dell'attenzione alla forma anche in questi contesti di insegnamento e ha dimostrato come attenzione alla forma e attenzione al contenuto debbano necessariamente coesistere perché si possa verificare l'acquisizione della L2.

In particolare, analizzando le produzioni linguistiche degli apprendenti Swain osservò che la mancanza di attenzione esplicita alla forma della L2 (che in questo caso era il francese) nel feedback correttivo degli insegnanti poteva comportare il mancato raggiungimento di una piena competenza produttiva (Swain, 1985; 1993; 1995; 1996; 2000a; 2000b). Swain notò che i partecipanti ai programmi di immersione ottenevano risultati uguali a quelli dei loro coetanei francofoni per quanto riguardava le attività di comprensione orale e scritta, ma le loro produzioni (sia orali che scritte) presentavano ricorrenti deviazioni dal francese standard a livello morfosintattico e lessicale. Ad esempio, gli apprendenti tendevano a sovra-estendere l'uso del *passé composé* anche a contesti che non lo richiedevano, non erano in grado di coniugare i verbi al condizionale nei contesti appropriati e sopperivano alle carenze lessicali facendo ricorso a numerosi lessemi inglesi. A questo proposito Lyster (1987) sosteneva che la lingua parlata in classe da questi apprendenti non si potesse definire francese vero e proprio, ma piuttosto come una specie di *pidgin* a base francese.

In altre parole, il livello raggiunto dai partecipanti ai programmi di immersione al termine del ciclo di studi secondari risultava essere notevolmente inferiore al livello atteso e questo accadeva nonostante gli apprendenti fossero stati esposti regolarmente ad abbondante input comprensibile per oltre sette anni. Secondo Swain, questo fatto dimostrava che gli insegnanti non avevano dedicato sufficiente attenzione alla forma della L2 e, in particolare,

non avevano incoraggiato gli apprendenti a riformulare le proprie produzioni non standard in L2. Sulla base di questi risultati, Swain formulò la Output Hypothesis (1985; 1995; 2000a; in stampa), ovvero un'ipotesi sull'acquisizione della L2 secondo la quale gli apprendenti dovevano essere incoraggiati a produrre output comprensibile⁵ in modo da elaborare i messaggi a livello sintattico. Ciò richiede uno sforzo mentale maggiore rispetto alla semplice attività di comprensione e può così portare a una maggiore accuratezza nelle produzioni in L2⁶. Questa ipotesi è supportata da recenti lavori che sottolineano la necessità di rivolgere sempre più l'attenzione alla forma della L2 in contesti di immersione e di apprendimento integrato di lingua e contenuti. In particolare, alcuni ricercatori hanno progettato attività specifiche focalizzate sul codice, come il dialogo collaborativo (Swain, 2000a; in stampa; Swain, Lapkin, 2001) e la negoziazione della forma (Lyster, 1998; 2001; 2002). Nel primo, l'insegnante legge un breve testo a velocità normale mentre gli apprendenti prendono appunti. Al termine della lettura, questi si dividono in piccoli gruppi e cercano di ricostruire il testo letto dall'insegnante dialogando tra loro. Le versioni ottenute dai vari gruppi vengono poi analizzate e discusse dall'intera classe. Dagli studi di Swain risulta che mentre prendono appunti, gli apprendenti annotano soprattutto parole e sintagmi lessicali, mentre nella fase di discussione e ricostruzione del testo l'attenzione si sposta alla struttura della frase e all'uso dei connettori. In questo modo, gli apprendenti sono portati a concentrare l'attenzione sulla forma della L2.

La negoziazione della forma è invece rappresentata da mosse di feedback prodotte dall'insegnante per incoraggiare l'apprendente a notare le proprie produzioni non standard in L2. Lyster le ha classificate in mosse di elicitazione ("How do we say that in French?"), commenti metalinguistici ("Ça ne se dit pas en français"), richieste di chiarimento ("Pardon?", "I don't understand") e ripetizioni delle forme non standard prodotte dall'apprendente con intonazione ascendente e leggermente enfatica⁷. Quello che contraddistingue

⁵ "Situations must be contrived to ensure that students both hear and read the language we want them to learn, and to ensure that students are given the opportunities to be *pushed* beyond their current abilities in the target language through the provision of feedback on the accuracy, coherence and appropriateness of the immersion language they use" (Swain, 1996, pp. 544).

⁶ In particolare, Swain ha descritto come segue le principali funzioni dell'output comprensibile: (1) attraverso la sua produzione gli apprendenti possono verificare le loro ipotesi circa le forme della lingua target e possono così raggiungere una maggiore accuratezza, (2) la produzione di output può indurre gli apprendenti a fare riflessioni metalinguistiche, arrivando a elaborare sintatticamente la lingua target, e infine (3) l'output comprensibile può acuire negli apprendenti la capacità di notare le forme della lingua target, incrementando la loro consapevolezza grammaticale (Swain, 1995; in stampa; Kowal, Swain, 1997).

⁷ A titolo esemplificativo si veda la seguente interazione tra un apprendente e un insegnante in una classe a immersione (Lyster, Ranta 1997, p. 48):

queste mosse conversazionali rispetto ad altri tipi di feedback correttivo (ad esempio, le correzioni esplicite non accompagnate da mosse di elicitazione oppure le riprese correttive⁸) è la loro tendenza a stimolare la produzione di output, in linea con l'ipotesi acquisizionale formulata da Swain. Osservazioni analoghe sul feedback correttivo degli insegnanti che operano all'interno di programmi integrati di lingua e contenuti sono state fatte anche da Pica (2002). Pertanto, se è vero che l'attenzione al contenuto può stimolare la motivazione degli apprendenti a interagire in classe, è vero anche che la mancanza di attenzione agli aspetti formali della L2 può determinare un rallentamento oppure delle lacune nell'apprendimento della stessa L2.

3. Metodologia della ricerca

Il lavoro qui presentato fa parte di un progetto di ricerca più ampio che ha coinvolto complessivamente quattro insegnanti in due scuole medie superiori situate nel Nord Italia⁹. In particolare, abbiamo preso in considerazione le lezioni svolte in classi in cui l'inglese veniva utilizzato per insegnare la biologia e la geografia. Ai fini della presente discussione, tuttavia, faremo riferimento solo all'analisi del feedback correttivo prodotto da due delle insegnanti osservate¹⁰.

a. Descrizione del corpus raccolto per la ricerca

I dati analizzati nel presente lavoro sono stati raccolti presso il Liceo scientifico "T. Taramelli" di Pavia nel corso degli anni scolastici 2002 e 2003. I progetti CLIL sono stati svolti sottoforma di moduli della durata di dieci ore l'uno. Gli apprendenti avevano un'età compresa tra i 14 e i 18 anni

St: Le... le girafe?

T3: Le girafe?

⁸ Le riprese correttive (*recasts*) si hanno quando l'insegnante riformula in modo corretto le produzioni non standard degli apprendenti senza aggiungere commenti metalinguistici sulle violazioni formali da loro commesse. Com'è facile intuire, si tratta di un tipo di feedback correttivo mitigato che può facilmente essere confuso dagli apprendenti con una mossa di semplice ripresa del topic oppure come una mossa di conferma.

⁹ Questo progetto è esposto nella tesi di dottorato in Linguistica dal titolo *Negotiated interactions and negative feedback in English-medium instructional settings* svolta presso l'Università di Pavia, marzo 2005.

¹⁰ Il corpus raccolto comprendeva anche la trascrizione delle lezioni svolte da due insegnanti che operavano in compresenza presso il liceo scientifico "A. Volta" di Lodi (si tratta di un'insegnante di scienze e un'insegnante di inglese). Nel presente lavoro desideriamo però rendere conto delle scelte didattiche effettuate da insegnanti che possiedono sia competenze linguistiche che curricolari (ovvero l'insegnante A e B, cfr. la descrizione dei rispettivi profili linguistici e professionali nel paragrafo 1.2.1) e che pertanto sono più vicini alla figura professionale dell'insegnante di immersione analizzata negli studi sopra riportati.

e il loro livello di conoscenza della lingua inglese variava da principiante a intermedio. La distribuzione delle lezioni all'interno del corpus è riportata nella Tabella 1.

Tabella 1. Distribuzione delle lezioni nel corpus

Progetto	Istituto	Classi	N. delle lezioni	Ambiente	
Progetto A: biologia	Liceo Scientifico T. Taramelli di Pavia	II, III	8	7	classe
				1	laboratorio
Progetto B: Biologia geografia	Liceo Scientifico T. Taramelli di Pavia	I, II, III	20	15	classe
				5	laboratorio

La classificazione dei progetti in A e B riflette l'ordine cronologico con cui essi sono stati svolti¹¹. Gli argomenti trattati nei moduli sono lo sviluppo e la distribuzione della popolazione mondiale (geografia per le classi prime), la fotosintesi (biologia per le classi seconde) e la circolazione del sangue (biologia per le classi terze). Le lezioni sono state ripetute dagli insegnanti CLIL in quattro sezioni.

Le insegnanti che hanno svolto i progetti (denominate, per analogia, insegnante A e insegnante B) provengono da esperienze professionali diverse: l'insegnante A è una parlante nativa di italiano dotata di un'ottima conoscenza della lingua inglese. Inoltre, è specializzata nell'insegnamento della lingua inglese¹² ed ha appropriate conoscenze della materia curricolare grazie a una laurea in biologia conseguita presso la *Open University*. Il fatto che questa laurea sia stata conseguita presso un'università anglofona conferisce all'insegnante A anche conoscenze specialistiche nell'inglese delle scienze.

L'insegnante B, invece, è una parlante nativa di inglese con una non completa padronanza della lingua italiana, specializzata nell'insegnamento delle scienze nel paese d'origine¹³. Pur provenendo da esperienze professionali diverse, entrambe le insegnanti possiedono adeguate conoscenze curricolari e linguistiche per svolgere progetti CLIL. La differenza principale tra le due consiste nel fatto che l'insegnante A è competente anche nella madrelingua degli studenti e ha esperienza nell'insegnamento formale della L2. In tutte le classi osservate l'inglese è stato utilizzato come lingua veicolare e gli

¹¹ Il progetto A è stato svolto nei mesi di gennaio e febbraio del 2002, mentre il progetto B è stato svolto nei mesi di marzo, aprile e maggio del 2003.

¹² L'insegnante A ha conseguito un diploma SILSIS (Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario).

¹³ Ovvero gli Stati Uniti d'America.

insegnanti hanno fatto ricorso all'italiano solo occasionalmente per superare problemi di comunicazione altrimenti non risolvibili. L'istruzione formale in L2 è stata demandata agli insegnanti di lingua inglese. Il materiale utilizzato nei moduli è stato tratto da libri di testo pensati per studenti anglofoni e da Internet. Si è trattato quindi di materiale autentico, ovvero non appositamente studiato per apprendenti di inglese L2. Al termine di ogni modulo, gli apprendenti sono stati valutati mediante test scritti comprendenti sia esercizi di completamento che domande aperte. È importante sottolineare che in ogni progetto sono state valutate le conoscenze acquisite nelle materie curriculari, e non l'accuratezza delle produzioni in L2.

Tabella 2. Codifica delle sequenze volte a riparare ostacoli comunicativi prodotti dagli apprendenti¹⁴

Tipo di sequenza di riparazione	Tipo di ostacolo comunicativo		Partecipante che inizia la sequenza	Partecipante che completa la sequenza	Tipo di feedback prodotto dall'insegnante
(1) auto-iniziata, auto-completata	forma	contenuto	apprendente	apprendente	nessuno (autocorrezione dell'apprendente)
(2) etero-iniziata, auto-completata	forma	contenuto	insegnante/altro apprendente	apprendente	mosse di elicitazione (domande referenziali o di verifica espresse sottoforma di richieste di chiarimento o di conferma)
(3) auto-iniziata, etero-completata	forma	contenuto	apprendente	insegnante/altro apprendente	correzione esplicita, ripresa correttiva
(4) etero-iniziata, etero-completata	forma	contenuto	insegnante/altro apprendente	insegnante/altro apprendente	correzione esplicita, ripresa correttiva

b. Criteri di codifica delle mosse di feedback

Per analizzare il feedback correttivo prodotto dagli insegnanti abbiamo individuato e codificato le sequenze di riparazione (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977) prodotte dai partecipanti durante le interazioni in classe. Con il termine 'sequenza di riparazione' ci riferiamo al lavoro svolto dai partecipanti all'interno di una conversazione nell'intento di superare un ostacolo comunicativo. Per individuare tali sequenze, abbiamo codificato il punto di innesco della riparazione (ovvero il manifestarsi dell'ostacolo comunicativo), il partecipante che ha iniziato la sequenza e quello che l'ha portata a termine. In seguito, abbiamo preso in considerazione solo le riparazioni di ostacoli comunicativi prodotti dagli apprendenti e abbiamo operato una di-

¹⁴ La tabella è stata adattata da Kasper (1985, p. 203).

stinzione tra ostacoli formali (deviazione dallo standard della L2) e di contenuto (cfr. tabella 2, p. 155).

Nella prima sequenza l'apprendente produce l'ostacolo comunicativo, inizia la sequenza di riparazione e la completa. In altre parole, si auto-corregge senza essere stato incoraggiato a farlo, come si può vedere nell'esempio (1)¹⁵:

(1)	
T	ok. very good. through respiration. # how was- "why was the elodea placed in both flasks".
S	because we we. ## we take. # took energy.

Nella seconda sequenza, invece, la riparazione viene iniziata dall'insegnante o da un altro apprendente ed è portata a termine dall'apprendente che aveva originariamente prodotto l'ostacolo comunicativo. Anche in questo caso si ha auto-correzione, che però viene indotta da un altro partecipante. Quando questo partecipante è l'insegnante, il feedback correttivo viene tipicamente prodotto sottoforma di mosse di elicitazione che incoraggiano l'apprendente a rielaborare il proprio output e ad auto-correggersi. Le richieste di chiarimento o di conferma possono riguardare la forma (esempio 2) oppure il contenuto (esempio 3) e possono essere di tipo referenziale (*referential questions*) o di verifica (*display questions*)¹⁶:

¹⁵ Le trascrizioni fonetiche sono state eseguite secondo i criteri SAMPA. Convenzioni utilizzate nelle trascrizioni:

T insegnante CLIL
 S (S1, S2 ...) apprendente (1, 2 ...)
 SS apprendenti in sovrapposizione
 (xxx) enunciato non compreso dal trascrittore
 [BOARD] utilizzo della lavagna
 [text] commenti del trascrittore
 ? intonazione finale di parola ascendente
 ! intonazione enfatica
 , intonazione sospesa
 . intonazione finale di parola discendente
 : allungamento della parola precedente
 #, ##, ### pause (ogni # corrisponde all'incirca a un secondo)
 (4), (5) ... pause maggiori di tre secondi
 [NVC] comunicazione non verbale
 tex- auto o etero interruzione
 // turni sovrapposti
 = turni contigui

¹⁶ Con il termine *referential questions*, o domande di tipo referenziale, ci si riferisce a domande formulate dall'insegnante senza che questi ne conosca in anticipo la risposta, mentre con il termine *display questions* ci si riferisce a domande la cui risposta è già nota all'insegnante

(2)

T do you know the meaning of LAYOUT? ## the first line?

S1 no.

T the layout. ## the layout does anyone know?

S1 # schema #

T in English! # I want to hear it in English.

S1 a plan?

T the plan! # a plan mh?

(3)

T ok. # what is the opposite of photosynthesis. # what is it.

S respiration. ##

Nell'esempio (2) si ha un tipo di feedback correttivo analogo a quello definito da Lyster come negoziazione della forma (cfr. paragrafo 2), in cui l'apprendente è incoraggiato a rielaborare il proprio output focalizzando l'attenzione sul codice. In (3), invece, l'attenzione è sui contenuti, ma il tipo di riparazione comporta comunque ulteriore produzione di output da parte dell'apprendente.

Nella terza sequenza (cfr. tabella 2, p. 155), è l'apprendente a iniziare la riparazione, ma è l'insegnante (o un altro apprendente) che la porta a termine. In altre parole, in questo caso non si ha auto-correzione, bensì etero-correzione, che a sua volta può essere classificata come correzione esplicita o implicita. Nel primo caso la riparazione è accompagnata da uno o più commenti metalinguistici che segnalano chiaramente all'apprendente la deviazione dallo standard della L2 o l'errore di contenuto (come nell'esempio 4), mentre nel caso della correzione implicita, tipicamente rappresentata dalla ripresa correttiva, l'insegnante riformula l'enunciato prodotto dall'apprendente eliminando la forma non standard ma non segnala esplicitamente la violazione delle norme della L2 (cfr. esempio 5).

(4)

T could you read please?

S1 about eh:, [ˈmɪk] – eh, # [ma]

T no! # four to ten [ˈmaɪkromi:ters].

(Long, Sato, 1983). Mentre le domande referenziali si osservano con maggiore frequenza nella conversazione ordinaria, le domande di verifica sono tipiche delle interazioni didattiche, poiché sono utilizzate per saggiare le conoscenze degli apprendenti. Per questo motivo le abbiamo denominate domande di verifica (ma sono state definite anche “domande apparenti”, “domande retoriche” in Piazza, 1995, p. 142 e “domande di esibizione” in Ghezzi, 2003, p. 279).

(5)

T =but do you have this. [shows some photocopies] # do you have this.

S no. because I haven't, # get. # get?

T you haven't got them?

S no. I haven't

Nella quarta sequenza, infine, la riparazione è iniziata e portata a termine dall'insegnante (o da un altro apprendente). Anche in questo caso, l'insegnante può eseguire il completamento attraverso una mossa di feedback più o meno esplicita (esempi 6 e 7).

(6)

T yes, # drops. ## does anyone know the meaning of drops?

S1 lacrime.

T no. # drops are like?## when it rains.

(7)

T where is it.

S eh., at the top.

T eh., at the beginning?

Come si può notare nella tabella 3 abbiamo operato una distinzione tra mosse di feedback che contengono già la riparazione dell'errore (correzioni esplicite e riprese correttive) e mosse che incoraggiano l'apprendente a completare la riparazione da sé (mosse di elicitazione rappresentate da richieste di chiarimento e di conferma).

Tabella 3. Classificazione delle mosse di feedback correttivo

Feedback che contiene il completamento della sequenza di riparazione	Feedback che incoraggia l'apprendente a completare la riparazione
Correzioni esplicite, riprese correttive	Mosse di elicitazione: richieste di chiarimento e di conferma espresse come domande referenziali o di verifica delle conoscenze possedute dall'apprendente

Pertanto, nella nostra ricerca abbiamo adottato un approccio sia quantitativo che qualitativo. Questo ci ha consentito di stabilire se le insegnanti dedicassero maggior tempo a correggere le produzioni non standard degli apprendenti oppure i loro errori di contenuto (analisi quantitativa) e se il tipo di feedback prodotto in risposta alle produzioni non standard portasse gli apprendenti a produrre output o meno (analisi qualitativa). Il primo parametro

ci ha fornito una misura del grado di attenzione alla forma manifestato dalle insegnanti nelle sequenze di riparazione, mentre il secondo ci ha consentito di analizzare il tipo di feedback correttivo a cui gli apprendenti sono stati esposti.

4. Risultati dell'analisi

Complessivamente, le insegnanti osservate hanno corretto sia deviazioni dallo standard della L2, sia errori di contenuto. È però interessante notare che mentre alcune deviazioni dallo standard della L2 non sono state riparate, tutti gli errori di contenuto prodotti dagli apprendenti sono sempre stati riparati, come si può notare dalla tabella 4.1.

Tabella 4.1. Rapporto ostacoli comunicativi riparati/non riparati nei progetti A e B

	Progetto A		Progetto B	
	Classe (7)	Lab. (1)	Classe (15)	Lab. (5)
Ostacoli comunicativi formali riparati	92.95% 66	72.72% 8	48.52% 66	47.5% 19
Ostacoli comunicativi formali non riparati	7.05% 5	27.28% 3	51.48% 70	52.5% 21
Totali	100%	100%	100%	100%
Ostacoli comunicativi contenutistici riparati	0% 0	100% 1	100% 36	100% 21
Ostacoli comunicativi contenutistici non riparati	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
Totali	100%	100%	100%	100%

In particolare, l'insegnante A ha corretto con maggiore frequenza le produzioni non standard degli apprendenti rispetto all'insegnante B. Infatti, l'insegnante A ha tralasciato di correggere solo il 7,05 per cento delle deviazioni nel caso delle lezioni svolte in classe e il 27,28 per cento nelle lezioni svolte in laboratorio, mentre per quanto riguarda l'insegnante B le percentuali sono rispettivamente del 51,48 per cento e del 52,5 per cento. In entrambi i progetti, invece, la percentuale di errori di contenuto non corretti è pari allo zero per cento. Da un ulteriore esame dei dati si è inoltre osservato che il modo in cui gli ostacoli comunicativi di tipo formale vengono riparati cambia a seconda dell'insegnante: nel progetto A si fa ricorso soprattutto alla correzione esplicita (81,08 per cento delle mosse di feedback) e molto raramente alle riprese correttive, mentre nel progetto B l'insegnante produce una percentuale significativamente maggiore di riprese correttive (pari al 27,52 per cento delle mosse di feedback), ovvero fa ampiamente ricorso a forme di correzione più implicite rispetto all'insegnante A (cfr. tabella 4.2).

Tabella 4.2. Forme di feedback correttivo utilizzate dalle insegnanti per riparare ostacoli comunicativi formali prodotti dagli apprendenti

Tipo di feedback correttivo	Progetto A			Progetto B		
	Cl.(7)	Lab.(1)	% per tipo di feedback	Cl. (15)	Lab.(5)	% per tipo di feedback
Domande di verifica (basate sulla forma)	11	0	14,86%	14	1	17,64%
Domande referenziali	1	1	2,70%	2	1	3,52%
Correzioni esplicite	53	7	81,08%	36	11	55,29%
Riprese correttive	1	0	1,35%	14	6	23,52%
Ostacoli comunicativi formali riparati	66	8	100%	66	19	100%

Questo dato riflette la tendenza dell'insegnante B a mitigare le correzioni o addirittura a non sanzionare le produzioni non standard degli apprendenti. Questo comportamento si riflette anche nei frequenti episodi in cui l'insegnante produce commenti positivi per incoraggiare la produzione di output anche in presenza di forme non standard¹⁷.

5. Discussione dei risultati

Entrambe le insegnanti osservate hanno manifestato sia attenzione alla forma che ai contenuti espressi dagli apprendenti, dimostrando così di essere in grado di assolvere al complesso compito didattico che viene richiesto agli insegnanti CLIL. L'insegnante A, tuttavia, ha prestato maggiore attenzione alla forma rispetto all'insegnante B attraverso la correzione più frequente di forme di L2 non standard prodotte dagli apprendenti. Inoltre, l'insegnante A ha prodotto feedback correttivo esplicito con maggiore frequenza rispetto a B, che invece ha mitigato le correzioni rendendole meno esplicite.

Questo risultato può essere ricondotto alla formazione linguistica e professionale delle due insegnanti. L'insegnante A, specializzata nell'insegnamento formale dell'inglese, dimostra di essere maggiormente sensibile alle violazioni della L2. Questo può averla portata a completare con frequenza le sequenze di riparazione al posto degli apprendenti nel tentativo di fornire loro dei modelli della lingua target. È forse significativo sottolineare che questo comportamento è analogo a quello osservato in classi dove l'inglese veniva insegnato come L2 (Kasper, 1985).

¹⁷ Si veda ad esempio, il seguente spezzone di conversazione tratto dal progetto B dove l'insegnante produce commenti positivi pur in presenza di alcune violazioni formali della L2:
 S: because yeast produce carbon dioxide? # eh:, # turns, no make eh:, # the bromothymol solution eh, # turn. # turn blue.
 T: yes, yes, she said that well in English. #

Nel caso dell'insegnante B, invece, emerge una minore attenzione alla forma e un maggiore interesse verso i contenuti, che può essere letto come un riflesso della sua esperienza professionale di insegnante di scienze, e non dell'inglese come lingua straniera. Inoltre la sua tendenza a mitigare o a evitare la correzione delle forme non standard prodotte dagli apprendenti può essere interpretata come un tentativo di salvare la faccia di questi ultimi e quindi come una strategia di facilitazione attuata da un parlante nativo a contatto con parlanti non nativi (Thakerar, Giles, Cheshire, 1982; Orletti, 2000). In questo caso è interessante osservare che il comportamento dell'insegnante B è analogo a quello osservato da McHoul (1990) in classi anglofone dove l'inglese veniva usato per veicolare i contenuti curricolari.

Al di là di queste considerazioni, occorre però notare anche che entrambe le insegnanti hanno fatto scarsamente ricorso alle mosse di elicitazione (rispettivamente pari al 14,86 e al 17,64 per cento delle mosse di feedback, cfr. tabella 4.2) e che nella grande maggioranza dei casi hanno preferito completare le sequenze di riparazione senza dare agli apprendenti l'opportunità di produrre output. Sebbene alcune di queste forme di feedback possano portare gli apprendenti a notare gli aspetti formali della L2 (ci riferiamo in particolare alle correzioni esplicite), tuttavia non li stimolano a confrontarsi in modo produttivo con i suoi meccanismi lessicali e morfosintattici.

6. Conclusione

Perché forma e contenuti interagiscano e si arrivi all'apprendimento di entrambi occorre che l'insegnante CLIL produca un feedback correttivo in grado di orientare l'apprendente verso la forma della L2 e di aiutarlo a cogliere le differenze tra questa e il proprio output. Il nostro studio ha dimostrato che nelle sperimentazioni CLIL osservate le insegnanti hanno prestato attenzione ai problemi formali nelle produzioni degli apprendenti, ma ha anche sottolineato come il feedback correttivo utilizzato in questi contesti tenda a fornire la "soluzione" ai problemi anziché stimolare gli apprendenti a trovarla da sé. Questo risultato contrasta con le più recenti indicazioni emerse dalla ricerca condotta in contesti di insegnamento integrato di lingua e contenuti (cfr. gli studi sopra citati di Lyster, Pica, Swain) poiché, completando le sequenze di riparazione al posto degli apprendenti, gli insegnanti perdono occasioni per far loro produrre output comprensibile e per favorire la consapevolezza e l'elaborazione degli aspetti lessicali, e soprattutto morfosintattici, della L2. In questo senso il nostro studio evidenzia la necessità di un confronto più ravvicinato e di una comunicazione bilaterale tra la ricerca linguistico-pedagogica e gli insegnanti al fine di sfruttare appieno il potenziale insito nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti.

Riferimenti Bibliografici

- BRINTON D.M., SNOW A.M., WESCHE M.B., *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Newbury House, 1989.
- GASS S.M., *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahawah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- GHEZZI C., “Il parlato dell’insegnante”, in GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, 2003, pp. 275-294.
- KASPER G., “Repair in Foreign Language Teaching”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 1985, n. 7, pp. 200-215.
- KOWAL M., SWAIN M., “From Semantic to Syntactic Processing: How can we Promote it in the Immersion Classroom?”, in JOHNSON R.K., SWAIN M. (a cura di), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, pp. 284-309.
- KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN S., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, 1985.
- LYSTER R., “Speaking Immersion”, in *The Canadian Modern Language Review*, 1987, n. 43, pp. 701-717.
- LONG M.H., SATO C.J., “Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher Questions”, SELIGER H.W., LONG M.H. (a cura di), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1983, pp. 268-285.
- LYSTER R., “Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 1998, n. 20, pp. 51-81.
- LYSTER R., “Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms”, in *Language Learning*, 2001, n. 51 (Suppl. 1), pp. 265-301. (Reprinted from *Language Learning*, n. 48, pp. 183-218).
- LYSTER R., “Negotiation in Immersion Teacher-Student Interaction”, in *International Journal of Educational Research*, 2002, n. 37, pp. 237-253.
- LYSTER R., RANTA L., “Corrective Feedback and Learner Uptake”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, n. 19, pp. 37-66.
- McHOUL A.W., “The organization of repair in classroom talk”, in *Language in Society*, 1990, n. 19, pp. 349-377.
- ORLETTI F., *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000.

- PAVESI M., “Per una didattica naturale: strategie discorsive nell’insegnamento integrato di lingua e contenuti”, in MAGGI F., MARIOTTI C., PAVESI M. (a cura di), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Como, Ibis, 2002, pp. 47-64.
- PAVESI M., ZECCA M., “La lingua straniera come lingua veicolare: un’indagine sulle prime esperienze in Italia”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2001, n. 30, pp. 31-57.
- PIAZZA R., “L’interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti”, in PIAZZA R. (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, Italia, 1995, pp. 137-183.
- PICA T., “Subject Matter Content: How does it Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?”, in *The Modern Language Journal*, 2002, pp. 1-19.
- SCHEGLOFF E.A., JEFFERSON G., SACKS H., “The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation”, in *Language*, 1977, pp. 361-382.
- SNOW M.A., *Immersion Teacher Handbook*, Los Angeles, University of California, 1987.
- SWAIN M., “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development”, in GASS S.M., MADDEN C.G. (a cura di), *Issues in Second Language Research*, Rowley, Newbury House, 1985, pp. 235-253.
- SWAIN M., “The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren’t Enough”, in *The Canadian Modern Language Review*, 1993, n. 50, pp. 158-164.
- SWAIN M., “Three Functions of Output in Second Language Learning”, in COOK G., SEIDLHOFER B. (a cura di), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 125-144.
- SWAIN M., “Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives”, in *The Canadian Modern Language Review*, 1996, n. 52, pp. 529-548.
- SWAIN M., “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue”, in LANTOLF J.P. (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000a, pp. 97-114.
- SWAIN M., “French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 2000b, n. 20, pp. 199-212.

- SWAIN M., "The Output Hypothesis: Theory and Research", in HINKEL E. (a cura di), *Handbook on Research in Second Language Learning and Teaching*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, (in stampa).
- SWAIN M., LAPKIN S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.
- SWAIN M., LAPKIN S., "Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects", in BYGATES M., SKEHAN P., SWAIN M. (a cura di), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, London, Longman, 2001, pp. 99-118.
- THAKERAR J., GILES H., CHESHIRE J., "Psychological and Linguistic Parameters of Speech Accommodation Theory", in FRASER C., SCHERER K.R. (a cura di.), *Advances in the Social Psychology of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 205-255.
- WOLFF D., "Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in MARSH D., MARSLAND B., NIKULA T. (a cura di), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, University of Jyväskylä Continuing Education Centre, 1997, pp. 51-64.

Dimensione culturale e insegnamento modulare Promuovere, per dirla con le parole di C. Magris, una fase “plurale” dell’identità, condizione per la cittadinanza europea

Rosetta Infelise Fronza
Istituto Pedagogico di Bolzano

Il mio intervento si muove tra due poli: la dimensione culturale e la progettazione modulare. Cercherò di enucleare alcuni concetti che ne configurano l’intreccio.

Da circa venti anni mi occupo dell’educazione plurilingue ed interculturale: ho promosso, nelle scuole che ho presieduto, l’insegnamento veicolare della seconda lingua (tedesco) e della terza lingua (inglese).¹

I nuclei teorici che esaminerò qui, non sono frutto di elaborazioni astratte, ma di riflessioni cresciute sul campo, nel lavoro con docenti e genitori, nell’ostinata ricerca di “buone prassi”, capaci di limitare al massimo il rischio d’insuccesso. L’educazione plurilingue è, infatti, al momento, un cantiere a cielo aperto, in cui la responsabilità degli addetti sta proprio nel garantire l’esecuzione dei lavori a regola d’arte, restando fedeli al progetto originario, ma cercando le soluzioni più adeguate alle miriadi di problemi quotidiani connessi all’edificazione vera e propria. Questo convegno n’è in qualche modo la prova. Il titolo stesso è molto interessante e non voglio i-

¹ Dal 2002 sono referente, per l’Istituto Pedagogico di Bolzano, del progetto « *Scuola trilingue* », che prevede l’insegnamento precoce veicolare del tedesco e dell’inglese, per il 15 % delle ore degli ambiti disciplinari. Il progetto è adottato da 10 Istituti Comprensivi e dal Liceo Classico (indirizzo linguistico). Esso comporta, alle elementari, un’esposizione oraria per il tedesco di 9 ore settimanali, e per l’inglese di due; alle medie 8 ore di tedesco e cinque di inglese; al Liceo Classico, 6 ore di tedesco e 6 di inglese. Gli ambiti disciplinari prescelti per le elementari e le medie, sono: ed. musicale, ed. all’immagine; informatica; ed. motoria; geografia e storia. Al liceo: arte, scienze, matematica, diritto. In tutti gli ordini di scuola è adottato l’insegnamento per moduli. Per maggiori informazioni si può visitare il portale dell’Istituto pedagogico <<http://www.ipbz.it>> (alla voce: Progetti trasversali, compare la Scuola Trilingue).

gnorarlo. Il problema che vorrei porre in discussione è: quale dimensione culturale per l'insegnamento CLIL?

1. Promuovere una fase plurale dell'identità

Il desiderio di progettare uno spazio educativo plurilingue nella scuola pubblica ci espone, senza mediazioni, al confronto con tematiche civili di grande attualità, molto impegnative. Dobbiamo interrogarci sugli stessi paradigmi che finora hanno fondato la progettazione educativa, mostrando una disponibilità concreta all'innovazione che non è affatto eclatante, eppure sostanziale. Proprio la dimensione culturale, che costituisce l'orizzonte dell'innovazione linguistica, è carica d'ambiguità e perciò ritengo importante per noi assumerne la dimensione problematica, senza che questo comporti una paralisi dell'azione. Le categorie tradizionali d'integrazione culturale o segregazione, d'inclusione od esclusione, non sono più adeguate ad interpretare le profonde trasformazioni che riguardano la società del nostro tempo, caratterizzata dalla mondializzazione del mercato. La coabitazione di diverse culture e lingue costituisce oggi un evento sociale di primissimo piano; si è aperta, per usare un'espressione di Magris, "una specie di fase plurale" dell'identità (cfr. Magris, Zoderer, 2003, p. 15) che modifica in profondità la dimensione stessa della cultura ed evidenzia tutta la ristrettezza di alcune categorie tradizionali di lettura, che finora erano sembrate di grande efficacia. Si sono, anzitutto, profondamente trasformate le relazioni persona-lingua-territorio: le pluralità linguistiche e culturali non sono più presenti soltanto come minoranze nei territori di confine o nei grandi aggregati urbani, ma sono diventate realtà diffuse e articolate in ogni paese, hanno guadagnato visibilità e disegnano una forma molto complessa del dinamismo demografico e sociale del nostro tempo. Le società assumono, nei fatti, un carattere multi-culturale, e, poiché non sono state elaborate adeguate misure di mediazione, emergono in superficie contraddizioni e lacerazioni, magari artificiose eppure molto incisive. Diventano manifesti, per gruppi e per singoli, sbarramenti e, nello stesso tempo, insolite aperture: una dialettica inevitabile del conflitto tra spaesamento e accasamento, proprio del nostro tempo.

Nel tentativo di cogliere i caratteri fondamentali della dimensione culturale che deriva da questo nuovo scenario, occorre riconoscere l'inadeguatezza di quelle categorie che, nel passato, permettevano di conoscere i fenomeni sociali, e configurare un'analisi, preliminare ad ogni nuova determinazione, che costituisce la "pars destruens" della ricerca.

Il suo nucleo è rappresentato dal concetto d'identità. Si tratta di andare oltre le "identità ambigue" (Balibar, Wallerstein, 1996) e concepire l'identità come un processo che riguarda soprattutto i singoli, in continuo divenire tra

realtà ed immaginario. Ciò diventa chiaro nel momento in cui ci s'interroga su se stessi, sulla propria storia.

Un tracciato fondamentale per questo cammino critico è costituito dal rapporto lingue e culture ed il tema centrale di cui occorre occuparsi è la funzione della lingua nazionale² e della lingua materna³ concetti chiave che meriterebbe di essere depurati da tutte le incrostazioni ideologiche.

2. Identità e lingua materna

Ciascuno di noi appartiene anzitutto e per sempre alla comunità d'origine di coloro che parlano la stessa lingua? In un'intervista alla televisione tedesca, nel 1964, in risposta alla domanda del giornalista Gauss:

Mi piacerebbe chiederle se l'Europa prehitleriana, qualcosa che non esiste più, le manca quando viene in Europa. In base alle sue impressioni, che cosa è rimasto, e che cosa è andato irrimediabilmente perduto?", Hanna Arendt rispose: "Che cosa è rimasto? La lingua", e quindi aggiunse: "Ho sempre rifiutato consapevolmente di perdere la lingua materna. Ho sempre mantenuto un certo distacco sia dal francese che un tempo parlavo molto bene, sia dall'inglese, lingua in cui oggi scrivo. [...] Esiste una differenza incredibile tra la lingua materna ed un'altra lingua. Posso esprimerla dicendo che conosco a memoria un gran numero di poesie in tedesco. In un certo senso esse hanno origine sempre nel fondo della mia mente, [...] naturalmente questo è qualcosa che non si potrà mai ripetere. [...] Non esistono alternative alla lingua materna [...] la creatività linguistica viene amputata quando si dimentica la propria lingua. (Gaus, 1990, pp. 21-22)

La lingua materna, introduce al mondo, trasforma ogni evento ed esperienza in parola, realizza il miracolo della vicinanza al di là di limiti spaziotemporali, e struttura le diverse eredità. Attraverso la lingua materna si tramandano per generazioni, in modo del tutto inconsapevole, esperienze e rappresentazioni che celano, al loro interno, saperi complessi, che costituiscono l'universo simbolico di un gruppo e generano legami reciproci, molto profondi e significativi. All'interno d'ogni persona questi saperi segnano un vero strato geologico, rivelatore della storia collettiva di ciascuno. Nessun'altra lingua ha questa magia e perciò essa è stata spesso considerata come "esclusiva" nell'indicazione dell'appartenenza. Oggi, proprio alla luce delle espe-

² Balibar (1996, p. 129) nel paragrafo *Etnicità fittizia e nazione ideale*, propone a proposito un'analisi di grande interesse: "la comunità di lingua sembra essere la nozione più astratta: in realtà è la più concreta poiché ricollega gli individui a un'origine atualizzabile in ogni momento, che ha per contenuto l'atto comune dei loro stessi scambi, della loro comunicazione discorsiva, con l'uso degli strumenti del linguaggio parlato e di tutta la massa, costantemente rinnovata, dei testi scritti e registrati."

³ Di grande interesse, a proposito, la ricerca di Muraro, 1981; 1995a; 1995b.

rienze di numerosi soggetti che vivono con più lingue in famiglia o nel loro stesso paese, è discusso il carattere esclusivo del rapporto lingua materna-identità, che finisce con il proporre elementi di esclusione e favorire rigidità dello stesso tessuto civile.

3. Oltre le isole monolingui

Chi vive, come me, in un territorio plurilingue, sa quanto è difficile ritrovare il filo d'Arianna nel labirinto delle identità, e misura, in ogni caso, il limite della relazione univoca lingua materna-identità, che sortisce effetti artificiosi di chiusura dei soggetti in "isole monolingui" (Infelise Fronza in Gramegna, 1987) e non è adeguata a spiegare l'esperienza della crescita in situazioni più complesse. Le famiglie mistilingui, ad esempio, hanno denunciato il carattere restrittivo e costrittivo di questa unicità ed hanno messo in risalto la necessità di rivedere l'intera tematica, vincendo la tentazione di accogliere analisi semplificatorie. Nei territori multilingui, infatti, il gioco dicibile-indicibile, conosciuto-sconosciuto, si svolge con regole complicate e spesso del tutto indeterminate, proprio perché la mediazione simbolica della lingua materna non è adeguata a coprire tutte le relazioni sociali. Gli abitanti di questi paesi sperimentano, nel vissuto, fin dalla prima infanzia, come dei vuoti, delle aree di sospensione, d'indeterminatezza, in una parola essi si ritrovano quotidianamente a far fronte ad esperienze di "lacune" nella dicibilità, a rinunce nella comunicazione e nell'espressione.

La presenza di più lingue nelle relazioni di tutti i giorni (nella strada, nei negozi, nei giardini, sull'autobus, ecc.) sviluppa un'abitudine all'estraneità, all'impossibilità di reazioni immediate, alla rinuncia a quel tipo di comunicazione informale, spontanea, che proviene dalla comunanza di una sola lingua. L'identità degli abitanti dei paesi plurilingui si costruisce inevitabilmente tra detto e non detto, in una relazione che spesso determina inquietudini, insicurezze. Il non saper interpretare richieste, anche molto semplici, spinge i soggetti a chiudersi nel proprio habitat linguistico e perciò non ci si può meravigliare che i gruppi linguistici tendano a vivere tra loro, nelle rassicuranti isole monolingui, pur di non affrontare lo scacco che viene dall'essere esposti, in ogni momento della giornata, a sentire voci e suoni che non si riesce o che si fa fatica a decifrare. È come se la comunità continuasse ad esibire un invito ad un gioco al quale però non si può partecipare e nascondesse, al suo interno, un impenetrabile segreto.

La lingua materna diventa in questo caso una forma d'asilo, di rifugio, talvolta un vero e proprio arroccamento, e la paura di perdere la lingua diventa infine paura di perdere ogni identità. Sappiamo che proprio queste paure hanno provocato talvolta irragionevoli conflitti e, di conseguenza, hanno

prodotto un'altrettanta irragionevole rete di norme, di procedimenti burocratici volti a mediare, senza con questo superare, le fondamentali divisioni.

Da queste considerazioni si può dedurre che in un paese con più lingue la mediazione simbolica non possa essere soltanto quella naturale della lingua materna, e che si debba offrire una mediazione simbolica plurale, promuovendo un'educazione plurilingue precoce, che agisca, nei confronti della traduzione delle esperienze in ordine simbolico, allo stesso modo della lingua materna. Per sviluppare una relazione equilibrata e più serena tra gli abitanti, occorre affiancare ai bambini figure di mediazioni linguistiche, rappresentanti le lingue altre, che possano colmare le lacune di cui abbiamo parlato prima⁴, e rendano traducibili le esperienze quotidiane. La scuola, ma non da sola, può adempiere a questa funzione. Per questo motivo consideriamo l'educazione plurilingue precoce, una stazione di partenza, del percorso educativo "aperto" alla pluralità⁵.

4. Identità ed Heimat

A questo punto emerge un altro problema, più inquietante: il ruolo dell'Heimat nella formazione dell'identità. Lo scrittore sudtirolese Zoderer (in Gramegna, Infelise Fronza, 1999) ha scritto a proposito un saggio dal titolo: "A proposito di Heimat" che trovo illuminante.

Egli definisce diversi tipi di Heimat e distingue tra l'Heimat del primo vagito (che coincide con il luogo in cui si nasce) e quella della mente (che coincide con i luoghi che, consapevolmente, nell'arco della vita, il soggetto riconosce come "suoi"). Ogni persona costruisce la propria esistenza attraverso diversi passaggi e pertanto, in ogni soggetto avviene quella singolare sintesi d'affinità che intreccia il proprio sentire con i luoghi. I luoghi della nascita e dell'infanzia, come la lingua materna, assumono un significato assolutamente straordinario nella formazione della persona, ma essi non esauriscono necessariamente tutta la relazione di benessere che i luoghi possono

⁴ Ci si dovrà ricordare il peso che hanno le voci: "La voce umana è dunque il luogo privilegiato (eidetico) della differenza: un luogo che sfugge a ogni scienza [...]. Non c'è nessuna voce al mondo che non sia oggetto di desiderio - o di rifiuto: non esiste voce neutra" in Barthes, 1985, p. 268.

⁵ Si tratta di valorizzare la condizione magica dell'infanzia. Scrive a proposito Zolla (1994, p. 18) "Nella sua condizione regale e distaccata l'infante apprende d'acchito sistemi di complessità incalcolabile. L'infante ascolta distratto un fluit di parole e di colpo, senza avvedersene, impara le regole segrete di una lingua, la può parlare, o forse sarà meglio dire, potrà farsene parlare[...]. Il bambino afferra al volo gli idiomi che si parlano [...]. Si pensi al fanciullino balinese che impara tutt'insieme il balinese, il sanscrito dei riti, il giavanese antico del teatro, l'indonesiano della vita civile [...]. Di colpo, senza fatica, tutti gli idiomi sono assimilati. Si dice oggi che nel fanciullino le due metà del cervello collaborano come in seguito non sarà più dato, sicché esso assorbe ogni idioma con il pieno vigore della facoltà sintetica."

dare. Quando la vita ci spinge “altrove” può accadere, per scelta, o per empatia, di sentire quel benessere, quell’affinità, che lega persone e luoghi, e produce un’esperienza tutta interiore, che chiamiamo con una parola della lingua tedesca: “Heimat”. Ci si dovrà conciliare con l’idea che l’anima dei luoghi forma la personalità, ma non solo alla nascita, e mai, comunque, in modo definitivo. Anche in questo caso si tratta di confrontarsi con una struttura profonda della soggettività, che non è statica, ma in divenire.

5. L’Europa: un territorio circoscritto per la nuova dimensione culturale

Alla luce di queste brevi premesse, ci si chiede se sia realmente possibile, per le nuove generazioni, figurare una crescita delle identità in cui le appartenenze (di nascita, di gruppo, etnia, nazione) possano essere integrate, senza squilibri e smarrimenti, con l’appartenenza alla comunità europea, considerata non solo come entità geo-politica, ma come luogo privilegiato di riconoscimento sia delle affinità storiche che di progetto di sviluppo culturale e civile.

Nel novembre 2002 il Forum Europeo sulla cultura e l’istruzione ha adottato a Brugges/Bruges, (capitale europea della cultura) le Raccomandazioni sulla cultura e l’istruzione, che io considero di notevole interesse per noi, anche perché seguono la Risoluzione adottata il 14 febbraio 2002, sulla Promozione della diversità linguistica e dell’apprendimento delle lingue nel quadro dell’Attuazione degli obiettivi dell’anno europeo delle lingue 2001. Il testo afferma:

sottolineando che: 1) Il patrimonio culturale dell’Europa è una ricchezza che deve essere celebrata, protetta e sviluppata come forza e risorsa che va preservata ed accresciuta per le generazioni a venire; 2) Un senso d’appartenenza di tutti gli europei può essere intensificato attraverso il rafforzamento dei valori comuni che riflettono il contributo e la ricchezza della diversità culturale; 3) L’allargamento e l’ulteriore integrazione dell’Europa devono fondarsi su un comune senso d’appartenenza, che arricchisce tutti gli europei e si concilia con gli individui di provenienze culturali diverse. [...] concludiamo che: la Comunità deve svolgere un ruolo preminente nella promozione, nel sostegno e nello sviluppo della diversità culturale in tutti i paesi che compongono la Comunità Europea allargata, adottando al contempo misure adeguate per creare un senso di cittadinanza europea.

Il Preambolo della Costituzione Europea recita a proposito:

Persuasi che i popoli dell’Europa, pur restando fieri della loro identità e della loro storia nazionale, sono decisi a superare le antiche divisioni e, uniti in modo sempre più stretto, a forgiare il loro comune destino. Certi che unita nella diver-

sità, l'Europa offre loro le migliori possibilità di proseguire, nel rispetto dei diritti di ciascuno e nella consapevolezza della loro responsabilità nei confronti delle generazioni future e della Terra, la grande avventura che fa di essa uno spazio privilegiato della speranza umana.

Tra i suoi valori fondanti, la Costituzione europea ha assunto la promozione, per le generazioni a venire, di un senso di appartenenza comune, che riconosce la diversità culturale come ricchezza.⁶ I due concetti cittadinanza europea e comune destino costituiscono gli assi portanti della nuova dimensione culturale dell'Europa che noi possiamo adottare, non come scenario dell'azione educativa, ma come elemento architettonico, originale, segno del tempo. Nel periodo della loro formazione, gli stati moderni costruirono la loro coesione, promuovendo un'omogeneità culturale forte tra i cittadini e marginalizzando le diversità. L'Europa di oggi non si considera un "grande stato", ma una comunità libera di stati e nazioni, intenzionati ad edificare un comune destino. Ciò significa sviluppare tolleranza, rispetto delle differenze e, nello stesso tempo, favorire il loro attraversamento. Ciascun membro della comunità dovrebbe diventare un viandante che non rischia esclusioni: "l'ospite diventa l'ospite dell'ospite".⁷ Alle nuove generazioni si vuole offrire la possibilità di un'appartenenza territoriale e spirituale che comprende insieme il proprio paese e l'Europa, senza complessi ed esclusioni. Un'appartenenza più ampia, eppure circoscritta, che ha fondamenta nel passato, ma che può rigenerarsi nel presente, arricchendosi di nuove affinità.

Nei prossimi anni dovremmo veder crescere le azioni positive dei paesi aderenti all'Unione Europea in cui culture, anche molto lontane, stratificate nei secoli, si aprono al confronto ed alla critica e disegnano linee omogenee di sviluppo: una nuova pagina della nostra storia, che configura momenti di quel "destino comune" di cui parla lo Statuto. Senza abbandonare i tracciati sicuri delle culture nazionali o delle minoranze etnico-linguistiche, che costituiscono il prezioso patrimonio tradizionale dell'Europa, si auspica la formazione di una cittadinanza il cui valore fondante è costituito proprio dall'identità culturale plurale (Magris, Zoderer, 2003). Si tratta della sfida, lanciata alle democrazie odierne, di coniugare, in modo del tutto nuovo ed inusuale, tradizione e innovazione, identità e differenze. Questa pluralità è anco-

⁶ Il giurista Toniatti, che ha anche collaborato nella stesura del documento preliminare alle *Raccomandazioni*, afferma: "L'identità culturale plurale - e dunque le diversità delle identità culturali - viene costituzionalizzata, viene assunta nel quadro dei valori supremi dell'Unione, viene qualificata come limite ad un tempo negativo e positivo, viene posta tra i fattori fondanti, dell'appartenenza alla "casa comune". Cfr. *Rassegna*, "L'Identità culturali e pluralismo nella scuola: l'Europa e l'Alto Adige/Südtirol, Bolzano, anno XI, dicembre 2003. pp. 7-8.

⁷ Un'ospitalità gratuita, senza condizioni, dovrebbe, secondo Derida (2000), diventare il fondamento d'ogni relazione tra i cittadini della società "aperta".

ra indeterminata e fragile, e la formazione plurilingue potrebbe giocare un ruolo decisivo nel renderla davvero possibile in tempi brevi.

6. Educazione plurilingue e la cittadinanza europea

Con un dibattito sul plurilinguismo, impensabile negli anni scorsi, il Consiglio d'Europa ha indicato il "crescere con più lingue" come un valore fondante del processo unificante dell'istruzione dei paesi europei, un elemento vitale e prioritario per il formarsi di "società aperte". Le lingue sono un veicolo straordinario per favorire la crescita di queste "identità plurime", perché esse predispongono ogni aspetto della personalità verso l'interazione culturale e determinano una dimensione esistenziale che favorisce l'accettazione, lo scambio, il dialogo. La possibilità di generare questa nuova comunione può trovare un punto forte proprio nell'interazione linguistica. Scrive a proposito Balibar:

La comunità di lingua è una comunità attuale, che dà l'impressione di essere sempre esistita, ma che non prescrive nessun destino alle generazioni successive. Idealmente essa assimila chiunque, ma non trattiene nessuno. Essa tocca l'individuo nel più profondo (nel suo modo di costituirsi come soggetto). Ogni personalità è costruita con parole. Ma la costruzione linguistica dell'identità è per definizione aperta. Nessun individuo sceglie la sua lingua materna, né può cambiarla a suo piacere. Tuttavia è possibile appropriarsi di più lingue. [...] La comunità linguistica è costrittiva: è una memoria collettiva che si perpetua al prezzo dell'oblio individuale." (Balibar, Wallerstein, 1990)

L'ambiente che noi intendiamo costruire ha questa caratteristica d'ambiente non costrittivo, aperto allo scambio, alla comunione, all'interazione. Allorché si sceglie questa dimensione culturale, come nuova forma architettonica dell'insegnamento linguistico, si è costretti a ripensare l'itinerario formativo e gli insegnanti praticeranno un'arte del tutto originale: l'arte di stare sulle soglie. La soglia tra l'individuo e la comunità, tra le differenze e le uguaglianze, tra la storia e le storie. Da un lato, si tratta infatti, di dare nel presente opportunità di visibilità alle differenze, e, dall'altro, di saper cogliere, nell'intricato universo delle civiltà umane, i passaggi, i caratteri comuni, che le culture hanno sedimentato al loro interno, nella loro storia.

7. Dimensione culturale e progettazione modulare

I docenti che intraprendono l'insegnamento CLIL possono dare il loro piccolo contributo, a fare della scuola del nostro paese un "laboratorio vivente nel quale i cittadini dell'Unione stanno vivendo e nel quale hanno la possibilità di contribuire alla sperimentazione e all'edificazione dell'Unione stessa" (Toniat-

ti, 2003). La nuova dimensione culturale deve essere tradotta in percorsi didattici significativi, essenziali, ma strutturati organicamente. Tutti gli interventi in questo convegno hanno mostrato la fecondità ed il rigore della ricerca in questo senso, ed io credo che l'adozione dell'insegnamento per moduli, qualificati, strategicamente la nostra iniziativa.

Sulla metodologia dei percorsi per moduli esiste una vasta letteratura⁸, ed io ritengo che sia possibile condurre esperienze originali ed efficaci. Il Convegno stesso ha dato l'occasione ai colleghi di mettersi alla prova in un confronto molto interessante e fecondo. Personalmente mi limiterò a sottolineare alcuni aspetti forti della didattica per moduli che ho potuto verificare nell'esperienza diretta. Essi sono: condivisione del senso che le discipline hanno nello sviluppo di abilità e competenze; corresponsabilità nell'essenzializzazione del curriculum disciplinare (si tratta di un punto cruciale che mette alla prova i principi del costruttivismo, la flessibilità e la capacità stessa di negoziazione); considerazione strutturale della variabile tempo (su questo punto diventano centrali la considerazione sia dell'intensività che dell'esposizione alla lingua).

Trasversalità disciplinare, essenzializzazione del curriculum disciplinare, flessibilità, intensività, sono dunque le parole chiave della progettazione modulare. Perché essa si realizzi, occorre una serrata cooperazione tra i vari attori dell'azione educativa (fondamentale la cooperazione tra ricercatori e docenti), la strutturazione d'ambienti adeguati, la scelta oculata dei contenuti e la loro traduzione in percorsi d'apprendimento linguistici, concepiti in percorsi strutturati, adatti all'età degli alunni, al grado di scuola, alla situazione del gruppo-classe.

La scelta dei contenuti dovrà essere inerente a quella crescita culturale di cui abbiamo parlato prima e strutturata in percorsi formativi curricolari. Andranno privilegiati i grandi temi che riguardano la terra come habitat, la sostenibilità dei modelli di sviluppo, sia economici che politici: riappropriarsi della terra come territorio di condivisione. Per non perdersi nella dimensione globale, occorre ampliare l'orizzonte delle analisi ma circoscrivere le osservazioni di ambiti, considerati emblematici, in modo da evitare percorsi generici. Tra i contenuti dei percorsi, l'Europa sarà senz'altro un territorio circoscritto privilegiato, in cui costruire familiarità e genealogie.

Per quanto riguarda le esperienze vissute, occorre liberarsi degli stereotipi dell'analisi quotidiana (proprie del vecchio insegnamento linguistico) dando voce al relativismo dei punti di vista, privilegiando gli intrecci e favorendo la narrazione e l'espressione. Si possono sviluppare, nel lavoro di classe o d'Istituto, piccole comunità di diverse lingue su temi, approfittando anche

⁸ Cfr. tra gli altri: Rusconi, De Francisci, 2004; Domenica, 2000; Santini, 2001.

delle opportunità offerte dalle innovazioni tecnologiche, per dare vitalità all'apprendimento e per istituire relazioni non fittizie.

Il nuovo ambiente d'apprendimento può diventare un luogo di benessere in cui le conoscenze costituiscono comunque un reticolo organico, capace di orientare.

8. Conclusione

Scrive Eco:

Un'Europa di poliglotti non è un'Europa di persone che parlano correttamente molte lingue, ma – nel migliore dei casi – di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente e, intendendola, sia pure a fatica, intendessero il “genio”, l'universo culturale che ciascuno esprime, parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione. (2002, p. 377)

Le diverse lingue custodiscono il nucleo profondo di storie millenarie e, proprio per questo motivo, hanno alla fine, una loro originaria intraducibilità. Soltanto coltivando “l'unico amore per la lingua”⁹, si può accogliere questa diversità, non come una punizione, una condanna, ma come un dono.

Riferimenti Bibliografici

- ARENDR H., GAUS G., “Conversazione”, in *Aut aut*, settembre-dicembre, 1990, n. 239/240, pp. 21-22.
- BALIBAR E., WALLERSTEIN J., *Razza Nazione Classe. Le identità ambigue*, Roma, Edizioni Associate Editrice Internazionale, 1996.
- BARTHES R., *L'ovvio e l'ottuso*, Torino, Einaudi, 1985, p. 268.
- BENJAMIN W., *Sulla lingua in generale e sulla lingua degli uomini*, Torino, Einaudi, 1962.
- DERRIDA J., *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini e Castoldi, 2000.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- ECO U., *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Laterza, 2002, p. 377.
- INFELISE FRONZA R., “Oltre le isole monolingui”, in GRAMEGNA B. (a cura di), *La porta aperta* Bolzano, Scuola media-Mittelschule Archimede, 1987.
- MAGRIS C., ZODERER J., *Identità e multiculturalità. Dialogo sui valori e sulle frontiere*, Azzano S. Paolo, Ed. Junior, 2003, p. 15.

⁹ Cfr. Milner, 1990; Benjamin, 1962.

- MILNER C., *L'amore della lingua*, Milano, Spirali, 1990.
- MURARO L., *L'ordine simbolico della madre*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
- MURARO L., *Quaderni di via Dogana*, Milano, Libreria delle donne, 1995a.
- MURARO L., *Lingua materna-Scienza divina*, Napoli, D'Auria, 1995b.
- RUSCONI M., DE FRANCISCI M.G., *Esperienze di modularità didattica*, Risa, Roma, 2004.
- SANTINI R., "La Progettazione per moduli didattici", in *Scuolanews*, dicembre, 2001, n. 7, 20.
- TONIATTI R., "L'identità culturali e pluralismo nella scuola: l'Europa e l'Alto Adige/Südtirol", in *Rassegna*, Bolzano, anno XI, dicembre 2003. pp. 7-8.
- ZODERER J., "A proposito di Heimat", in GRAMEGNA B, INFELISE FRONZA R. (a cura di), *La curiosità linguistica*, Bolzano, Frasnelli Keitsch Editrice, 1999.
- ZOLLA E., *Lo stupore infantile*, Milano, Adelphi, Milano, 1994, p. 18.

Metacognizione in CLIL

Marilena Nalesso Diana
IRRE Friuli Venezia Giulia

Lo sviluppo di strategie metacognitive a sostegno di uno studente autonomo è parte di ogni ambiente di apprendimento, ma il CLIL, per la sua natura integrante ed integrata, offre contesti d'uso più numerosi ed una maggiore ampiezza di applicazioni. Attività di riflessione e di presa di coscienza dei punti forti e/o di criticità dei propri stili di apprendimento, ma anche di modi diversi nell'affrontare compiti diversi, possono trovare nel CLIL spazi e tempi adeguati ad un esercizio sistematico, creando l'abitudine a progettare il proprio percorso, ad eseguire il compito utilizzando le strategie più appropriate, a controllare in itinere i progressi, a valutare criticamente i risultati ottenuti, a trovare vie alternative in caso di difficoltà.

Le riflessioni¹ riportate intendono indagare modalità di lavoro che permettano di superare alcuni problemi delle classi CLIL, quali, ad esempio, le differenze di approccio metodologico fra i docenti di discipline non linguistiche e quelli di lingua straniera; la quantità e la qualità di *input* in termini di contenuti in rapporto al livello linguistico degli studenti, la poca abitudine alla riflessione sul proprio percorso da parte degli studenti.

¹ Il lavoro qui presentato si ispira al mio contributo alla ricerca *LI.VE* (Lingua veicolare) condotta fra gli IRRE del Veneto e del Friuli-Venezia Giulia, l'IPRASE di Trento, l'Istituto pedagogico di Bolzano e le Università di Trento e di Venezia. La ricerca intende individuare gli indicatori di qualità delle esperienze CLIL, quali la programmazione e il *teaching team*, gli aspetti metacognitivi, la metodologia CLIL, la scelta e l'utilizzo di materiali autentici, l'organizzazione del lavoro in classe (*cooperative learning* e *task-based learning*), l'alternanza linguistica e gli aspetti valutativi.

1. Metacognizione e studente autonomo

L'insegnamento di una o più materie curricolari non linguistiche in lingua straniera rappresenta un elemento di innovazione che coinvolge la scuola e il miglioramento della qualità del servizio, grazie alla crescita professionale dei docenti e all'arricchimento del profilo formativo degli allievi. Il processo educativo deve coinvolgere lo studente nella sua totalità di persona, come individuo e come membro della società, e la consapevolezza metacognitiva rappresenta un elemento 'cruciale' per condurlo ad autonomia di scelta e di gestione del proprio apprendimento, ma anche del proprio percorso di vita. Il concetto di imparare ad apprendere, o processo metacognitivo, come afferma Chamot (1999, pp. 10-14) è strettamente collegato all'autonomia dello studente e gli permette di trasferire l'uso di strategie appropriate fra le varie discipline come pure a situazioni extra-scolastiche. È importante quindi creare un contesto di apprendimento centrato sul discente a sostegno di una sua crescita autonoma e consapevole. Il CLIL, in quanto approccio integrato della disciplina e della lingua straniera (LS), richiede – ma anche sollecita – l'utilizzo di strategie trasversali che non potranno che rivelarsi utili alla maturazione complessiva dell'allievo; strategie metacognitive quindi a sostegno di un discente autonomo e consapevole. Lo studente, sostiene Coyle (1999, p. 43) può essere aiutato a raggiungere una sua indipendenza proprio “rendendo esplicito e trasparente l'apprendimento dei contenuti e della lingua, definendo le abilità che sono proprie della disciplina e, in tal modo, permettendo di colmare il gap fra le capacità concettuali e cognitive degli studenti e il loro livello linguistico”. Nell'insegnamento CLIL non va mai persa di vista l'importanza della disciplina insegnata in LS; non si dovrebbe mai ridurre o semplificare il contenuto a favore della LS, né tantomeno cadere nell'errore di un'eccessiva semplificazione concettuale della disciplina stessa. A detta di molti insegnanti lo studente si abitua gradualmente ad usare modalità di lavoro di tipo metacognitivo, basate sulla riflessione, proprio per la necessità di comprendere ed eseguire compiti in LS relativi alla disciplina. Lo studente CLIL, in altre parole, chiamato a comunicare in forma corretta ed appropriata su argomenti concettualmente impegnativi, deve poter fare appello ad una vasta gamma di strategie che, di volta in volta, lo sostengano nell'esplicitare e nel contestualizzare conoscenze apprese in altri contesti.

La conoscenza strategica, intesa come capacità di pianificare e di mettere in atto azioni appropriate per raggiungere gli obiettivi programmati, può essere sollecitata, sviluppata ed affinata tanto più in una situazione didattica in cui convergono più insegnamenti collegati non solo a livello contenutistico, ma anche a livello di un approccio condiviso di lavoro. Apprendere ad agire in modo strategico può rivelarsi proficuo per l'allievo che impara a conoscere le strategie che gli sono più congeniali, a cimentarsi con quelle solitamen-

te scartate o ignorate per coglierne le potenzialità, ad apprezzare la diversità di approccio nel gruppo dei pari ed, infine, ad utilizzare queste capacità come risorsa nelle attività collegiali in vista, anche, della futura attività lavorativa. Quello che veramente importa in termini di crescita autonoma è il processo attivato dagli studenti nel loro rapportarsi ed interagire, l'impegno collaborativo nella co-costruzione dell'ambiente di apprendimento.

2. Metacognizione e strategie comunicative

L'esperienza CLIL è caratterizzata afferma ancora Coyle (1999, p. 53), dalla complessa interrelazione fra quelle che lei definisce "le quattro C: contenuto, cognizione, comunicazione e consapevolezza culturale". È attraverso una progressione nella conoscenza, nelle abilità e nella comprensione dei contenuti, grazie al coinvolgimento in un processo cognitivo integrato, all'interazione nel contesto comunicativo, e ad una sempre maggior consapevolezza del proprio io culturale e dell'alterità, che si attua un apprendimento consapevole:

Content	–	Progression
Cognition	–	Engagement
Communication	–	Interaction
Culture	–	Awareness

Lo sviluppo e il miglioramento della capacità di comunicare contenuti disciplinari in LS è alla base del successo di un programma di insegnamento CLIL. A detta degli insegnanti sperimentatori l'ambiente CLIL viene percepito dagli alunni come realistico, la lingua viene usata in situazioni che riflettono la realtà comunicativa e quindi gli studenti sono motivati a interagire. Non dimentichiamo che il CLIL non si occupa tanto dell'aspetto della microlingua, ma piuttosto del processo di comprensione inteso come mediazione tra pluralità di prospettive, caratterizzate da versioni linguistiche diverse di una stessa tematica. In definitiva la dimensione pedagogica del progetto CLIL dovrebbe intendere la lingua come strumento di mediazione interculturale, come veicolo di cultura e come elemento di sensibilizzazione e di avvicinamento all'altro. Il ruolo dell'interazione nelle lezioni CLIL è fondamentale per promuovere apprendimento significativo e consapevole, appare quindi prioritario proporre *task* (attività) che comportino comunicazione il più possibile reale, ed allo stesso tempo implicino riflessione, ragionamento, attivando *thinking processes*, appunto. Non solo compiti con gap a livello di informazioni, ma anche, direi soprattutto se ciò non comporta difficoltà

linguistiche troppo elevate, compiti con gap a livello concettuale e di punti di vista.

Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (2002, pp. 71-115), l'opera del Consiglio d'Europa che raccoglie anni di ricerche sull'insegnamento/apprendimento delle lingue, si afferma che l'uso di strategie comunicative consiste nell'applicazione di principi metacognitivi (pianificazione preliminare, esecuzione, controllo e riparazione) alle attività comunicative di diverso tipo quali: ricezione, interazione, produzione e mediazione. Negli scambi comunicativi infatti è fondamentale inquadrare il messaggio, pianificare le mosse, prendere e dare la parola, cooperare con l'altro, far fronte all'imprevisto, chiedere aiuto, controllare l'esecuzione e riparare le incomprensioni.

2.1. CLIL e consapevolezza culturale

Sempre nello stesso documento si sostiene che l'apprendimento di più lingue (e il plurilinguismo è alla base del CLIL):

promuove lo sviluppo di una consapevolezza linguistica e comunicativa, ed anche di strategie metacognitive, che permettono all'individuo, quale membro della società, di diventare maggiormente consapevole, e quindi di controllare, i suoi modi 'spontanei' di trattare compiti, in particolar modo nella loro dimensione linguistica. (op. cit., p. 12)

Questa affermazione è strettamente collegata alla "C della consapevolezza culturale", come affermato da Coyle la quale indica nel CLIL la possibilità di far coesistere le diverse percezioni ed interpretazioni del mondo:

la classe CLIL ha una posizione privilegiata nell'offrire opportunità di sviluppare questa consapevolezza in due modi: rendendo espliciti i legami impliciti fra lingua e cultura, e collegando, unificando interpretazioni alternative dei contenuti radicati nelle diverse culture. (1999, p. 53)

Ad esempio, nella scelta di contenuti in un percorso CLIL di antropologia culturale effettuato in un liceo socio-pedagogico, la trattazione del tema "Cultura e identità" viene proposto, con l'uso di testi autentici, attraverso una pluralità di visioni e di interpretazioni, che riflettono valori e significati diversi. In tal modo l'utilizzo della LS è finalizzato ad uno scopo ben preciso e supporta, veicola appunto, il contatto con contenuti disciplinari, di cui accresce la consapevolezza e la comprensione autentica e di cui rappresenta una componente di qualità.

In un modulo per l'insegnamento della chimica sul tema dell'inquinamento, l'insegnante della disciplina dapprima fa leggere in inglese il Preambolo relativo alla situazione ambientale generale (estratto dal documento in-

ternazionale Agenda 21, approvato dalla Comunità internazionale a Rio de Janeiro nel 1992 ed attualmente considerato come il principale riferimento programmatico dei governi locali) per una riflessione comune sull'importanza mondiale della tutela dell'ambiente, poi sollecita, attraverso la lettura dei giornali locali, la conoscenza della situazione relativa al proprio ambiente al fine di stimolare la capacità degli studenti di operare collegamenti tra argomenti e punti di vista altri, e al contempo la riflessione sulla tutela dell'ambiente da parte del singolo individuo.

L'intervento CLIL può rappresentare quindi un modello per traghettare la scuola italiana sempre più verso una dimensione europea favorendo lo sviluppo della competenza comunicativa e di strategie metacognitive, la capacità di stabilire relazioni sociali efficaci e di affrontare e di gestire situazioni culturali diverse dalla propria. Può preparare, in termini operativi, ad apprezzare la diversità come elemento di ricchezza e quindi a prepararsi alla mobilità a livello europeo come esperienza stimolante e di crescita autonoma.

3. Modalità strategiche di lavoro nella classe CLIL

La metodologia CLIL raccomanda l'adozione di strategie didattiche attive, centrate sul discente e sullo sviluppo delle sue potenzialità a livello cognitivo, metacognitivo, sociale ed affettivo. Lo studente, grazie alla continua interazione fra i vari attori (studenti/studenti, studenti/docenti) viene stimolato ad un processo di scoperta, ad un approccio flessibile ai problemi ed avviato ad iniziative personali di ricerca e di scelte autonome nel proprio percorso.

3.1. Flessibilità

La consapevolezza di modi e di stili diversi nell'affrontare una pluralità di compiti viene acquisita anche grazie allo sviluppo di un approccio flessibile ai problemi ed il CLIL, attraverso la sua azione integrata fra i diversi attori del processo di insegnamento/apprendimento, può fornire un valido supporto. L'acquisizione di un atteggiamento flessibile permette agli studenti di operare delle scelte sulle modalità che ciascuno usa per combinare ed utilizzare in sequenza le diverse strategie. Sostiene un insegnante CLIL: "Leggere in un'altra lingua significa essere costretti a conoscere nuovi modi di esprimere le parole chiave relative ad un determinato tema, significa imparare ad applicare le strategie di memorizzazione, imparare ad essere flessibili nel proprio metodo di studio in funzione dei compiti che vengono richiesti"².

² Ci si riferisce alla ricerca *LIVE* ed in particolare agli studi di caso sugli indicatori di qualità di un percorso CLIL. Nel nostro caso 'la metacognizione'.

L'attenzione ai diversi stili cognitivi e sensoriali rappresenta uno degli aspetti caratterizzanti le esperienze CLIL che, per loro stessa natura, favoriscono l'attivazione di strategie diversificate nelle varie fasi del percorso di apprendimento e quindi la consapevolezza di quali percorsi seguire in situazioni e compiti diversi. Essere flessibili, ribadisce Mariani (1994, pp. 6-11) significa capire, volta per volta, a quale stile è più opportuno ricorrere per risolvere ogni particolare problema. Appaiono quindi particolarmente significative le modalità di lavoro basate sulla collaborazione, poiché qui, assieme alla riflessione autonoma, viene sollecitata anche l'individuazione di vie e di approcci alternativi come sintesi di diversi punti di vista.

3.2. Scoperta

Come punto di partenza per lo sviluppo di strategie metacognitive, potrebbe essere proficuo per gli studenti utilizzare un approccio per scoperta, che aiuta a sollecitare la curiosità e l'interesse. Scoprire delle 'regole' capita ogni volta che abbiamo a che fare con informazioni apparentemente slegate fra di loro, ma che in realtà sono tenute insieme da criteri precisi. Si tratta di scoprire la chiave "che dà accesso al codice, alla nuova informazione e poi riflettere su quali passi si sono seguiti per riuscire a decifrare, ad aprire il codice, a cogliere il nucleo fondante" (Mariani, 2000, p. 35). Nella prassi scolastica gli studenti sono continuamente chiamati a scoprire la chiave che permette di cogliere, di scegliere e di collegare le informazioni, ad esempio, per risolvere un problema di matematica, per effettuare un esperimento in laboratorio, per comporre una lettera, per scrivere un riassunto, per predisporre una scaletta, ma in genere gli insegnanti lavorano con modalità diverse, a compartimenti stagni. Il fattore disponibilità degli insegnanti e la loro capacità di accettare nuove sfide è un elemento indispensabile per l'attivazione di qualsiasi processo di cambiamento, in maggior misura nel caso di docenti disciplinari di materie non linguistiche che si trovano a dover sviluppare competenze e metodologie diverse dalla prassi quotidiana. Se si vuole rendere il processo di apprendimento efficace, ecco allora che gli insegnanti devono creare un contesto di apprendimento volto a favorire lo sviluppo di comportamenti strategici nei discenti.

Si pone quindi, per i docenti, la necessità di adottare metodologie condizionate, centrate sul compito, volte ad attivare e/o favorire negli studenti atteggiamenti ed apprendimenti tesi alla soluzione di problemi, intesi come attività generali di lavoro. Si tratta di attivare strategie per un'interazione efficace, per dare avvio e mantenere viva la conversazione, per negoziare significati che possono trovare spazi di applicazione più frequenti proprio in ambiente CLIL.

3.3. *Scaffolding*

Il docente può sostenere lo studente CLIL nella sua progressione cognitiva e linguistica attraverso strategie di insegnamento basate sulla modalità *scaffolding*³, impalcatura, i cui pezzi vengono tolti a mano a mano che lo studente progredisce nella sua autonomia.

Coyle (1999, pp. 53-56) suggerisce questa modalità strategica di lavoro in ambiente CLIL, in quanto il focus dello *scaffolding* è basato sulla comprensione e il monitoraggio continuo degli aspetti che facilitano o rendono difficile l'apprendimento dei singoli studenti. Lo *scaffolding*, in un certo senso, fornisce al docente un "senso di direzione e continuità" e quindi la possibilità di prendere decisioni momento per momento sulla base di un'interazione continua. Questa tecnica può rivelarsi particolarmente utile quando l'insegnante si rende conto che lo studente ha difficoltà, sia a livello concettuale che linguistico, nel risolvere un problema. L'insegnante interviene suggerendo e facendo riferimento a conoscenze che l'allievo già possiede, e quindi in grado di capire, in quanto utilizzate in situazioni precedenti. Il riconoscere ciò che si sa di un dato problema, come pure ciò che non si sa, è un aspetto proprio della metacognizione.

Nel caso specifico del CLIL il docente, nella fase di progettazione, sarà tenuto a prendere in considerazione lo sviluppo di quelle abilità specifiche sottese ai contenuti disciplinari oggetto di studio, scegliendo, ad esempio, una varietà di *task* (dal controllato al meno controllato); oppure predisponendo attività basate sul *problem-solving* in cui gli elementi di sostegno vengono mano a mano rimossi. A detta degli insegnanti sperimentatori lo *scaffolding* si è rivelato efficace al momento della discussione che, nel diventare sempre meno strutturata, permette il passaggio dal docente, quale coordinatore e fornitore di lingua, allo studente in grado di condurre autonomamente la discussione, gra-

³ Il termine, utilizzato per la prima volta da Bruner (1983), è stato ripreso da Chamot (1999) come efficace modalità di lavoro per facilitare il processo di apprendimento. Indica l'opportunità di fornire, da parte del docente, un sostegno temporaneo, adattabile per aiutare i propri studenti nello sviluppo e nell'estensione delle loro abilità. Man mano che lo studente diventa autonomo nella gestione delle varie abilità e strategie "l'impalcatura" viene gradualmente rimossa. Il concetto di *scaffolded instruction* deriva dalla ricerca su come gli studenti apprendono. Si basa sull'idea che nelle prime fasi dell'apprendimento gli studenti necessitano di molto sostegno che poi appunto viene tolto per permettere agli studenti di 'provare' la loro raggiunta indipendenza.

Wilhelm e Jeffrey (2001) rappresentano graficamente un percorso scaffolding:

Teacher		Student	
I do	I do	You do	You do
You watch	You help	I watch	I help

zie all'utilizzo di elementi linguistici sempre più complessi; in altre parole il focus passa dalla comunicazione in classe all'interazione in classe. Coyle presenta un esempio interessante di *scaffolding pedagogico* attraverso l'uso di 'cornici', linee guida essenziali che guidano lo studente a concentrarsi sia sul contenuto di un report scritto o orale sia sulle forme linguistiche necessarie ad esprimerlo. Vengono forniti, in maniera molto sintetica, gli elementi informativi da considerare, le modalità per metterli in sequenza e le parole ed espressioni utili ad esprimerli in modo appropriato e coeso.

In questo modo lo studente è portato a ragionare e a concentrarsi sul tema proposto e, allo stesso tempo, scegliere le forme linguistiche utili ad esprimerlo efficacemente e con proprietà. Come avviene anche per altre strategie, perché siano pedagogicamente efficaci è importante il modo in cui esse vengono proposte e monitorate. È buona regola, quando ci si rende conto che lo studente non capisce il messaggio, sia a livello cognitivo che linguistico, aiutare la comprensione – la soluzione del problema – facendo interagire gli studenti stessi, senza l'intervento chiarificatore dell'insegnante, utilizzando piuttosto *brainstorming*, preconcoscenze, modalità diverse per facilitare la comprensione (uso di *visuals*, sinonimi, opposti, parafrasi, mimica...), ripetizione, riformulazione.

3.4. Economicità

Il contesto CLIL per la sua natura 'integrante e integrata' sembra rappresentare il terreno ideale per fornire all'alunno occasioni reali di esercizio di procedure basate sulla progettazione e sull'esecuzione di compiti, perché possa sviluppare quelle abilità che in seguito dovrà essere in grado di trasferire nella vita professionale, quali ad esempio, la capacità di descrivere un problema, la capacità di fare uso di molteplici strategie per individuare percorsi alternativi sia di tipo logico che analogico, la capacità di valutarne gli aspetti positivi e negativi e, infine, la capacità di prendere decisioni. Per presentare una relazione orale, per rappresentare graficamente i concetti chiave di un racconto, per riassumere un testo, per portare a termine un compito linguistico, come del resto per ottenere il risultato richiesto in un problema di fisica, in un esperimento di scienze (l'elenco di attività potrebbe continuare fino ad includere tutte le discipline del curriculum) l'alunno dovrà essere in grado di individuare la sequenza di strategie utili al suo scopo, per lavorare nel modo più esaustivo ed economico possibile.

L'economicità in termini di quantità e di razionalizzazione del proprio tempo, come scelta strategica di lavoro, è infatti fra le strategie metacognitive individuate da Rubin (in Mariani, 1994, pp. 67-68) nella fase di pianificazione. Anche in questo caso le modalità di lavoro CLIL, sia dal punto di vista dell'organizzazione sia da quello delle scelte metodologiche, rappresen-

tano un terreno ideale per abituare gli studenti ad operare delle scelte mirate per un'efficace integrazione di conoscenze disciplinari e linguistiche.

4. Strategie metacognitive e percorso CLIL

Nell'esperienza CLIL, è stato più volte ribadito, non si tratta più solo di apprendere nozioni e concetti disciplinari, bensì di acquisire e/o ampliare strategie e competenze cognitive e metacognitive, il che implica una riconsiderazione delle modalità operative in classe, in termini di innovazione didattica e metodologica e di organizzazione del lavoro. A questo proposito Mohan (citato in Williams, Burden, 1997) suggerisce un modello di organizzazione del lavoro che nel migliorare la conoscenza dei contenuti disciplinari sviluppi “strategie per usare sia le abilità linguistiche sia le *thinking skills*”. Il principio alla base di questo modello è che le attività di classe devono essere progettate in modo tale da includere, al loro interno, le conoscenze pregresse, il bagaglio culturale dello studente e, contemporaneamente, “fornire un percorso ben delineato teso a sviluppare i tre elementi base, interrelati che connotano il CLIL: comunicazione, ragionamento (*thinking*) e lingua”. Il contenuto specifico viene collegato ai processi mentali e questi vengono analizzati per le loro implicazioni linguistiche. Se il team CLIL, nella fase di programmazione congiunta, prende in considerazione, ad esempio, le funzioni linguistiche necessarie nei vari momenti comunicativi, può aiutare i propri studenti ad usare espressioni corrette a livello linguistico ed appropriate in termini di comunicazione efficace di contenuti disciplinari. La classificazione, come struttura della conoscenza, implica processi mentali, quali definire, classificare... che caratterizzano, ad esempio, la chimica che a loro volta andranno coniugati con le funzioni linguistiche che li veicolano in maniera appropriata al messaggio e al contesto d'uso.

Sulla base delle esperienze condotte in alcune classi CLIL, si può ipotizzare un possibile percorso di insegnamento/apprendimento volto all'utilizzo consapevole di attività metacognitive, che dovrebbe prendere in considerazione alcuni passaggi, del tipo:

1. Fase di pianificazione

Prima di iniziare un compito (ad esempio, lettura e comprensione di un testo specifico, predisposizione di una scaletta, descrizione di un esperimento...) può rivelarsi particolarmente utile dedicare momenti iniziali per chiarire con gli allievi, ma anche e soprattutto perché essi chiariscano a se stessi:

- scopo e risultati attesi, cioè che cosa sapranno e che cosa sapranno fare alla conclusione del compito;

- prerequisiti necessari per affrontare il compito in termini di contenuti disciplinari e di competenze linguistiche (ad esempio, domande o *brainstorming* per la ripetizione dei concetti correlati all'argomento già conosciuti dagli allievi);
- difficoltà e ostacoli che prevedono di dover incontrare, a livello concettuale e linguistico, individuando strategie utili a superarli;
- risorse e strumenti a cui fare ricorso per l'esecuzione del compito;
- individuazione dei tempi necessari.

2. Fase di esecuzione

Il momento successivo è rivolto all'individuazione e al coordinamento delle varie operazioni da compiere per portare a termine il compito. Ad esempio, per preparare un *report* orale su un documentario (ascolto in LS e argomento di scienze) è opportuno abituare lo studente a chiedersi "quali strategie metterò in pratica per capire l'argomento? Quali ritengo mi siano utili per raggiungere il mio scopo? Come posso coordinare le varie operazioni?". L'insegnante può discutere con gli allievi varie alternative, quali: individuare le parole chiave del tema e cercare l'equivalente in LS, selezionare le informazioni principali e metterle in ordine, suddividere il testo secondo criteri preventivamente condivisi, preparare una scaletta, un diagramma...

3. Fase di controllo

Si procede quindi a monitorare quanto si sta facendo tenendo presenti sia gli aspetti linguistici (funzioni comunicative, strutture grammaticali, lessico appropriati) sia il contesto disciplinare. Questa fase permette di osservare in itinere che cosa non va nell'esecuzione del compito e quindi di capirne i motivi attraverso la riflessione individuale e/o in gruppo su come si è proceduto (ad esempio, l'allievo sarà guidato a porsi alcune domande del tipo: ho tenuto conto del mio interlocutore, ho usato le forme e i vocaboli giusti per esprimere un dato concetto, come mi sono aiutato per rendere più chiaro il mio pensiero...). A questo proposito mi piace citare l'affermazione di un insegnante che "la riflessione – attraverso la discussione che segue l'esecuzione di un compito – rappresenta il momento più significativo per la comprensione del compito e per la sua soluzione".

4. Fase di valutazione / autovalutazione e di riparazione

A questo punto si tratta di verificare se si sono raggiunti gli obiettivi prefissati o, in caso contrario, di procedere alla descrizione il più precisa possibile delle difficoltà incontrate e delle loro possibili cause, sia a livello cognitivo ma, anche, a livello affettivo. Attraverso la riflessione collettiva e la re-

visione del testo prodotto gli allievi stessi, aiutati dall'insegnante, descrivono e confrontano le strategie di soluzione adottate per l'individuazione di modalità di lavoro alternative. Gli insegnanti considerano questa fase determinante per il processo di consapevolezza attivato nell'allievo e per il superamento delle difficoltà, generalmente dovute all'uso della lingua target.

5. Metacognizione e affettività in CLIL

Come ultimo elemento di riflessione vorrei soffermarmi sull'interrelazione fra metacognizione e motivazione, in quanto come affermano Williams e Burden (1997, pp. 143-167) nel processo di apprendimento sono coinvolte le menti, il ragionamento, ma anche i sentimenti e le emozioni di ogni individuo e gli studenti, in quanto individui, portano le loro caratteristiche personali e le percezioni di sé nella situazione di apprendimento. Queste affermazioni sembrano confermate dal fatto che spesso gli insegnanti CLIL hanno indicato come *feedback* positivo, accanto a progressi di natura cognitiva, l'entusiasmo dei discenti nell'accettare proposte di nuovi compiti, la caduta dell'ansia nella soluzione di compiti e nelle verifiche.

Gli studi più recenti sulla metacognizione⁴ insistono sul forte legame fra emozioni e cognizione e propongono una visione più ampia del significato di strategie di apprendimento. I nostri sentimenti (ansia, soddisfazione, timore, sicurezza, ...) in qualche modo contribuiscono ad influenzare i nostri processi cognitivi e viceversa, di qui l'opportunità di "una conoscenza consapevole dei sentimenti che il problema/compito da affrontare evoca. La metacognizione deve quindi includere la conoscenza di sé" (Williams, Burden, 1997, p. 165). È opportuno pertanto condurre periodicamente una riflessione metacognitiva sui processi usati per eseguire dei compiti, come pure sui sentimenti e sulle emozioni suscitate nell'affrontare certe attività. Attenzione quindi alle strategie cognitive e metacognitive fondamentali per aiutare gli studenti a capire e a 'regolamentare' il proprio apprendimento, ma anche alle strategie affettive. Affermano ancora Williams e Burden:

Ci sono un certo numero di fattori che influiranno sugli studenti nella costruzione effettiva della loro conoscenza metacognitiva. Ad esempio, ci possono essere influenze dal contesto di apprendimento che influiscono sulla stima che gli studenti hanno di se stessi, sui loro sentimenti e motivazioni. Questi a loro volta in-

⁴ Gardener e MacIntyre (citati in Williams, Burden, 1997) suggeriscono che le variabili affettive sono probabilmente più forti nel determinare l'uso di strategie dell'intelligenza; affermano anche che l'ansia può influenzare molto l'uso di strategie cognitive. Oxford, Nyikos (citati in Williams, Burden, 1997) affermano che sembra che la motivazione si colleghi meglio di altri fattori all'uso di strategie e che, assieme all'accresciuta autostima, porti ad un uso più efficace di strategie appropriate.

fluenzeranno l'impiego di strategie cognitive e le modalità che gli studenti utilizzeranno consapevolmente e/o inconsapevolmente per costruire la piena consapevolezza del loro uso. (1997, p. 155)

L'ambiente CLIL, terreno ideale per comunicare in situazioni sociali significative e motivanti, costituisce il momento in cui il focus viene spostato dall'insegnamento linguistico diretto ad una situazione in cui gli studenti usano la lingua per scambi comunicativi autentici con i propri pari. Come abbiamo visto, la comunicazione in CLIL è uno dei pilastri per la buona riuscita dell'esperienza stessa e quindi gli aspetti interazionali e sociali entrano a pieno titolo, come competenze metacognitive degli studenti. Va quindi sollecitata la consapevolezza di *strategie affettive* per ridurre il livello di ansia, per incoraggiare il proprio lavoro e per accrescere l'autostima.

5.1. *Metacognizione e conoscenza*

La categorizzazione delle strategie metacognitive proposta da Wenden (Williams, Burden, 1997, p. 155) distingue infatti tre tipi di conoscenza metacognitiva:

- conoscenza sul *compito* in termini di consapevolezza sugli scopi e sulle difficoltà del compito;
- conoscenza sulla *strategia* che implica la comprensione di quali strategie usare per tipi diversi di compiti;
- conoscenza sulla *persona* che riguarda tutto ciò che uno pensa di sé e degli altri, l'opinione che si ha dei propri talenti e dello stile preferito di apprendimento, la conoscenza di cosa si sa o non si sa fare, la consapevolezza dei propri progressi, come pure dei fattori affettivi coinvolti nel momento in cui si deve affrontare un problema.

In particolare Wenden sostiene che la conoscenza sulla *persona* (i sentimenti, gli aspetti di forza e di debolezza di ogni individuo) dovrebbe essere alla base di ogni percorso di insegnamento, ed il contesto CLIL ha le carte in regola in una prospettiva che miri ad aiutare lo studente a scegliere strategie 'appropriate' alle diverse situazioni, ma soprattutto 'appropriate' alle diverse personalità. I rapporti di sinergia fra le varie materie, l'interesse e la motivazione a comunicare creati dalla classe CLIL sono tutti fattori determinanti nella costruzione da parte dei discenti della loro 'conoscenza metacognitiva', che ha superato la visione puramente cognitivista dell'educazione per una visione più olistica, in cui la distinzione fra emozione e cognizione viene a cadere in nome della crescita totale dell'allievo come individuo.

Il contesto CLIL, in ultima analisi, può diventare una palestra ben attrezzata per sviluppare nello studente nuove conoscenze integrate, capacità e pa-

dronanze nell'esplicitazione dei meccanismi attivati nel proprio percorso di apprendimento, nella prospettiva anche di un'Europa unita, in cui la mobilità professionale sia favorita e il cambiamento di lavoro costituisca un evento auspicabile. Può essere utile educare a percepire situazioni problematiche come parte essenziale della vita, come momenti positivi da non rifiutare, in quanto possono offrire l'occasione per attivare le proprie risorse creative.

Riferimenti Bibliografici

- ALBANESE O., DOUDIN P.A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Milano, F. Angeli Ed., 1998.
- ALESSANDRINI E., FERVORI C., *A Road to Autonomy*, Torino, Loescher, 1997.
- CHAMOT A., et al., *The Learning Strategies Handbook*, London, Longman, 1999.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, capp. 3, 4, 6.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- COYLE D., "Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms", in MASIH J. (a cura di), *Learning through a Foreign Language*, Londra, CILT, 1999, pp. 43-62.
- LANGÉ G. (a cura di), *TIE-CLIL Professional Development Course*, Milano, Grafica Monti, 2002.
- MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- MARIANI L., *Portfolio*, Bologna, Zanichelli, 2000.
- MARIANI L., "Learning to Learn", in MORROW K. (a cura di), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- O'MALLEY J., CHAMOT A., *Language Learning Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- NALESSO DIANA M. (a cura di), *Cultural Awareness*, Programma Lingua, Trieste, IRRSAE FVG, 1997.
- NUNAN D. (a cura di), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- OXFORD R., *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House, 1990.
- WENDEN A., "Metacognition: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners", in WENDEN A. (a cura di), *Language Learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1987, pp. 573-597.

- WENDEN A., RUBIN, J. (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1987.
- WILLIAMS M., BURDEN, R.L., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Problematiche disciplinari in ambiente CLIL: trasposizione didattica e vigilanza epistemologica

Emanuela Trentin
Liceo “G.B. Brocchi”, Bassano del Grappa (VI)

*Al limite, tutto è correlato. Se si ha il senso della complessità
si ha il senso della correlazione. Inoltre si ha il senso del
carattere multidimensionale di ogni realtà.¹*

Le riflessioni e le ipotesi di lavoro CLIL, presentate in questa relazione, sono risultato di un percorso di formazione e di successiva sperimentazione avvenute nell’ambito del progetto “Apprendo in Lingua 2: Educazione bilingue: l’uso veicolare della lingua straniera” (2002-2004), patrocinato dall’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, dall’IRREE Veneto e organizzato con il supporto didattico-scientifico dell’Università Ca’ Foscari di Venezia.

Tanto l’esperienza di formazione, quanto la sperimentazione CLIL di un percorso di Lingua Inglese/Storia, hanno sollecitato una serie di interrogativi critici sia rispetto al senso da conferire, nel quadro attuale della formazione scolastica, alla integrazione delle discipline, sia rispetto alla necessità di definire e garantire il ruolo formativo della disciplina in un percorso di insegnamento/ apprendimento veicolato in una lingua straniera. Se da un lato, infatti, è innegabile che attraverso le pratiche CLIL si possa approntare un nuovo ambiente di apprendimento, dall’altro la sperimentazione ha dimostrato che la veicolazione di contenuti in lingua straniera può, se la integrazione non è adeguatamente progettata, ridimensionare il ruolo formativo della disciplina stessa, attraverso il rischio di eccessive semplificazioni o di dilatazioni, didatticamente poco economiche, dei tempi di apprendimento. L’ipotesi presentata, quindi, riguarda l’elaborazione di un Modello di Lavoro CLIL che, al di là degli specifici disciplinari, possa essere condiviso sia quale garante della dimensione epistemologica e didattico-formativa della discipline coinvolte, sia come

¹ Morin, 1993.

modalità attraverso cui conferire all'ambiente CLIL quel valore aggiunto che dovrebbe connotare ogni nuova proposta/ipotesi di formazione.

1. Perché integrare lingua e disciplina?

La prospettiva di integrazione che caratterizza la didattica CLIL risponde, senza dubbio, ad alcune delle richieste che sono rivolte al sapere e alla formazione nell'attuale contesto scolastico italiano ed europeo². Tra tutte si richiama quella relativa alla gestione della eccedenza cognitiva e della complessità che richiede una formazione sempre più capace di creare disposizione a:

- imparare a dominare le conoscenze secondo complessi processi di assimilazione e accomodamento capaci di sviluppare, nel soggetto dell'apprendimento, atteggiamenti *eco-disciplinari*;³
- attivare processi cognitivi complessi 'sfruttando', anche, la componente dinamica, strategica e 'invisibile' della comunicazione linguistica;
- interagire e comunicare in modo plurilingue e pluriculturale, elemento essenziale di sviluppo dell'identità personale ma, anche, presupposto irrinunciabile per sfruttare le opportunità personali e professionali messe a disposizione dalla realizzazione di comunità sempre più 'senza frontiere' (Commissione europea, 1995, pp. 62-63).

Alla luce di queste urgenze si giustifica l'insistenza di introdurre e promuovere pratiche formative all'insegna della integrazione dei saperi e, nel contempo, atte a favorire gli apprendimenti linguistici secondo nuove modalità didattiche. In modo particolare si richiama, da più parti, l'importanza dell'uso veicolare della lingua straniera che permette di recuperare una dimensione d'uso della lingua che, nell'insegnamento tradizionale della lingua straniera, veniva ignorato o poco riconosciuto, quale il legame tra pensiero e lingua:

La separazione della lingua dall'apprendimento, della lingua dal pensiero, della lingua dal significare, della lingua dalla comunicazione, può solo minare l'efficacia della lingua. (Met 1991, p. 282)

Lo stesso sillabo per argomenti riconosce che il contenuto non linguistico:

² Cfr. Commissione Europea, 1995; OCSE, 1997; Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo, 2001; Commissione Comunità Europee, 2003; Legge 28 marzo 2003, n.53 e d.lgs n.59/2004.

³ Cfr. Morin 1993; 2000.

Non costituisce qualcosa su cui esercitare la lingua; piuttosto la lingua si usa per esplorare il contenuto. Un tale sillabo non comincia con una lista di forme o funzioni ma con un argomento di interesse, una rete di questioni, concetti e fatti, un approccio che coincide con quello che sappiamo sull'apprendimento umano in generale e sull'apprendimento della lingua seconda in particolare. (Eskey, 1997, p. 136)

2. Come integrare lingua e disciplina? Alcuni presupposti CLIL

L'ambiente CLIL si struttura, primariamente, attorno ad un vincolo per cui l'apprendimento delle due discipline è da intendersi quale processo integrato ed equilibrato in ordine al quale, da un lato, l'apprendimento della materia veicolata non può essere ostacolato dalle difficoltà linguistiche degli allievi; dall'altro l'apprendimento della lingua straniera non può essere pensato in termini di semplice conoscenza/riproduzione di strutture formalizzate (Coonan, 2002, cap. 5). Da questo vincolo discende la necessità, per i docenti coinvolti, di individuare e condividere sia presupposti teorici sull'apprendimento, sia criteri di ordine metodologico didattico per garantire, sinergicamente, tanto il raggiungimento degli obiettivi della materia veicolata, quanto un completo sviluppo della competenza linguistica, secondo quanto prefissato. Un'integrazione equilibrata, però, non può non fondarsi su una comune prospettiva formativa da intendersi, più che mai come in questo caso di 'incrocio' disciplinare, quale 'contaminazione di saperi', possibilità di sviluppo, nel soggetto che apprende, di un atteggiamento fattivamente eco-disciplinare (Morin, 2000, Appendice 1). In definitiva si tratta di promuovere l'esperienza CLIL all'interno di quell'idea di apprendimento significativo (Ausubel, 1983) dove conta non solo e non tanto la coerenza del materiale da apprendere, quanto piuttosto i nessi che:

Intercorrono tra i diversi tipi di organizzazione mentale dell'allievo e le logiche che organizzano il materiale o i testi da apprendere [...]; apprendimento significativo sarà, dunque, quella attività significante in cui e con cui l'allievo prende coscienza dei sistemi di significato, se ne appropria, li attribuisce agli eventi in funzione delle sue esperienze. (Margiotta, 1997, p. 238)

In termini operativi, i docenti impegnati nella integrazione CLIL dovrebbero prevedere, in primis, una reciproca chiarificazione ed una eventuale ridefinizione delle loro prospettive e delle loro pratiche formative, che potrebbero connotarsi nei seguenti termini:

a. *Disciplina*

i. Sostituire l'idea di sapere disciplinare come sistema concluso di conoscenze con l'idea di *sapere come sistema dinamico* che genera dalla conti-

nua *connessione tra conoscenze, attività cognitive, metodi didattici*;
 ii. *Ri-configurare didatticamente il sapere disciplinare attraverso una coerente trasposizione didattica a garanzia sia del rispetto epistemologico della disciplina sia di una adeguata (rispetto allo studente) fruibilità cognitiva*;
 iii. *Ri-considerare il sapere disciplinare nel passaggio da sapere costruito dagli esperti in contenuto del sapere scolastico.*

b. *Lingua straniera*

i. *Ri-considerare l'apprendimento delle lingue straniere come abilità cognitiva complessa*;
 ii. *Sostituire ad una visione statica dell'apprendimento linguistico, l'aspetto dinamico e 'invisibile' della comunicazione linguistica centrato sul coinvolgimento attivo e strategico di chi apprende in situazioni significative e complesse*;
 iii. *Ri-configurare l'ambiente di apprendimento linguistico per garantire l'obiettivo della competenza linguistica per apprendere.*

Sulla base dei presupposti illustrati, un ambiente di apprendimento CLIL richiede, fondamentalmente, il superamento di una logica meramente trasmissiva del sapere a favore di una idea di insegnamento come mediazione disciplinare e didattica, fondata sul principio pedagogico della triangolazione. Tale principio si:

Esplicita nella ricerca costante di equilibrio formativo tra a) contenuto da insegnare b) metodo, tecniche, strategie di insegnamento ad esso congruenti c) stato attuale e potenziale della struttura cognitiva di chi apprende. Si tratta di una 'geometria variabile' dove, in rapporto alle diverse situazioni [...] l'attenzione si può anche polarizzare maggiormente su uno dei tre versanti senza, tuttavia, trascurarne nessuno. [...] Un buon insegnamento, infatti, non può limitarsi allo specialismo disciplinare; né può esplicarsi soltanto nella ricerca di ricette metodologico-didattiche prive di autentico spessore culturale; né tantomeno può esaurirsi in esercitazioni psicologiche di natura esclusivamente emotivo-affettiva. (Margiotta, op. cit., pp. 250-51)

3. CLIL: un Modello di Lavoro Esperto

Sul piano procedurale didattico, in base ai presupposti condivisi, l'esperienza CLIL dovrà trovare significativa organizzazione in un modello di lavoro esperto (Margiotta, op. cit., cap. 2), che garantisca il rispetto dello statuto epistemologico disciplinare e, nel contempo, sia in grado di valorizzarne il potenziale formativo permettendo alle discipline stesse di porsi non come saperi statici, bensì come generatori, in chi apprende, di conoscenze, spiegazioni e relazioni nuove.

Lo schema A (cfr. allegato 1) rappresenta i presupposti pedagogico-didattici del modello (elaborato sulla base del percorso sperimentato) e la loro traduzione in una architettura di lavoro di tipo modulare, centrata sull'idea di modulo non tanto inteso come una semplice porzione di programma da svolgere, bensì come un vero e proprio ambiente di apprendimento. Nel predisporlo l'insegnante, infatti, si impegna a garantire che, attraverso l'esperienza con i contenuti 'generati' da una attenta analisi disciplinare, sia possibile lo sviluppo di competenze⁴ coerenti sia con il profilo epistemologico e formativo riconosciuto ad una disciplina, sia con i bisogni cognitivi e affettivi degli allievi. In tal caso l'espressione modularità formativa va intesa come strategia didattica flessibile che, correttamente impiegata:

Facilita, da un lato, l'ammodernamento progressivo dei curricula, dall'altro la promozione, in tutti gli utenti della scuola, di conoscenze, abilità, competenze che siano [...] significative [...] cioè capaci di coinvolgere gli allievi sul piano cognitivo, come su quello affettivo-motivazionale; sistematiche, cioè tali da strutturare veri e propri reticoli di conoscenze, non saperi parcellizzati; stabili, ovvero capaci di perdurare nel tempo soprattutto in forma di vere e proprie coordinate culturali; di base, in senso non soltanto filo-genetico, ma anche e soprattutto epistemologico, connesse agli ultimi esiti della ricerca; capitalizzabili, cioè aperte e flessibili, tali perciò da facilitare l'acquisizione di ulteriori saperi soprattutto in forma autonoma, ma anche spendibili quasi con *immediatezza subito* dopo la formazione; orientative, capaci cioè di far scoprire e promuovere interessi e attitudini, di individualizzare gli studi e l'impegno. (Domenica, 1998, pp. 107-131)

Il modello di lavoro CLIL, sulla base del vincolo illustrato (cfr. par.2), necessita, in questa fase, ancor più che in una situazione di apprendimento 'monodisciplinare', di un'attenta trasposizione didattica della disciplina.

La scelta in lingua straniera dei materiali (cfr. schema B, allegato 1) se, da un lato, deve dare ragione delle esigenze di ordine linguistico deve, nel contempo, garantire il rispetto epistemologico (che sul piano scolastico si traduce in valenza formativa) della disciplina non linguistica. L'attenzione alla 'trasposizione didattica' (Verret 1975; Chevillard, 1991), intesa come concetto che rimanda al processo di trasformazione del sapere costruito dagli esperti in contenuto del sapere scolastico rappresenta, perciò, nel modello di lavoro CLIL un'operazione fondamentale per affrontare i successivi passaggi dell'insegnamento integrato. La problematizzazione e lo studio della articolazione del rapporto tra sapere degli studiosi e sapere costruito come oggetto di insegnamento comporta, infatti, necessariamente:

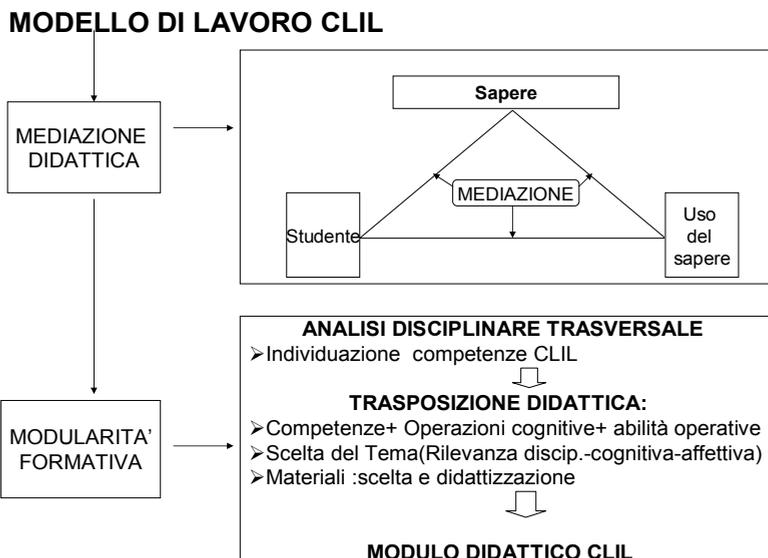
⁴ Cfr. la nozione di competenza in Pellerey, 1999.

- un attento adattamento del modello di ricerca specialistica in modello di ricerca/lavoro didattico;
- la riconfigurazione dei testi esperti in lingua, in testi didattici secondo le procedure individuate nel modello;
- la consapevolezza che la vigilanza epistemologica richiede che si cerchino buone trasposizioni del sapere esperto e che ci si astenga dall'insegnare contenuti per i quali non si disponga o non sia possibile disporre (in CLIL anche per eventuali ostacoli linguistici) di adeguate trasposizioni.

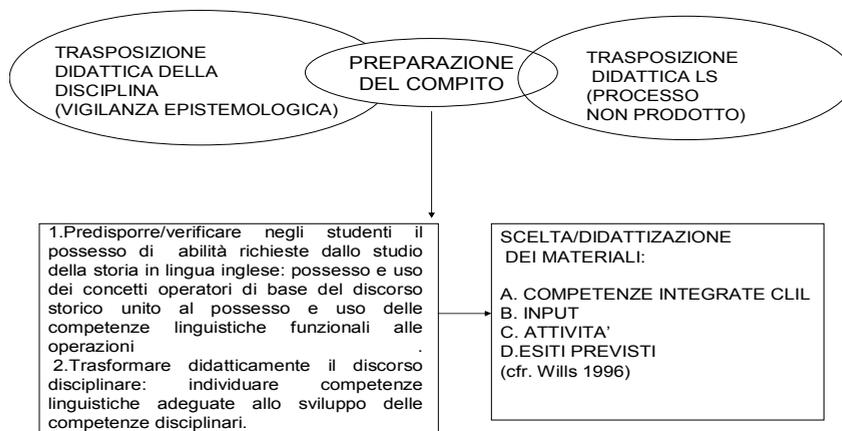
L'incontro delle adeguate scelte in termini di trasposizione didattiche (cfr. schema A e B) sarà, infine, garanzia di una altrettanto esperta preparazione del compito (cfr. Coonan, op. cit. pp. 173-188) che rappresenta il vero focus CLIL, strumento didattico-operativo per la promozione non solo delle competenze comunicative ma, più compiutamente, delle competenze e abilità complesse e integrate.

Allegato 1

Schema A



Schema B



Riferimenti Bibliografici

- AUSUBEL D.B., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli, 1983.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET, 1997.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.
- BURSTON W.H., THOMPSON D., *Struttura e insegnamento della storia*, Roma, Armando Ed., 1973.
- CHEVALLARD Y., *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Le pensée sauvage, Grenoble, 1991.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 2003.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 2001, <<http://www.europa.eu.int>>.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, White Paper, Bruxelles, 1995.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998.
- ESKEY D., *Syllabus Design in Content-Based Instruction*, Londra, 1997.
- GUARRACINO S., *Guida alla storiografia e alla didattica della storia*, Roma, Ed. Riuniti, 1983.
- MARGIOTTA U. (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Roma, Armando ed., 1997.
- MATTOZZI I., *La cultura storica: un modello di formazione*, Faenza, Bologna, Faenza editore, 1990.
- MATTOZZI I., GUANCI V., *Insegnare ad apprendere la storia*, Bologna, IRSSAE Emilia Romagna, 1995.
- MET M., "Learning Language through Content, Learning Content through Language", in *Journal of the American Council* 1991, n. 24, 4.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- PELLERAY M., *Il Portfolio come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, Venezia, Studi ISRE, 1999.
- OCSE, *Lifelong Learning for All*, Roma, Armando Editore, 1997.

- SCHWAB J.J., “La struttura delle discipline”, in AA.VV., *La struttura delle conoscenze e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- VERRET, M., *Le temps de l'études*, Paris, Editions Sociales, 1975
- VYGOTSKY L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.

Riferimenti Normativi

Legge 28 marzo 2003, n. 53 e d.lgs n. 59/2004.

Attività a confronto dal miglioramento della competenza comunicativa allo sviluppo di competenza CALP

Edoardo Menegazzo
Liceo Scientifico “Tito Lucrezio Caro”, Cittadella (PD)

L'intervento che segue nasce dalla riflessione che ha caratterizzato la progettazione, la sperimentazione in classe e il bilancio conclusivo dell'esperienza condotta nell'anno scolastico 2003-2004 in una classe quinta del Liceo Scientifico nell'ambito del Progetto “Apprendo in Lingua 2”. Il confronto interdisciplinare scaturito dalla progettazione di un modulo integrato Storia-Inglese ha infatti sollecitato una riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua straniera e sullo statuto epistemologico della disciplina; il progetto sperimentale ha quindi avuto sin dalla fase di formazione effetti considerevoli sull'analisi della didattica della lingua straniera, sugli approcci che ne costituiscono il fondamento e sui metodi utilizzati. La sfida che noi docenti sperimentatori abbiamo voluto raccogliere riguardava non solo il miglioramento della competenza comunicativa degli studenti, grazie ad una maggiore esposizione alla lingua straniera e alla creazione di contesti di comunicazione autentica, ma anche il potenziamento delle capacità cognitive elevate necessarie per affrontare in lingua i contenuti complessi della disciplina veicolata. Rispetto alle indicazioni fornite dal progetto abbiamo voluto puntare in alto, ipotizzando un vantaggio per entrambe le discipline, piuttosto che accontentarci di vigilare sui possibili danni per la disciplina veicolata, i cui contenuti avrebbero potuto essere impoveriti da uno strumento linguistico debole. La riflessione ex post e la ricaduta positiva del modello sperimentale nella nostra scuola ha confermato la bontà dell'ipotesi di partenza: il semplice mantenimento dei livelli disciplinari è condizione necessaria per iniziare a lavorare in un ambiente CLIL ma probabilmente non sufficiente per consolidare i modelli sperimentali in percorsi didattici che diventano patrimonio stabile della scuola. Si tratta dunque di progettare e realizzare modelli che rispondano alla duplice esigenza di migliorare la competenza

comunicativa in LS e di arricchire la proposta culturale della disciplina veicolata.

La necessità di puntare al vantaggio reciproco è in qualche modo sollecitata dalla scarsità di docenti di lingua straniera con abilitazione in altre discipline. L'ambiente CLIL si concretizza infatti come modello integrato in cui docenti di lingua e di disciplina veicolata collaborano in modalità di compresenza. Ora, quale insegnante di Storia e Filosofia, o di Matematica, o di Scienze potrebbe essere motivato a sostenere nel lungo periodo una sperimentazione fortemente impegnativa se non pensasse di trarne dei vantaggi per la disciplina di insegnamento? Per questo motivo noi docenti sperimentatori abbiamo cercato di identificare obiettivi trasversali, declinati in termini di competenze da raggiungere, che, pur garantendo l'utilizzo della LS per il loro raggiungimento, fossero funzionali allo sviluppo di capacità cognitive elevate (CALP nella terminologia di Cummins¹). L'uso veicolare della LS risulta quindi funzionale al miglioramento delle capacità cognitive elevate che sono necessarie per affrontare lo studio di una disciplina. Nello stesso tempo, la disciplina veicolata, stimolando processi cognitivi trasversali, sostiene il passaggio dalla semplice competenza comunicativa dell'interazione quotidiana in LS (BICS) all'acquisizione di strumenti linguistici più sofisticati per l'elaborazione di concetti complessi (CALP).

L'incontro delle discipline in un ambiente CLIL comporta a nostro avviso un valore aggiunto che va ben oltre il vantaggio evidente derivante dalla maggiore esposizione alla lingua straniera e si concretizza in un arricchimento delle proposte di approfondimento disciplinare e in un affinamento degli strumenti e delle strategie che il docente mette in atto proprio sulla scorta dell'interscambio delle professionalità. Al di fuori del nuovo ambiente di apprendimento il confronto disciplinare comporta effetti positivi sulla didattica anche negli spazi curricolari, estendendo la riflessione e la ricerca di nuove metodologie all'ambito molto spesso auto-referenziale dell'insegnamento della propria disciplina. Il presente contributo intende proprio mettere in evidenza in che modo la didattica della lingua straniera possa avvalersi, sia nell'ambiente CLIL che nell'ambito curricolare, di alcuni aspetti dell'approccio metodologico della disciplina veicolata.

L'apprendimento integrato ha avuto una ricaduta positiva sulla didattica della LS sin dalla fase di progettazione, caratterizzata dalla riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in una prospettiva CLIL. Le domande che il docente si pone nella fase di avvio di una sperimentazione CLIL riguardano il ruolo della lingua, gli obiettivi linguistici da raggiungere, l'ambito e la funzione della valutazione. Dato che l'idea di lingua veicolare mette in primo piano il ruolo strumentale della LS, risulta ne-

¹ Coonan, 2000, pp. 80-87.

cessario definire in che modo questa possa diventare mezzo efficace per la trasmissione di contenuti disciplinari. Nel CLIL la lingua diventa mezzo per raggiungere uno scopo, non un fine in se stessa e questo comporta una analisi approfondita sia del ruolo e della funzione della lingua straniera nel curriculum scolastico che delle metodologie di insegnamento. Spostare l'enfasi sulla strumentalità mette in evidenza che ciò che molto spesso risulta prioritario nel sillabo linguistico è il perseguimento di un sistema idealizzato, in cui la padronanza è data dalla somma di conoscenze grammaticali linearmente disposte in un continuum ideale che va dal più facile al più complesso. Al contrario, concependo la lingua come attività pratica, ciò che assume importanza prioritaria è la comunicazione efficace piuttosto che la conformità al codice, vale a dire la correttezza formale. L'enfasi sull'accuratezza si basa sull'assunto sbagliato che il sistema della lingua possa essere padroneggiato procedendo in modo sistematico, passo dopo passo. In realtà l'apprendimento è un processo non lineare: quando si impara non si progredisce attraverso una serie di tappe progressive e irreversibili ma in modo essenzialmente provvisorio, individuale e ciclico collegando il nuovo a ciò che già si sa, adattandolo o estendendolo in un processo di continua ristrutturazione delle conoscenze sulla base di nuove conoscenze ed esperienze (Lewis, 1993, p. 56). Se si accetta l'idea dell'apprendimento come concetto dinamico si dovrà riconoscere che questo non sempre coincide nei tempi e nei modi con la sequenzialità dell'insegnamento che caratterizza il sillabo linguistico. Buona parte della prassi glottodidattica e la stessa organizzazione lineare dei corsi di lingua sembrano invece suggerire che l'apprendimento della lingua straniera possa essere opportunamente scandito in tappe linearmente disposte.

Ma qual è la relazione tra le osservazioni sopra riportate e il CLIL? Il nuovo ambiente di apprendimento rompe la linearità del sillabo linguistico a favore di uno sviluppo modulare che potenzia gli strumenti con cui si costruisce la conoscenza e mette in luce i processi individuali con cui si acquisisce la competenza. Vale a dire che nel CLIL l'orientamento è sul processo piuttosto che sul prodotto², mentre nella didattica della lingua straniera l'enfasi, anche valutativa, è preferibilmente sul prodotto, cioè la lingua che lo studente produce. Rimane invece in ombra il percorso cognitivo (la pianificazione, la formulazione di ipotesi, l'organizzazione delle idee, la revisione, ecc.) che ha portato a un determinato risultato linguistico. Focalizzare l'attenzione sul processo di apprendimento significa riconoscere l'importanza del 'curricolo nascosto'³, di cui fanno parte anche da operazioni cogni-

² Coonan, C.M., op. cit., pp. 18-19.

³ Cfr. Mariani, 2004: "Questo curriculum, nascosto ma non per questo meno importante, condiziona in modo sostanziale la realizzazione delle competenze e delle prestazioni 'di superficie': si tratta di tutte quelle forze, interne ed esterne all'individuo, che condizionano l'appren-

tive e abilità operative che consentono l'acquisizione di competenze. L'utilizzo di abilità intellettuali, come classificare, raccogliere dati, identificare problemi, contestualizzare, ecc., è sicuramente parte dell'insegnamento della lingua straniera ma rimane spesso in ombra dato che l'enfasi didattica è prevalentemente sul risultato e sulla valutazione dello stesso. Il riconoscimento dell'importanza dei processi richiede una riflessione sull'azione glottodidattica che identifica nella competenza comunicativa l'obiettivo principale e che valuta gli studenti esclusivamente sulla base della performance: altre modalità di partecipazione, come, per esempio, ascoltare, notare, riflettere, ipotizzare, vanno tenute in debito conto perché fanno parte delle strategie che portano alla prestazione osservabile.

Secondo Anderson (citato in O'Malley e Chamot, 1990, p. 27), nell'acquisizione della seconda lingua si distingue tra conoscenza dichiarativa, cioè la conoscenza delle regole formali, e conoscenza procedurale, cioè la capacità di capire e di generare lingua o di utilizzare la conoscenza delle regole per risolvere un problema. La conoscenza procedurale si acquisisce nello stadio autonomo, quando l'utilizzo dell'abilità è automatico e il dispendio di energia nel controllo della produzione è minimo. Nell'apprendimento della lingua seconda si arriva a un livello elevato di padronanza soltanto in periodi lunghi ed in modo graduale, grazie alla pratica frequente. Il nuovo ambiente di apprendimento sembrerebbe agevolare la possibilità di tale pratica. L'orientamento al processo, piuttosto che al prodotto, alla base dell'approccio CLIL richiede uno spostamento di enfasi, da un sillabo esclusivamente linguistico a uno in cui il raggiungimento di obiettivi linguistici (conoscenza dichiarativa) si coniuga con lo sviluppo di conoscenze di tipo procedurale per arrivare all'acquisizione di competenza (Margiotta, 2002). Nel curriculum linguistico, invece, moltissima importanza viene attribuita alle conoscenze di tipo dichiarativo, mentre non si presta altrettanta attenzione alla conoscenza di tipo procedurale, cioè la capacità di agire in condizioni operative reali. Esemplicando, un conto è saper utilizzare correttamente una forma verbale nel contesto limitato e artificiale di una attività per il potenziamento grammaticale, e un conto è saper usare la stessa forma per conseguire efficacemente uno scopo pragmatico.

L'enfasi sul risultato determina l'importanza che viene attribuita all'accuratezza formale nelle lezioni di LS. Anche le attività che sono dedicate al potenziamento della fluidità espressiva sono sottoposte al controllo di correttezza, pur se in misura ridotta rispetto ad attività in cui il focus è grammati-

dimento (e naturalmente l'insegnamento). Stiamo dunque parlando non dei fini, dei risultati, dei prodotti, ma della dinamica di fattori e di operazioni che permettono di raggiungere quei fini, quei risultati, quei prodotti - ciò che invito a chiamare processi.”

cale. L'efficacia comunicativa e il successo pragmatico, se in presenza di errori, tendono ad essere valutati in misura inferiore. Bisogna aggiungere che le attività per il potenziamento della fluidità espressiva hanno spesso uno spazio ridotto e secondario rispetto all'esercizio dell'accuratezza, come se da parte dell'insegnante vi fosse una gerarchia più o meno consapevole di ciò che è prioritario (la conoscenza del sistema formale della lingua) e di ciò che è conseguente (la scorrevolezza). Lo dimostra il fatto che quando il tempo a disposizione è insufficiente le prime attività ad essere tagliate sono quelle incentrate sullo studente – vale a dire le attività per lo sviluppo della fluidità espressiva – mentre il docente tende ad assumere un ruolo di controllo che fornisce l'illusione che il tempo venga utilizzato in modo più efficace. Ora, malgrado sia diffusa tra i docenti di LS l'opinione che attività per lo sviluppo dell'accuratezza e per il potenziamento della scorrevolezza debbano trovare entrambi spazio adeguato nel curriculum linguistico, rimane la convinzione che prima debba essere padroneggiato il sistema della lingua e che successivamente si possa puntare alla fluidità espressiva. Ma siamo sicuri che sia proprio così? Non potrebbe essere invece che la capacità di esprimersi con scioltezza consenta di raffinare la produzione, rendendola formalmente accurata, proprio perché le energie cognitive che normalmente vengono spese per esercitare la funzione di monitor (Krashen, 1983) e che rallentano notevolmente la scorrevolezza, una volta che questa è raggiunta possono essere spese per migliorare l'accuratezza? Lewis (2000) sostiene che, contrariamente al sentito comune, sia la 'fluency' a precedere 'l'accuracy' e che questo risulti evidente dall'osservazione di come gli apprendenti di livello avanzato raggiungano elevate competenze formali soltanto molto avanti nel loro percorso di acquisizione della lingua.

Nel CLIL l'orientamento al processo valorizza l'efficacia dell'azione comunicativa, piuttosto che mettere in luce le lacune della prestazione. Il concetto di lingua veicolare presuppone l'utilizzo della lingua come abilità pratica per cui il raggiungimento dello scopo pragmatico è più importante della correttezza formale. Il concetto di veicolarità sottolinea la natura pragmatica della lingua nel CLIL e questo influenza fortemente l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'errore: mentre nell'insegnamento della LS l'enfasi sul risultato comporta una vigilanza assidua sul rispetto formale del codice, nel CLIL diviene oggetto di attenzione e di intervento da parte dell'insegnante soltanto l'errore che rende inefficace la comunicazione. Questo non significa che gli studenti siano autorizzati ad esprimersi con approssimazione, come se l'unica cosa che conta fosse far passare il messaggio, ma semplicemente che il nuovo ambiente di apprendimento fornisce spazi di esercizio della scorrevolezza che normalmente sono contratti, e talora assenti, nell'insegnamento della LS. Anche nell'ambiente CLIL l'insegnante inter-

viene nella correzione dell'errore che causa incomprensione ma lo fa preferibilmente adottando strategie di riformulazione, o ponendo domande finalizzate a sostenere la comunicazione, piuttosto che focalizzare l'attenzione sul mancato rispetto della norma. Questo contribuisce a creare un contesto reale di utilizzo della lingua con indubbi effetti benefici sulla motivazione: l'autenticità del contesto comunicativo nel CLIL (gli studenti parlano per veicolare contenuti, non per esercitare la lingua) richiede infatti una effettiva negoziazione dei significati, così come succede nella vita reale. L'insegnante non è il garante del rispetto della forma ma diventa interlocutore simpatico, che sostiene l'interazione e la costruzione del significato.

Dato che la situazione in Italia prevede nella maggior parte dei casi la presenza del curricolo linguistico in parallelo con sperimentazioni di lingua veicolare, la possibilità di esercitare l'accuratezza sarà assicurata negli spazi istituzionalizzati, vale a dire quelli destinati all'insegnamento formale della lingua. Non si vuole tuttavia proporre un modello in cui i curricoli – quello linguistico e quello CLIL – sono autonomi e non comunicanti: in realtà l'interazione osmotica tra i due è garantita dalla presenza in entrambi dell'insegnante di LS, il quale mantiene in questo modo un doppio ruolo: da una parte, nelle ore di LS, sostiene la comprensione con interventi didattici finalizzati a garantire la decodifica testuale e, dall'altra, agevola la comunicazione durante la lezione CLIL sulla base degli stimoli cognitivi offerti dalla disciplina veicolata. Per la realizzazione della strumentalità della lingua è quindi importante che eventuali difficoltà di ordine linguistico siano risolte a monte, cioè durante le lezioni di LS, in modo da non ostacolare l'acquisizione dei contenuti disciplinari o ridurre lo stimolo cognitivo.

Ma in che cosa si differenziano le attività che vengono utilizzate durante le lezioni di LS per l'analisi dei testi rispetto alle attività CLIL? Esiste un valore aggiunto delle attività CLIL, e soprattutto è possibile trasferire alcune modalità per lo sviluppo della CALP al contesto di insegnamento della lingua straniera?

Anche nel curricolo linguistico vengono utilizzati testi la cui funzione immediata non è quella di fornire uno specimen dell'uso della lingua ma di informare, approfondire, e soprattutto contestualizzare argomenti che fanno parte del programma di studio. Ci si riferisce in modo particolare ai testi di argomento storico, filosofico, artistico, o anche scientifico, che fanno da supporto allo sviluppo di argomenti di carattere letterario. Va premesso che la differenza fondamentale tra i testi di corredo al curricolo linguistico e i testi utilizzati nel CLIL è che nel primo caso si tratta di testi non autentici che, se da una parte presentano il vantaggio di essere immediatamente spendibili per la ricchezza dell'apparato di supporto (immagini, attività, glossari, ecc.) e per il fatto di essere destinati ad un target ben preciso, dall'altra difficil-

mente mantengono la precisione microlinguistica e la complessità cognitiva dei test autentici. Inoltre, trattandosi di testi di supporto al curricolo linguistico, molto spesso vengono utilizzati per esercitare la lingua mentre la vigilanza epistemologica sui contenuti è limitata dal livello di approfondimento del testo, generalmente ridotto proprio per non creare intralci all'obiettivo principale che è l'esercizio della lingua. Questi testi sono quasi sempre corredati da attività di comprensione, di analisi e di rielaborazione che presentano aspetti in comune con le attività utilizzate nel CLIL ma anche profonde differenze. Vediamo dunque in dettaglio alcune tipologie di attività utilizzate in contesti di lingua veicolare e/o durante le lezioni di lingua straniera.

Micro-domande: si tratta di brevi domande a margine o di frasi che devono essere sinteticamente completate il cui scopo è di mettere in evidenza i punti chiave del testo in questione. Rientrano tra le attività di supporto alla comprensione e generalmente richiedono limitata rielaborazione da parte dello studente, sia dal punto di vista formale, che dal punto di vista concettuale. Il loro scopo non è quello di stimolare capacità cognitive elevate ma semplicemente quello di semplificare l'accesso al testo. Questo tipo di attività viene usato anche nel CLIL ma fa parte dell'azione di supporto che avviene nelle ore curricolari di lingua, al di fuori del contesto di compresenza.

Cloze facilitato: le parole o espressioni da inserire sono fornite in ordine sparso. L'obiettivo è quello di ottenere un riassunto del testo. Il carico cognitivo è ridotto in quanto non vengono attivati pienamente i meccanismi dell'*expectancy grammar*. Un vantaggio potrebbe essere quello di focalizzare l'attenzione dello studente su lessico di particolare rilevanza. Anche in questo caso si tratta di una attività più adatta alla semplificazione.

Cloze classico: le capacità cognitive richieste sono sicuramente elevate in quanto bisogna riconoscere e sfruttare le relazioni interne di coerenza e coesione testuale per inserire le parole mancanti. Tuttavia, si tratta di una attività ben lontana dal contesto reale di utilizzo della lingua per scopi pragmatici. Lo scopo è quello di mettere in moto l'*expectancy grammar* e, in definitiva, quello di esercitare la lingua. Oltretutto è esercizio che si svolge preferibilmente da soli; si perde, quindi, la dimensione dell'interazione e della negoziazione del significato. Di nuovo, è forse opportuno l'utilizzo del cloze nel contesto delle lezioni di lingua in supporto al CLIL.

Domande di tipo referenziale: lo scopo è quello di guidare la comprensione ed eventualmente di esercitare l'utilizzo di determinate forme linguistiche attraverso la ripetizione. È evidente che non sono coinvolte capacità cognitive di ordine superiore e che il contesto d'uso è limitato al primo livello di accesso al testo.

Domande di tipo inferenziale: vengono utilizzate ampiamente nel CLIL e generalmente gestite con modalità di lezione partecipata. Lo scopo è quello

di entrare nel vivo delle implicazioni concettuali del testo. Si tratta di una tipologia di domande che viene utilizzata anche nel contesto di insegnamento della LS ma la valenza cognitiva è limitata dalla ridotta complessità concettuale del testo di partenza.

Domande di rielaborazione: hanno lo scopo di sollecitare la sistematizzazione delle conoscenze e di integrarle nel reticolo delle conoscenze pregresse individuali. Vengono utilizzate sia in contesti di LS che nel CLIL. La differenza sta nuovamente nel materiale di partenza, meno esigente cognitivamente nel caso di testi utilizzati nel curriculum linguistico.

Attività che richiedono l'utilizzo di strategie cognitive: per esempio elencare, riassumere, ordinare, schematizzare, collegare, ecc. Vengono utilizzate, con livelli diversi di approfondimento, sia nel CLIL che nel curriculum linguistico.

In sintesi, vi sono attività che si prestano in modo più evidente allo sviluppo di abilità linguistiche, altre che guidano e sostengono nell'approccio al testo, altre ancora che invece puntano a metter in modo processi cognitivi di ordine superiore. Alcune delle attività vengono utilizzate sia nel CLIL che nel contesto di insegnamento della LS, altre soltanto nel curriculum linguistico. Ciò che fa la differenza e che potrebbe influenzare positivamente l'insegnamento della LS, diventando parte integrante della prassi didattica, è la finalità ultima di tali attività: non semplicemente lo sviluppo linguistico, ma anche la sollecitazione cognitiva finalizzata al raggiungimento di un risultato chiaramente definito. Nel caso delle attività di analisi testuale utilizzate durante le ore di LS si ha spesso la percezione che si tratti di un accumulo più o meno organizzato di aspetti analitici e che manchi il filo rosso che collega le attività in un percorso di analisi. Manca, in altre parole, l'idea di processo che permea il compito CLIL, il cui obiettivo è il raggiungimento di un obiettivo non linguistico utilizzando le conoscenze linguistiche.

Uno degli aspetti di maggior rilievo nella sperimentazione CLIL potrebbe quindi riguardare proprio la ricaduta dell'esperienza sulla didattica della lingua straniera, in particolare la scelta dei testi e delle attività in funzione di obiettivi cognitivi elevati, ed evidenzia il circolo virtuoso che si instaura quando un nuovo ambiente di apprendimento mette in relazione approcci didattici, metodologie e contenuti di discipline diverse.

Riferimenti Bibliografici

- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- KRASHEN S., TERREL T. (1983), *The Natural Approach*, London, Pergamon, 1983.
- LEWIS M., *The Lexical Approach*, London, Thomson & Heinle, 1993.
- LEWIS M., *Teaching Collocation*, Hove, Language Teaching Publications, 2000.
- MARGIOTTA U., *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Roma, Armando, 2002.
- MARIANI L., “Tra Portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curricolo”, in *Lingua e Nuova Didattica*, 23, aprile 2004, n. 2
- O’MALLEY J.M., CHAMOT A., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

PARTE TERZA

VALUTAZIONE, COMPETENZE, QUALITÀ

La valutazione nel CLIL: format e griglie

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari di Venezia

In una logica dove il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato (CLIT), che non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua fanno nelle proprie ore, è necessario pensare ad *una valutazione integrata* di lingua e contenuti, CLIE (*Content and Language Integrated Evaluation*). Questo significa che nel caso dell'insegnamento veicolare, la valutazione, che già può essere problematica normalmente, si complica perché si va a valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina. In questo modo la verifica dovrà essere formulata in modo tale da rendere possibile il riconoscimento di eventuali debiti formativi, che possono riguardare o la lingua o i contenuti o entrambi. Durante la verifica, in un contesto simile, si dovrà supportare il messaggio linguistico in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si potranno ridurre le richieste linguistiche, si potranno usare diverse modalità di valutazione, l'importante è verificare gli obiettivi proposti ed usare le modalità più adatte.

La dualità dell'apprendimento CLIL pone delle questioni nuove: quale strada scegliere per valutare i due tipi di apprendimenti (quello linguistico e quello della materia non linguistica)? Vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente e quali format e quali griglie dovranno essere utilizzate?

1. La valutazione CLIL in Italia e nuove prospettive

Finora in Italia, per quanto riguarda il CLIL, non ci sono state linee guida dal Ministero: quello che è stato fatto è stato fatto grazie agli insegnanti che hanno sperimentato metodologie nuove per l'insegnamento,

quindi in un sistema bottom-up. Questo, forse, è stato quello che ha tenuto in vita e ha fatto maturare un sempre più grande interesse per il CLIL nelle scuole anche se molte volte si è andati avanti per tentativi e non su basi scientifiche. Anche nella valutazione del CLIL, si sta andando per tentativi, non esiste una linea comune: quello che è interessante è che l'insegnante della disciplina e quello della lingua straniera si trovano a confrontarsi, a collaborare, a creare *format* di verifica nuovi, a stabilire griglie per la valutazione con descrittori e parametri che soddisfino le esigenze di entrambi. All'inizio della sperimentazione alcuni insegnanti, per verificare la competenza linguistica in ambito CLIL, usavano test linguistici tradizionali, altri usavano verifiche che riguardavano la disciplina utilizzate in test tradizionali; tali test nella maggior parte dei casi risultavano inadeguati, perché erano stati creati per verificare obiettivi e percorsi diversi e non consideravano tutti gli obiettivi di un percorso CLIL ed inoltre risultavano frammentari perché non valutavano in modo integrato. Altri insegnanti hanno somministrato verifiche in parte in lingua straniera ed in parte in lingua italiana; altri hanno privilegiato il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica. Questo sta ad indicare come non ci sia un profilo ben preciso su come valutare, ma si stia procedendo per tentativi anche se con cognizione di causa. Tutte queste considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia di tipo linguistico sia relativi al contenuto disciplinare. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione (Wolff, 1997 e Marsh, 1997) basati sul fatto che:

a. La valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. Inoltre il *format* della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, cosicché possano essere utilizzati anche strumenti non linguistici, come l'uso di immagini, riempimento di schemi, ecc. che potrebbero aiutare la comprensione soprattutto nel caso di livelli linguistici non alti e potrebbe dare la possibilità di scindere la valutazione delle singole abilità non andando a verificare contemporaneamente più abilità. In questo modo potremmo avere una griglia di valutazione in cui i contenuti e la lingua risultino separati e ci siano dei descrittori da ambo le parti.
Per esempio, in una produzione di un testo si potrebbe avere la seguente griglia:

Lingua	Contenuti
Spelling	Qualità delle idee
Grammatica	Adeguatezza degli esempi
Lessico	Originalità
Organizzazione	Documentazione bibliografica

Ovviamente per ogni descrittore ci saranno dei livelli a cui far riferimento rappresentati da delle descrizioni specifiche: questi livelli (al massimo cinque) dovrebbero aiutare a valutare in modo più oggettivo.

b. Nel caso di valutazione di contenuti e di lingua, dovrà essere deciso il peso che dovrebbe essere assegnato alla lingua; ciò dipenderà dagli obiettivi prefissati, dalle mete generali contenute nel curriculum, dalle modalità usate durante le lezioni e dall'alternanza della lingua straniera e della lingua madre nel percorso CLIL. Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti abbiamo già evidenziato la necessità di considerare delle griglie che tengano conto di entrambe le parti. Tali griglie (*rubrics*) sono, di solito, composte da tre parti: la prima parte si riferisce ad una o più dimensioni su cui si basa la valutazione; la seconda consiste nei descrittori, che illustrano ciò che si va a misurare; la terza parte consiste nella scala di valori per ciascuna dimensione. La lingua e i contenuti nell'ambito delle griglie possono essere tenute separate. Si possono creare delle griglie per valutare sia le abilità orali sia quelle scritte. Per esempio, potremmo utilizzare i seguenti descrittori per le presentazioni orali degli studenti: contenuti delle idee, organizzazione, scioltezza nell'esposizione, uso della lingua e pronuncia. Si potranno stabilire tre livelli con la descrizione di ogni singolo livello.

c. Bisogna trovare una docimologia adeguata che possa, se il caso lo richieda, distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti e che permetta allo stesso studente di poter riflettere attraverso l'autovalutazione del suo percorso CLIL: lo studente riuscirebbe ad identificare il livello raggiunto, oppure potrebbe verificare i propri interessi, la motivazione, quegli aspetti caratterizzanti il proprio apprendimento.

La situazione della valutazione CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e rappresenta un nodo problematico senza avere a disposizione delle soluzioni definitive. Sta di fatto che, poiché l'insegnamento che si svolge in CLIL dovrebbe essere estremamente concreto e ricco di supporti visivi per garantire una certa comprensione durante il percorso, questo dovrebbe essere rispettato anche nella fase di verifica.

2. Format e griglie di valutazione

La strutturazione della verifica CLIL implica che si dovranno verificare quegli obiettivi dichiarati all'inizio e che dovrebbero essere stati perseguiti durante il percorso. A tale fine è utile riprendere il concetto di *task* (Nunan, 1989, Willis, 1996) e cioè l'idea che ogni obiettivo non è altro che un compito che deve tradursi in operazioni che l'allievo sa fare. Ciò implica che il *format* della verifica dovrà riflettere le attività proposte durante le lezioni; in alcuni casi lingua e contenuto potranno essere distinti. Inoltre, non si deve pensare ad una valutazione legata solo al prodotto, ma che possa evidenziare anche il processo, in modo da analizzare ed elaborare i vari momenti dell'acquisizione. Si cercheranno gli strumenti di valutazione più adatti: alcuni serviranno per verificare la comprensione dei contenuti, mentre altri saranno usati per la verifica linguistica ed altri ancora per verificare l'acquisizione. Una cosa fondamentale è il decidere che peso abbiano gli errori. Alcuni saranno visti come imperfezioni linguistiche che non vanno ad intaccare la sostanza del contenuto e quindi avranno un peso minimo; in altri casi invece potrebbero compromettere la comprensione. Per esempio, un semplice scambio di preposizione potrebbe portare ad una ricaduta negativa sul contenuto proprio perché ciò potrebbe portare ad un fraintendimento nel contenuto.

Ci possono essere problemi più gravi che non i banali errori grammaticali: ci possono essere delle difficoltà da parte degli studenti nel formulare il loro pensiero in una lingua straniera: questo porta problemi nell'argomentazione e portare quindi a dei problemi soprattutto con le discipline accademiche, poiché gli studenti sono costretti a semplificare e a non usare le sfumature. Questo potrebbe essere ovviato graduando e controllando la produzione linguistica in lingua straniera, scegliendo quindi esercizi ed attività adeguate al livello linguistico degli studenti. Gli *strumenti di valutazione* dovranno essere scelti con cura: a seconda degli *obiettivi* divisi per abilità verificate (Short, 1993). Segue un esempio preso dal modello di Short, che può essere interessante in quanto consente di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

Problem solving: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, fare dei grafici, dividere, classificare, ecc.)

Conoscenza dei contenuti: gli studenti devono dimostrare abilità legate ai contenuti (bilanciare una equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.)

Elaborazione di concetti: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni, ecc.)

Uso della lingua: gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.)

Capacità di comunicazione: gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto (spiegare i passi che vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni, ecc.)

Comportamento individuale: gli studenti conducono e portano avanti il loro lavoro (portare avanti un task, cercare un argomento, ecc.)

Comportamento di gruppo: gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano task di gruppo (lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri, ecc.)

Atteggiamento/attitudine: l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.).

Questi obiettivi di Short possono essere verificati attraverso una griglia con dei descrittori e una scala di valori per ciascuna dimensione che può essere numerica o espressa come giudizio sintetico, per esempio: sufficiente, buono, ecc. In questo modello Short riesce a separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina. In modo specifico si può notare come si possa identificare un primo gruppo composto da *problem solving*, conoscenza dei contenuti ed elaborazione di concetti che si riferisce alle conoscenze e alle abilità nella disciplina specifica. Si può identificare un secondo gruppo composto da uso della lingua e capacità di comunicazione che considera la lingua e l'aspetto comunicativo; un terzo gruppo formato da comportamento individuale, comportamento in gruppo e atteggiamento/attitudine che prende in considerazione il comportamento e l'atteggiamento dello studente. Come si può notare in ambienti CLIL ha molta rilevanza la valutazione sia nel lavoro individuale sia nel lavoro di gruppo proprio perché sono molteplici le attività di gruppo proposte. Sotto proponiamo un esempio di griglia con la relativa scala di valori:

	1 scarsa	2 carente	3 sufficiente	4 buona	5 ottima
Problem-solving					
Conoscenza dei contenuti					
Elaborazione di concetti					
Lingua					
Capacità di comunicazione					
Comportamento individuale					
Comportamento in gruppo					
Atteggiamento/attitudine					

2.1. Esempi di esercizi nel format della verifica

Come esemplificazione proponiamo due tipi di esercizi che potrebbero essere utilizzati nella verifica: un *test di abbinamento* e un *cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa. Il *test di abbinamento*, di solito, è strutturato in questo modo: sul lato sinistro del foglio vengono presentati dei termini, su quello destro si presentano le corrispondenti risposte o definizioni. Lo studente deve abbinare le risposte con i relativi termini. Usando un simile test, dopo lo svolgimento di un'unità si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati strettamente *al contenuto*, altri riguardino tale argomento ma abbiano una *problematica linguistica* per cui l'insegnante alla fine può vedere il perché di certi errori, se legati al contenuto o se legati a problemi linguistici. Altra tecnica è il *cloze test*: si tratta di un testo in cui alcune parole sono state cancellate e sono state sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti (di solito manca una parola ogni sette). Si tratta di vedere la capacità di lettura degli studenti. Per facilitare l'esercizio si possono dare le parole mancanti dentro un riquadro con anche dei distrattori. Si può pensare di avere *due tipi di vocaboli* da inserire: un tipo riguarda la *terminologia della materia*, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc., in questo caso gli studenti devono essere preparati anche da un punto di vista linguistico per poter completare con una preposizione, un verbo, ecc. Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti ed inoltre essendo test oggettivi danno poco spazio a varianti.

3. Fattori da considerare nella costruzione di una verifica e nella valutazione

Nel momento della costruzione della verifica e nella successiva valutazione ci sono dei fattori che devono essere presi in considerazione partendo ovviamente dagli obiettivi già decisi in fase di programmazione. Un primo punto è il *che cosa si valuta*: la valutazione riguarda sia il contenuto sia la lingua, ma il peso che si dà all'uno rispetto all'altro? Ci sono pesi diversi in base agli obiettivi? E gli studenti sono consapevoli di questo? Inoltre all'interno della verifica ci sono delle indicazioni in modo che gli studenti sappiano come vengono valutate le singole parti? Un altro punto riguarda *chi valuta*: la valutazione viene fatta da un unico insegnante, oppure viene portata avanti separatamente o in équipe tra l'insegnante di disciplina e l'insegnante di lingua? Gli studenti vengono aiutati a fare un'autovalutazione del

proprio lavoro? A volte viene richiesto agli studenti di valutare il lavoro dei propri compagni? Altro aspetto è *quando si valuta*: con quale frequenza si valutano gli studenti, e quali abilità vengono testate? La valutazione evidenzia globalmente o separatamente il progresso fatto a livello linguistico e a livello di contenuti? Oppure valuta solo il progresso nei contenuti e non a livello linguistico o viceversa? Altro punto è il *come si valuta*: che tipo di obiettivi si vanno a testare: a lungo, a medio a breve termine? Che tipo di verifiche si utilizzano per misurare l'apprendimento degli studenti? Per la parte orale/interazione si usano presentazioni, domande-risposte (insegnante-studente), discussioni, argomentazioni, altro (per esempio, disegnare un diagramma, ecc.)? Per lo scritto si usano domande chiuse (test a scelta multipla, vero-falso), domande aperte, composizioni, riassunti, progetti, selezioni di lavori, altro? Le verifiche vengono svolte tutte in lingua straniera? In caso di errori si riesce a discriminare se tali errori sono dovuti a problemi linguistici, ai contenuti o ad entrambi? Quanto influenzano gli errori linguistici nella valutazione dei contenuti? I contenuti della verifica sono facilitati a livello di comprensione linguistica attraverso altri supporti (per esempio, diagrammi, disegni, tabelle, ecc.)? Per valutare i risultati degli studenti si usano delle griglie, rubriche, *checklist*, altro? Si chiede, di solito, agli studenti un feedback sulla verifica svolta? Altro aspetto da considerare è il *perché si valuta*: si valuta per avere un feedback sul proprio insegnamento, per sapere quali contenuti abbiano appreso gli studenti, perché gli stessi studenti si rendano conto del percorso fatto?

Quelli elencati sopra sono alcuni dei fattori più importanti da prendere in considerazione nel momento che si faccia una valutazione CLIL, servono per far riflettere sulle stesse modalità e sulla valenza che la valutazione deve avere in ambito formativo.

Riferimenti Bibliografici

- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BAXTER A., *Evaluating your Students*, London, Richmond Publishing, 1977.
- BROWN J.D., *New Ways of Classroom Assessment*, Alexandria (USA), TESOL, 1998.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.

- CUMMINS J., “Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students”, in RIVERA C. (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- O’MALLEY J.M., PIERCE, L.V., *Authentic Assessment for English Language Learners*, MA, USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- MARSH D., et al; *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1997.
- NUNAN D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- SERRAGIOTTO G., *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni-Soleil, 2003.
- SHORT D.J., “Assessing Integrated Language and Content Instruction” in *TESOL Quarterly* 1993, XXVII, 4, 627-656.
- WIGGINS G., *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman, 1996.
- WOLFF D., “Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom”, in MARSH D., et al; *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1997.

Portfolio CLIL: perché?

Maria De Luchi

S.M.S. “A. Canova”, Crespano del Grappa (TV)

Il portfolio si configura come una raccolta strutturata di documenti e materiali che descrivono le competenze acquisite dagli allievi, sia in ambiente scolastico che extra-scolastico. Partendo dai principi ispiratori del *Portfolio europeo delle lingue*, elaborato dal Consiglio d'Europa e sperimentato su larga scala in diversi paesi dell'Unione, si individueranno le ragioni di ordine pedagogico e glottodidattico che possono motivare l'utilizzo di questo strumento nell'ottica della valutazione cosiddetta “autentica”.

Verranno proposti due modelli di portfolio, rivolti rispettivamente agli studenti e ai docenti che operano in ambiente CLIL. Se ne descriveranno le caratteristiche fondamentali, in termini di struttura e contenuti e verranno illustrate le finalità educative e didattiche che fanno del portfolio lo strumento privilegiato per la documentazione, la riflessione e la valutazione formativa, ad opera di tutti gli attori coinvolti in progetti CLIL.

1. Le ragioni di una scelta

Il portfolio sta assumendo un'importanza crescente nel panorama scolastico italiano ed europeo. Esistono molteplici versioni di portfolio, tuttavia faremo riferimento al modello elaborato dal Consiglio d'Europa (*European Language Portfolio*, 2000) ai fini di un'ipotetica elaborazione di uno strumento utilizzabile in ambiente CLIL.

Le finalità dell'*European Language Portfolio*¹, sono innanzitutto di carattere informativo, ossia di documentazione del percorso di apprendimento

¹ “Il Portfolio europeo delle lingue assolve due compiti. È strumento di comunicazione e compagno di viaggio durante il processo di apprendimento. Deve informare in maniera concreta, trasparente e comparabile su conoscenze linguistiche ed esperienze interculturali e nello stesso tempo deve essere d'aiuto e motivare durante l'apprendimento delle lingue” (Consiglio d'Europa, 2000, p. 1).

nelle lingue straniere che ogni studente realizza nell'arco della vita, ma anche di valore formativo, in quanto la consapevolezza degli obiettivi raggiunti e la progettazione di percorsi di studio futuri, favorisce nel discente la presa di coscienza delle sue potenzialità e lo motiva positivamente verso un miglioramento continuo.

1.1. *La struttura del Portfolio europeo*

Vediamo ora brevemente come si struttura il *Portfolio europeo* e quali sono le sue finalità. Sulla base di questo modello, proporremo poi un portfolio rivolto rispettivamente a studenti e insegnanti coinvolti in progetti CLIL. È suddiviso in tre sezioni:

- il *Passaporto linguistico*, che raccoglie i titoli e le attestazioni relative a competenze maturate in campo linguistico;
- la *Biografia linguistica*, in cui il discente descrive in forma narrativa il proprio percorso di apprendimento, le motivazioni personali allo studio delle lingue e si pone degli obiettivi futuri;
- il *Dossier*, che raccoglie i materiali più significativi, prodotti dallo studente, che evidenziano in forma tangibile il livello attuale di padronanza raggiunto nelle varie lingue.

Il *Portfolio* è un documento flessibile, che si modifica e si arricchisce nel corso degli anni; lo studente ne è l'artefice diretto: sceglie quali materiali inserire nel *Dossier*, decide quali sezioni ampliare o ridurre, ne stabilisce i destinatari. Oltre ad avere una valenza "pubblica", quale strumento di documentazione utilizzabile nei passaggi ad altro istituto, nell'inserimento all'università o nel modo del lavoro, il *Portfolio* assume una valenza formativa, in quanto favorisce lo sviluppo di strategie metacognitive di analisi e riflessione critica sul proprio iter formativo. Per questi motivi, si situa in un'ottica che vede l'allievo protagonista del proprio processo di apprendimento (Tudor, 1996), cosciente delle competenze effettivamente raggiunte nelle discipline linguistiche ed in grado di assumere decisioni relative allo studio, sulla base degli interessi personali e delle specifiche necessità.

1.2. *Portfolio CLIL: perché?*

Illustreremo ora le motivazioni che possono giustificare la creazione di un portfolio da parte di studenti coinvolti in sperimentazioni legate all'utilizzo della lingua straniera veicolare. Esiste innanzitutto la possibilità di elaborare uno strumento in grado di raccogliere, in modo organico e razionale, i materiali di vario genere (cartaceo, multimediale, audio o video)

prodotti in ambiente CLIL. Il portfolio, grazie alla sua struttura flessibile, risulta particolarmente adatto a documentare un percorso di questo tipo, attraverso la raccolta di documenti che possono includere, ad esempio, grafici, tabelle, relazioni su esperimenti scientifici, registrazioni di interviste o produzioni scritte, scelti in base al programma integrato relativo alla materia linguistica e a quella non linguistica. Ciò risponderebbe ad un bisogno specifico degli studenti che come gli artisti, conservano i lavori che meglio li rappresentano (Baxter, 1977, p. 73). Va inoltre evidenziato come la selezione dei materiali ad opera del discente faccia luce non solo su ciò che lo studente ha prodotto, ma anche su ciò che pensa: “è orgoglioso di un lavoro, anziché di un altro”². Ecco allora apparire la seconda dimensione del portfolio, che attraverso la visualizzazione di quanto elaborato dal discente e da lui scelto come rappresentativo del sé, consente da un lato di far luce sui processi cognitivi che lo hanno guidato nell’apprendimento di lingua e contenuto, dall’altro di comprendere la sua personale rappresentazione delle conoscenze e la sua attribuzione di significato alle stesse; l’insegnante in tal modo “comprende la gamma di valori dello studente, la sua percezione dei punti forti e deboli”³. Se “la ragione essenziale per avere dei portfoli è individualizzarli il più possibile – non solo per soddisfare finalità scolastiche, ma anche per rispondere agli obiettivi di ciascun studente, di conseguenza “non ci possono essere due portfoli uguali tra loro”⁴. Ciò non implica tuttavia una mancanza assoluta di criteri di base o di una struttura adeguata, dal momento che le raccolte vanno accuratamente programmate (O’Malley, Pierce 1996, p. 37). Vedremo nel prossimo paragrafo come strutturare un portfolio in ambiente CLIL. Esiste infine una terza funzione del portfolio, legata al suo essere uno strumento privilegiato di valutazione autentica o alternativa⁵, ossia di una modalità valutativa “che riflette

² “He/she’s proud of this piece of work, but not that one” (Baxter, 1997, p. 73).

³ “The teacher can see what the student’s sets of values are: (...) what he/she sees the strengths and weaknesses as being” (Baxter, 1997, p. 73).

⁴ “The whole point of having portfolios is to individualize them as much as possible - not only to suit classroom goals, but to suit each student’s goals as well. Because of this, no two portfolios may ever be alike” (O’Malley, Pierce 1996, p. 35).

⁵ Secondo la definizione di Smith (1996): “il Portfolio è uno dei tanti metodi che rientrano nella categoria della valutazione ‘autentica’ o ‘alternativa’ [...] preferita dagli educatori, i quali affermano che i test tradizionali non riflettono il complesso processo messo in atto dal discente. Non riflettono il lavoro e le attività eseguite in classe e la maggior parte dei compiti dei test non riflette il modo in cui le conoscenze vengono applicate alle situazioni della vita reale. Essi mancano di autenticità.”. “Portfolio is one of the many assessment methods that falls into the group of ‘authentic’ or ‘alternative’ assessment [...] favoured by educators who claim that traditional tests do not reflect the very complicated process a learner goes through. They do not reflect work and assignments carried out in the classroom, neither do most test tasks reflect the application of knowledge to real life situations. They lack authenticity” (1996, p. 18).

l'apprendimento dell'allievo, il suo grado di raggiungimento degli obiettivi, la motivazione e le attitudini personali nei riguardi delle attività più significative svolte in classe" (ibidem p. 10).

Attraverso le definizioni offerte da alcuni studiosi del settore, si delinea quindi quello che a nostro avviso può essere il profilo globale di un portfolio realizzabile in ambiente CLIL: riprendendo la definizione di Genesee, Upshur (1996), "è una raccolta orientata del lavoro prodotti dallo studente che dimostra a lui e ad altri gli sforzi compiuti, il progresso ed i risultati ottenuti in determinate aree"⁶.

2. Come strutturare un portfolio CLIL per studenti

Sulla base delle diverse finalità che questo strumento può assumere, possiamo ipotizzare tre tipologie di portfolio CLIL:

- il *portfolio illustrativo*, con funzione documentativa del percorso individuale di ciascun allievo, che vi inserisce i materiali prodotti, scelti personalmente e che a suo parere dimostrano i successi raggiunti, oltre a descrivere le esperienze più significative realizzate;
- il *portfolio di raccolta*, un contenitore la cui finalità è quella di archiviare ogni e qualsiasi tipo di materiale utilizzato o creato nel corso della sperimentazione. La sua stessa natura onnicomprensiva lo rende tuttavia difficilmente gestibile e poco significativo ai fini di una presa di coscienza del percorso personale dello studente;
- il *portfolio di verifica*, che raccoglie le valutazioni, sia formali che informali, effettuate nel corso del processo di apprendimento CLIL. Mariani e Tomai, richiamandosi alle indicazioni del Consiglio d'Europa relativamente all'edizione da questo curata, sconsigliano l'utilizzo del portfolio ai soli fini della valutazione sommativa, anche se in ambienti anglosassoni esso è da tempo utilizzato anche come parte della valutazione finale. Gli autori indicano comunque la necessità di "salvaguardare la dimensione personale, progettuale e formativa dello strumento" (2004, p. 125). Va tuttavia ricordato che attualmente non esiste una certificazione ministeriale o rilasciata da enti certificatori che attesti le competenze acquisite durante un percorso di lingua veicolare; di conseguenza il portfolio consente di colmare questa lacuna (Serragiotto, 2003, p. 54).

⁶ "A portfolio is a purposeful collection of students' work that demonstrates to students and others their efforts, progress, and achievements in given areas" (Genesee, Upshur, 1996, p. 99).

2.1 I livelli di fruizione del portfolio CLIL

Ad un primo livello, il portfolio CLIL ha, come abbiamo visto in precedenza, una funzione di tipo documentativo e di raccolta dei materiali prodotti. A questo riguardo, può essere simile ad altri strumenti utilizzati dagli studenti. Ad un livello più profondo, invece, esso assume valenze diverse ed è in grado di fornire ai docenti dei dati utili alla messa in evidenza delle strategie cognitive attivate dal singolo allievo. All'interno di un percorso CLIL, infatti, l'individuo è chiamato a costruire la propria conoscenza mediante operazioni complesse di tipo cognitivo, che si situano ad un livello superiore rispetto alle semplici competenze comunicative di base⁷. Lo studio della lingua straniera veicolare presuppone infatti l'acquisizione della lingua e del contenuto, ma anche dei modi di pensare tipici del contenuto, come dedurre, ipotizzare, osservare ed analizzare, nonché l'apprendimento della abilità di studio, quali il prendere appunti, sintetizzare, parafrasare, riformulare, sostenere punti di vista (Coonan, 2002, pp. 98-99). Il portfolio, strumento dinamico e flessibile, consente di rendere visivamente evidente a se stessi e agli altri questo processo nel suo farsi, mediante l'utilizzo di schemi, mappe concettuali e griglie di analisi, oltre che attraverso strumenti più tradizionali, quali riassunti, parafrasi testuali ed elaborati scritti. Nell'ambito di un progetto di insegnamento della storia in lingua straniera, ad esempio, gli studenti potranno utilizzare il portfolio per raccogliere testi storiografici in lingua straniera, presentati dai docenti o reperiti in rete; potranno inoltre inserirvi appunti, annotazioni, sintesi realizzate individualmente o in gruppo, oppure parafrasi e commenti personali. In tal modo il discente avrà a disposizione uno strumento aperto e di natura narrativa, che gli consentirà di prendere coscienza del proprio processo di apprendimento e di condividerlo con studenti e docenti coinvolti nel progetto CLIL; questi ultimi potranno analizzare periodicamente le varie tappe del piano di lavoro proposto, chiaramente visualizzate nel portfolio, scoprire l'origine di eventuali difficoltà insorte – in campo linguistico o disciplinare o in entrambi – e programmare quindi strategie di intervento adeguate. La presa di coscienza personale del proprio cammino di apprendimento nella lingua straniera veicolare pone lo studente di fronte alla necessità di pianificare il proprio studio, monitorarlo con atten-

⁷ La distinzione tra le competenze comunicative di base, soprannominate BICS e le operazioni complesse di ordine cognitivo, definite CALP (Cummins, 1984), viene così illustrata in Seragiotti (2003, p. 5): "BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*): è una competenza con interazioni non sofisticate su argomenti comuni e quotidiani ed è quella che viene raggiunta attraverso l'insegnamento tradizionale curricolare; CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*): è una competenza elaborata e sofisticata con attività cognitive d'ordine superiore ed è quella che si realizza attraverso l'insegnamento veicolare che si riferisce a concetti astratti tipici di alcune discipline".

zione adeguata e valutarlo in modo personale, mediante riflessione critica e consapevole. In questa prospettiva, il portfolio si configura come lo strumento privilegiato nello sviluppo delle strategie metacognitive (Mariani, Pozzo, 2002, p. 168-173), imprescindibili per una presa di coscienza matura ed individuale da parte del discente, diventato così non più oggetto, ma pienamente “soggetto” dell’apprendere (O’Malley, Chamot, 1990).

3. Come progettare un portfolio CLIL dello studente

Al fine di progettare un portfolio CLIL rivolto agli studenti, dovremmo innanzitutto fare riferimento alle operazioni descritte da Valdez, Pierce (in Brown, 1998):

- progettare,
- raccogliere materiali,
- selezionare,
- riflettere.

Come abbiamo visto in precedenza, è fondamentale che studenti e docenti decidano di comune accordo quali saranno gli obiettivi e le finalità dello strumento, in modo tale da orientare successivamente la raccolta dei materiali e stabilire gli eventuali criteri di valutazione ed autovalutazione. Vediamo ora di illustrare un esempio pratico, relativo ad un progetto CLIL di insegnamento della storia in lingua straniera nella scuola secondaria. Si deve innanzitutto definire l’obiettivo, che in questo caso sarà lo sviluppo della comprensione testuale di documenti storici. La finalità sarà quella di monitorare il processo di apprendimento/insegnamento per individuare i punti forti e deboli di ciascun allievo e di conseguenza ri-orientare la programmazione in modo adeguato. Una volta scelta la tipologia di portfolio, in questo caso *illustrativo*, si dovrà definire con gli studenti la struttura di base, lasciando comunque ampio spazio alle varianti personali; si fisserà inoltre il numero delle sezioni in cui suddividerlo ed il contenuto specifico di ciascuna di esse. Riprendendo in modo molto libero l’articolazione del *Portfolio europeo delle lingue*, descritto in apertura, si potrà riservare la sezione A alla raccolta dei moduli o unità di apprendimento ritenute più significative da ciascuno. All’interno della sezione B (*Biografia*) ogni studente descriverà in forma narrativa la propria esperienza CLIL (quando è stata avviata, perché, quali caratteristiche e finalità presenta), esprimerà le sue opinioni personali a riguardo e si porrà degli obiettivi a breve termine da raggiungere (come potenziare l’acquisizione di lessico specifico in lingua straniera). La sezione C (*Dossier*) raccoglierà i materiali prodotti in ambiente CLIL ritenuti più rappresentativi, quali schemi e riassunti su argomenti di storia, commenti in lingua a documenti verbali e non, relativi ai temi di storia trattati, ma anche re-

gistrazioni audio di produzioni orali in lingua straniera veicolare o riprese video di interazioni orali sull'argomento, realizzate in classe o con studenti di classi parallele. Tutto ciò potrebbe assumere la forma di un ipertesto e il Portfolio si configurerebbe quindi come uno strumento multimediale, valida alternativa al cartaceo, grazie alle potenzialità tecniche offerte. Ogni studente potrebbe presentare il proprio lavoro, in corso di svolgimento o in sede finale, ai compagni di classe o di altre classi dell'Istituto, oppure a studenti stranieri coinvolti in progetti europei. Il mezzo informatico consentirebbe di utilizzare la posta elettronica, condividendo il lavoro con altri utenti in momenti alternativi alla scuola, ed eliminerebbe il problema dell'archiviazione del materiale cartaceo da parte dei docenti.

Una volta stabiliti i contenuti delle tre sezioni, gli insegnanti coinvolti nel progetto potranno esplicitare alla classe, oppure concordare insieme ad essa, le modalità di registrazione dei progressi ottenuti dai singoli, mediante utilizzo di scale di misurazione, di griglie autovalutative e di valutazione tra pari ed utilizzare quindi il portfolio anche ai fini della valutazione condivisa.

Qual è il ruolo degli studenti in questo processo? Verrà definito di comune accordo e presumibilmente sarà un ruolo positivo, dal momento che ogni individuo diventerà responsabile ed artefice del proprio lavoro. Si dovranno infine stabilire: i tempi di realizzazione del Portfolio (ad esempio, un quadrimestre), i destinatari, le modalità di analisi dei materiali prodotti (ad esempio, riservando un'ora alla discussione e presentazione in plenaria dei lavori, con scadenza mensile) e i mezzi utili alla pubblicizzazione dell'esperienza svolta (ad esempio, sito internet d'istituto, riviste scolastiche, ecc.).

3.1. *L'autovalutazione nel Portfolio CLIL*

All'interno di una prospettiva che vede il discente al centro del processo di apprendimento, il momento valutativo assume connotazioni e modalità esecutive molto diverse rispetto alla prospettiva tradizionalmente centrata sul docente. È essenziale quindi che ogni studente sviluppi la capacità di riflettere criticamente sul proprio percorso, confrontandosi poi con i docenti ed il gruppo, al fine di individuare eventuali lacune da colmare e insieme valorizzare le competenze acquisite; si porrà quindi degli obiettivi concreti da perseguire a breve termine. Il Portfolio CLIL, che per sua stessa natura è finalizzato allo sviluppo delle strategie metacognitive ed è orientato in eguale misura sia verso il prodotto (ciò che si elabora) che verso il processo (come lo si elabora), potrà contenere al suo interno una sezione dedicata in modo specifico all'autovalutazione. Ecco un semplice esempio realizzabile da ragazzi di scuola secondaria di primo grado, coinvolti nello studio della geo-

grafia in lingua straniera (adattato da Harris, McCann, 1994, pp. 68-69) che dimostra come la riflessione metacognitiva sia possibile anche in studenti giovani e con livello di lingua non avanzato, guidati a riflettere in modo consapevole sul proprio iter di apprendimento integrato di lingua e contenuto:

- il percorso finora realizzato è : *facile / difficile / molto difficile*;
- le attività che trovo più facili sono: *ascoltare / parlare / interagire / leggere / scrivere*;
- descrivo ciò che so fare in ciascuna abilità: ...
- valuto le mie competenze (da 1 a 10) e chiedo poi il parere del/i docente/i di geografia e lingua straniera: ...
- per il prossimo mese mi impegno a: ...

3.2. *Il Dossier nel Portfolio CLIL*

Quali materiali è possibile inserire nel Dossier? Gli studenti della secondaria di primo grado sceglieranno lezioni, esercitazioni e materiali che considerano più interessanti. Potranno aggiungere pagine di diario con brevi riflessioni personali sull'esperienza svolta, oltre alle griglie di autovalutazione e alle registrazioni audio e video sopra descritte. Gli studenti della scuola secondaria potranno allegare elaborati, relazioni su temi o esperimenti scientifici realizzati, interviste, verifiche intermedie o finali, mappe concettuali, riassunti e schemi; il tutto potrà assumere la forma di un ipertesto.

4. Portfolio CLIL del docente: perché?

Abbiamo finora visto come il portfolio CLIL dello studente consenta di evidenziare le competenze raggiunte e nel contempo lo motivi allo studio integrato di lingua e contenuto. Vediamo ora quali opportunità lo stesso strumento può offrire se utilizzato da docenti coinvolti in progetti CLIL. Mentre le finalità di documentazione e pubblicizzazione di esperienze svolte sono facilmente intuibili, meno ovvia appare invece la funzione “riflessiva” sul proprio agito, stimolata da un *medium* che vede gli insegnanti porsi in modo distaccato e serenamente critico rispetto al proprio operato, aprendosi nel contempo al confronto con i propri studenti e colleghi di progetto (Wallace, 1991).

4.1. *Come strutturare un Portfolio CLIL del docente*

Analogamente al modello proposto per lo studente, il portfolio CLIL del docente comprenderà tre sezioni. Nella sezione A ogni docente descriverà le proprie esperienze formative ed i titoli conseguiti in ambito CLIL (corsi uni-

versitari, auto-aggiornamento, ecc.), mentre nella sezione B tratterà in forma dettagliata la biografia del progetto CLIL in atto. Nel *Dossier* (sezione C) allegherà uno o due moduli effettivamente svolti, oltre ad alcuni esempi di attività d'aula, relazioni, schemi, registrazioni; riporterà inoltre uno o due esempi di prove di verifica somministrate, questionari e griglie di autovalutazione proposte agli studenti e potrà aggiungere l'eventuale feedback da parte di osservatori esterni, colleghi o studenti. Gli insegnanti di materia linguistica e non linguistica che collaborano allo stesso progetto potranno naturalmente produrre un documento comune. La necessità di disporre di una documentazione esemplificativa efficace e nel contempo agevole e "pubblica", ci porta a suggerire la creazione di un portfolio CLIL per docenti disponibile *online* nel sito del proprio istituto e nei siti legati all'argomento. Il mezzo informatico, oltre a sostituire la documentazione scolastica cartacea, offrirebbe una panoramica efficace e completa dell'intero progetto CLIL a genitori, studenti, docenti e ricercatori e potrebbe contenere:

- un breve curriculum vitae dei docenti coinvolti nel progetto CLIL;
- una sintetica descrizione del progetto e dell'approccio metodologico utilizzato;
- esempi di lavori prodotti dai docenti (in particolare, le loro riflessioni e attività di ricerca sul tema);
- esempi di lavori prodotti dagli studenti (quali esercizi ed attività individuali e di gruppo);
- eventuale feedback da parte di studenti e colleghi.

Si tratta ovviamente di uno strumento soggettivo, non ancora standardizzato, che offre tuttavia grandi potenzialità di fruizione allargata, sia in ambito scolastico che extra-scolastico, e promuove nei docenti la riflessione condivisa sul proprio operato. Dal momento che non esiste attualmente una certificazione a livello ministeriale che attesti le competenze degli insegnanti CLIL, il portfolio consente di offrire un quadro completo relativo alle conoscenze personali e alle esperienze realizzate (Serragiotto, 2003, p. 64).

5. Conclusione

La ragione fondamentale che può motivare studenti e docenti a creare un portfolio CLIL è legata al suo essere uno strumento di crescita individuale e collettiva, che promuove l'esplicitazione, l'analisi e la riflessione sia sull'insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuto, sia sulle modalità con cui tale insegnamento/apprendimento si realizza. A questo si aggiungono le qualità specifiche, ossia il suo essere un mezzo dinamico, flessibile, trasparente e "plurale", in grado di coinvolgere i diversi attori del processo

educativo e di documentare i percorsi di lingua veicolare in modo completo ed efficace.

Riferimenti bibliografici

- BAXTER A., *Evaluating Your Students*, London, Richmond Publishing, 1997.
- BROWN J.D., *New Ways of Classroom Assessment*, Alexandria (USA), TESOL, 1998.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Portfolio europeo delle lingue*, Berne, BLMV, 2000.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, Torino, 2002.
- CUMMINS J., "Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students", in RIVERA, C. (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- GENESEE F., UPSHUR J.A., *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- HARRIS M., McCANN P. (1994), *Assessment*, Heinemann, London.
- MARIANI L., POZZO G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARIANI L., TOMAI P., *Il portfolio delle lingue*, Roma, Caroccio Faber, 2004.
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- O'MALLEY J.M., PIERCE L.V., *Authentic Assessment for English Language Learners*, MA, USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- SERRAGIOTTO G., *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizione-Soleil, 2003.
- SMITH K., "Assessing and Testing Young Learners: Can we? Should we?" in *IATEFL SIG Mini Symposium*, Cambridge, 1996.
- TUDOR I., *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press., 1996.
- WALLACE M.J., *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

I corsi sperimentali in lingua inglese del liceo “Galvani”: metodologie di lavoro e risultati

Maria Franca Faccenda
Liceo ginnasio “L. Galvani”, Bologna

Dopo una breve presentazione del liceo Galvani e della sua offerta formativa, l’articolo si pone l’obiettivo di far conoscere il suo corso sperimentale inglese; vengono quindi descritti gli *IGCSE*, certificazioni internazionali rilasciate dal *CIE*, che costituiscono parte integrante del corso suddetto, e le metodologie didattiche attuate per consentire il conseguimento di tali certificazioni. La parte conclusiva è una breve valutazione dei risultati ottenuti in questi anni di sperimentazione.

1. Il Liceo ginnasio “Luigi Galvani” di Bologna

Il Liceo ginnasio “Luigi Galvani” di Bologna¹ può vantare grandi tradizioni; istituito nel 1860, inglobando corsi fondati dai Gesuiti già a metà del XVI sec., è stata la scuola di molti illustri personaggi della vita culturale italiana quali Carducci, Bacchelli e Pasolini. Per dare risposta alle esigenze della moderna società, il Liceo ha affiancato al corso liceale tradizionale, sezioni di liceo classico con sperimentazioni di lingua straniera, matematica e arte per integrare il percorso di studi negli ambiti che necessitavano di un adeguamento e sezioni internazionali ad opzione francese e tedesca. Le sezioni internazionali hanno due fondamentali caratteristiche: lo svolgimento di discipline nella lingua del Paese *partner*, attraverso le quali viene sviluppato sia l’aspetto linguistico-comunicativo, sia un continuo confronto culturale e il conseguimento di un riconoscimento specifico, rilasciato dal paese *partner*

¹ Notizie, informazioni, POF del Liceo ginnasio “Luigi Galvani” si trovano al seguente indirizzo web: <<http://www.comune.bologna.it/iperbole/lgalv>>.

(Tab.1). Oggi, il Liceo è “Scuola Polo” per quanto riguarda i Corsi Internazionali Francesi ed ha il merito di aver costituito il primo Liceo Internazionale italiano di lingua tedesca. Consapevoli dell’importanza della lingua inglese, peraltro studiata in tutti i corsi del Liceo, anche con la compresenza di lettori madrelingua, dal 1997 è stata istituita una sezione sperimentale di lingua inglese ad indirizzo scientifico.

Tab. 1. L’offerta formativa del Liceo con le principali caratteristiche distintive dei vari corsi

Offerta formativa del Liceo ginnasio “Luigi Galvani” - Bologna
<i>Liceo classico ordinario</i>
<ul style="list-style-type: none"> - potenziamento della lingua straniera: studio quinquennale e compresenza del lettore madrelingua - insegnamento dell’italiano e delle lettere classiche anche con l’ausilio di supporti informatici (progetto R.e.TE.)
<i>Liceo classico sperimentale</i>
<ul style="list-style-type: none"> - potenziamento della lingua straniera: studio quinquennale e compresenza del lettore madrelingua - potenziamento della matematica secondo le indicazioni del P.N.I - potenziamento della storia dell’arte: studio quinquennale
<i>Sezione Internazionale di lingua francese</i>
<ul style="list-style-type: none"> - tre indirizzi: classico, scientifico, linguistico - conseguimento di una “mention spéciale”: titolo di studio riconosciuto dalla Repubblica Francese e che consente l’accesso diretto a tutte le università francesi
<i>Sezione Internazionale di lingua tedesca</i>
<ul style="list-style-type: none"> - tre indirizzi: classico, scientifico, linguistico - titolo di studio riconosciuto dalla Repubblica Federale Tedesca e che consente l’accesso diretto a tutte le università tedesche
<i>Sezione sperimentale di lingua inglese</i>
<ul style="list-style-type: none"> - indirizzo liceale scientifico - IGCSE - FCE - DELF

2. Obiettivi del corso

La sezione sperimentale di lingua inglese si caratterizza per un corso di studi ad indirizzo scientifico particolarmente ricco e articolato (Tab. 2) il cui obiettivo fondamentale è quello di potenziare le abilità linguistiche e latamente culturali degli allievi; in particolare, alla consolidata efficacia degli insegnamenti liceali, attuati sulla base dei programmi Brocca, affianca un quotidiano e capillare contatto con la lingua inglese. Obiettivi specifici del corso sono:

- l'apprendimento del lessico specifico inglese delle varie discipline;
- l'abitudine a modalità di studio diverse;
- la garanzia di un accesso più facile ad Istituzioni Comunitarie;
- l'addestramento degli alunni a prove largamente diffuse usando l'inglese come lingua veicolare;
- la promozione di una disponibilità culturale matura e consapevole.

Gli studenti, nell'arco del quinquennio, vengono quindi stimolati a cimentarsi nelle prove che conducono al conseguimento delle certificazioni internazionali *IGCSE (International General Certificate of Secondary Education)*, oltre al *FCE (First Certificate in English)* e al *DELFL (Diplôme d'Etudes de Langue Française)*.

Tab. 2 . Piano di studi della sezione sperimentale di lingua inglese. Tra parentesi le ore in presenza di docenti madre lingua

MATERIE	I	II	III	IV	V
italiano	5	5	4	4	4
latino	4	4	2	2	
inglese	5(2)	5(2)	5(2)	5(2)	4(2)
francese	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)
storia	2	2	2	2	2
geografia	2	2(1)			
filosofia			3	3	3
scienze nat.	2(1)	2(1)	3(1)	2(1)	4
matem. el. inf.	5(1)	5(1)	5(1)	5	5
fisica	2	2(1)	2(1)	3(1)	4
storia dell'arte			2	2	2(1)
religione	1	1	1	1	1
ed. fisica	2	2	2	2	2
TOTALE	33	33	34	34	34

3. Gli IGCSE

Gli *IGCSE* sono certificazioni delle competenze in una materia appresa in lingua inglese (ad esempio, Matematica, Biologia, Fisica, ecc.) equivalenti agli esami (GCSE, O Level, ecc.) che, in Gran Bretagna, gli studenti, di età compresa fra i 14 e 17 anni, sostengono al termine della scuola secondaria. Sono preparati dal *CIE (University of Cambridge International Examinations)*; l'ente, riconosciuto dal governo britannico, è uno dei più prestigiosi

per il rilascio non solo di certificazioni attestanti i diversi livelli di competenze linguistiche (ad esempio, FCE, CAE, Proficiency, ecc.), ma anche di qualificazioni internazionali relative alle singole discipline (IGCSE, AICE, ecc.). Il CIE² prevede un'ampia offerta di discipline fra le quali gli studenti possono scegliere autonomamente il proprio curriculum individuale (Tab. 3); il superamento di sette esami nell'arco di 13 mesi, ripartiti secondo parametri indicati dallo stesso CIE, consente di ottenere, oltre alle singole certificazioni, anche un diploma internazionale – l'International Certificate of Education (ICE).

Nell'ambito della nostra sperimentazione gli studenti sostengono sette IGCSE, tra il terzo ed il quinto anno, così ripartiti:

group 1 (Languages): English as a second language; Foreign language – French;

group 2 (Humanities and Social Sciences): Geography;

group 3 (Sciences): Biology; Physics;

group 4 (Mathematics): Mathematics;

group 5 (Business, Creative, Technical and Vocational): Art and Design – Photography

La scelta delle discipline è ricaduta su quelle presenti anche nel curriculum ordinario del corso, tenendo conto della sovrapposibilità fra i programmi italiani e gli inglesi; oltre alle due lingue straniere, sono state privilegiate quelle a carattere scientifico nelle quali è considerata necessaria una conoscenza approfondita dell'inglese quale lingua veicolare.

Fino ad ora non è stato possibile, vista la gravosità degli impegni scolastici, concentrare le prove d'esame nell'arco di soli tredici mesi; attualmente la scansione degli esami sostenuti è la seguente:

- Geography, Mathematics e Foreign language – French al terzo anno di corso;
- Physics e English as a second language al quarto anno;
- Biology e Art and Design – Photography al quinto anno.

Le sessioni d'esame annuali sono due: una a maggio e una a novembre; ciascuno studente può decidere di affrontare l'esame a due livelli di difficoltà:

- il primo (Core) richiede una preparazione più generale e meno approfondita e consente di ottenere una valutazione graduata fra C e G;
- il secondo (Extended), con valutazione da A a C, richiede un maggior approfondimento dei contenuti accompagnate da maggiori capacità rielaborative.

² Informazioni sul CIE e sulle certificazioni rilasciate si possono trovare sul sito web: www.cie.org.uk.

Tab. 3. Elenco delle discipline nelle quali è possibile sostenere le certificazioni IGCSE, ripartite nelle cinque classi all'interno delle quali è possibile effettuare la scelta

BUSINESS, CREATIVE, TECHNICAL AND VOCATIONAL	LANGUAGES	SCIENCES
Accounting Art And Design Art And Design: Graphics Art And Design: Painting and Drawing Art And Design: Photography Art And Design: Textiles Art And Design: 3D studies Business Studies Child Development Computer Studies Design and Technology Drama Food and Nutrition Information Technology Music Physical Education	FIRST LANGUAGE Afrikaans Japanese Arabic Portuguese Chinese Russian Czech Sesotho Dutch Spanish English Thai French Turkish German	Agriculture Biology Chemistry Combinated Science Co-ordinated Sciences Environmental Management Physical Science Physics
	SECOND LANGUAGE Afrikans English	HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
MATHEMATICS	FOREIGN LANGUAGE Dutch French German Indonesian Italian Malay Mandarin Chinese Prtuguese Spanish	Development Studies Economics Geography History Latin Literature (English/Spanish) Religious Studies Sociology
Additional Mathematics Mathematics		

Le prove vengono predisposte dal *CIE*, somministrate agli studenti dai docenti del Liceo che effettuano anche opera di sorveglianza, ma valutate dallo stesso *CIE*, il cui giudizio è insindacabile. I contenuti sono esplicitati in modo molto puntuale e preciso nei cosiddetti *Syllabus* (gli equivalenti dei nostri programmi) che contengono anche le finalità generali, gli obiettivi specifici, il valore attribuito a ciascuna delle competenze misurate per determinare la valutazione, la descrizione della tipologia delle prove, i prere-

quisiti. Normalmente ciascun esame prevede il superamento di più prove che possono essere del tipo a scelta multipla, strutturate a risposta aperta, di valutazione delle capacità di progettare esperienze di laboratorio e di rielaborarne i risultati. Per quanto riguarda le lingue, le prove prevedono la valutazione delle seguenti competenze: reading, writing and listening. A questo proposito è bene segnalare come l'*IGCSE* "English as a second language" si ponga a un diverso livello rispetto al *FCE*; esso testa conoscenze linguistiche molto specifiche e richiede abilità particolari, quali, ad esempio, saper riassumere e comporre in un tempo molto limitato. L'ultimo esame sostenuto è Art and Design-Photography che prevede il cosiddetto "Coursework", cioè un corso completo di fotografia teorico-pratico nell'ambito del quale gli studenti acquisiscono le tecniche fotografiche (compreso sviluppo e stampa) e producono un portfolio di lavoro che costituisce parte integrante della valutazione d'esame.

Il liceo Galvani è stata la prima scuola pubblica italiana ad essere accreditata quale sede degli esami *IGCSE*, aggiungendosi a circa un migliaio di altri istituti in oltre 100 paesi; oggi almeno altre tre scuole in Italia hanno iniziato esperienze simili alla nostra.

Gli *IGCSE* sono certificazioni riconosciute come titolo preferenziale da oltre 150 istituzioni universitarie (fra le più prestigiose in tutto il mondo) e forniscono evidentemente un innegabile arricchimento e completamento del diploma di studi liceale. Inoltre, grazie ad una convenzione con il nostro Istituto, l'Università degli Studi di Bologna riconosce per gli esami *IGCSE* sostenuti, fino a cinque crediti presso le varie facoltà, oltre a quelli previsti per il livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere (QCER) del Consiglio d'Europa.

4. Gli IGCSE e il curriculum scolastico

Sia per il superamento degli esami che, soprattutto, per l'acquisizione della terminologia specifica delle singole discipline in lingua inglese, il docente titolare è affiancato per un'ora settimanale (due per la lingua inglese) da un esperto madrelingua; si tratta di un docente nominato dalla scuola, dietro segnalazione anche del British Council, sulla base di competenze specifiche attinenti alle diverse discipline. Il docente titolare e l'esperto effettuano una programmazione congiunta, calibrata sugli obiettivi specifici disciplinari italiani e inglesi; va qui sottolineato che nella stesura dei programmi della sperimentazione ci si è basati su quelli della "Commissione Brocca" integrati però con quelli inglesi. Il docente italiano cura soprattutto la trasmissione dei contenuti in lingua italiana, dal momento che non sempre possiede una conoscenza tale dell'inglese per poterli affrontare in questa lingua; l'esperto cura maggiormente l'aspetto linguistico, anche se frequentemente si fa cari-

co di approfondimenti e di trattazioni legate maggiormente ai contenuti *IGCSE*. Almeno una prova sommativa a quadrimestre viene effettuata in lingua inglese e nella valutazione si tiene conto dei contenuti, delle competenze misurate e degli aspetti linguistici. Tali prove, oltre al loro valore prettamente valutativo, hanno lo scopo di allenare gli studenti agli esami che poi dovranno sostenere e sono spesso preparate sulla base di quesiti proposti in anni precedenti.

Il *CIE* mette a disposizione dei centri accreditati molto materiale online, quali prove e rapporti d'esame, schemi di valutazione e di lavoro, test, ecc., che agevolano il lavoro dei docenti e offrono molte occasioni di spunto e riflessione nella didattica. I ragazzi dispongono inoltre di testi specifici in lingua inglese che affiancano quelli italiani e vengono abituati fin dal primo anno di corso ad apprendere indifferentemente su uno o l'altro libro. Esistono numerose pubblicazioni, edite dalle più importanti case editrici inglesi, mirate specificatamente alla preparazione degli esami *IGCSE*. Le prove d'esame verificano diverse competenze fra cui quelle sotto elencate, che rappresentano quindi un po' le linee guida del lavoro che quotidianamente viene svolto in classe. Essi devono essere in grado di:

- conoscere la terminologia specifica: per raggiungere questo obiettivo vengono utilizzati molti materiali, anche in forma ludica, quali ad esempio, cruciverba o giochi enigmistici;
- esprimere definizioni corrette: gli alunni vengono continuamente sollecitati a produrne sia oralmente che in forma scritta;
- analizzare la realtà anche graficamente: il disegno è una delle attività maggiormente apprezzate dagli studenti, soprattutto delle prime classi, che hanno modo di esprimere tutta la loro creatività;
- ipotizzare esperienze di laboratorio ed analizzarne i dati: parte delle attività di laboratorio, che rientrano nel normale curriculum delle discipline scientifiche, prevedono l'uso di materiali in inglese;
- rielaborare i contenuti, cogliendone analogie, differenze e collegamenti: il raggiungimento di questo obiettivo è favorito dalla diversa scansione degli argomenti in lingua inglese rispetto a quelli in italiano.

Per potenziare la preparazione agli esami *IGCSE*, ma anche per favorire il contatto con la cultura e le usanze britanniche, al terzo e quarto anno, gli studenti normalmente frequentano stage preparatori presso scuole britanniche specializzate per questi tipi di corsi. La valutazione di fine anno scolastico è chiaramente di competenza del docente titolare dell'insegnamento, ma logicamente concordata con l'esperto inglese, anche sulla base del superamento dell'esame *IGCSE* specifico. In alcuni casi quest'ultimo può rappresentare anche un buon indice del superamento di lacune pregresse o di debiti formativi.

Gli *IGCSE* rientrano inoltre nei crediti scolastici previsti per l'esame di stato. Per l'iscrizione al corso è indispensabile una conoscenza della lingua inglese paragonabile a quella acquisita in un qualsiasi corso di scuola media inferiore; per rendere però più omogeneo possibile il livello di partenza, nel mese di settembre, prima dell'inizio dell'anno scolastico, i docenti attivano corsi di allineamento rivolti ai neoiscritti. Non viene invece richiesta alcuna conoscenza preventiva del francese, anche se praticamente tutti i nostri studenti hanno frequentato corsi che prevedano il bilinguismo nel loro piano di studi.

5. Valutazione della sperimentazione

La sperimentazione è iniziata nell'anno scolastico 1997-1998 con una classe; nel corrente anno scolastico esistono 11 classi, ripartite su tre sezioni. La valutazione del corso va fatta principalmente su dati oggettivi quali:

- accesso università;
- conseguimento della laurea;
- risultati esami.

Esiste però un altro valore da tenere presente: gli studenti, nel corso dei cinque anni, grazie all'apprendimento di materie in lingua, sviluppano ed affinano le capacità di affrontare e risolvere problemi in un modo diverso mediante programmi e tecniche di studio che li portano a sviluppare una logica e capacità risolutive "alternative". Attualmente hanno conseguito il diploma di maturità scientifica 100 studenti (6 classi); la maggior parte di questi si è iscritta ad università italiane; comincia ad essere consistente il numero di coloro che frequentano corsi in cui sono previsti insegnamenti direttamente in lingua inglese. Tutti gli studenti iscritti a facoltà scientifiche dichiarano di essere facilitati negli studi da una conoscenza della lingua così approfondita, che consente loro di apprendere indifferentemente da testi italiani o inglesi. È indubbio che le competenze linguistiche raggiunte sono di un livello particolarmente elevato e non paragonabili con quelle di altri corsi liceali, anche linguistici, dal momento che nei curricula non è, in genere, prevista una conoscenza terminologica specifica in un numero così elevato di discipline. Diversi studenti si sono, inoltre, iscritti a università estere, soprattutto anglofone; in questi casi le certificazioni ottenute hanno costituito titolo preferenziale di credito per l'iscrizione. Per una valutazione più corretta del corso, siamo in attesa delle percentuali di ex-studenti laureati, percentuale che sarà disponibile a partire dall'anno 2005.

Per quanto riguarda i risultati ottenuti negli *IGCSE*, sono state registrate percentuali di promozione molto elevate (dell'ordine del 98% o più), con punte di eccellenza nell'ambito delle lingue straniere e della matematica. Gli insuccessi sono spesso da attribuirsi ad ipervalutazione delle proprie capacità

da parte degli studenti; infatti la scelta del livello (Core o Extended) è in genere effettuata sulla base del consiglio dei docenti della disciplina, consiglio che però non viene sempre accettato. Nel corso di questi anni, la sezione sperimentale inglese si è andata sempre più caratterizzando in senso internazionale; i nostri studenti hanno un' estrazione sociale estremamente variegata e diventano sempre più numerosi quelli stranieri o provenienti da famiglie bilingui. Hanno in genere una elevata attitudine verso le lingue, in particolare l'inglese, e una buona predisposizione verso le materie scientifiche in genere. Il corso, avviatosi faticosamente, a causa delle difficoltà in genere insite in qualsiasi sperimentazione e, in questo caso, particolarmente gravose per l'ulteriore necessità di integrare fra loro due sistemi scolastici, appare oggi sufficientemente collaudato e anche gratificante per tutti coloro che lo vivono, siano essi docenti o studenti.

Il Liceo è ormai conosciuto in molte regioni italiane e spesso contattato da altre scuole che vorrebbero attivare corsi analoghi; in particolare con il Liceo Respighi di Piacenza, che ha iniziato dal corrente anno scolastico un corso con *IGCSE*, è stata avviata una collaborazione che prevede, fra l'altro, l'utilizzo della nostra scuola quale sede d'esame per gli studenti di quel liceo.

È indubbio che la sperimentazione presenta caratteri fortemente innovativi, che è in grado ampliare le competenze, ma, soprattutto, di certificarle in modo oggettivo, grazie al *CIE*, ente di fama mondiale; viviamo però in clima di incertezza a causa del timore che la riforma della scuola secondaria superiore spazzi via esperienze come queste che hanno contribuito, noi crediamo, a far crescere il livello di qualità della scuola italiana.

Progettazione CLIL: progettazione di qualità?

Carla Damo
I.T.C.G. "J. Sansovino", Oderzo (TV)

La legislazione in materia scolastica, negli ultimi anni, ha individuato modalità di gestione e d'erogazione dei servizi di formazione finalizzate sia a responsabilizzare chi ha il compito di gestirli sia a coinvolgere gli utenti sui risultati ottenuti.

Il decreto legislativo 29/93, che ha introdotto il principio della responsabilità dei dirigenti a controllare la correttezza delle procedure adottate e i risultati, l'emanazione della Carta dei Servizi, la legge 59 del 1997, che ha diffuso il modello della valutazione all'interno della Pubblica Amministrazione, l'utilizzo d'indicatori di *performance* e di tecniche di verifiche della soddisfazione dell'utente, sono esempi delle nuove modalità di controllo della qualità del servizio al di là di quelle tradizionali.

Crescente è l'attenzione della scuola nel definire gli obiettivi e le strategie della propria azione educativa, di organizzarsi in modo flessibile per rispondere alle esigenze differenziate del territorio, d'articolare e diversificare la proposta formativa, di rendere conto alle famiglie dei risultati raggiunti. Solo un'obiettiva valutazione delle prestazioni offerte può costituire una reale misura di *accountability* che inserisce l'organizzazione scolastica in un sistema di servizi e in un sistema di *governance*. L'introduzione del concetto di "qualità" inteso come "*quality assurance*" ha favorito, dunque, un percorso di ricerca organizzativa e formativa finalizzata al conseguimento degli obiettivi specifici che ciascun istituto, nell'ambito della propria autonomia culturale, didattica e gestionale, si è prefissato di raggiungere.

La valutazione della progettazione CLIL, secondo alcuni indicatori di qualità, s'inserisce in questo contesto e vuole essere una risposta al bisogno di uscire dall'autoreferenzialità e valutare la proposta formativa offerta in termini di efficienza organizzativa, di qualità culturale, di efficacia formati-

va, di coerenza o incoerenza con i bisogni e le attese esterne sia delle famiglie sia del sistema economico.

Il quesito al quale si cerca di dare una risposta può essere chiarito attraverso alcune interrogazioni con le quali si vuole investigare sulla “ bontà” della metodologia CLIL:

- la progettazione CLIL è un percorso/progetto che la scuola deve sostenere, divulgare ed estendere ai vari corsi?
- quali sono gli indicatori di qualità adeguati a misurare l’efficacia della progettazione CLIL?
- si può parlare di una progettazione che si pone fra gli obiettivi il miglioramento continuo del processo insegnamento-apprendimento?
- in che misura i genitori partecipano al progetto?
- in termini di *customer satisfaction*, come vivono tale esperienza i genitori e gli allievi?
- e il personale non docente?
- quali opportunità possono discendere per il territorio e quali possibili rapporti possono intercorrere tra la progettazione CLIL, gli Enti locali e le aziende?

In altre parole si vuole controllare se la progettazione CLIL tende:

- alla promozione del successo formativo dei giovani;
- al miglioramento della qualità del servizio;
- alla soddisfazione dei bisogni e delle attese di “clienti” ed “operatori”;
- alle ricadute nel territorio e ai possibili rapporti che possono intercorrere tra Enti locali e le aziende.

Come tutto questo? Vari sono i modelli ai quali si può far riferimento ma quelli che sembrano più adeguati possono essere le norme e le procedure previste dalla norma EN ISO 9001(diversi sono gli istituti scolastici che nel Veneto hanno conseguito la certificazione) integrata con i criteri suggeriti dal modello per l’Eccellenza EFQM per il settore pubblico: leadership, politiche e strategie, processo di progettazione, risorse umane, utilizzo delle risorse, valutazione. Interessanti sono gli indicatori che ogni modello propone per evitare che quando si conduce un’attività di valutazione, il giudizio possa essere inficiato da una conoscenza parziale o settoriale della realtà indagata oppure da un atteggiamento “ideologico” riguardo all’oggetto da valutare. Nell’accezione del linguaggio comune gli indicatori vengono intesi come punti di riferimento per emettere giudizi che si basano su dati statistici, misurano in modo “oggettivo” i fenomeni, permettono il confronto fra soggetti diversi e ne esaminano l’evoluzione nel tempo. È comunque necessario chiarire che gli indicatori non sono sinonimo di valutazione ma costituiscono uno strumento importantissimo di valutazione e, proprio per questo, suscitano

critiche e perplessità da più parti. Ad esempio, si accusano coloro che li adottano di “quantofrenia”, di trascurare gli aspetti “qualitativi” della valutazione e ancora si definisce finzione l’oggettività e l’imparzialità del dato quantitativo considerato che la scelta dei dati da raccogliere e l’analisi statistica sono discrezionali e possono pesantemente condizionare i risultati della valutazione. In realtà tali osservazioni si possono considerare superate poiché di fatto non esiste una vera distinzione tra un’analisi quantitativa effettuata attraverso gli indicatori e un’analisi qualitativa effettuata attraverso altre metodologie ed è già consolidato che nessun dato garantisce di per sé l’imparzialità e la oggettività.

L’efficacia di un’attività di valutazione, tuttavia, consiste nel rendere espliciti e trasparenti tutti i passaggi dell’analisi considerato che la maggiore trasparenza ridurrà enormemente i gradi di libertà rispetto ad un’analisi puramente soggettiva.

1. La leadership

La leadership viene esercitata da tutti i responsabili dell’Istituto: Dirigente Scolastico, Staff di direzione, Direttore Amministrativo e docenti che ricoprono ruoli importanti. Non esiste processo di qualità che non veda coinvolta direttamente una direzione convinta e partecipe.

La leadership fa:

Cosa	Come
Definisce la visione e la politica della scuola.	Il Dirigente Scolastico fa interventi nel Collegio Docenti e nel Consiglio d’Istituto.
Si assicura che sia nota e condivisa.	Coinvolge tutto il personale in modo che operi, in modo coerente, nella stessa direzione, verso obiettivi comuni.
È coinvolta in prima persona nello sviluppo, nell’attuazione e nel miglioramento del processo insegnamento-apprendimento.	Il Dirigente Scolastico, accoglie le esigenze di potenziamento linguistico espresse dagli utenti (genitori, allievi e docenti) rilevate mediante: <ul style="list-style-type: none"> - l’analisi dei cambiamenti in atto sia all’interno sia all’esterno dell’Istituto; - la valutazione degli apprendimenti delle discipline linguistiche degli allievi; - le esigenze emerse dagli incontri per materie; - le esperienze di percorsi didattici trasversali con una disciplina linguistica effettuate in istituto; - le esigenze dell’utenza (genitori e allievi) ricavate dai questionari di soddisfazione;

Coinvolge i docenti, favorisce la più ampia diffusione e realizzazione nelle classi.	Coinvolge i docenti con i quali individua le classi nelle quali avviare l'attività CLIL; Convoca i relativi consigli di classe per approvare la proposta di maggiore offerta formativa; Convoca il Collegio Docenti e il Consiglio d'Istituto per approvare la proposta di maggiore offerta formativa.
Favorisce il processo di formazione / informazione.	Il Dirigente Scolastico propone in Collegio Docenti un articolato piano di Formazione dove inserisce corsi e/o attività di formazione CLIL.
Assegna le risorse necessarie alla realizzazione del progetto.	Il Dirigente amministrativo individua le risorse finanziarie necessarie per la partecipazione al corso di formazione, prima, e per la realizzazione del progetto, dopo.
Cura i rapporti con i genitori.	Partecipa agli incontri con i genitori e gli allievi coinvolti presentando finalità e obiettivi.
Cura i rapporti con il territorio.	Il Dirigente Scolastico, i Collaboratori del Dirigente, le funzioni strumentali (scuola-lavoro; orientamento): - contattano gli enti locali; - presentano il progetto come proposta di miglioramento dell'offerta formativa; - promuovono l'immagine dell'istituto; - rendono noti i risultati e ne mostrano le possibilità di sviluppo.

Dagli indicatori si evince che il successo del progetto è strettamente correlato alle modalità della Direzione di gestire il progetto e di creare le condizioni necessarie ai docenti coinvolti di lavorare con serenità. È indispensabile che le figure di riferimento citate credano alla bontà dell'attività e s'impegnino a diffondere il percorso CLIL inteso come esperienza formativa che contribuisce a innalzare gli standard di qualità della scuola e risponde ad un bisogno pressante del territorio. Il coinvolgimento delle funzioni strumentali: POF, Scuola-lavoro, Orientamento rimandano a quella rete di alleanze e di gioco di squadra indispensabili per raggiungere gli obiettivi previsti dal piano di miglioramento continuo. Vincente è il mantenimento dei contatti con gli enti locali (amministrazioni comunali e provinciali) mediante l'informazione e la diffusione dell'attività. La collaborazione con tali organismi permette, infatti, di comprendere meglio le esigenze del territorio e di elaborare strategie educative-didattiche finalizzate alla formazione di futuri professionisti capaci ed esperti.

2. Politiche e strategie

Per strategia di pianificazione s'intende un insieme di scelte coerenti e funzionali al raggiungimento di determinati obiettivi educativo-cognitivi e/o professionalizzanti effettuate dal Dirigente Scolastico, dallo Staff di dirigenza e dai docenti CLIL. Si tratta di una modalità d'azione e di riflessione introdotta dalla politica della qualità che invita a indicare delle priorità da seguire per:

- avere dei punti di riferimento forti ai quali la scuola si deve attenere;
- rendere più omogenei le prestazioni e i comportamenti delle risorse umane di un istituto che devono garantire un servizio efficace ed efficiente;
- orientare, con chiarezza e trasparenza, le aspettative degli allievi e dei genitori.

Il Piano dell'Offerta Formativa, documento che registra le finalità dell'istituto, i profili professionalizzanti, i servizi erogati, le metodologie didattiche, le modalità di valutazione e di miglioramento, deve inserire il progetto CLIL come anticipazione o risposta ad un'esigenza degli studenti, della famiglia, del contesto sociale, culturale, economico in cui la scuola opera¹. La descrizione della progettazione del percorso CLIL secondo un processo ben definito diventa, così, linea guida per il docente e documento d'orientamento didattico-educativo per allievi e genitori.

Indicatori	Modalità di rilevazione
<p>Analisi dei bisogni: raccolta di informazioni utili a definire il contesto in cui si opera</p> <p>Definizione di mirati obiettivi didattici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - potenziamento linguistico in L2 e L1; - utilizzo delle tecnologie multimediali; 	<ul style="list-style-type: none"> - I risultati delle valutazioni conseguite dagli allievi nel I e II quad. in ambito linguistico; - Le informazioni ricavabili dai questionari di soddisfazione di genitori e degli allievi; - I bisogni e le aspettative del territorio: aziende, enti locali, università, ecc.; - I dati forniti dal periodico Riesame del Piano dell'Offerta Formativa e del Sistema Qualità; - Le esigenze espresse per l'elaborazione del Piano di Formazione docenti. <p>Piani di lavoro dei docenti di materie linguistiche.</p>

¹ Nel caso dell'I.T.C.G. "J.Sansovino" risponde al bisogno di potenziamento linguistico e d'innovazione didattico-metodologica.

<p>- favorire l'innovazione e la ricerca.</p>	
<p>Coinvolgimento dei docenti</p>	<p>Durante gli incontri per discipline o per dipartimenti.</p>
<p>Comunicazione alle varie componenti d'istituto sia del Dirigente Scolastico sia dei docenti responsabili del progetto CLIL</p>	
<p>Comunicazione all'esterno</p>	<p>Agli allievi - presentazione del progetto e della varie fasi della programmazione; Al personale non docente: - incontri con il Dirigente Amministrativo e i responsabili dei settori Didattica e Personale; - incontri con gli assistenti tecnici del laboratorio d'informatica; - incontri con il responsabile della stamperia.</p> <p>Ai genitori - durante le riunioni dei Consigli di Classe e d'Istituto per quanto riguarda la fase iniziale; - un incontro iniziale per presentare tutto il modulo CLIL; uno finale dal quale ricavare un feedback; Agli istituti del territorio: per favorire il processo di <i>benchmarking</i>; ai giornali locali; organizzare un eventuale Convegno per presentare risultati ed innovative esperienze didattiche.</p>

Il criterio presentato è un punto di forza del progetto perché i documenti citati registrano e descrivono scelte, strategie, obiettivi educativi e didattici, servizi che la scuola intende perseguire ed erogare. Le fasi che precedono la loro stesura è estremamente delicata per la vita stessa dell'istituto perché il personale coinvolto nella loro definizione deve avere ben chiare le finalità istituzionali, civili, didattiche e formative alle quali riferirsi e deve compiere scelte responsabili e consapevoli proiettate a suscitare un senso di affidabilità negli utenti e a creare un'immagine dell'istituto che ha a cuore il profilo professionale e culturale degli allievi. Interessante è il riesame del Piano dell'Offerta formativa, un processo che comprende un ciclo di verifiche tese a controllare che le azioni e i piani siano coerenti ed efficaci rispetto al conseguimento dei risultati e, se necessario, programmare azioni correttive o di miglioramento. Tale riesame investe, naturalmente, anche il progetto CLIL e

in quella fase i docenti responsabili possono decidere di cambiare gli obiettivi per adeguarli alla realtà nella quale devono operare.

Altro aspetto da evidenziare è l'indicatore "comunicazione". La conoscenza e la comprensione degli obiettivi che la scuola o un gruppo di docenti persegue, è indispensabile per creare quel clima di condivisione, quell'humus fertile che dovrebbe portare ad un'estensione dell'esperienza CLIL ad altri corsi e/o indirizzi. Gli allievi, poi, che svolgono un ruolo primario nella produzione dei risultati, vengono responsabilizzati, intuiscono che i docenti stanno preparando qualcosa di nuovo, di importante; nasce una complicità con gli insegnanti, muta ma avvertibile, che li porta, da un lato ad assumere impegni ed oneri maggiori, dall'altro a maturare un atteggiamento di disponibilità verso le discipline, incuriositi per questo qualcosa che li farà crescere culturalmente e professionalmente.

Il personale ATA non viene sempre coinvolto e reso partecipe nelle varie attività; gli si chiede, spesso, una prestazione con un ordine di servizio. Portarlo a conoscenza di cosa comporti il progetto, spiegare le ragioni, le esigenze e le necessità che devono essere evase, significa alimentare la motivazione ad assumere un comportamento professionale di collaborazione e concorrere al successo dell'iniziativa.

I genitori, dal loro canto, non possono essere esclusi e la descrizione del progetto, parte integrante del servizio offerto, favorisce il sorgere di quel clima di serenità, di collaborazione fra scuola e famiglia indispensabile per realizzare con la massima efficacia un progetto educativo-didattico.

3. Processo di progettazione

"Lavorare per progetti e per processi" è l'espressione che meglio chiarisce le modalità con cui vengono realizzate le attività di maggiore offerta formativa e i docenti CLIL nella progettazione del loro percorso è opportuno che seguano determinate fasi.

Prima di illustrare i vari momenti della pianificazione del percorso propongo, per una migliore comprensione del problema, una serie di definizioni riportate dalla norma ISO 9001 e dal modello EFQM, che permettono di cogliere gli elementi caratteristici di un processo:

- l'insieme di attività correlate o interagenti che trasformano elementi in entrata in elementi in uscita (ISO 9001);
- una sequenza di operazioni che attribuiscono valore a un insieme di input per produrre gli output richiesti (EFQM).

L'efficacia del percorso CLIL, a mio avviso, può essere garantita da una progettazione che enuclea elementi che si avvalgono non solo di un'attenta analisi dei bisogni, delle aspettative latenti e della soddisfazione del cliente

ma anche della creatività del docente CLIL e della sua propensione alla ricerca, all'innovazione, al lavoro di gruppo e al confronto.

Si schematizzano le fasi:

Indicatori Procedura "Progettazione Attività Formative" I.T. "J. Sansovino"	Modalità di rilevazione
Analisi dei bisogni	<p>Lettura consapevole delle necessità e delle aspettative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei docenti rilevate tramite i risultati del processo insegnamento-apprendimento, i verbali delle riunioni per dipartimento, le esigenze espresse negli appositi incontri per l'elaborazione del piano di formazione; - degli allievi rilevate tramite le indicazioni raccolte nei questionari di_soddisfazione e in particolare la richiesta di miglioramento e il potenziamento disciplinare ; - dei genitori raccolte dai questionari di soddisfazione e in particolare la richiesta di miglioramento e il potenziamento disciplinare ; - del contesto esterno tenendo conto delle esigenze delle aziende del territorio e in modo particolare di quelle contattate dalla funzione obiettivo scuola-lavoro; delle indicazioni delle Associazioni della categoria Ragionieri e Geometri; delle proposte dell'IRRE Veneto e/o Direzione Regionale; dei rapporti con le Università del territorio.
Presentazione e progettazione iniziale	<p>Il progetto CLIL diventa un vero e proprio processo ordinato e sistematico corredato da precise indicazioni: obiettivi, fasi di attuazione, tempi, risorse, monitoraggio, valutazione. Viene presentato in Collegio Docenti che approva o disapprova le attività da considerare come maggiore offerta formativa.</p>
Riesame iniziale	<p>È necessario che il Dirigente Scolastico, l'Ufficio di Dirigenza verifichino che l'attività e il progetto siano coerenti e realizzabili.</p>
Nomina del responsabile	<p>È opportuno che venga nominato un responsabile del progetto CLIL che diventi punto di riferimento per la Dirigenza.</p>
Definizione progettazione	<p>È necessario indicare le discipline coinvolte, gli obiettivi CLIL, i contenuti, fasi di attuazione se modificate rispetto alla progettazione iniziale, i materiali che verranno usati, gli spazi e le attrezzature necessarie, le risorse umane e finanziarie, i costi.</p>

Verifica	Il Dirigente scolastico, il Direttore Amministrativo e l'Ufficio di Dirigenza compiono una verifica tecnica per assicurare la compatibilità del progetto con le finalità didattiche e le risorse economiche.
Ratifica del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto	Collegio docenti e Consiglio d'Istituto, ognuno per le parti di propria competenza, decidono la modifica, l'interruzione o la prosecuzione del progetto.
Conferimento incarichi	Vengono formalizzati gli incarichi con delle nomine.
Attuazione del progetto	Il progetto viene realizzato.
Comunicazione: -agli allievi -alle famiglie -al personale ATA	È necessario attuare efficaci forme di comunicazione che garantiscano la conoscenza, la comprensione del progetto e il coinvolgimento delle varie componenti.
Valutazione iniziale	Rilevazione delle conoscenze linguistiche dell'allievo mediante un breve colloquio.
Valutazione in itinere	Controllo dell'efficacia delle strategie adottate.
Valutazione finale del prodotto	Controllo dell'efficacia delle strategie adottate.
Miglioramento	Dall'analisi e dal confronto dei risultati vengono individuati i punti di forza e di debolezza e si suggeriscono le proposte di miglioramento per la futura progettazione CLIL.

La progettazione CLIL può essere considerata il punto di forza dell'intera esperienza perché l'attività si articola secondo fasi ben definite, pianificate con la collaborazione delle due insegnanti CLIL, che si confrontano sul versante sia didattico sia organizzativo. Si propone uno schema di Progettazione CLIL dal quale si evince come il progetto, proprio per le varie fasi a cui si sottopone, si trasforma in Processo che può interagire con altri Processi dell'istituto come Orientamento, Soddisfazione del Cliente, ecc...

Cfr. lo schema esemplifica il processo di progettazione (Figura A in appendice).

4. Risorse umane

Le persone sono, indubbiamente, le risorse più importanti per il conseguimento degli obiettivi e delle strategie della scuola. I docenti, in maniera specifica, esplicitando la loro professionalità, progettano, realizzano e verificano il servizio d'istruzione e di formazione. La riflessione sulle risorse umane rimanda, soprattutto per quanto riguarda il docente, a quel dibattito, oggi in corso, sull'identità professionale dell'insegnante e sull'esigenza di una deontologia professionale. L'insegnante, come sostiene Xodo², è un professionista che cerca di rispondere alla domanda di educazione/istruzione di una società complessa, post-moderna, post-industriale, interdipendente e globale: la *learning society* del mondo occidentale. Vive ed opera in un contesto culturale pluralistico, multiculturale, multietnico, in bilico tra localismo e universalismo che mette a dura prova e sfida continuamente la sua azione educativa. Il buon insegnante, lei suggerisce, non è più solo il traduttore di un sapere prima perfettamente acquisito in teoria. C'è una componente pratica, in senso filosofico, che rende chi insegna attore, protagonista, responsabile del progetto educativo che egli promuove nello studente. Ciò significa che insieme alle conoscenze disciplinari e tecniche deve essere sostenuto anche da conoscenze pedagogiche e di filosofia dell'educazione intesa come teoria della prassi educativa a base previsionale. L'educazione, infatti, non è un dato, bensì un concetto che noi ci forniamo attraverso l'osservazione di alcune azioni particolari che produciamo con alcune caratteristiche e che per questo abbiamo deciso di definire educazione. Ecco che, tra le *skill* raccomandate per un insegnante³, si prevede la capacità di:

- inquadrare una situazione complessa e difficile e di prendere l'iniziativa;
- riconoscere le informazioni prodotte dalla situazione;
- interpretare e utilizzare tali informazioni;
- verificare la conferma o meno dell'inquadramento iniziale da parte dei risultati prodotti;
- ristrutturare la situazione e operare una proiezione futura.

Ma ancora non basta. Xodo (2002, pp. 23-26) affina sempre di più il suo argomento che la porta a definire l'educazione come un percorso di apprendimento che parte dalle conoscenze e culmina nelle competenze, come saper essere della persona. Riferendosi poi alla riforma scolastica, art.1 legge 30/2000 e art.2 del disegno di legge delega, la figura dell'insegnante si arricchisce di implicazioni sempre più significative che approdano alla necessità di riflettere sulle competenze etiche dell'insegnante, sulla definizione di re-

² Si veda anche Xodo (2002) "L'identità dell'insegnante oggi", pp. 8-13.

³ L'elenco, precisa Xodo, viene ripreso dal testo di Schön 1993. Schön viene presentato come uno dei più autorevoli rappresentanti della ricerca-azione.

gole di comportamento, il codice deontologico, che dovrebbero specificare e valorizzare la professionalità docente. L'insegnante è, dunque, educatore quando risponde in maniera responsabile del proprio operato, non solo limitatamente ai contenuti trattati ma anche per i possibili effetti di quest'ultimi sugli allievi, per il contributo che possono arrecare alla loro crescita e formazione personale in intelligenza, razionalità, sensibilità, sentimento, affettività, abilità pratiche, coscienza morale, autonomia. Il docente CLIL è capace di motivare all'azione e promuovere educazione per le sue abilità:

- comunicative, in quanto ascolta e accetta l'altro docente, collabora, si mette in discussione;
- progettuali, nella misura in cui sa prevedere i reali bisogni linguistico-culturali dell'allievo e sa progettare;
- riflessive, perché assume un atteggiamento critico sul proprio operato, valuta, si autovaluta, si confronta con il co-docente e individua strategie di miglioramento;
- organizzative, condivide conoscenze ed esperienze, sa lavorare con gli altri.

Ma quali competenze professionali deve possedere? Provo a definirle (cfr. Tabella pag. 245 per una definizione degli indicatori di qualità del docente CLIL):

- progetta e realizza percorsi di apprendimento integrato di contenuti e lingua, con la collaborazione del docente partner;
- elabora verifiche mirate e analizza i risultati con la collaborazione del docente partner;
- riesamina i risultati in funzione del miglioramento continuo;
- conosce e condivide obiettivi e contenuti della disciplina veicolata dal docente partner;
- seleziona materiali, percorsi, testi utili ed efficaci alla propria attività;
- è sensibile e partecipa a corsi di formazione sull'insegnamento bilingue;
- utilizza a fini didattici e progettuali le nuove tecnologie;
- si impegna a diffondere i risultati della sperimentazione CLIL negli appositi incontri collegiali;
- si rende disponibile a introdurre, nel progetto educativo personale, nuovi percorsi CLIL;
- si rende disponibile ad operare secondo i principi della ricerca-azione;
- comunica agli allievi e ai genitori il progetto intrapreso e i risultati ottenuti.

Indicatori: il docente CLIL	Modalità di rilevazione
È inserito nell'organigramma dell'istituto	L'organigramma in istituto
È disponibile ad introdurre metodi innovativi di organizzazione del lavoro	Il quaderno del docente CLIL
Individua le modalità più efficaci di comunicazione	Comunicati a: docenti, studenti, genitori, personale non docente
Partecipa a corsi di formazione / aggiornamento su tematiche CLIL	Adesione ai corsi di formazione CLIL; ricerca su siti Web o in modo personale
Produce materiali CLIL	Il quaderno del docente; il quaderno dello studente
Potenzia abilità comunicative nel settore linguistico e disciplinare	Le prove di verifica somministrate; il monitoraggio dell'attività

5. Utilizzo risorse

Il progetto, proprio per il suo carattere innovativo e perché introduce una metodologia didattica diversa rispetto a quell'abituale, richiede che i docenti pongano attenzione anche alla scelta e all'organizzazione degli spazi nei quali realizzare l'esperienza. Scegliere, di volta in volta, fra l'utilizzo del laboratorio, informatico, storico, linguistico e il rimanere in aula, è un'operazione che merita la necessaria cura perché essa influisce sui comportamenti, sulle reazioni, sull'apprendimento dei ragazzi. Anche gli arredi dovrebbero essere considerati in modo tale da creare un clima ideale che aiuti l'allievo a focalizzare l'attenzione a livello sia visivo sia auditivo, a relazionare con i compagni e l'insegnante, a eseguire le attività di gruppo senza creare o trovare ostacoli. Dunque le risorse strutturali di cui ha bisogno il progetto CLIL sono:

- il laboratorio di storia o di un'aula speciale con una mirata disposizione degli arredi (banchi, armadi, lavagna, ecc);
- il laboratorio informatico;
- il laboratorio linguistico;
- la biblioteca d'istituto.

È necessario inoltre che i docenti prevedano il ricorso a delle *risorse finanziarie*, che possono essere attinte dal fondo d'istituto, per la maggiore offerta formativa o da altro capitolo previsto dal Piano Annuale d'Istituto per:

- l'acquisto di testi disciplinari in lingua o che approfondiscano tematiche CLIL;
- l'impegno aggiuntivo per la ricerca e la progettazione didattica CLIL;
- l'incentivazione dell'ora di compresenza/co-docenza;
- la collaborazione del personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA).

Pianificare anche questi aspetti, che esulano da tematiche squisitamente didattiche, è una buona prassi che concorre ad acquisire una migliore conoscenza del contesto in cui si opera e ad elaborare un progetto solido, funzionante in ogni suo dettaglio.

6. La valutazione

Le recenti trasformazioni del sistema scolastico hanno determinato una maggiore attenzione verso la valutazione scolastica intesa sia come controllo del processo apprendimento-insegnamento sia come accrescimento della qualità del servizio formativo offerto. Nella scuola dell'autonomia la valutazione e l'autovalutazione sono momenti estremamente significativi perché la scuola esplicita i suoi obiettivi ed è responsabile, verso l'utenza, della loro realizzazione. Si caratterizza, dunque, per una duplice direzione:

- valuta il rendimento scolastico degli allievi, cioè le conoscenze acquisite, le capacità dimostrate, l'applicazione delle competenze;
- valuta l'organizzazione, la gestione scolastica, l'uso delle risorse. Cfr. le scheda A e B a p. 254 per una rappresentazione schematica del processo di progettazione/valutazione CLIL.

Articolare la valutazione secondo tali indicatori è molto importante perché si esce dalla autoreferenzialità e si favorisce un processo che è finalizzato ad un "vero salto di qualità", poiché promuove nell'allievo, l'acquisizione di un efficace *modus studere*, sollecita il docente verso un rinnovato *modus docendi*. Adottare questa "buona prassi" nella valutazione permette all'allievo di raccogliere, in itinere, informazioni, dati sul suo apprendimento e di acquisire un consapevole ed efficace metodo di lavoro. Inoltre permette al docente di raccogliere, in itinere, informazioni, dati sugli apprendimenti acquisiti dagli allievi, di confrontare gli esiti con un collega di altra disciplina o di un altro istituto e di confrontare i propri dati con quelli ricevuti da altre classi. Nel momento in cui ci si avvale del confronto con i risultati di altre classi dell'istituto o di altri istituti si realizza un confronto strutturato tra diversi modalità di pianificare percorsi linguistico-disciplinari che generano opportunità di apprendimento e di miglioramento.

A. Valutazione del servizio di formazione

Indicatori	Modalità di rilevazione
Valutazione iniziale: i saperi esistenti	Test iniziale
Valutazione in itinere: a conclusione di ogni segmento/percorso CLIL	Verifiche formative
Valutazione finale	Verifiche sommativa
Monitoraggio degli apprendimenti CLIL	Griglia di autovalutazione dello studente Scheda di (auto)valutazione del docente
Riflessione sui risultati	Relazione a consuntivo dell'attività delle docenti CLIL
Confronto risultati con i dati raccolti nella fase iniziale e/o con gli esiti di altre classi	I risultati emersi dalle verifiche effettuate in un'altra classe parallela che non segue la metodologia CLIL oppure con i dati di classi di altri istituti

B. Valutazione del processo

Indicatori	Modalità di rilevazione
Conformità obiettivi del progetto CLIL:	
- obiettivi del POF	POF
- obiettivi delle discipline coinvolte	Progetto didattico educativo del docente
- obiettivi del Consiglio di Classe	Programmazione del Consiglio di Classe
Descrizione del processo	Il progetto
Presentazione della relazione finale (aspetto organizzativo)	Relazione finale dei docenti
Monitoraggio	Questionario di soddisfazione somministrato agli allievi e ai genitori
Proposte di miglioramento	Relazione finale dei docenti

Il progetto CLIL, dunque, proprio per le sue caratteristiche, soprattutto nella fase “Pianificazione” e “Valutazione” può essere considerato un progetto di “alto valore” non solo perché il suo obiettivo primario è il miglioramento della comunicazione in lingua mediante l’acquisizione di contenuti disciplinari, ma anche invita l’organizzazione scolastica ad una riflessione per l’adozione di prassi migliori, ribadisce l’importanza dell’individuazione di strategie di miglioramento, favorisce lo scambio di esperienze tra scuole.

A conclusione si fornisce (Allegato C) un esempio di questionario di soddisfazione somministrato ai genitori e agli allievi della classe 5^a C dell’I.T. “J. Sansovino” finalizzato a ricavare utili informazioni sull’esperienza da poco conclusa sul piano sia del potenziamento delle competenze linguistiche sia sulle varie fasi organizzative.

Gli esiti dei due questionari permettono ai docenti CLIL di ricavare utili informazioni per elaborare un bilancio del percorso realizzato, individuare i punti di forza e di debolezza, appuntare proposte e strategie di miglioramento che saranno fatte proprie nella progettazione di un nuovo percorso CLIL. Rilevare il livello di soddisfazione degli studenti e delle famiglie è indispensabile per modificare o migliorare il servizio di formazione e consente, alla scuola di formulare un Piano dell'offerta Formativa, ai docenti CLIL un progetto educativo, che rispondano ai bisogni reali e alle attese dei "clienti".

Allegati

Fig. A: esemplificazione schematica del processo di progettazione

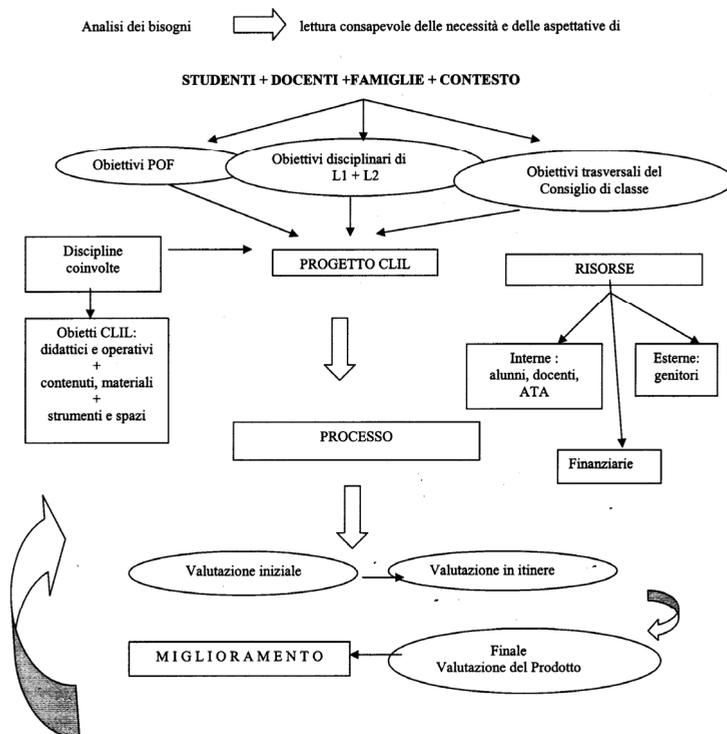
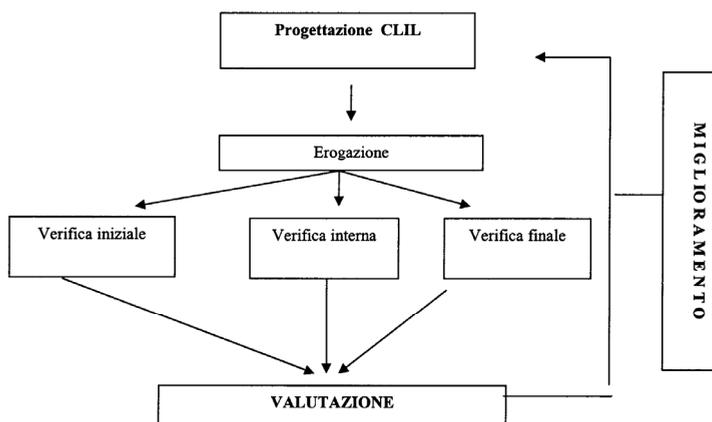


Fig. B: una rappresentazione schematica del processo di progettazione/valutazione CLIL.



Allegato C: questionari

1. Questionario per i genitori (fase finale).

Il questionario indaga sulla percezione della soddisfazione del genitore sulla formazione erogata e sull'organizzazione dell'attività proposta. Per rispondere al questionario viene messa a disposizione una scala da 1 a 4 con la seguente tipologia valoriale:

1 = per niente 2 = poco 3 = abbastanza 4 = molto

1. Aspetto formativo

La realizzazione del progetto è stata significativa per la formazione dello studente?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
Le comunicazioni e il coinvolgimento dei genitori sono stati opportuni e utili per la comprensione del percorso didattico educativo compiuto dallo studente?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
L'esperienza didattica CLIL ha corrisposto all'esigenza di una proposta formativa (didattica) che prepari al mondo del lavoro o universitario?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
L'insegnamento di alcuni contenuti di storia in lingua è stato efficace per la preparazione sia storica sia linguistica dello studente?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
Il lavoro richiesto, sia in classe sia a casa, ha aggravato e/o appesantito gli impegni scolastici dell'allievo?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>

2. Aspetto organizzativo

In che misura la presenza di esperti esterni ha messo a disagio lo studente	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
I tempi di effettuazione e le modalità organizzative previste dal progetto hanno corrisposto alle esigenze dei ragazzi?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>

2. Questionario per gli studenti (fase finale)

a. Aspetto formativo: il progetto si è proposto di conseguire gli obiettivi sotto elencati. Valutando le conoscenze storico-linguistiche che hai acquisito, in quale misura gli obiettivi del progetto sono stati significativi per te? Attribuisce a ciascuna voce dell'elenco un valore da 1 a 5.

1 = non signif. 2 = poco signif. 3 = abbastanza signif. 4 = signif. 5 = fondamentali

	1	2	3	4	5
Migliorare le proprie competenze linguistiche in LS (tedesco).					
Potenziare le conoscenze della struttura morfosintattica della lingua tedesca attraverso lo studio di contenuti disciplinari diversi dal tedesco.					
Arricchire il bagaglio lessicale in lingua italiana.					
Arricchire il bagaglio lessicale in lingua tedesca.					
Acquisire conoscenze a carattere storico ricavandole da testi/documenti/saggi in tedesco.					
Saper collocare nello spazio e nel tempo gli avvenimenti proposti in lingua italiana.					
Saper collocare nello spazio e nel tempo gli avvenimenti proposti in lingua tedesca.					

b. I vantaggi: i vantaggi dell'apprendere una materia in lingua straniera può offrire allo studente i vantaggi che indichiamo nell'elenco seguente. In quale misura questi "vantaggi" sono stati significativi per la tua formazione e il tuo apprendimento? Attribuisce a ciascuna voce dell'elenco un valore da 1 a 5.

1 = nessuno 2 = poco 3 = sufficiente 4 = signif. 5 = fondamentale

	1	2	3	4	5
Mi aiuta a confrontare mentalità e culture diverse e essere più consapevole del mio mondo.					
Mi aiuta a capire e a rapportarmi con gli altri, perché conosco di più la loro lingua e il loro modo di pensare.					
Mi prepara a documentarmi su materiali in lingua straniera, e quindi posso disporre di un maggior numero di informazioni utili alla mia formazione e professione.					
Rafforzo le mie conoscenze in lingue straniere e sono più stimolato all'attenzione, perché imparo contenuti di un'altra materia.					

c. I rischi: apprendere una materia in lingua straniera può comportare anche delle difficoltà che sono esplicitate nell'elenco seguente. Quali fra queste sono state più problematiche per te? A quale livello? Attribuisce a ciascuna voce dell'elenco un valore da 1 a 5, che esprime i seguenti livelli:

1 = diff. insuperabile 2 = diff. alta 3 = diff. media 4 = diff. lieve 5 = nessuna diff.

	1	2	3	4	5
Parlare in lingua straniera.					
Scrivere in lingua straniera.					
Capire i messaggi orali in lingua straniera.					
Capire le consegne in lingua straniera.					
Capire i testi in lingua straniera, che riguardano le materie del mio piano di studi.					
Prendere appunti in lingua straniera.					
Possedere in lingua straniera il linguaggio specifico della storia.					
Possedere in italiano il linguaggio specifico della storia.					
Avere un vocabolario abbastanza ampio (1200 parole) in lingua straniera.					
Individuare i nuclei delle tematiche storiche, riconoscerli e presentarli in tedesco.					

d. Aspetto metodologico: le insegnanti coinvolte hanno individuato metodi e strategie utili all'apprendimento delle materie in lingua straniera. Quali ritieni, in base alla tua esperienza in questo progetto, siano state le più efficaci e/o più vicine al tuo metodo di lavoro?

	1	2	3	4	5
	raramente	poco	abbastanza	molto	sempre
Lavoro di gruppo					
Discussione /confronto con i compagni e le insegnanti, in classe					
Lezione frontale					
Attività di ricerca					
drammatizzazione					
Consultazione della sitografia					

e. Aspetto autovalutativo. Ora che il Progetto⁴ è concluso, valuta:

- le tue capacità di:

	1	2	3	4	5
	scarse	insufficienti	sufficienti	buone	ottime
Analisi di un testo/documento a carattere storico					
Costruire mappe concettuali					
Servirti di cronologie, atlanti storici, dizionari storici, immagini per ricostruire gli eventi					
Conoscere e adoperare un lessico specifico di storia					

- le tue competenze relativamente a:

	1	2	3	4	5
	scarse	insufficienti	sufficienti	buone	ottime
Produrre brevi testi orali e scritti, rispettando la morfosintassi in lingua tedesca					
Produrre brevi testi orali, rispettando la sua morfosintassi, in lingua italiana					
Produrre brevi testi scritti rispettando la sua morfosintassi, della lingua italiana					
Relazionare in modo organico su tematiche precise in italiano					
Collegare nello spazio e nel tempo le tematiche proposte					

⁴ Ci si riferisce al progetto “Apprendo in Lingua 2” elaborato e gestito dall’Università di Venezia, Ufficio Scolastico Regionale e l’IRRE Veneto.

Riferimenti Bibliografici

- ALLULLI G., *Le misure della Qualità*, Formello, Roma, Edizioni Seam, 2000.
- BASSI M., “Un modello da esportare?”, in *Nuova Secondaria*, 2003, pp. 19-24.
- CASTOLDI M., “Scuola sotto esame”, in *Quaderni di dirigenti scuola*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000.
- FONTANAZZA M., “Il progetto ‘benchmarking’ nella scuola”, in AA.VV., “Il Progetto qualità nella scuola. L’esperienza del Polo Qualità di Milano”, Ministero della Pubblica Istruzione, 1999, *Quaderni*, 31, 1.
- GALGANO C., STRADA, G. (a cura di), *La scuola con il bollino*, Milano, Elemond & Scuola Azienda Editore, 1998.
- SCHON D., “Il professionista riflessivo”, Bari, Dedalo, 1993.
- XODO C., “I problemi dell’identità professionale”, in *Nuova Secondaria*, 2002, 23-26.
- XODO C., “L’identità dell’insegnante”, in op. cit., 2002, pp. 8-13.

Riferimenti Normativi

Norma EN ISO 9001

EFQM per il Settore Pubblico e il Volontariato, Revisione 2, Luglio 2004.

CLIL: progettazione e competenze di qualità

Sandra Meggiato
I.T.C.G. “J. Sansovino”, Oderzo (TV)

1. Progettazione, qualità, competenze: quali legami?

I temi Progettazione, Qualità e Competenze sono generalmente correlati nei sistemi di istruzione e formazione: la progettazione didattica e la costruzione di competenze sono processi attraverso i quali la scuola progetta, gestisce e migliora la qualità dei servizi offerti alla società e al territorio. Il titolo di questo intervento ha la funzione di evidenziare il forte legame tra Progettazione, Qualità e Competenze che l'ambiente di apprendimento CLIL favorisce, grazie alla forza innovatrice insita nel terreno fertile – e ancora poco esplorato – dei saperi integrati di lingua e disciplina non linguistica. Esperienze effettuate¹ hanno evidenziato un incremento della qualità che si concretizza nelle azioni e nei risultati seguenti:

- definizione di una metodologia condivisa per la progettazione e la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento. Tale condivisione coinvolge i tre soggetti del sistema: i docenti, erogatori del servizio, gli studenti e i genitori che ne sono i fruitori. Infatti insegnare ad apprendere i contenuti disciplinari in lingua straniera comporta la ricerca, l'applicazione di modelli di progettazione e di gestione didattica condivisi dai docenti. I processi di insegnamento-apprendimento richiedono un controllo continuo attraverso strumenti di valutazione e di autovalutazione predisposti dai docenti e resi noti sia agli studenti sia ai genitori;

¹ Progetto “Apprendo in Lingua 2” della Direzione Regionale, dell'I.R.R.E. Veneto e dell'Università di Venezia, svoltosi nel biennio 2002-2004. Il progetto prevedeva la formazione universitaria CLIL, la produzione, la sperimentazione e il monitoraggio di percorsi formativi CLIL co-progettati da docenti di lingue straniere e di disciplina.

- ricerca, sviluppo e utilizzo di approcci e metodi innovativi. CLIL, ovvero apprendere i contenuti attraverso la lingua straniera, richiede competenze complesse ed integrate. Per svilupparle sono necessarie innovative metodologie di progettazione e gestione didattica che comportano la ricerca mirata sia ad approfondire, sia ad integrare contenuti e metodi;
- progettazione e offerta di nuovi prodotti e servizi per soddisfare le esigenze e le aspettative dell'utenza.

L'offerta innovativa di CLIL si concretizza in:

- prodotti, quali quaderni didattici per docenti e studenti che contengono i percorsi formativi per l'apprendimento guidato di discipline in lingua straniera, i prodotti dell'apprendimento degli studenti (ricerche, mappe concettuali, grafici, progetti, esperimenti, ecc.);
- servizi, quali l'attestazione delle competenze individuali raggiunte dagli studenti a conclusione dei percorsi formativi CLIL e la documentazione per la costruzione del portfolio che i prodotti dell'apprendimento possono fornire.

Evidenziato il rapporto tra qualità del sistema di istruzione e ambiente di apprendimento CLIL, si procederà tracciando un percorso di progettazione formativa, adeguato a sviluppare le competenze peculiari a CLIL. Il percorso qui proposto si articola in sei tappe (paragrafi 2-7): si parte dalla progettazione CLIL all'interno dell'istituzione scolastica (par. 2), si traccia un modello di progettazione di unità formativa e di attività di apprendimento (par. 3), si delineano i legami di CLIL con il contesto cognitivo internazionale (par. 4), si definiscono le competenze CLIL (par. 5) e il loro sviluppo attraverso l'integrazione disciplinare (par. 6 e Scheda CLIL di progettazione polidisciplinare), si affronta infine il problema della valutazione (par. 7), con riferimenti ad attività di ricerca, esperienze didattiche effettuate e strumenti di progettazione, di cui si riportano esempi (paragrafi 8 e 9).

2. La progettazione CLIL come fucina delle competenze

La progettazione CLIL, in relazione allo spazio qui concesso, viene presentata nei suoi aspetti essenziali, come fucina che accoglie i saperi e le tecniche per forgiare le competenze. La fucina della progettazione CLIL si articola in due ambienti comunicanti: la macroprogettazione e la microprogettazione. La macroprogettazione, l'ambiente di riferimento, si può paragonare ad un atrio ampio e ricettivo, un peristilio nel quale i percorsi formativi CLIL entrano in comunicazione con lo scenario formativo, con la comunità educante e con il territorio nel quale si inseriscono. La macroprogettazione si rapporta alle istanze del contesto esterno Internazionale (Unione Europea,

UNESCO), Nazionale (MIUR, Regione), Locale (caratteristiche del territorio dove si trova la scuola). Si armonizza al contesto scolastico interno, inserendosi nel Piano dell'offerta formativa, nella programmazione dei Dipartimenti disciplinari, dei Consigli di classe, nel piano individuale di lavoro dei docenti di disciplina e di lingua straniera. La microprogettazione, si configura come un ambiente raccolto, uno studiolo-atelier, attrezzato dei saperi disciplinari e della creatività dei docenti progettisti. È strutturata attraverso le seguenti fasi di lavoro:

- a. Analisi del profilo formativo dello studente formato dalla scuola;
- b. Definizione del profilo di competenze dello studente CLIL, in rapporto al profilo del precedente punto;
- c. Individuazione degli obiettivi dell'unità di apprendimento CLIL e soglia di competenze attesa a conclusione del modulo;
- d. Analisi delle singole discipline coinvolte;
- e. Analisi disciplinare CLIL con lo scopo di individuare saperi e metodi, comuni alle due discipline, coinvolte nella progettazione dell'unità di apprendimento;
- f. Organizzazione didattica (ad esempio, numero delle ore del modulo, collocazione curricolare o extracurricolare);
- g. Definizione del peso della lingua italiana (o nativa) e della lingua straniera (ad esempio, quanto tempo di interazione didattica in lingua straniera? Per quali attività?);
- h. Scelta, adattamento ed integrazione dei testi e materiali disciplinari in lingua straniera;
- i. Formulazione delle attività didattiche previste per lo sviluppo degli obiettivi e delle competenze individuate al punto c.;
- j. Definizione della produzione CLIL (ad esempio, quaderno dello studente, quaderno del docente; schede di autovalutazione, di osservazione e valutazione del processo di apprendimento; questionari di percezione di processo e di risultato; prodotti finali dell'apprendimento, quali ricerche, progetti, grafici, mappe, poster, presentazioni multimediali degli studenti);
- k. Verifica, in rapporto ai materiali, ai testi e alle attività previste ai punti h., i. e j.;
- l. Valutazione dei risultati dell'apprendimento, desunti dalle verifiche e/o dall'osservazione dell'apprendimento;
- m. Definizione ed attestazione delle competenze raggiunte.

Come si può desumere dalla precedente scaletta della microprogettazione CLIL, il tema delle competenze ricorre nelle diverse fasi, costituisce il prelude, lo sviluppo e la conclusione del percorso di progettazione qui sintetiz-

zato. Particolare attenzione va posta all'attestazione delle competenze che costituisce un obiettivo di politica formativa, in quanto una scuola che accanto al voto, o in sostituzione del voto, descrive i livelli di competenza raggiunti, apre a *tutti* i suoi studenti la strada all'acquisizione di crediti validi per la formazione e il lavoro. Un'attestazione di CLIL è importantissima, in quanto conoscere discipline e settori del proprio ambito formativo-professionale in una lingua non nativa è un passaporto verso la mobilità dei cittadini, richiesta dall'Europa. L'apprendimento delle discipline attraverso le lingue sviluppa competenze particolari, integrate, perché nutrite di apporti pluridisciplinari, complesse, perché gli apporti pluridisciplinari non rimangono separati, ma si relazionano e si intrecciano per riconfigurare ed arricchire la rete di saperi. Le competenze integrate e complesse connotano fortemente l'ambiente di apprendimento CLIL, è dunque opportuno indicare un modello di progettazione che ne favorisca lo sviluppo: si tenterà di farlo nel paragrafo successivo.

3. Costruire le competenze in classe

3.1. Criteri e modelli per percorsi formativi CLIL

Come sviluppare le competenze nei percorsi formativi CLIL? Quali modelli di progettazione applicare? Quali strategie adottare? Vista la rilevanza che in CLIL assume l'integrazione fra le discipline e i saperi, è auspicabile un modello di progettazione che si possa applicare, pur con ampi margini di flessibilità, a più ambiti disciplinari. È risultato adeguato il modello, proposto dalla Progettazione per Soglie di Padronanza (PSP), elaborato dall'Università di Venezia (CIRED), ovvero il *compito esperto*. Il percorso del *compito esperto* è strutturato in fasi di lavoro, all'interno delle quali il docente predispose l'ambiente di apprendimento per orientare l'allievo nel suo cammino di progressione verso la padronanza delle competenze. Le sei fasi di lavoro sono le seguenti:

Saperi naturali: per gli allievi la fase si traduce nella domanda: "Che cosa sai?". Essi riconoscono ciò che sanno e ciò che potranno sapere; condividono le esperienze e danno loro un primo ordinamento. Si guida l'allievo alla *consapevolezza dei saperi individuali e collettivi nel contesto dato*.

Mapping: per gli allievi: "Devi sapere che". L'insegnante induce schemi di ragionamento. Gli studenti sono coinvolti nella riorganizzazione e nella memorizzazione delle conoscenze e delle procedure. La fase orienta alla *consapevolezza del compito e delle relazioni tra sé e il compito*.

Applicazione: per gli allievi: “Quel che devi fare”. Imparano come muoversi in contesti noti e consolidano operativamente le conoscenze apprese. Maturano la *consapevolezza riguardo alle abilità da mettere in atto e ai concetti da padroneggiare per risolvere un compito*.

Transfer: per gli allievi: “Prova anche tu”. Si cimentano in situazioni variate trasferendo conoscenze e procedure. Assumono la *consapevolezza della contestualizzazione di abilità e concetti in situazioni simili e variate* rispetto alla situazione di apprendimento.

Ricostruzione: per gli allievi: “Spiega che cosa hai fatto e perché”. Ripercorrono il proprio percorso, giustificano le scelte delle proprie azioni e produzioni. Si perviene alla *consapevolezza dell'intero obiettivo istruzionale, della revisione e della riorganizzazione di quanto appreso*.

Generalizzazione: per gli allievi: “inventa una regola”. Sanno come affrontare contesti nuovi e diversi, svolgono attività centrate sulla produttività delle loro competenze. Maturano la *consapevolezza sui propri prodotti di conoscenza e sui processi messi in atto* (cfr. Rigo in Margiotta, 1997, pp. 146-148).

L'applicazione di questo modello comune di progettazione offre i seguenti vantaggi ai percorsi formativi e/o unità di apprendimento CLIL:

- omogeneità interna, quindi più alto livello di visibilità e rendicontazione esterna;
- un solido impianto metodologico, garantito dall'articolazione in fasi di lavoro omogenee, afferenti a schemi e processi cognitivi comuni alle diverse discipline;
- chiarezza per lo studente, poiché apprende più agevolmente, ritrova nelle unità di apprendimento analoghi operatori cognitivi che lo accompagnano e lo orientano nel passaggio da un mondo disciplinare all'altro, riducendo i salti logici;
- il docente che progetta, in qualità di esperto della disciplina, provvede ad un'applicazione flessibile ed efficace del modello, ossia amplia o riduce la rilevanza delle diverse fasi del compito esperto, in rapporto alle esigenze dello studente, alla situazione cognitiva, metacognitiva e relazionale nella quale si trova ad operare.

3.2. Le attività didattiche: i task CLIL

Le fasi del compito esperto costituiscono le tappe, gli appigli e i rinforzi di un percorso attrezzato di difficoltà graduata verso la competenza. Si esprimono in attività didattiche che sono i marcatori di discorso nell'interazione insegnamento-apprendimento. Quali attività didattiche favoriscono l'acquisizione delle competenze CLIL? Tanto nelle indicazioni metodologi-

che CLIL quanto nel *Quadro europeo di riferimento per le lingue* viene indicato il compito (task) come attività fertile per lo sviluppo delle competenze e particolarmente efficace, perché vicino alla realtà sociale ed esperienziale dell'individuo. I compiti sono presenti nella vita di tutti i giorni e riguardano tutti i domini: privato, pubblico, educativo e professionale. L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito. La comunicazione è parte integrante dei compiti nei quali i partecipanti intraprendono attività di interazione, produzione, ricezione o mediazione, o una combinazione di almeno due di queste attività, ad esempio, interagire con il funzionario di un servizio pubblico e compilare un modulo; leggere una relazione e discuterne con i colleghi. I compiti "pedagogici" di tipo comunicativo che si svolgono in classe mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una situazione significativa e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili².

L'accento viene posto sull'efficacia del risultato, l'attenzione è focalizzata sul significato, in qualunque modo gli apprendenti realizzino le loro intenzioni comunicative. Nel compito:

- il significato è primario;
- il contenuto diventa il criterio per la selezione del tipo di compito e delle attività da svolgervi;
- si focalizza sull'apprendimento (un processo) e non sulla lingua (un prodotto);
- c'è un problema di comunicazione da risolvere;
- c'è un rapporto stretto con la realtà;
- completare il compito è prioritario;
- il compito viene valutato in base all'esito conseguito.
- si svolge in coppia o in gruppi e favorisce quindi l'apprendimento collaborativi (cfr. Coonan, 2002).

Il compito CLIL è quindi uno strumento didattico efficace e potente perché sviluppa tutte le tre dimensioni del sapere: cognitiva, metacognitiva e relazionale. La dimensione cognitiva viene sottolineata dalla centralità del contenuto, non più esclusivamente linguistico, ma linguistico arricchito dalle regole, dai concetti, dalle procedure di un mondo disciplinare, espresso in un codice nuovo, quello di una materia codificata e decodificata in una lingua diversa dalla madre lingua. Tale novità del codice favorisce la metacognizione, poichè richiede a chi comunica una riflessione più approfondita sulle scelte linguistico-comunicative, non più immediate come nella lingua madre, ma mediate dalle esigenze strutturali interne alla lingua straniera veicolare e

² Cfr. Consiglio d'Europa, Divisione Lingue Moderne, 2002.

intrinseche al contenuto veicolato e alla trama concettuale disciplinare cui il contenuto fa riferimento. La dimensione relazionale, sottolineata dall'apprendimento cooperativo, è essenziale nella società della conoscenza, che evolve non solo grazie all'apporto dell'individuo geniale, ma anche e soprattutto se si crea una sinergia tra più intelligenze. Si può concludere che il compito è risultato significativo strumento di apprendimento sia per la disciplina veicolata sia per la lingua e potente magnete capace di attrarre e amalgamare contenuti e metodi polidisciplinari. Lo confermano i risultati dei percorsi formativi CLIL sperimentati³.

4. Contestualizzare le competenze CLIL

L'ambiente di apprendimento e la progettazione didattica CLIL sono fertili nella misura in cui sviluppano le competenze richieste dagli scenari educativi internazionali. Tali scenari delineano obiettivi globali di progettazione educativa, con lo scopo di offrire strumenti adatti ad affrontare le sfide della società della conoscenza che richiede un apprendimento per tutto l'arco della vita. Ma quali sono a grandi linee le competenze richieste dallo scenario internazionale? I riferimenti possono essere moltissimi. Ne proponiamo due che ci sembrano rilevanti e congeniali a CLIL: il primo riguarda la politica europea in ambito formativo; il secondo le proposte formulate da Morin per il Progetto UNESCO "Educare per un futuro vivibile". L'Unione Europea individua nelle persone la principale risorsa per modernizzare il modello sociale e per predisporre il passaggio ad un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza e indica quali sono le competenze di base⁴ da fornire lungo tutto l'arco della vita:

- competenze in materia di tecnologie dell'informazione;
- lingue straniere⁵;
- cultura tecnologica;
- imprenditorialità;
- competenze sociali.

L'Unione Europea delinea quindi delle macroaree di competenze che marcano i contorni dell'immagine del sapere richiesto ai cittadini. Come svi-

³ Cfr. nota 1.

⁴ Consiglio Europeo Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza* e documenti successivi.

⁵ L'Unione Europea indica l'apprendimento delle discipline in lingua straniera come la modalità più efficace per rafforzare la competenza linguistico-comunicativa dei cittadini, per prepararli ad affrontare la mobilità che può garantire inclusione sociale e maggiori opportunità nell'ambito formativo e professionale. Un esempio è il Programma Leonardo da Vinci, 2005-2006, procedura B.

luppare queste macrocompetenze? Attraverso quali contenuti? Una proposta significativa è formulata da Morin, che congiungendo la riforma dell'insegnamento alla riforma del pensiero, individua sette temi che devono diventare fondamentali nei nostri insegnamenti. Essi permetteranno di *integrare* le discipline esistenti e di stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale:

a. *Insegnare com'è fatta la conoscenza.* È necessario introdurre e potenziare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue modalità, delle disposizioni psichiche e culturali. La conoscenza della conoscenza deve apparire come una necessità primaria, volta a preparare e ad affrontare una società complessa ed i rischi permanenti d'errore e d'illusione.

b. *Insegnare a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme.* È necessario insegnare i metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto in un mondo complesso.

c. *Insegnare la condizione umana.* A partire dalle discipline, riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano riunendo e organizzando le conoscenze disperse nelle scienze della natura nelle scienze umane.

d. *La Storia dell'era planetaria,* così come si è configurata dal XVI secolo.

e. *Affrontare rischi ed incertezze,* insegnando strategie per riconoscere le incertezze che insidiano la coscienza e la conoscenza, di tipo cerebro-mentale, logico, razionale, psicologica.

f. *Insegnare la comprensione* intellettuale e umana, anche attraverso l'analisi delle incomprensioni che ostacolano la tolleranza.

g. *Insegnare l'etica del genere umano,* attraverso la democrazia, intesa come ciò che deve essere realizzato da tutti e in tutti e in ciascuno (cfr. Morin, 2001).

Come si inserisce CLIL nell'ambito dei saperi richiesti dalla società della conoscenza? Si possono individuare i seguenti saperi, macroaree di interazione sia con le competenze individuate dalla U.E., sia le istanze di Morin:

- lingue straniere;
- integrare discipline e saperi;
- contestualizzare e sapere com'è fatta la conoscenza;
- competenze sociali;
- tecnologie dell'informazione.

Passiamo ora a descrivere le aree sopra indicate, indicando per ciascuna i percorsi operativi di interazione ed integrazione con il modello di apprendimento CLIL:

i. *Lingue straniere:* l'apprendimento in e tramite la lingua straniera potenzia la competenza linguistico-comunicativa, il bagaglio lessicale, la capacità di de-

strutturate e ristrutturare i testi e il pensiero ad essi sotteso, sia in fase di codifica, sia in fase di decodificazione. In altre parole lo studente che comprende o esprime contenuti in una lingua non nativa è portato ad un'analisi più attenta del significante e del significato (la lettura e l'ascolto nelle lezioni CLIL risultano più attente e l'interazione didattica docente-studente, studente-studente sono fortemente mirate all'apprendimento) ed esercita un maggiore controllo strutturale e semantico della propria produzione (nella produzione CLIL lo studente coglie e valorizza il rapporto tra i testi proposti in decodifica o in attività didattiche, li percepisce come modelli, ne tiene conto nella propria produzione testuale che costruisce in modo chiaro, non appesantisce con pleonasmii e ridondanze e controlla in modo più rigoroso, in quanto non dà per scontato il codice, come succede spesso nell'uso della lingua nativa). Il bagaglio lessicale si arricchisce di termini specialistici e non, in quanto lo studente è stimolato a scandagliare il significato profondo delle parole che sono lacerti di un affresco disciplinare che via via viene alla luce, non attraverso un apprendimento a zapping, ma attraverso un apprendimento conquistato e vissuto con la pazienza, la fatica e l'entusiasmo del restauratore d'arte e dell'archeologo che vedono emergere, grazie alle loro ricerche e fatiche, prima brandelli o cocci, poi oggetti compiuti o facilmente ricomponibili.

ii. *Integrare discipline e saperi*: il vantaggio dell'insegnamento delle discipline in lingua è costituito dall'incontro di due mondi disciplinari, che comporta la necessità per i docenti di analizzare, ripensare le discipline come ambiti aperti, scomporle, individuare elementi di affinità interdisciplinare e ricomporle in schemi cognitivi riorganizzatori comuni. Questa ricerca e riflessione critica condotta dai docenti sulla disciplina insegnata offre un'opportunità di crescita culturale professionale, in quanto conduce alla formulazione e all'applicazione di un modello di lavoro innovativo incentrato sulla contestualizzazione, sull'associazione, di più discipline, sul superamento delle frontiere, sulla selezione e sull'integrazione di concetti e metodi significativi per un progetto comune: i percorsi formativi che i docenti costruiscono lavorando in sinergia.

iii. *Contestualizzare e sapere com'è fatta la conoscenza*: l'incontro di due mondi disciplinari e il modello di lavoro che ne consegue costituiscono una modalità *per insegnare com'è fatta la conoscenza ed insegnare a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme*, secondo la proposta di Morin. Le proposte formative CLIL si concretizzano infatti in percorsi per l'apprendimento, nei quali non solo i testi scelti per la mediazione dei contenuti, ma anche, e soprattutto, le attività didattiche, sono incentrate sull'integrazione di concetti e metodi pluridisciplinari e offrono allo studente modelli e percorsi utili ad individuare, mettere in relazione le conoscenze e rappresentare la rete dei propri saperi.

iv. CLIL è adatto a sviluppare le *competenze sociali* non solo perché attraverso le lingue mette in contatto mondi diversi, ma anche perché l'ambiente didattico CLIL richiede la cooperazione, sia fra i docenti che co-progettano, sia fra gli studenti che apprendono meglio se lavorano in gruppo, confrontando e mettendo insieme esperienze e stili cognitivi. Si può quindi parlare di apprendimento integrato, a rinforzo delle competenze sociali, richieste come saperi essenziali per il futuro.

v. CLIL può sviluppare competenze in materia di *tecnologie dell'informazione*, in quanto i contenuti disciplinari in lingua straniera sono spesso reperibili in Internet, i percorsi formativi sono progettati ex novo dai docenti che si avvalgono di tecniche mediali e multimediali. Si può perciò consegnare allo studente il quaderno con il modulo CLIL, sia su supporto CD Rom con testi ed esercizi, da rielaborare col PC a casa, sia su supporto cartaceo, in modo da lasciare libero lo studente di gestire in proprio apprendimento in modo mediale e/o multimediale. Lo studente, inoltre, guidato dal docente attraverso opportuni riferimenti sitografici, è motivato a produrre ricerche, approfondimenti ed elaborazioni personali e a vedere valorizzata l'immagine di sé come autore di presentazioni multi-mediali, a documentazione della competenza disciplinare-linguistica raggiunta.

5. La peculiarità delle competenze CLIL: *Integrated Learning*

La società della conoscenza, connotata dalle competenze dell'U.E. e dai saperi del futuro indicati da Morin per l'UNESCO costituiscono il terreno di interazione, integrazione e fertilità, al quale le competenze CLIL debbono far riferimento. Ma quali aspetti caratterizzano la competenza CLIL? Che cosa osservare nel percorso di apprendimento dello studente? Che cosa è indice di competenza raggiunta? I risultati della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione, ed in particolare il modello di Progettazione per soglie di padronanza (PSP), elaborato dall'Università di Venezia, ci forniscono una definizione di competenza adatta a CLIL. La competenza è "un comportamento che permette una efficace interazione con l'ambiente, e quindi una capacità portata a compimento. Il soggetto ha conseguito una competenza, quando "sa, sa fare, e sa anche come fare"; vale a dire quando esplica, esercita, contestualizza in ambienti diversi le personali conoscenze sviluppate durante il percorso di apprendimento propostogli. Il percorso stesso raggiunge il suo risultato ottimale (padronanza delle competenze), solo quando le fasi di lavoro didattico conducono l'allievo in ambiente metacognitivo, rendendolo capace di ricostruire, giustificare, rivedere e valutare criticamente il lavoro personalmente svolto; vale a dire quando attribuisce significato a tutto ciò che ha imparato, poiché riesce a prefigurare "verso dove" può essere orientata la sua esperienza di apprendimento." (Margiotta, 1997) Le compe-

tenze CLIL si caratterizzano inoltre perché in esse si integrano i contenuti e i metodi delle discipline e delle lingue. In altre parole il contenuto si apprende attraverso la lingua, la lingua è veicolo di scoperta di mondi disciplinari che usualmente nel curriculum scolastico procedono parallelamente, con rare aree di convergenza. Tramite CLIL si creano oggetti, progetti e schemi cognitivi riorganizzatori interdisciplinari. I risultati dell'apprendimento nei percorsi formativi CLIL sperimentati hanno evidenziato che le competenze della disciplina veicolata in lingua straniera risultano non impoverite, ma arricchite, soprattutto per quanto riguarda il metodo di lavoro e l'applicazione di modelli disciplinari specifici, che le attività didattiche CLIL consolidano. Rispetto alle competenze linguistiche acquisite tramite il curriculum di lingua straniera, le competenze CLIL presentano un valore aggiunto, in quanto, tramite i contenuti della disciplina veicolata, si sviluppano, non solo le abilità linguistico-comunicative di base che permettono di interagire in situazioni quotidiane (*BICS Basic Interpersonal Communicative Skills*, Cummins), ma anche le “competenze richieste per far fronte all'apprendimento dei contenuti curricolari e allo sviluppo di competenze su quei contenuti in attività che implicano l'uso di processi cognitivi di ordine superiore quali l'analisi, la sintesi, la valutazione, la generalizzazione, il fare ipotesi ecc.”⁶ (*CALP Cognitive Academic Language Proficiency*, Cummins). A questo punto che cosa osservare nel percorso di apprendimento dello studente? Che cosa è indice di competenza raggiunta? Ci sembra opportuno accogliere i contributi del mondo delle professioni, nel quale è ampia la riflessione sulle competenze. Il nucleo centrale delle competenze è il comportamento, come insieme di azioni osservabili, messe in atto da un individuo e modellate rispetto ad attività che devono essere svolte (cosa fare) in base a regole ed istruzioni date (come fare) (Levati, Saraò, 1998). Il comportamento osservabile in CLIL ai fini della definizione delle competenze è la performance dello studente, in fase di verifica intermedia e finale del percorso formativo, ovviamente determinata in modo congruo agli obiettivi ed su tipologia analoga a quella delle attività svolte nel corso dell'attività didattica.

6. Lo sviluppo delle competenze attraverso l'integrazione disciplinare: *Content and Language*

Le competenze CLIL, integrate e complesse, necessitano schemi cognitivi di riferimento e di modelli di lavoro che possono essere attinti dalle discipline, in particolare dai saperi e dai metodi che le caratterizzano e che, messi in moto dalla dinamica CLIL, si confrontano e si integrano. L'integrazione

⁶ CALP significa 'Cognitive Academic Language Proficiency'. Si veda Coonan, 2002, p. 83 per una discussione.

disciplinare peculiare all'ambiente di insegnamento-apprendimento CLIL è affidata all'expertise dei docenti che operano in un atelier cognitivo dotato dei saperi e delle procedure peculiari a più mondi disciplinari. Si tratta di lavorare in un'ottica di polidisciplinarietà⁷, ovvero far convergere le risorse per costruire un progetto da concretizzare in un percorso formativo che coinvolge una lingua ed una disciplina non linguistica. Ma come giungere all'integrazione disciplinare (*content and language*)? Il percorso, come si è visto nei paragrafi precedenti, va contestualizzato all'interno della progettazione dell'istituzione scolastica, con la quale interagisce e si sviluppa nei seguenti passaggi:

Individuare i bisogni formativi emergenti, attingendo informazioni dallo scenario civile e professionale globale, costituito dalle indagini, dalle istanze e dalle norme degli organismi internazionali, ad esempio, la politica dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione. La società della conoscenza è alla base dello scenario educativo, nel quale l'apprendimento per tutto l'arco della vita deve connotare il profilo formativo del cittadino europeo, la cui eccellenza non sarà (soltanto) la laurea, ma il portfolio delle competenze acquisite. Il *patrimonio scientifico e culturale* offerto dalle discipline oggetto dei piani di studio *va quindi analizzato* ed interpretato criticamente, con lo scopo di attingere dai vari ambiti quei saperi integrati indispensabili ad affrontare la società della conoscenza in un apprendimento per tutto l'arco della vita. Per veicolare le discipline in lingua è quindi necessaria l'integrazione tra lingua e disciplina non linguistica attraverso *un'analisi comparata, un dialogo tra mondi disciplinari*, per desumere i saperi comuni. Una volta individuati, i saperi comuni a più discipline dovranno essere ulteriormente scandagliati, "distillati" ed espressi in *processi cognitivi*. Dai processi cognitivi si potranno desumere:

- i. le *competenze* che si intendono sviluppare tramite la progettazione;
- ii. le *performance* e i relativi indicatori da tenere presenti nella progettazione delle attività didattiche e dei compiti che scandiscono le tappe dei percorsi di apprendimento;
- iii. le soglie di competenza per le attestazioni individuali a conclusione del percorso formativo.

A questo punto quali sono gli indicatori più adatti ad esprimere l'integrazione disciplinare CLIL? Esistono modelli e repertori codificati, dai quali attingere indicatori di competenza condivisibili da più ambiti disciplinari? Si

⁷ "La polidisciplinarietà costituisce un'associazione di discipline in virtù di un progetto, o di un oggetto, comune; talora le discipline vi sono richieste come tecnici specialisti per risolvere tale o talaltro problema, talora, al contrario, sono in profonda interazione per cercare di concepire tale progetto". Cfr. Morin, 2000, p. 123.

ritiene opportuno indicare tre modelli cui far riferimento: Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*; *Le competenze di base degli adulti*, a cura del Ministero dell'Istruzione; la *Progettazione per Soglie di Padronanza* elaborata nell'ambito delle Scienze dell'educazione dall'università di Venezia. Questi tre modelli sono centrati sull'interdisciplinarietà e sulla metacognizione, in quanto individuano processi cognitivi che riguardano il complesso delle discipline e, particolarmente il secondo e il terzo, enfatizzano l'importanza dell'imparare ad apprendere e della costruzione della conoscenza.

Le competenze di base degli adulti (2001), a cura del Ministero dell'Istruzione, traccia le competenze per l'educazione permanente degli adulti, come richiesto dalle raccomandazioni europee. Il documento articola le competenze in quattro aree, area dei linguaggi, socio-economica, scientifica, tecnologica. Per ciascuna area sono descritti undici standard di competenza. Sono inoltre evidenziate connessioni tra le aree e tra gli standard e ciò è di estremo interesse per la progettazione CLIL, in quanto sono tracciate delle concrete possibilità di interazione ed integrazione disciplinare; è anche evidente come l'area dei linguaggi sia connessa quasi sempre alle altre aree.

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, descrive un'ampia tipologia di competenze generali e linguistico-comunicative, ciascuna graduata in sei livelli. Il *Quadro* è strumento essenziale per i docenti di lingue, in quanto stabilisce degli indicatori di performance chiari e condivisi, in base ai quali gli enti certificatori costruiscono e valutano i test per i certificati internazionali di competenza linguistica e i docenti di lingue delle scuole europee attuano la programmazione. Il *Quadro* può offrire interessanti punti di riferimento e materiale di lavoro non solo ai docenti di lingue, ma anche ai docenti e ai formatori di altre discipline, poiché, accanto alle competenze linguistiche e come contesto e terreno di fertilità di queste, descrive le competenze generali del cittadino europeo: dichiarative/sapere; abilità e saper fare; competenza "esistenziale"/saper essere; capacità di imparare/saper apprendere.

La *Progettazione per Soglie di Padronanza*, già citata nei paragrafi precedenti, come modello di progettazione CLIL, propone un percorso cognitivo e metacognitivo articolato nelle seguenti tre padronanze (modellizzare, relativizzare, responsabilizzare), riferibili sia ai saperi disciplinari, sia al dominio dell'esperienza.

- i. *Modellizzare* - si caratterizza come un processo cognitivo teso a dare forma ai riferimenti dell'esperienza tramite schemi mentali, ovvero configurazioni della realtà delle possibili azioni in e su di essa che il pensiero umano costruisce per guidare il proprio ragionamento e comportamento. Il soggetto che apprende riconosce ed analizza gli elementi di base della

rappresentazione umana della conoscenza. Questo sistema di padronanza si esplicita:

- nell'organizzazione, nel confronto e nell'integrazione di conoscenze;
- nel controllo continuo;
- nella coerenza e nella problematizzazione delle incoerenze;
- nella definizione del lessico.

ii. *Relativizzare* - processo cognitivo teso a confrontare, correlare, integrare dati diversi entro uno stesso schema logico. Si configura come un'attività prevalentemente metacognitiva perché, tramite la verifica empirica, la falsificazione, il dubbio metodico, la rottura epistemologica di paradigmi consolidati, fa progredire la conoscenza. A livello educativo il relativizzare implica l'organizzazione dei propri atti, comportamenti e metodi nella raccolta di informazioni per risolvere un problema conoscitivo. Occorre perciò capire che il sapere non è assoluto, ma dipende dal rapporto soggetto/oggetto e dalla costituzione mentale del soggetto conoscente. Ne deriva la necessità di ristrutturare gli schemi mentali precedentemente organizzati. Questo sistema di padronanza si esplicita:

- nella pluralità di vedute;
- nella revisione di schemi interpretativi;
- in un atteggiamento decentrato;
- nella flessibilità.

iii. *Responsabilizzarsi* - si caratterizza come capacità progressiva di autonomia e responsabilità. Si coniuga con i concetti di autocontrollo e di autoorganizzazione. Questo sistema di padronanza si esplicita:

- nella giustificazione di scelte e decisioni;
- nell'autovalutazione e valutazione critica;
- nel processo costruttivo in collaborazione e reciprocità;
- nell'apertura al rapporto collaborativo con il contesto sociale.

Individuati i modelli di riferimento, è necessario procedere ad una loro integrazione sintetica, che si concretizza nella "Scheda CLIL di progettazione polidisciplinare", riportata al paragrafo 9, che propone uno strumento operativo che i docenti progettisti CLIL possono utilizzare per la definizione dei processi cognitivi comuni alle diverse aree disciplinari.

7. Valutare le competenze CLIL

7.1. Gli indicatori

Dai processi cognitivi integrati si potranno desumere gli indicatori che dovranno descrivere le soglie di competenza conseguita individualmente da

ciascun alunno, ovvero i punti di arrivo che testimoniano da un lato l'efficacia del modello di insegnamento e, dall'altro, le tappe di crescita dell'allievo verso la consapevolezza concettuale, processuale ed operativa. È necessario creare degli indicatori di competenza CLIL che dovranno:

- essere espressi in termini condivisibili da più ambiti disciplinari, ma, al tempo stesso, coerenti con la trama concettuale e i saperi specifici;
- descrivere comportamenti osservati nelle attività svolte nelle verifiche;
- essere peculiari al percorso formativo svolto, ovvero coerenti con i contenuti proposti e i processi cognitivi attivati;
- fare riferimento a “prodotti” degli studenti che documentino in modo “tangibile” la competenza raggiunta (ricerche, rappresentazioni sintetiche dei saperi acquisiti ad esempio, attraverso mappe concettuali, risultati di attività laboratoriali, ecc., raccolta dati, ecc.);
- essere finalizzati ad un'attestazione dei risultati dell'apprendimento in lingua straniera, da utilizzare come credito per attività formative e professionali in ambito nazionale ed internazionale⁸;
- utilizzare una terminologia chiara e condivisa e comprensibile in più settori delle attività formative e professionali.

7.2. *Le soglie di competenza*

Ciascun indicatore di competenza sarà poi da articolare in soglie, che descrivono i livelli di apprendimento personalizzati, raggiunti da ciascun individuo che ha svolto il percorso formativo. La soglia di competenza indica la mèta di ogni compito esperto, raggiunta attraverso le attività didattiche (task) e accertata da prove di verifica. Sottende al percorso a sei fasi, descritto sopra, nel quale sono esercitati molteplici processi di conoscenza (memorizzazione, applicazione, trasferimento, ricostruzione, generalizzazione). La descrizione del livello di apprendimento personalizzato si concretizza in un'attestazione di competenze, che la scuola fornisce non solo ai fini del conseguimento di un diploma o di un titolo di studio, ma anche, e soprattutto per il conseguimento di crediti spendibili e capitalizzabili in una formazione che dovrà protrarsi per tutto l'arco della vita.

⁸ CLIL è una modalità di apprendimento linguistico, raccomandata e riconosciuta dall'Unione Europea. In Italia il Decreto 174/2001 del Ministero del Lavoro, relativo alla formazione professionale, prevede la certificazione e il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale, nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Il D.M. stabilisce inoltre che le competenze, intese come insieme strutturato di conoscenze e di abilità, debbono essere certificate secondo criteri omogenei, sono valutabili anche come crediti formativi, e debbono essere espressi in rapporto agli standard minimi stabiliti per ciascun settore professionale.

7.3. *Attestazione, documentazione, personalizzazione*

Quali caratteristiche dovrà avere l'attestazione di competenza CLIL? In particolare quali i destinatari, gli scopi, gli elementi costitutivi e la forma? I destinatari sono:

- gli studenti e le loro famiglie;
- gli enti esterni che operano nel campo della formazione o delle professioni, che dovranno esaminare e valutare le competenze del soggetto ai fini del riconoscimento dei crediti.

Gli scopi sono:

- l'attestazione personalizzata delle competenze, che è utile al soggetto che apprende per l'acquisizione dei crediti da spendere in una formazione estesa a tutto l'arco della vita, con frequenti rientri nel sistema di formazione;
- la documentazione, la trasparenza e la rendicontazione del processo e del risultato dell'apprendimento, utili alla valutazione interna/esterna della qualità del servizio erogato.

Gli elementi costitutivi sono:

- i processi cognitivi coinvolti;
- gli argomenti, i temi e i contenuti trattati nel percorso formativo;
- le attività o le esperienze, svolte dallo studente e osservate dal docente;
- la descrizione del livello di prestazione raggiunto nelle attività ed esperienze effettuate.

La forma:

- un attestato che comprende gli elementi sopra indicati;
- l'attestato di cui sopra, corredato dalle prove o prodotti dell'apprendimento che dimostrano il possesso delle competenze, da utilizzare per la costruzione del portfolio personale dello studente;
- è opportuno esprimere le soglie tripartite in conoscenze, competenze e capacità, per coerenza con la normativa vigente sugli Esami di Stato.

8. Esperienze: dagli indicatori all'attestazione

Nel corso della sperimentazione di percorsi di apprendimento di discipline in LS gli utenti, genitori e studenti, hanno espresso precise richieste dell'attestazione delle competenze acquisite. Quali le risposte date all'utenza? Quali dunque i percorsi esperiti, per arrivare all'attestazione di competenza? Nelle esperienze di insegnamento-apprendimento CLIL si è realizzato il seguente percorso:

1. È stato dapprima definito il profilo di competenze dello studente alla fine del percorso formativo. Si indica il seguente esempio di profilo di competenze, per studenti del quinto anno di un Istituto Tecnico Commerciale che svolgono un'unità di apprendimento di Storia del Novecento in Lingua Tedesca.

Profilo di competenze degli studenti del quinto anno Istituto Tecnico Commerciale
Unità di apprendimento - "Storia del Novecento in Lingua Tedesca"

Entrare efficacemente in comunicazione con altri interlocutori.
Confrontare i sistemi linguistici e culturali e riconoscere analogie e differenze.
Attivare consapevolmente le proprie competenze comunicative e linguistiche e trasferirle da una lingua all'altra e da una disciplina all'altra.
Potenziare l'efficienza e l'efficacia dell'apprendimento tramite la riflessione su prodotti (i testi) e i processi (le strategie) dell'apprendimento.
Far proprio il pensiero temporale, cioè riconoscere e ordinare informazioni secondo criteri temporali, quali: successione, contemporaneità, durata, periodizzazione, lunga durata, passato, presente.
Applicare il pensiero spaziale, cioè collocare nello spazio fatti storici e cogliere le relazioni spaziali fra gli individui, i fatti e i contesti ambientali.
Far propri concetti interpretativi che può applicare sia al presente sia al passato.
Acquisire un reticolo di mappe cognitive che gli permettono di "viaggiare" dal passato al presente e viceversa.
Avere consapevolezza dell'importanza della memoria storica.
Acquisire e applicare strategie e tecniche di lettura e di studio sia al testo storico in italiano sia in un'altra lingua.

2. Dal profilo di competenze sono stati estrapolati quei processi cognitivi, da privilegiare nelle attività didattiche e nelle verifiche, che hanno anche fornito gli indicatori di performance degli studenti, in altri termini gli obiettivi operativi del modulo.

Obiettivi del percorso di apprendimento - "Storia del Novecento in Lingua Tedesca"

Conoscenze:

Conoscere gli eventi che hanno caratterizzato la storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa.

Competenze:

Analizzare il testo sotto il profilo linguistico e storico per individuare i nodi concettuali e contestualizzare gli eventi.

Esporre in modo chiaro e concettualmente corretto i contenuti acquisiti in lingua italiana.

Organizzare un discorso che riassume con coerenza segmenti dei contenuti acquisiti in lingua tedesca.

Capacità:

Analizzare e collegare in maniera diacronica e sincronica gli eventi oggetto di studio in lingua italiana.

Avviare una contestualizzazione nella Storia d'Europa del Novecento in lingua italiana.

Analizzare e collegare in maniera diacronica e sincronica alcuni eventi oggetto di studio in lingua tedesca.

3. Infine gli indicatori sono stati articolati in descrittori di livello, riferiti alla performance, al comportamento osservabile nelle verifiche sommative (presentazione di avvenimenti storici attraverso testi orali, ipertesti, ecc.) e utili per la costruzione dell'attestazione finale.

Indicatori e descrittori dei risultati raggiunti nel percorso formativo CLIL "Storia del Novecento in Lingua Tedesca" e riportati nelle attestazioni finali			
<i>Descrittori di livello</i>	<i>Conoscenze</i>	<i>Competenze</i>	<i>Capacità</i>
Eccellente (voto 10)	Conosce gli eventi che hanno caratterizzato la Storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa in maniera approfondita e completa.	Comprende, analizza, rielabora il testo sotto il profilo linguistico e storico. Individua con facilità i nodi concettuali e le loro relazioni. Presenta in lingua italiana e tedesca le conoscenze acquisite in modo scorrevole ed efficace, con un lessico ricco e vario. Sa sintetizzare e rappresentare i contenuti proposti in modo organico, articolato e originale.	Effettua, con autonomia di giudizio, in lingua italiana e tedesca, collegamenti e confronti fra gli eventi storici. Inserisce i contenuti appresi in un più ampio contesto storico internazionale, individuando i legami sottesi in modo rigoroso.
Ottimo (voto 9)	Conosce gli eventi che hanno caratterizzato la Storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa in maniera approfondita e completa.	Comprende, analizza, rielabora il testo sotto il profilo linguistico e storico. Individua con facilità i nodi concettuali. Presenta in lingua italiana e tedesca le conoscenze acquisite in modo fluido ed efficace, con un lessico appropriato e vario. Sa sintetizzare e rappresentare i contenuti proposti in modo organico, articolato e personale.	Effettua, con autonomia di giudizio, in lingua italiana e tedesca, collegamenti e confronti fra gli eventi storici. Inserisce i contenuti appresi in un più ampio contesto storico internazionale, individuando i legami sottesi in modo puntuale.
Buono (voto 8)	Conosce gli eventi che hanno caratterizzato la Storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa in maniera esauriente.	Comprende ed analizza il testo sotto il profilo linguistico e storico, individua i nodi concettuali. Presenta in lingua italiana e tedesca le conoscenze acquisite in modo chiaro ed efficace, con un lessico appropriato e vario. Sa sintetizzare e rappresentare i contenuti proposti in modo organico e articolato.	Effettua, in lingua italiana e tedesca, collegamenti e confronti fra gli eventi storici. Inserisce i contenuti appresi in un più ampio contesto storico internazionale.
Discreto (voto 7)	Conosce gli eventi che hanno caratte-	Comprende i testi storici in lingua tedesca, oggetto di apprendimento,	Effettua, in lingua italiana e tedesca,

	rizzato la Storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa in maniera essenziale e precisa.	in maniera globale e analitica. Individua i nodi concettuali della Storia. Presenta in lingua italiana e tedesca le conoscenze acquisite in modo chiaro, con un lessico adeguato e vario. Sa sintetizzare i contenuti proposti con il supporto di schemi autonomamente elaborati.	collegamenti e confronti fra gli eventi storici.
Sufficiente (voto 6)	Conosce gli eventi che hanno caratterizzato la Storia della Germania dal 1918 al 1990 e i fatti che si intrecciano con la Storia dell'Europa in maniera essenziale.	Comprende i testi storici in lingua tedesca, oggetto di apprendimento, in maniera globale e analitica. Individua nodi concettuali significativi della Storia. Presenta in lingua italiana e tedesca le conoscenze acquisite in modo chiaro. Sa sintetizzare i contenuti proposti con il supporto di schemi autonomamente elaborati.	Effettua, in lingua italiana e tedesca, collegamenti e confronti, di facile evidenza, fra gli eventi storici.

9. Strumenti della fucina CLIL

Scheda di progettazione polidisciplinare (cfr. Figura A in appendice)

Obiettivo: Determinare processi cognitivi e competenze

La scheda viene proposta quale strumento operativo per i docenti che nella progettazione CLIL dovranno confrontare e far dialogare mondi disciplinari diversi, per individuare processi cognitivi affini alla lingua e alla disciplina non linguistica. Nella progettazione CLIL il docente di lingue e di disciplina non linguistica potranno:

- individuare il livello di complessità delle competenze da sviluppare e, conseguentemente, tarare il grado di difficoltà del percorso di apprendimento in base ai sistemi di padronanza (colonna 1)⁹, afferenti ai diversi campi del sapere;
- individuare i processi cognitivi riferibili alle competenze da sviluppare;
- individuare il “coinvolgimento” più o meno forte dell’una, dell’altra o di entrambe le discipline sia nei processi cognitivi (nelle colonne 3 e 4 potranno marcare il coinvolgimento di una o di entrambe le discipline);

⁹ “Possiamo assumere che, negli apprendimenti, si formi e si sviluppi una famiglia di tre grandi sistemi di padronanza, perché connessi con tre campi di esercizio degli apprendimenti stessi, i quali vanno visti in prospettiva di vita e non solo in ambito scolastico. Detta famiglia comprende il Modellizzare, il Relativizzare, il Responsabilizzarsi.” (Margiotta, 1997, p. 248)

- progettare attività didattiche e task CLIL secondo le fasi del compito esperto (colonna 5)¹⁰;
- determinare la soglia di padronanza delle competenze¹¹ attraverso due modalità:
 - i. in senso verticale, rilevando, nelle attività svolte dallo studente, la presenza di atteggiamenti riconducibili a uno o più dei tre sistemi, che possono essere considerati in progressione di complessità e di difficoltà;
 - ii. in senso orizzontale, all'interno di ciascun sistema di padronanza o di ciascun processo cognitivo coinvolto.

¹⁰ “Un compito viene eseguito a livello esperto quando prevede una serie di operazioni e l’esercizio di un quadro di abilità tra loro affini o complementari e, successivamente una revisione, un ritorno indietro sul compito stesso, al fine di formalizzare sia le procedure sia i concetti sui quali e con i quali si è operato. In tale percorso di apprendimento il ruolo del soggetto è attivo e costruttivo sia verso gli oggetti di conoscenza, sia verso i suoi processi cognitivi e metacognitivi.” (Margiotta, op. cit., p. 239)

Il compito esperto si articola in sei fasi: saperi naturali, *mapping*, applicazione, transfer, ricostruzione e generalizzazione. Ai fini della determinazione delle soglie di competenza CLIL e nell’ottica operativa della progettazione proposta da questa scheda, si considerano le ultime quattro delle sei fasi del compito esperto, ovvero applicazione, transfer, ricostruzione, generalizzazione, nelle quali il ruolo attivo dello studente e può essere osservato nello svolgimento di attività/tasks.

¹¹ Il termine ‘soglia di padronanza’ sta ad indicare i punti di arrivo che in itinere testimoniano, da un lato, l’efficacia del modello d’insegnamento elaborato dal docente e, dall’altro, il progredire della mente e del comportamento dell’allievo verso la riorganizzazione dei suoi saperi naturali in forme esperte di padronanza. In altri termini esprime le tappe di crescita dell’allievo verso la consapevolezza concettuale, processuale ed operativa; qualifica il modo con cui il soggetto esercita abilità e prestazioni. (Margiotta, op. cit., p. 249)

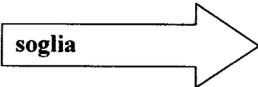
Allegato

Figura A

1	2	3	4	5
Sistemi di padronanza delle competenze ¹	Processi cognitivi → indicatori di competenza	Disciplina	Lingua	Fasi del compito esperto ² di apprendimento

<p>soglia</p> 	<p>Modellizzare</p> <p>Si esplicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nell'organizzazione, nel confronto e nell'integrazione di conoscenze; - nel controllo continuo; - nella coerenza e nella problematizzazione delle incoerenze; - nella definizione del lessico. 	<p>Riconoscere e comprende il significato e l'articolazione di un testo;</p> <p>Conoscere e contestualizzare il lessico;</p> <p>Riconoscere e utilizzare le dimensioni del tempo, dello spazio; diacronica e sincronica, continuità e discontinuità, innovazione e conservazione, crisi e stabilità, progresso e regresso, qualità e quantità, finalità e causalità;</p> <p>Attivare schemi di riferimento e risorse in rapporto al compito di apprendimento;</p> <p>Identificare soggetti e relazioni;</p> <p>Individuare, descrivere e mettere in relazione le componenti di un sistema;</p> <p>Comprendere la specificità di regole le modalità in base alle quali si applicano;</p> <p>Situare conoscenze ed esperienze in contesto;</p>	<p>Mapping</p> <p>Per gli allievi: "Devi sapere che".</p> <p>L'insegnante induce schemi di ragionamento. Gli studenti sono coinvolti nella riorganizzazione e nella memorizzazione delle conoscenze e delle procedure. La fase orienta alla <i>consapevolezza del compito e delle relazioni tra sé e il compito.</i></p> <p>Applicazione</p> <p>Per gli allievi: "Quel che devi fare"</p> <p>Imparano come muoversi in contesti noti e consolidano operativamente le conoscenze apprese. Maturano la <i>consapevolezza riguardo alle abilità da mettere in atto e ai concetti da padroneggiare per risolvere un compito.</i></p>
	<p>Relativizzare</p> <p>Si esplicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nella pluralità di vedute; - nella revisione di schemi interpretativi; - in un atteggiamento decentrato; - nella flessibilità. 	<p>Organizzare e usare materiali ed informazioni per l'apprendimento;</p> <p>Utilizzare il lessico in relazione al contesto;</p> <p>Raccogliere, collegare, confrontare dati;</p> <p>Situare conoscenze ed esperienze in svariati contesti;</p> <p>Osservare, descrivere, confrontare e selezionare modelli, processi e schemi mentali;</p> <p>Pianificare;</p> <p>Elaborare strategie;</p> <p>Ordinare in mappe le mosse;</p> <p>Trasferire, contestualizzandoli, strumenti matematici, scientifici e socio-comunicativi per analizzare e risolvere problemi;</p> <p>Generare le idee;</p> <p>Esemplificare;</p> <p>Sintetizzare;</p> <p>Tradurre la soluzione al compito in forma testuale, progettuale, grafica o di calcolo;</p> <p>Formulare ipotesi interpretative e inferenze sul significato;</p>	<p>Transfer</p> <p>Per gli allievi: "Prova anche tu"</p> <p>Si cimentano in situazioni variare trasferendo conoscenze e procedure. Assumono la <i>consapevolezza della contestualizzazione di abilità e concetti in situazioni simili e variare rispetto alla situazione di apprendimento.</i></p>

	<p>Controllare la coerenza, la coesione e l'efficacia di quanto prodotto; Compensare con strategie di sostituzione, semplificazione, trasformazione, le difficoltà incontrate nel compito; Conoscere e mettere a confronto diversi punti di vista; Argomentare le scelte; Rappresentare le proprie conoscenze in reti di saperi;</p>		<p>Ricostruzione Per gli allievi: "Spiega che cosa hai fatto e perché"</p> <p>Ripercorrono il proprio percorso, giustificano le scelte delle proprie azioni e produzioni. Si perviene alla consapevolezza dell'intero obiettivo istruzionale, della revisione e della riorganizzazione di quanto appreso.</p>
<p>Responsabilizzarsi Si esplicita: - nella giustificazione di scelte e decisioni; - nell'auto-valutazione e valutazione critica; - nel processo costruttivo in collaborazione e reciprocità; - nell'apertura al rapporto collaborativi con il contesto sociale.</p>	<p>Dimostrare la relatività di convenzioni e culture attraverso le proprie conoscenze. Verificare ipotesi ed eventualmente riformularle; Analizzare e discutere le modalità di funzionamento di un sistema; Valutare e discutere i fatti; Confrontare e valutare le diverse modalità secondo cui si può operare; Problematizzare situazioni al fine di effettuare scelte idonee e consapevoli; Coordinare ed integrare le proprie mansioni con quelle degli altri; Identificare e riconoscere il valore delle proprie competenze; Individuare tra le proprie competenze quelle richieste per la soluzione di un compito.</p>		<p>Generalizzazione Per gli allievi: "Inventa una regola"</p> <p>Sanno come affrontare contesti nuovi e diversi, svolgono attività centrate sulla produttività delle loro competenze. Maturano la consapevolezza sui propri prodotti di conoscenza e sui processi messi in atto¹⁸.</p>



soglia

Riferimenti Bibliografici

- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino, 2002.
- COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Consiglio d'Europa, Divisione Lingue Moderne, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- LEVATI W. SARAÒ M.V., *Il modello delle competenze*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- MARGIOTTA U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Roma, Armando Editore, 1997.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- MIUR, "Le competenze di base degli adulti", in *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 2001, n. 97.

Proposte di strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti in percorsi CLIL

Marina Federici
Istituto superiore “Contardo Ferrini” Verbania

Questo articolo è frutto di una serie di approfondimenti e letture personali, nonché della partecipazione a gruppi di ricerca presso l'IRRE Piemonte e a corsi di formazione on-line specifici, in particolare, quello organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia Progetto Lingue¹, il corso *ALI-CLIL* online di secondo livello². Nella prima parte, la relazione intende focalizzare l'attenzione sulla fase di valutazione e autovalutazione del *progetto*, inteso come sistema complesso: degli *attori coinvolti*, del *processo in se stesso*, del *prodotto finale*, e quindi sulla valutazione della sua qualità e della sua efficacia. Nella seconda parte, vengono illustrate alcune proposte di strumenti e di questionari di valutazione e di autovalutazione degli apprendimenti in ambito CLIL. Con riferimento alle più recenti proposte provenienti dalla ricerca e letteratura psico-pedagogica relativi alla valutazione, si è ritenuto significativo evidenziare e sottolineare i passi più importanti che hanno portato alla produzione delle schede e delle griglie presentate, nonché motivare le scelte operate, in considerazione del ruolo fondamentale che assume la valutazione, in tutti i suoi aspetti, intesa come sistema con finalità precise, metodi e strumenti peculiari.

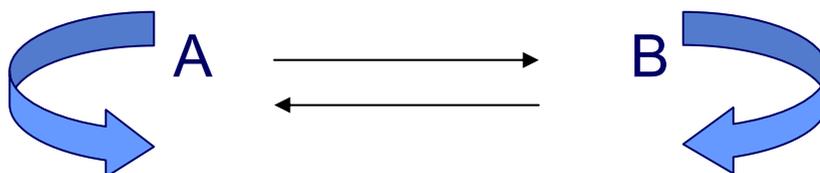
1. Valutazione e autovalutazione del progetto CLIL

Questa riflessione si inserisce nell'ambito della grande tematica *valutazione*, che nasce come operazione intellettuale, che viene influenzata da fat-

¹ Il comitato scientifico è composto dall'Isp. Langé e dai docenti Barbieri, Bertocchi, Maggi e Quartapelle.

² Coordinatore la prof.ssa Lauretta D'Angelo.

tori affettivi e che si presenta come complessa e di grande impegno (Pellerey, 1998). Partendo dalla considerazione proposta da Pellerey, è essenziale intendere la valutazione sotto il profilo dell'incontro umano, come un fatto simmetrico (per cui A in un'attività valutativa giudica B e B a sua volta giudica A) e nello stesso tempo riflessivo (A e B giudicano sé stessi → autovalutazione).



La valutazione risulta quindi un fatto interattivo e dinamico, che coinvolge conoscenze, valori e comportamenti, non solo di coloro le cui prestazioni (passate o potenziali) vengono valutate, ma anche di coloro che elaborano o utilizzano tali valutazioni. Considerando il CLIL un approccio che si struttura sull'attivazione di progetti, di fatto lo si analizza in quanto progetto che rispecchia tutte le dinamiche e le caratteristiche proprie di un progetto. Si parte dall'analisi del *perché* valutare?, di *chi* valuta?, di *quando* e di *cosa* valutare? di quali *strumenti* utilizzare e di *come* valutare?

Prendendo in esame le *finalità* del CLIL:

- promuovere l'uso di lingua non nativa come strumento di comunicazione in situazioni culturali non linguistiche;
- facilitare il transfer di competenze;
- stimolare la motivazione degli alunni;
- realizzare percorsi didattici finalizzati all'acquisizione di un uso consapevole di strategie di pensiero si evidenzia come la valutazione del progetto sia uno strumento utile per aiutare a entrare nel vivo dello stesso insegnamento CLIL, in quanto promuove un processo di trasformazione degli atteggiamenti nelle relazioni umane, a tutti i livelli, per i soggetti coinvolti.

Perché quindi valutare il progetto?

- valutare la qualità degli interventi didattici attivati;
- individuare gli aspetti positivi utili per proseguire e i punti deboli su cui intervenire;
- ri-orientare le attività in itinere;
- apprendere, partendo da un'analisi riflessiva sulla propria esperienza;
- considerare il grado di soddisfazione dei soggetti coinvolti 1. degli alunni; 2. dei docenti che si sono "messi in gioco"; 3. delle famiglie.

È opportuno, inoltre, considerare gli aspetti significativi che si riflettono dopo i momenti di valutazione, quali: la percezione di se stessi, la fiducia nelle proprie forze e capacità, la stima dei colleghi, degli alunni, delle famiglie, dei compagni. Di non minore importanza sono le ricadute sul piano della *formazione* in quanto, in una situazione strutturata, si analizzano errori e difficoltà, si mettono in relazione mezzi impiegati con i fini raggiunti, si rivedono quindi determinate posizioni assunte in precedenza.

Passiamo ora a considerare CHI valuta il progetto. Tutti i soggetti coinvolti possono attuare un percorso di valutazione e autovalutazione: i docenti, gli alunni, l'equipe di coordinamento a livello di Istituto, e le famiglie, che sono indirettamente coinvolte, ma che, poiché sono elemento importante di "riuscita" del progetto, possono essere coinvolte e stimolate a esprimere il loro parere.

Quando valutare? La fase di valutazione e di monitoraggio del progetto dovrebbe essere costante e venire effettuata a ogni tappa: in fase iniziale, in itinere, al termine di una fase e alla fine del progetto: dovrebbe risultare il più possibile relativa a obiettivi ben precisi e produrre una sorta di feedback che permette e garantisce in itinere delle modifiche.

Che *cosa* valutare? L'oggetto della valutazione del progetto CLIL non è un prodotto finito, ma la valutazione riguarda tutto il processo in itinere, considerando tutti gli attori coinvolti, per constatare l'efficacia e l'adeguatezza delle proposte in riferimento all'apprendimento in atto. Si monitorano e valutano quindi l'organizzazione, i rapporti interpersonali, la comunicazione, i prodotti, i comportamenti dei vari attori coinvolti nel progetto, gli apprendimenti e le prestazioni, le funzioni e i ruoli dei soggetti, i processi e le ricadute del progetto stesso.

Con quali *strumenti* monitorare e valutare? Diversificati sono gli strumenti di cui disporre: a) osservazioni in classe, con griglie di osservazione; b) autovalutazione da parte del docente e dello studente tramite compilazione di diari di bordo, di verbali e report; c) momenti di incontro e di dibattito, per discutere sugli aspetti positivi e negativi, sulle difficoltà incontrate e sulle soluzioni possibili da adottare per risolvere i problemi. d) interviste agli attori coinvolti, e) esperti esterni che monitorano e valutano determinate fasi. Per ovviare il livello di percezione soggettiva (spesso riscontrabile in verbali e relazioni) possono essere utilizzati griglie e questionari, che risultano essere strumenti facili e funzionali da utilizzare, con indicatori di qualità e con descrittori precisi, analitici, contestualizzati, da comunicare direttamente ai soggetti coinvolti.

Come quindi valutare? Fondamentale è ricorrere, come per qualsiasi attività di valutazione, a strumenti che risultino *validi, comparabili, economici e accettabili*. Considerando che normalmente vengono valutati: il *sapere* (inte-

so come acquisizione di conoscenze in un determinato percorso), il *saper fare* (considerato come acquisizione di competenze nuove o trasformazione e potenziamento di competenze già possedute) e il *saper essere* (percepito come acquisizione o trasformazione di nuovi atteggiamenti e comportamenti in situazioni diverse), trattandosi di una forma di apprendimento integrato, si è voluto prendere in esame la valutazione del progetto CLIL in quanto progetto di per sé.

Vengono proposte alcune schede riguardanti la valutazione dell'esperienza per i docenti, l'autovalutazione dell'esperienza per gli alunni, la valutazione del lavoro di gruppo, l'autovalutazione del progetto da parte degli alunni. Si è partiti dal presupposto che la funzione di base sia quella di valutare la qualità e l'efficacia del modulo CLIL (di cui sono stati identificati gli obiettivi generali e operazionali in funzione delle scelte operate nel singolo Istituto relative alle discipline coinvolte, agli argomenti, ai metodi adottati e ai soggetti coinvolti).

Una griglia dettagliata, riferita alle diverse parti che compongono il modulo/progetto, offre una presa di coscienza maggiormente realistica dell'effettiva gestione del modulo in questione. Inoltre il questionario può risultare molto utile in fase di prima attivazione di percorsi CLIL, in quanto risulta essere uno strumento dettagliato, che tiene presente le diverse variabili che entrano in gioco e che può, passo dopo passo, indicare, quali sono gli aspetti ineludibili e positivi per realizzare un percorso di insegnamento-apprendimento di successo, cioè efficace e di qualità. Chiaramente per non scoraggiare i docenti coinvolti nella realizzazione di moduli CLIL, si è ritenuto opportuno proporre delle griglie il più possibile agili da gestire e da compilare, che offrano un quadro della situazione della classe e degli alunni in modo rapido e preciso. Da qui la scelta di utilizzare delle crocette facili da gestire, quindi risposte chiuse, nella maggior parte dei quesiti, che appositamente studiati e elaborati, non dovrebbero risultare solo una serie di appesantimento di lavoro. Si è cercato di individuare e elaborare degli indicatori funzionali, sulla base delle caratteristiche del progetto-modulo CLIL oggetto della valutazione, con obiettivi sia cognitivi che comportamentali. Sono quindi stati individuati gli indicatori di riuscita del progetto, definiti in riferimento alla programmazione, in itinere, e alla conclusione. Come risulta evidente, gli indicatori sono quantitativi e misurabili (ad esempio, crescita del numero di docenti coinvolti nel progetto CLIL, degli studenti interessati, continuità e sviluppo dei progetti in itinere, solo per citare alcune esemplificazioni) e qualitativi (riferiti alle capacità, al grado di interesse dei colleghi dell'Istituto, al coinvolgimento di alunni e famiglie, all'apprezzamento da parte dei genitori, alunni, docenti coinvolti).

Sono state individuate le seguenti fasi con pochi ma significativi *item*:

Fase burocratica

- Chi è stato informato? ° Collegio dei Docenti ° Dirigente Scolastico ° Consiglio di Classe ° Famiglie
- In che modo? ° Riunione del CdC ° Collegio Docenti ° Colloquio con genitori/alunni ° Incontri individuali

Fase di presentazione

- La presentazione del modulo alla classe è avvenuta: ° Durante il Consiglio di Classe ° Durante la prima ora di lezione in compresenza ° Durante la lezione di materia ° Durante la lezione di lingua
- In questa fase la classe ha mostrato: ° Indifferenza ° Abbastanza interesse ° Interesse e partecipazione

Fase di realizzazione

- Durante la lezione di compresenza il ruolo dei due docenti è stato: ° Attivo per entrambi ° Prevalentemente per uno dei due insegnanti
- Il modulo ha incluso momenti di: ° Lezione frontale ° Attività in coppia ° Attività di gruppo ° Risoluzione di problemi ° Esercitazioni scritte ° Esercitazioni orali ° Lezioni di tipo teorico ° Lezioni di tipo pratico ° Lezioni in laboratorio ° Esperimenti
- Tra il materiale utilizzato: ° Libro di testo ° Fotocopie ° Sussidi audio-visivi ° Materiale autentico ° Illustrazioni, disegni ° Tabelle, diagrammi ° Altro
- La partecipazione degli alunni si è manifestata con: ° Espressioni di dubbio e perplessità ° Richieste di chiarimenti in ambito lessicale ° Richieste di chiarimenti in ambito contenutistico ° Commenti, osservazioni ° Richieste di approfondimenti ° Richieste di ripetizioni di lessico, di concetti contenutistici
- Gli interventi degli alunni si sono svolti ° per lo più in L2 ° per lo più in L1 ° alternando L1 e L2

Fase finale

- La verifica prevista si è svolta: ° Nei tempi previsti ° In tempi inferiori / superiori a quelli previsti
- La verifica è stata preceduta da momenti formativi di verifica dell'acquisizione dei punti chiave: ° In L2 ° in L1 ° in entrambe le Lingue
- La verifica ha tenuto conto : ° solo del contenuto ° maggiormente del contenuto che dell'espressione in L2 ° in egual misura
- Al termine del modulo gli studenti hanno: ° compilato una griglia di valutazione del progetto ° espresso un parere favorevole / negativo sull'esperienza
- Il parere favorevole concerne: ° i contenuti del modulo ° la procedura ° la compresenza di due docenti e il loro coinvolgimento nello sviluppo del modulo
- Il parere negativo concerne: ° i contenuti del modulo ° la procedura ° la compresenza di due docenti e il loro coinvolgimento nello sviluppo del modulo

Viene presentato ora un questionario di autovalutazione dell'esperienza per *alunni*. Si è concordato sull'opportunità di tenere anonimo questo tipo di

monitoraggio, in quanto il fatto di rimanere anonimi permette e garantisce maggiore libertà nelle risposte. Anche in questo caso si è cercato di individuare quegli indicatori che potessero risultare nelle diverse fasi del progetto maggiormente significativi e funzionali all'azione di valutazione del progetto in sé.

Fase di preparazione del modulo

- Quando gli insegnanti di L2 e di materia ti hanno proposto questo modulo hai pensato che: ° Avresti potuto migliorare la tua competenza in L2 ° Avresti potuto migliorare le tue conoscenze della materia ° Avresti migliorato entrambe le discipline ° Avresti fatto una tremenda confusione
- All'inizio del progetto quanto eri interessato a imparare la materia attraverso la L2?: ° Moltissimo ° Molto ° Abbastanza ° Non molto ° Per niente
- La proposta del progetto di modulo e relative delucidazioni su metodi e obiettivi sono state presentate alla classe in modo: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Insufficiente
- La proposta del progetto di modulo è stata presentata alle famiglie in modo: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Negativo
- L'atteggiamento della tua famiglia al modulo dopo l'incontro di presentazione è stato: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Negativo

Fase di realizzazione del modulo

- Ritieni che imparare una materia in L2 sia: Molto utile ° Utile ° Non molto utile ° Una perdita di tempo
- Quale o quali altre discipline o quali argomenti ti piacerebbe imparare in L2?
- Esprimi un giudizio sulla gestione del modulo da parte degli insegnanti: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Negativo
- Complessivamente apprendere i contenuti della materia in L2 è stato: ° Molto più facile del previsto ° Più facile del previsto ° Più difficile del previsto ° Molto più difficile del previsto
- Cosa è stato più difficile fare in una lezione materia-L2³?
 - Capire l'insegnante di materia che parla in L2
 - Capire l'insegnante di L2 che parla L2 di contenuti
 - Comprendere concetti di base attraverso la lettura di testi
 - Comprendere concetti di base attraverso animazioni e immagini
 - Memorizzare i concetti in L2
 - Eseguire gli esercizi
 - Esprimere oralmente in L2 quanto appreso
 - Eseguire correttamente i test di verifica
 - Lavorare in gruppo
 - Partecipare alla discussione

³ Si risponde in base alla seguente scala: molto difficile / difficile / abb. facile / facile / molto facile.

- Esprimi un giudizio sulle attività svolte durante il modulo:
 - i. Presentazione dei contenuti, spiegazioni: ° Chiare e efficaci ° Adeguate ° Troppo veloci ° Parziali ° Difficili ° Incomprensibili
 - ii. Attività di *problem solving* o di applicazione: ° Facile ° Stimolante ° Adeguata ° Abbastanza complicata ° Difficile ° Molto difficile
 - iii. Come hai trovato i testi in lingua rispetto al tuo livello di competenze in L2?: ° Troppo semplici ° Adeguati al mio livello di preparazione ° Interessanti ° Troppo numerosi ° Troppo noiosi ° Difficili
 - iv. Cosa pensi ti abbia aiutato maggiormente nella comprensione degli argomenti? ° Gli esercizi di comprensione del testo ° Le animazioni ° Le spiegazioni degli insegnanti ° I test finali ° Altro
 - v. Conclusione dei lavori e presentazione dei risultati del modulo: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Negativo
- Ritieni che il modulo sia stato: ° Troppo teorico ° Ben bilanciato ° Troppo pratico
- Esprimi un giudizio sulla spiegazione dei metodi di valutazione: ° Ottima ° Buona ° Accettabile ° Carente ° Negativa
- Dovendo consigliare a un amico indeciso se affrontare l'esperienza del modulo CLIL, esprimeresti un giudizio: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Negativo
- Al termine del modulo il parere della tua famiglia è stato: ° Ottimo ° Buono ° Accettabile ° Carente ° Negativo

Particolare attenzione è stata rivolta alla valutazione del lavoro di gruppo (*cooperative learning*) che è una delle modalità di gestione della classe che risulta molto funzionale all'apprendimento integrato di lingua e contenuto. L'apprendimento cooperativo è infatti caratterizzato: a. da gruppi di lavoro eterogenei, formati in base a scelte operate dai docenti su criteri condivisi, b. da assenza di competitività al suo interno, c. da uguali opportunità di successo per tutti i componenti, d. dall'assunzione di specifiche responsabilità per ogni membro del gruppo, e. dall'acquisizione attraverso l'operatività di abilità importanti, quali la capacità di essere leader, di comunicare, di prendere decisioni in autonomia, di gestire i conflitti all'interno del proprio gruppo.

Seguono alcune domande riferite alla valutazione dell'attività di cooperazione in gruppo:

- Ritieni che il tuo gruppo abbia lavorato in modo: ° Efficace ° Buono ° Superficiale ° Scarso ° Controproducente e senza dare risultati
- Come hai contribuito alla discussione nel gruppo:
 - ° Non ho collaborato
 - ° Ho collaborato solo marginalmente
 - ° Ho avuto difficoltà a partecipare come gli altri
 - ° Qualcuno ha partecipato poco alle attività
 - ° Qualcuno ha perso tempo giocando o scherzando
 - ° Ascoltando senza intervenire
 - ° Chiedendo chiarimenti
 - ° Stimolando la partecipazione degli altri

- Proponendo idee e suggerimenti
- Delineando le differenze di opinione
- Controllando le reazioni degli altri
- Accettando le reazioni e le proposte degli altri
- Aiutando il gruppo a raggiungere gli obiettivi
- Assumendo un ruolo preciso (verbalizzatore, leader, controllore, time keeper, ...)
- Valutando in modo critico le informazioni
- Aiutando a identificare gli obiettivi e i compiti assegnati
- Aiutando il gruppo a raggiungere il consenso
- Individua le affermazioni che ti sembrano più appropriate:
 - Tutto il materiale occorrente è stato predisposto in modo che il gruppo iniziasse subito a lavorare
 - Il gruppo ha organizzato il proprio lavoro senza creare confusione
 - Il lavoro di gruppo è iniziato con una riflessione sul task assegnato
 - Le fasi di esecuzione sono state bene organizzate, i compiti ben distribuiti
 - È stato designato un portavoce
 - Tutti i membri del gruppo hanno partecipato al lavoro di gruppo, nessuno è stato escluso
 - Il gruppo ha trovato autonomamente le soluzioni al problema e ha interpellato l'insegnante solo in caso di vera necessità, cioè quando sono sorti dubbi o incertezze nella comprensione della consegna
 - Tutti i membri hanno preso appunti sui risultati dei lavori, sulle fasi di svolgimento oppure hanno compilato un diario di bordo per favorire la puntualizzazione dell'avanzamento lavori
 - I membri del gruppo hanno atteso il proprio turno, il gruppo ha ascoltato con attenzione l'esposizione degli elaborati degli altri gruppi.

Se da un lato si rileva che spesso i questionari quantitativi, in quanto lunghi e noiosi, vengono compilati dagli studenti con poca convinzione o con superficialità, dall'altro lato risultano semplici da valutare perché si basano su valori numerici facilmente quantificabili e confrontabili dai docenti. Se ben strutturati riescono quindi a “fotografare” la concreta realtà dell'esperienza vissuta e, di conseguenza, possono fornire gli input utili per intervenire e modificare perfezionando e/o modificando ciò che può compromettere una realizzazione di successo del modulo.

È utile sottolineare che non esistono griglie perfette a priori, ma che, a seconda della situazione e dei docenti coinvolti, si può ricorrere a griglie e questionari diversi. Si ritiene a questo riguardo che possa risultare efficace, nell'ottica di un'azione di valutazione come sopra delineata, proporre un approccio qualitativo in cui agli studenti viene richiesto di esprimere il proprio parere e di commentare, per esempio, alcuni aspetti del modulo che ritengono particolarmente significativi e di gradimento e alcuni aspetti negativi, motivando le proprie affermazioni sinteticamente. Questa modalità di rilevazione permette innanzitutto agli alunni di riflettere maggiormente sui commenti

in quanto obbligati a motivare i giudizi con brevi testi scritti, anziché dover solamente apporre delle crocette. Anche per i docenti potrebbe risultare di maggior interesse leggere i commenti degli studenti, in quanto risulterebbero più spontanei, meno “indirizzati”, e quindi sostanzialmente più funzionali al percorso di autovalutazione e valutazione dell’esperienza CLIL.

Alcune possibili domande:

- Come giudichi l’atmosfera che si è venuta a creare durante la realizzazione del modulo?
- Sei stato incoraggiato a porre domande, ti sei sentito soddisfatto, interessato e coinvolto dalle attività o dalle discussioni emerse?
- Dopo aver effettuato l’esperienza del modulo CLIL che ricaduta pensi possa avere questo momento educativo sulla tua formazione in quanto cittadino europeo?
- In che modo il modulo CLIL ti ha reso consapevole di nuove strategie di apprendimento? È cambiato qualcosa nel tuo metodo di studio?
- Rifaresti questa esperienza di apprendimento?
- Pensi che il modulo CLIL abbia messo in atto dei comportamenti cognitivi diversi che si ripercuoteranno sulla tua vita futura e sulla tua formazione futura (*life-long learning*)?
- Commenta su tre aspetti del modulo che ti sono piaciuti.
- Commenta su tre aspetti del modulo che non hai apprezzato.

Segue ora una scheda di autovalutazione di un progetto già proposta agli alunni al termine di un modulo integrato di Lingua Tedesca e di Storia dell’Arte. In un incontro successivo i docenti e gli alunni coinvolti hanno commentato e discusso sull’esperienza vissuta alla luce delle risposte date, dei resoconti dei diari di bordo e delle rilevazioni fatte in itinere dai docenti. Ne è nata un’interessante discussione e riflessione, che ha portato alla modifica di alcuni aspetti delle attività da proporre alle classi successive.

Interesse degli allievi coinvolti nel progetto:

Come ti sei sentito nell’attività di progetto? (Scegli il punteggio che ritieni più opportuno, tenendo presente che 1 è il valore più basso e 5 il più alto)
 interessato / curioso/ coinvolto / attivo / autonomo / collaborativo con i compagni

Gli apprendimenti:

Rileggendo gli obiettivi del progetto
 1. Come giudichi il tuo livello di conoscenze? approfondito / buono / superficiale
 2. Come giudichi il tuo livello di competenze acquisite? approfondito / buono / superficiale

Le prestazioni:

1. Per la realizzazione del progetto credo di aver dato un contributo: notevole – sufficiente - scarso - nullo
2. Ho assunto i compiti previsti: sempre - spesso - talvolta - mai
3. Li ho portati a termine: sempre - spesso - talvolta - mai
4. Ho rispettato i tempi: sempre - spesso - talvolta - mai
5. Le difficoltà per realizzare il progetto sono state superate: facilmente - difficilmente
6. Queste difficoltà sono sorte perché ° i compiti erano troppo difficili ° non ero motivato ° il gruppo non era organizzato ° i rapporti nel gruppo non erano buoni ° i rapporti erano disorganici ° altro:

2. Riflessioni sulla valutazione degli apprendimenti in ambito CLIL

Partendo dalla constatazione che l'insegnamento-apprendimento integrato di lingua e contenuto si rivela come approccio con caratteristiche distintive ben definite e quindi di fatto si tratta di un modo di lavorare diverso, ne consegue che anche la valutazione degli apprendimenti debba essere diversa e debba basarsi su strumenti che risultino funzionali a misurare le abilità trasversali tipiche del CLIL. Presupponendo a. una marcata accuratezza nella progettazione del modulo, b. una *definizione* degli obiettivi linguistici e del contenuto, c. una *attivazione* di percorsi di apprendimento basati su task, compiti cioè che devono tradursi in operazioni che lo studente è in grado di fare, d. un *ricorso* a strumenti nuovi per la misurazione, e. una *somministrazione* di verifiche che riflettono le attività proposte durante le lezioni, necessariamente si arriva a una *valutazione integrata* che tiene conto sia degli aspetti linguistici che contenutistici e che prima di tutto non considera solo il “prodotto” finale del processo di apprendimento integrato, ma anche il percorso attuato per arrivare a determinati obiettivi.

Viene proposta una griglia di valutazione degli apprendimenti utilizzabile sia dai docenti, insieme o separatamente, che dagli alunni sotto forma di autovalutazione, quindi in termini di come sa/so fare, sia per quanto concerne l'interazione con gli insegnanti e con i compagni di classe sia le abilità operative.

<p>INTERAZIONE CON INSEGNANTI E COMPAGNI (so/sa) in L1 in L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • chiedere spiegazioni all'insegnante • chiedere conferma di ciò che ha capito • interagire durante le attività di gruppo • fare proposte • collaborare allo svolgimento dei task <p>ABILITÀ OPERATIVE (so/sa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere il senso generale di un testo orale o scritto (letterario/scientifico/di indirizzo) • comprendere il linguaggio specifico di un testo (letterario/scientifico/di indirizzo) • comprendere le informazioni necessarie per l'esecuzione dei task • individuare parole chiave • fornire la definizione di termini/concetti specifici • descrivere (avvenimenti, fenomeni, processi, proprietà) • relazionare sull'argomento • annotare osservazioni • classificare informazioni • confrontare (dati, esperienze, testi, fenomeni, processi) • individuare relazioni (causa-effetto/temporali), somiglianze, differenze • interpretare (dati, esperienze, testi, fenomeni, processi) • esprimere concetti • trarre conclusioni, valutandole • motivare le proprie conclusioni • esprimere il proprio punto di vista • motivare il proprio punto di vista • ricercare informazioni in internet <p>Le abilità operative sopra individuate verranno declinate secondo i descrittori relativi agli argomenti specifici del modulo e integrate. A titolo esemplificativo si propone:</p> <p>CONOSCENZA ARGOMENTI DEL MODULO (so/sa) in L1 in L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere il senso generale di un testo sul marketing • fornire la definizione di marketing
--

Sono in fase di elaborazione ulteriori schede e griglie, riguardanti la valutazione delle quattro abilità di comprensione e di produzione orali e scritte, e delle capacità di interazione orale e scritta.

Indubbiamente questo è un ambito di ricerca molto interessante e stimolante, che richiede una grande attenzione all'aspetto di insegnamento integrato e un vivo approfondimento da parte dei soggetti coinvolti.

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV., *Lo scambio interculturale*, Roma, Armando Editore, 1999.
- AA.VV., “L’uso veicolare della LS in apprendimenti non linguistici”, in *Quaderni 6*, Strumenti per la scuola, Torino, IRRE Piemonte, 2003.
- BERTAUX P., ANDREWS M., KAZIANKA M., STEINHÄUSLER I., ANDREWS J., “CLIL per l’apprendente. Modulo 5”, in *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Grafica Luigi Monti, 2002.
- BERTOCCHI D., LANGÉ G., MARSH D., “Caratteristiche del CLIL. Modulo 1”, in *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Grafica Luigi Monti, 2002.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- IRRE PIEMONTE, *Insegnare e apprendere in più lingue: una scommessa per l’Europa* Torino, MAC Qualità, 2002.
- NAVÉS T., MUNOZ C., PAVESI M., “Acquisizione della seconda lingua per il CLIL. Modulo 2”, in *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Grafica Luigi Monti, 2002.
- NOVOTNÀ J., CERIANI R., GILBERTI A., HOFMANNOVÀ M., QUARTAPELLE F., “Aspetti pratici dell’insegnamento CLIL. Modulo 3”, in *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Grafica Luigi Monti, 2002.
- PELLEREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1998.
- QUARTAPELLE F., et al., “Consapevolezza della lingua nell’insegnamento bilingue. Modulo 4”, in *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Grafica Luigi Monti, 2002.
- ROMEI P., *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- SERRAGIOTTO G., *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizione-Soleil, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini, 2000.

PARTE QUARTA
ESPERIENZE CLIL

The cell: un'esperienza di Scienze in lingua inglese

Patrizia Bambara
S.M.S. "Ranzoni" Verbania

Il presente articolo intende presentare un'esperienza di Scienze in Lingua Inglese effettuata nella Scuola Media "Ranzoni" di Verbania lo scorso anno scolastico 2003-2004. Si tratta di un modulo sperimentale sulla cellula sviluppato dalla sottoscritta, insegnante di lingua Inglese e dalla collega di Scienze, in una classe seconda durante tutto l'anno scolastico. La cadenza era di due moduli settimanali. Entrambe le docenti erano alla loro prima esperienza di questo nuovo ambiente di apprendimento. Gli studenti hanno accolto la proposta didattica con entusiasmo ed il modulo ha prodotto dei risultati positivi.

1. Da cosa è nata l'esigenza del CLIL?

Come insegnante di lingue l'esigenza era quella di superare il limite posto dalla "simulazione" nelle attività comunicative in classe. La classe era composta da elementi molto vivaci e pronti a rispondere agli stimoli proposti dall'insegnante ma la maggior parte degli allievi attraversava una fase di calo della motivazione ed il divario fra le fasce di livello si stava dilatando anziché ridursi. L'insegnante sentiva la necessità di recuperare il loro interesse con delle attività interessanti, accattivanti e, soprattutto, molto coinvolgenti. D'altronde imparare la lingua per la lingua non è divertente e la motivazione può subire delle battute di arresto! L'obiettivo era, dunque, quello di fornire ai ragazzi dei materiali reali su cui esercitare le loro competenze comunicative, qualcosa di vero da manipolare linguisticamente per poterlo fare proprio e per capire che era importante imparare ad usare la lingua straniera per conoscere e per produrre; il CLIL sembrava la risposta a questa esigenza. L'insegnante di Scienze sentiva l'esigenza di rendere più efficace l'ap-

prendimento dei contenuti e desiderava attivare un progetto didattico in continuità con la scuola superiore. Entrambe le insegnanti si ritrovavano nella necessità di incentivare, stimolare, arricchire, dare un valore aggiunto allo stile di insegnamento ed erano entrambe disponibili a mettersi in gioco ed esplorare nuove strade. Il lavoro svolto rappresentava la prima esperienza sul campo, non ancora CLIL bensì un'esperienza di lingua veicolare effettuata a titolo sperimentale.

1.1. *La progettazione*

In fase di progettazione del modulo sono stati coinvolti i colleghi del Consiglio di classe per una prima approvazione informale del progetto, poi la proposta è stata formulata al Collegio dei Docenti ed è stata poi inserita nel POF dell'Istituto e sono state informate le famiglie. È stata chiesta la disponibilità di collaborazione anche all'insegnante di Lettere della classe e a due insegnanti responsabili delle attrezzature informatiche che hanno fornito il loro aiuto nell'allestimento della sala per le proiezioni in *ppt* e per la realizzazione di un breve filmato in laboratorio di Scienze. Riguardo alla Programmazione ciascuna delle insegnanti ha fatto riferimento alle rispettive programmazioni collegate solo da una interdisciplinarietà. Questi gli obiettivi del progetto individuati:

- migliorare la competenza nella LS attraverso lo studio di contenuti disciplinari;
- creare occasioni di uso "reale" della LS ed incentivare la motivazione;
- educare a un approccio multidisciplinare al sapere;
- stimolare una maggiore consapevolezza dei contenuti disciplinari attraverso l'apprendimento in LS.

L'argomento è stato scelto in quanto presente nel programma di Scienze nella classe seconda, quindi si trattava di un modulo che sviluppava un argomento contenuto nel curriculum. Sono stati definiti tempi e luoghi per le attività. Alcune lezioni sono state previste in aula di Scienze ed altre in classe. Sono stati scelti i materiali e gli strumenti da utilizzare: i contenuti sono stati tratti da alcuni testi di Scienze in adozione in Gran Bretagna e da siti internet. Dopo una prima selezione di testi, schemi, diagrammi e glossari effettuata principalmente dall'insegnante di Scienze, l'insegnante di lingua ha didattizzato tutti i materiali che sono stati semplificati ed adattati al livello degli allievi. Il modulo è stato sostanzialmente diviso in due parti: la parte teorica e quella operativa. Nei momenti dedicati alla parte teorica sono state previste le presentazioni del materiale linguistico nuovo e delle esercitazioni con schede e materiali cartacei. Per effettuare queste attività è stata spesso

utilizzata l'aula nella quale si svolgono tutte le lezioni. In questo caso la lavagna è stato lo strumento utilizzato più di frequente. Nella fase operativa sono state previste delle attività pratiche che prevedevano l'uso di alcuni strumenti come il microscopio; tali attività sono state svolte nell'aula di Scienze che è stata anche predisposta per la proiezione di *slides* in *ppt* per la presentazione di immagini e grafici. È stato previsto che gli allievi acquisissero la capacità di utilizzare lo strumento in seguito ad istruzioni fornite in lingua. Il modulo è stato diviso in due momenti: esperienza sulla cellula in Italiano in laboratorio per i primi due mesi e contemporaneo potenziamento propedeutico al lavoro successivo durante le ore di Lingua. In una fase successiva è stato prevista l'attuazione del modulo in L2.

2. Attuazione del progetto

2.1. Metodologia di presentazione ed apprendimento del contenuto

È stata prevista una tecnica di presentazione del contenuto in lingua ad immersione graduale: i contenuti affrontati in L2 ed approfonditi con esperimenti erano stati precedentemente acquisiti in lingua madre e sono stati solo riproposti in lingua straniera. Durante le lezioni di Scienze in Italiano, prima fase del progetto, l'insegnante di Inglese era presente e prendeva nota delle tecniche adottate dalla collega di Scienze, degli stili di apprendimenti del contenuto specifico da parte degli allievi e raccoglieva ogni elemento utile per poter individuare a prevedere le difficoltà linguistiche che gli allievi avrebbero potuto affrontare nella seconda fase, quella in cui gli stessi argomenti sarebbero stati presentati in lingua Inglese. Nella seconda fase precedentemente ad ogni lezione in lingua veicolare sono state fornite agli studenti basi linguistiche utili per la successiva comprensione dei materiali in Inglese sulla cellula. Anche la presentazione del materiale in lingua è stato graduale, prima in laboratorio con le istruzioni per l'uso del microscopio e poi con proiezioni di *slides* con i brani e i supporti visivi per la presentazione del lavoro da svolgere e per le spiegazioni che sono state frontali. Le attività di esercitazione e di verifica sono state svolte in gruppi e, alla fine del modulo, è stato lasciato ai ragazzi uno spazio per la libera espressione. Essi hanno, infatti, elaborato delle riproduzioni su cartellone sotto forma di fumetto. Tutte le fasi che prevedevano la presentazione di materiali nuovi e contenenti elementi linguistici non conosciuti dagli allievi sono state precedute da lezioni di brainstorming, presentazione glossari e presentazione delle strutture nuove. Durante il lavoro svolto in classe la presentazione dei materiali, delle strutture linguistiche e dei contenuti è stata effettuata utilizzando anche una tecnica che consiste nel dividere la lavagna in tre sezioni, *vocab/meaning*,

section for visuals, headings of the main ideas. Le tre sezioni sono state poste una accanto all'altra in sequenza in modo da dare agli allievi la possibilità di seguire la presentazione del contenuto in simultanea sia dal punto di vista linguistico che concettuale. Alla fine del lavoro sono stati effettuati dei test di verifica finali ed un test di gradimento dell'esperienza che è stata vissuta con molto entusiasmo da parte degli alunni i quali durante il corrente anno scolastico sono attualmente impegnati in un modulo CLIL sul vulcanesimo.

2.2. *Tempi e luoghi e strumenti*

Il modulo è stato svolto durante le ore di compresenza e alcune esercitazioni di Lingua sono state svolte solamente nelle ore di Inglese, in particolare quelle dedicate al lavoro di preparazione, di potenziamento e di rinforzo. La cadenza era settimanale, due moduli da 50 minuti più le lezioni curricolari di lingua per le attività sopra esposte. Le lezioni, come descritto, sono state svolte nelle aule di Scienze e nella classe sede delle usuali lezioni. In aula di Scienze oltre alla lavagna sono stati utilizzati un microscopio, le attrezzature informatiche per la proiezione delle *slides* in *ppt* e la video camera per effettuare un breve filmato durante un'attività di osservazione al microscopio.

2.3. *Materiali utilizzati*

Testi (cartaceo, proiezione *ppt*) e immagini (proiezione *ppt*, foto su cartaceo). La performance di presentazione del materiale iconografico è avvenuta tramite *slides* le quali sono state create in risposta anche all'esigenza di fornire un adeguato stimolo cromatico agli allievi. Sono state proiettate molte foto tratte da manuali di Scienze e dal sito www.enchantedlearning.com. Sono stati anche proiettati dei diagrammi ed altri materiali come schemi e testi che sono stati anche forniti in cartaceo a ciascun allievo¹.

2.4. *Contenuti e fasi di attuazione del progetto*

Segue una descrizione sintetica delle fasi di attuazione del progetto:

Contenuti: la cellula;

Notizie sui primi metodi di indagine;

Struttura e funzione della cellula animale e vegetale;

¹ Le fonti sono: Goldsmith, 2003; James, 2001; Peacock, Jesson, 2000; Levesley et al., 2000; <<http://www.enchantedlearning.com>>. <<http://www.biologylessons.com>>.

Conoscenza del microscopio;
Esperienze di laboratorio.

Le fasi

Fase 1°

- Esperienze di laboratorio (Italiano);
- *Brainstorming* and *mind maps*;
- Presentazione “cell diagrams” e glossario (Inglese);
- Esercitazioni.

Fase 2°

- Istruzioni sull'uso del microscopio;
- Esercitazioni in laboratorio. Durante questa fase operativa i ragazzi sono stati impegnati in attività pratiche di laboratorio quali esperienze di osservazione della cellula al microscopio. In questa fase l'obiettivo in lingua Inglese era quello di riuscire a svolgere delle operazioni seguendo delle istruzioni date in lingua ed utilizzando uno strumento di cui si conoscono le varie parti in Inglese.

Fase 3°

- Presentazione dei materiali visivi in *power point*;
- Presentazione brani;
- Esercitazioni di completamento: (pair work and group work). Sono stati presentati i contenuti servendosi dei materiali descritti in precedenza e sono stati somministrati agli allievi dei test sia individuali che di gruppo quali *cloze tests*, *gap filling activities*, *summaries*, *diagrams to label*;
- Elaborazione dei contenuti tramite rappresentazioni grafiche (group work);
- Cartellone fumetto: Dopo aver superato la fase delle esercitazioni, individuali e di gruppo, è stato dato agli allievi uno spazio in cui potersi sentire liberi di sprigionare la loro creatività; è stato richiesto loro di dividersi in gruppi ed elaborare delle produzioni libere che potessero rappresentare una sintesi dell'argomento appreso. La loro scelta è ricaduta sulla creazione di fumetti in cui i personaggi rappresentavano la cellula animale e quella vegetale a confronto fra di loro in un ambiente comune, la pancia di una mucca. Riuniti in gruppi di lavoro hanno inventato delle storie sulle quali hanno successivamente creato i dialoghi in Inglese per i fumetti che sono stati disegnati su cartelloni. Tutti gli allievi erano impegnati ed avevano un compito da svolgere; il risultato è stato molto gratificante per i ragazzi e didatticamente apprezzabile per le insegnanti.

Fase 4°

Test finali ed altre attività di gruppo (*write and tell a short report*).

3. La reazione degli allievi

La prima reazione dei ragazzi generalmente più attivi è stata di entusiasmo immediato e disponibilità a misurarsi con una esperienza nuova. La reazione degli elementi più deboli è stata, invece, di diffidenza e paura di non riuscire ad affrontare il lavoro e di non poter soddisfare le richieste delle insegnanti. Man mano che il lavoro andava avanti il coinvolgimento cresceva e alcuni degli elementi che prima mostravano insicurezza e gravi lacune linguistiche hanno dimostrato maggiore scioltezza e dimestichezza con il contenuto in inglese. Dalle osservazioni effettuate dalle insegnanti è risultato che durante le attività alle volte gli allievi non avvertivano la difficoltà perché il focus era sul contenuto e sul task da svolgere. Spesso essi non si rendevano conto del fatto che stavano utilizzando in L2 delle strutture per loro nuove e che lo stavano facendo “mentre operavano”, presi com'erano dal dover confrontare, elaborare, sintetizzare, produrre e creare.

4. Conclusioni

A conclusione del modulo e dell'anno scolastico, l'esperienza è stata considerata quale sorgente di ispirazione all'attivazione di un nuovo modulo di lingua veicolare. Quelle che erano le esigenze che hanno dato la spinta iniziale al modulo sulla cellula si sono arricchite dei risultati dell'esperienza e si sono trasformate nelle motivazioni di base che hanno portato le docenti a programmare un percorso CLIL per la stessa classe nel successivo anno scolastico, cioè quello corrente. Nel programmare il percorso successivo si è programmato un modulo didattico di raccordo con i curricula della scuola superiore; si è cercato di superare i limiti dei curricula scolastici tradizionali favorendo l'integrazione curricolare per formare una conoscenza complessa e ricca nonché integrata del sapere. Si è inoltre favorita l'apertura dell'istituzione scolastica al sostegno del progetto inserendo nel POF un percorso CLIL.

Riferimenti Bibliografici

- GOLDSMITH S., *BITESIZE Revision Science KS3*, London, BBC Worldwide Ltd, 2003.
- JAMES M., *The Essentials of EDEXCEL, Science: Double Award B, Volume 2 Modules 7*, Lonsdale, Lonsdale Science Revision Guides, 2001.
- PEACOCK G., JESSON J., *Science Basics (for ages 10-11 Key Stage 2)*, London, Letts, 2000.
- LEVESLEY M., BAGGLEY S., CLARKE J., GRAY S., PIMBERT M., *Exploring Science 1*, Harlow, Longman, 2000.

Weather and CLI(L)mate
Un'esperienza di Geografia in inglese
in prima media

Gabriella Candia e Laura Damini
Istituto Comprensivo Vicenza, 11, S.M.S "GG. Trissino" (VI)

L'esperienza che presentiamo è quella che ha coinvolto come destinatari i ragazzi di 11 anni di una classe prima media con un alunno handicappato, uno straniero e tre casi di grave svantaggio culturale o di ritardo degli apprendimenti (ad esempio, un dislessico). Il livello delle competenze linguistiche (probabile A1), metodologiche, lessicali, contenutistiche non era noto al momento della programmazione e comunque si poteva supporre molto elementare: di qui la necessità di predisporre una unità di raccordo, per accertare o far acquisire i prerequisiti necessari (ad esempio, grafici, nozioni temporali, lessico minimo, abilità strumentali...). Il contenuto del modulo prevedeva una riflessione su tempo e clima, che fin dall'inizio abbiamo deciso di trattare attraverso un approccio ludico, il che spiega anche il titolo del percorso, "Weather and CLI(L)mate". L'ambiente di apprendimento era quindi il laboratorio, dove gli insegnanti e i ragazzi comunicavano esclusivamente in L2 e costruivano insieme un percorso disciplinare attraverso una continua interazione linguistico-comunicativa. Noi docenti coinvolte partivamo fortemente convinte della validità del metodo, già testato l'anno precedente in una terza media, ma l'esperimento presentava inizialmente delle incognite per i motivi sopra descritti. Invece l'esito non è stato disatteso e il risultato più importante, per noi, è stato verificare come attraverso il CLIL si siano modificati ed evoluti in maniera profonda e definitiva sia l'insegnamento che l'apprendimento. Questo è ciò di cui vorremmo riferire: il cambiamento sostanziale e contemporaneo della didassi dell'insegnante e del modo di imparare degli alunni, avvenuto grazie al CLIL.

1. La didassi dell'insegnante

La didassi dell'insegnante è cambiata:

a. nella preparazione della lezione attraverso:

- la definizione nei dettagli del lessico senza farlo diventare microlingua, esplicitando preventivamente gli obiettivi linguistici e prestando più attenzione alla contestualizzazione;
- l'uso di materiali originali e attuali per dare autenticità, oltre che alla lingua (usata esclusivamente la L2), anche alla disciplina e ai soggetti coinvolti.

b. nella metodologia attraverso:

- l'uso di linguaggi diversi e stimoli facilitanti in alternativa alla consuetudine della scuola italiana, che insiste sul primato del verbale, non giustificabile in una visione multiprospettica della cultura;
- l'applicazione di tecniche di semplificazione al fine di esplicitare, mai di banalizzare;
- l'apprendimento operativo in laboratorio e non la trasmissione di saperi in lezione frontale;
- la divisione dei ruoli e l'ottimizzazione dell'interazione tra docenti: alternanza della figura prevalente, funzione di osservatore esterno, controllo della comunicazione, *timing*, ecc.;
- la creazione di task sempre nuovi e accattivanti, attraverso la scelta e la didattizzazione di testi adeguati;
- l'attenzione al prodotto inteso sia come costruzione dei mezzi per veicolare il contenuto (mappe, *flash cards*, giochi, mimo, strumenti di rilevazione...), sia come esito dell'apprendimento (verifica).

c. nella valutazione attraverso:

- l'applicazione della verifica solo sul reiterato e sulla competenza esercitata a lungo, anche in considerazione dell'età e delle problematiche (handicap, stranieri, evoluzione personale...) della classe. Anche le modalità della verifica dovevano ricalcare quelle applicate nei task, per evitare una contaminazione dei risultati dovuta a difficoltà procedurali. Ciò ha modificato il concetto tradizionale di studio e, conseguentemente, di successo o insuccesso scolastico, ma senza abbassare il cosiddetto "livello" dell'insegnamento-apprendimento. L'obiettivo non è solo che i ragazzi sappiano memorizzare ed esporre contenuti, ma sappiano gestire gli strumenti della disciplina veicolata, per poterli riutilizzare in altri contesti e acquisire così altre competenze e conoscenze;
- la separazione nella verifica CLIL dei diversi campi di indagine (lingua, contenuto, strumenti...). Ciò ha consentito il riconoscimento della differenza tra problemi linguistici, operativi, logici.... Le difficoltà cognitive spesso si manifestano come difficoltà linguistiche: ad esempio, abbiamo

visto che un problema a memorizzare parole legate al tempo cronologico (stagioni, giorni...) può derivare da un inadeguato sviluppo di strategie temporali di tipo cognitivo;

- la verifica costante, data la necessità di controllare la comprensione dell'input. Per questo si sono usate procedure di negoziazione e fitta interazione: marcatori di discorso, esemplificazione concreta, parafrasi, rallentamenti dell'eloquio, enfasi, riformulazioni, gestualità, organizzatori grafici...

2. L'apprendimento dell'alunno

L'apprendimento dell'alunno è cambiato nel campo della:

- interiorizzazione di tecniche poi applicate spontaneamente nel curricolare quotidiano con la conseguente acquisizione di un metodo di studio. Le competenze solide diventano così automatismi;
- assunzione, all'interno della classe, di ruoli riconosciuti e intercambiabili, senza eccessivi protagonismi o passività, grazie alla modularità delle attività proposte dal CLIL, che mettono in gioco e valorizzano, di volta in volta, caratteristiche personali diverse;
- diversa interazione coi docenti, che si mettono in gioco, diventano modelli di apprendimento e partner nella costruzione della lezione;
- opportunità per gli alunni stranieri di imparare contemporaneamente la lingua e i contenuti, senza passare attraverso una lunga alfabetizzazione;
- forte motivazione ad apprendere e a misurarsi con le proprie forze, sia per gli alunni più dotati che per quelli svantaggiati;
- crescita spontanea dell'attenzione e della concentrazione sul compito, sia per il tipo di attività nuova e stimolante, che per l'esigenza primaria di capire la lingua attraverso la quale si veicolano i contenuti;
- valorizzazione delle aspirazioni, degli interessi, delle attitudini personali e la conseguente gratificazione, che aumenta l'autostima e le possibilità di successo. A volte alcuni percorsi esperienziali invertono le classiche distinzioni, all'interno della classe, tra i bravi e i non bravi.

3. E le perplessità?

Una riflessione sul percorso svolto, stimolata anche dal diario di bordo del docente, oltre che da un continuo confronto tra insegnante di disciplina e di L2, ha per forza di cose messo in luce anche alcune difficoltà incontrate, che riteniamo utile rendere note, sia per onestà, sia per accogliere eventuali suggerimenti di soluzione. Nello stendere la lista delle "perplessità" (talvolta legate anche al contesto in cui ci siamo trovate ad operare) ci siamo comunque rese conto che esse riguardano aspetti organizzativi, più che problemi

legati al metodo che invece, come fin qui dimostrato, ha avuto solo riscontri positivi. Gli aspetti sono:

- i tempi: di preparazione, di attuazione... In momenti come questo, di riduzioni d'orario, costituiscono uno scoglio, superato solo dall'entusiasmo, dalla buona volontà, dalla convinzione di singoli volontari e da un ripensamento sul proprio modo di insegnare;
- la possibilità di "contagiare" altri, affinché l'esperienza non resti patrimonio dei pochi che la portano avanti. Quanti Collegi Docenti, dirigenti, colleghi, sanno effettivamente cosa sia l'esperienza CLIL o si sono anche formalmente interessati alla cosa?;
- le risorse. Si sa, è un problema tutto italiano quello dei fondi per l'istruzione e la cultura. Ma il CLIL (forse anche le altre discipline, se insegnate a dovere!) richiede mezzi (computer, internet, videoproiettore, testi originali, giornali stranieri...) e materiali (lucidi, cartelloni, cartucce stampanti, colla, fogli, fotocopie...) che la scuola non è sempre in grado di fornire;
- il confronto con altri sperimentatori è un momento importante e necessario. Non sempre possibile. Ci sono, è vero, la Comunità on line (ma è difficile sintetizzare un lavoro, mostrare attraverso le parole...), i convegni. E domani? Un archivio delle tante bellissime esperienze potrebbe essere utile ed auspicabile;
- in un contesto come quello attuale, di una scuola di base che si confronta con la fortissima presenza di alunni stranieri, il metodo CLIL potrebbe trovare una maggiore valorizzazione. O pensiamo che il problema-stranieri vada gestito con ore di alfabetizzazione ("Come ti chiami? Dove abiti? Questo è un nome, questo è un verbo..."), uso di schede confezionate (uguali per tutti? Per alunni di lingua neolatina e non, per livelli di partenza magari diversi...) che "tengano occupati" i nuovi arrivati finché noi proseguiamo il nostro lavoro con la classe, o fotocopie di testi di Storia, Geografia, Scienze... delle elementari (sono davvero semplici per uno straniero? E il lessico? E le strutture? E le categorie culturali diverse?...).

È una serie di domande la cui risposta potrebbe aiutare sia la crescita della sperimentazione che il miglioramento della scuola italiana in generale.

CLIL Economia: una esperienza di progettazione

Daniela Maria Fermi
I.T.C.S. "Primo Levi", Bollate (MI)

L'articolo presenta un'esperienza di progettazione di moduli CLIL cui hanno partecipato una dozzina di docenti di materie giuridiche, economiche e aziendali e di lingua straniera, inserita nell'ambito dei corsi di formazione ALI-CLIL on-line. Dopo una definizione del contesto in cui ha avuto origine l'idea progettuale, sono descritte le finalità, gli obiettivi e le modalità di lavoro del gruppo, che ha operato nel corso di due anni scolastici realizzando quattro moduli CLIL Economia. L'articolo si conclude con una breve relazione sulla sperimentazione dei materiali prodotti e con un bilancio dell'esperienza, da cui si possono ricavare indicazioni per possibili sviluppi futuri.

1. Origine dell'idea progettuale

Il progetto è stato avviato nell'ambito dei corsi di formazione ALI-CLIL online, attivati a partire dall'anno 2001-2002 dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Progetto Lingue Lombardia e coordinati dall'Ispettrice Tecnica Gisella Langé. I corsi di formazione di primo livello, caratterizzati dalla modalità di lavoro online, con alcuni incontri in presenza, erano finalizzati a far acquisire ai partecipanti la capacità di realizzare in équipe moduli didattici CLIL utilizzando le risorse e le tecnologie di rete, secondo le tecniche della formazione a distanza. Negli anni successivi sono stati attivati anche corsi di secondo e terzo livello, con l'obiettivo di sperimentare i moduli CLIL già realizzati, creare dinamiche produttive nelle classi per lo sviluppo degli apprendimenti linguistici e disciplinari, trasferire nelle classi le tecniche di apprendimento cooperativo sviluppate nel corso online, creare una comunità virtuale CLIL.

Proprio attraverso le attività di collaborazione online alcuni docenti delle discipline economico-aziendali, di matematica e di inglese hanno avviato, nell'anno 2001-2002, la produzione di un modulo sul tema della contabilità analitico-gestionale ("Cost accounting") e rivolto agli studenti della quinta classe di corsi di studi economico-aziendali. Questa prima esperienza ha permesso di avviare una riflessione in cui si è evidenziata la necessità di procedere congiuntamente ad una analisi dei contenuti disciplinari al fine di elaborare materiali appositamente costruiti per la didattica CLIL nei corsi di studi ad indirizzo economico-aziendale. Nell'ambito degli studi economici la collaborazione sia a livello di progettazione che di realizzazione tra i docenti di disciplina e i docenti di lingua potrebbe favorire negli studenti lo sviluppo di quelle competenze che sono sempre più necessarie per affrontare sia gli studi superiori di settore, sia l'ingresso nel mondo del lavoro. La globalizzazione dell'economia, i rapporti internazionali, l'affermarsi dell'*e-commerce* sono soltanto alcuni dei motivi per cui è sempre più necessario prevedere profili professionali di operatori di settore in grado di esplicitare le proprie competenze in un contesto multilingue. Questi nuovi bisogni formativi sono stati individuati anche attraverso il contatto e il confronto con docenti ed esperti delle Università Carlo Cattaneo di Castellanza e Luigi Bocconi di Milano, che già da tempo hanno avviato corsi di materie economiche, finanziarie e giuridiche in inglese. Un'altra opportunità che ha favorito l'avvio del progetto è l'enorme disponibilità di materiali autentici, sia in testi di studio pubblicati da case editrici straniere sia in siti web ricchi di materiali didattici, anche multimediali.

2. Il primo anno di lavoro

A seguito delle considerazioni su bisogni e opportunità, nell'anno 2002-2003, parallelamente ai corsi ALI-CLIL di primo e secondo livello, è stato avviato anche un corso di formazione online, ALI-CLIL Economia, rivolto a un piccolo gruppo di docenti di Economia e Diritto, Economia Aziendale e lingue straniere. Il gruppo era inizialmente composto da 13 docenti: 2 di Economia e Diritto, 6 di Economia Aziendale, 3 di inglese, una di francese e una di tedesco.

Le *finalità* secondo cui il gruppo ha operato erano:

- sviluppare nei docenti le competenze necessarie per insegnare parte delle discipline caratterizzanti dei corsi di studio dell'area economico-aziendale utilizzando una lingua straniera;
- definire un curriculum CLIL per l'economia;
- progettare moduli di insegnamento CLIL per l'economia;
- definire percorsi per la certificazione delle competenze.

Sono stati inoltre individuati gli *obiettivi specifici* da conseguire entro la conclusione dell'anno scolastico:

- condividere eventuali esperienze precedenti di insegnamento CLIL nelle discipline economico-giuridiche;
- individuare gli argomenti o le aree più adatte all'insegnamento CLIL, anche in funzione dei bisogni formativi degli studenti che intendono inserirsi nel mondo del lavoro (PMI) e/o accedere a corsi di istruzione superiore;
- produrre moduli di insegnamento CLIL nel settore economico-giuridico;
- predisporre strumenti per la valutazione dei moduli;
- raccogliere la documentazione prodotta per diffusione e disseminazione;
- avviare la sperimentazione dei moduli prodotti.

Pur prefigurandosi come un corso di formazione simile agli altri attivati nell'ambito del progetto ALI-CLIL, l'attività del gruppo è stata caratterizzata da una modalità di lavoro per certi versi analoga a quella della ricerca-azione, e ha richiesto alcuni adattamenti rispetto alle normali modalità previste nei corsi ALIL-CLIL. In primo luogo, solo alcuni dei partecipanti avevano già avuto esperienza diretta di corsi di formazione online e/o progettazione CLIL, per cui è stato necessario, soprattutto nella fase iniziale, permettere a tutti di familiarizzarsi con le modalità proprie del lavoro online, oltre che con i presupposti teorici e le tecniche del CLIL. In secondo luogo, il compito piuttosto elevato che il gruppo si è dato, delineare un curriculum CLIL Economia, ha reso necessario procedere secondo una modalità di lavoro che viene comunemente definita *blended*, in cui cioè si alternano fasi di lavoro a distanza con incontri in presenza. Tali incontri sono stati indispensabili, soprattutto nella fase iniziale, in cui si è proceduto ad una vera e propria analisi dei contenuti disciplinari finalizzata ad individuare, dapprima a livello di singola materia, poi in modo interdisciplinare, i nuclei e i concetti fondanti attorno a cui iniziare a delineare un possibile curriculum di studi economico-aziendali.

Ai primi incontri in presenza ha fatto seguito un vivace dibattito nell'area di lavoro dedicata sulla piattaforma, a seguito del quale è stato possibile concordare i nuclei disciplinari che sarebbero poi stati sviluppati in moduli da due sottogruppi:

Bisogni umani → attività economica: produzione, scambio, consumo
 Soggetti dell'attività economica: famiglie, imprese, stato → azioni e rapporti disciplinati da un complesso di regole: il sistema economico
 Azienda: definizione, classificazioni, soggetti che vi operano (interni ed esterni), risorse
 Gestione dell'azienda: aspetto economico e aspetto finanziario
 Funzioni dell'azienda: acquisti, produzione, marketing, gestione personale, gestione finanziaria, scambi internazionali
 Controllo di gestione: contabilità generale, contabilità analitica, controllo budgetario, rendiconti finanziari

Terminata la fase di analisi disciplinare e progettazione curricolare, si è concordato di suddividere il gruppo in due sottogruppi, a ciascuno dei quali è stata assegnata un'area dedicata in piattaforma, al fine di realizzare i primi due moduli, secondo uno schema già utilizzato per la produzione di moduli nel corso ALI-CLIL on-line. In questa fase il lavoro è stato svolto per lo più a distanza; i docenti hanno infatti utilizzato la *conference* in piattaforma per costruire in modo collaborativo le varie fasi in cui è articolato ciascun modulo e scambiarsi i materiali via via prodotti. Si sono comunque tenuti alcuni incontri intermedi in presenza, finalizzati soprattutto a monitorare il processo di sviluppo ed elaborazione dei moduli. Alla fine del primo anno di lavoro sono stati completati due moduli, "I soggetti dell'economia globalizzata" e "L'azienda", che sono stati in seguito sottoposti al giudizio di un esperto e integrati secondo le indicazioni fornite.

3. Il secondo anno di lavoro

In considerazione delle valutazioni dell'esperto in merito ai prodotti realizzati e del giudizio molto positivo espresso dai partecipanti al corso rispetto al processo di lavoro, all'inizio dell'anno scolastico 2003/2004, in concomitanza con la riproposizione dei corsi ALI-CLIL, si è deciso di continuare l'attività già avviata in modo tale da realizzare altri moduli previsti nel percorso curricolare definito nella fase iniziale. In aggiunta agli obiettivi di lavoro già delineati l'anno precedente, il gruppo si è proposto di avviare, laddove possibile, una sperimentazione anche parziale dei moduli prodotti. A tal fine sono stati predisposti strumenti specifici per il monitoraggio e la valutazione della sperimentazione.

Le modalità di lavoro sono rimaste invariate anche se, potendo contare sull'esperienza dell'anno precedente, è stato necessario un numero inferiore di incontri in presenza; il gruppo di lavoro era invece più ristretto, essendo composto da dieci docenti, di cui cinque di Economia Aziendale, due di Economia e Diritto, due di Inglese e una di Tedesco. Alla fine dell'anno sono stati ultimati altri due moduli, "L'evoluzione del mondo del lavoro negli ultimi due secoli" e "Il rapporto di lavoro subordinato", anch'essi sottoposti al giudizio dell'esperto.

4. La sperimentazione dei moduli

I moduli prodotti nei due anni di lavoro sviluppano alcuni dei "nodi" concettuali più rilevanti nel percorso curricolare che si ritiene essenziale e fondamentale per coloro che frequentano un corso di studi di tipo economico-aziendale. Inoltre i moduli "I soggetti dell'economia globalizzata" e "L'evoluzione del mondo del lavoro negli ultimi due secoli", pur essendo

stati pensati per un indirizzo specifico di studi, offrono molti spunti interdisciplinari che permettono di utilizzarli anche nei bienni di qualunque corso di studi in cui sia prevista la materia Diritto, in particolare anche nel Liceo Scientifico Tecnologico. Pur nella diversità dei temi sviluppati, tutti i moduli presentano alcune caratteristiche comuni:

- la co-costruzione progressiva dei significati di termini e concetti fondanti delle discipline attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività didattiche e il riferimento costante all'esperienza personale come punto di partenza per l'esplorazione del mondo economico;
- l'utilizzo di materiali e documenti autentici e aggiornati, tratti da riviste di settore e da siti Internet in lingua, molto ricchi di supporti didattici specifici per lo studio delle materie economico-aziendali;
- l'utilizzo di *cooperative learning* per favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti, in modo che ciascuno possa contribuire secondo le proprie potenzialità e predisposizioni specifiche al successo di tutto il gruppo;
- l'utilizzo guidato di Internet e delle TIC.

Vengono di seguito presentati i quattro moduli prodotti.

<i>Modulo 1</i>	<i>I soggetti dell'economia globalizzata</i>
Lingua	Inglese (versione anche in tedesco)
Materie	Economia, Economia Aziendale
Contenuti	Il sistema economico: soggetti e relazioni
Classe	Classe terza corso di studi economico-aziendale; biennio superiore con piano di studi che prevede l'insegnamento di Diritto-Economia e Lingua Straniera
Durata	25 ore
Fasi	Fase 1 What do you buy? (2 ore) Fase 2 Who/what can satisfy your needs? (3 ore) Fase 3 The subjects of economic activity (8 ore) Fase 4 Different kinds of household/business (4 ore) Fase 5 Where do goods come from? (6 ore) Fase 6 Verifica scritta (2 ore)

<i>Modulo 2</i>	<i>L'azienda</i>
Lingua	Inglese
Materie	Diritto, Economia Politica, Economia Aziendale, Inglese
Contenuti	Fattori di produzione - L'imprenditore - L'azienda
Classe	Classi terze e quarte corso di studi economico-aziendale
Durata	23 ore
Fasi	Fase 1 Storia della Nike (5 ore) Fase 2 Cosa occorre per creare un'impresa? (10 ore) Fase 3 L'imprenditore (6 ore)

	Fase 4 L'ambiente in cui opera l'azienda (2 ore)
<i>Modulo 3</i>	<i>L'evoluzione del mondo del lavoro negli ultimi due secoli</i>
Lingua	Inglese
Materie	Economia, Economia Aziendale
Contenuti	Il mondo del lavoro
Classe	Classe quarta corso di studi economico-aziendale; biennio superiore con piano di studi che prevede l'insegnamento di Diritto-Economia e Lingua Straniera
Durata	22 ore
Fasi	Fase 1 Jobs (9 ore) Fase 2 Milestones in the evolution of labour (6 ore) Fase 3 The labour market today (5 ore) Fase 4 Verifica scritta (2 ore)

<i>Modulo 4</i>	<i>Il rapporto di lavoro subordinato</i>
Lingua	Inglese
Materie	Discipline giuridico aziendali
Contenuti	Il lavoro
Classe	Classe quarta corsi corso di studi economico-aziendale
Durata	22 ore
Fasi	Fase 1 La ricerca di un posto di lavoro (8 ore) Fase 2 Colloquio di lavoro (3 ore) Fase 3 Le fasi della vita lavorativa (4 ore) Fase 4 I più importanti aspetti giuridici (4 ore) Fase 5 Busta paga (3 ore)

Grazie alla presenza nel sottogruppo di una docente di tedesco, del Modulo 1 è stata realizzata anche una versione in lingua tedesca.

Alcuni dei moduli sono stati sperimentati, anche in modo parziale, direttamente dai docenti che li hanno prodotti o all'interno degli istituti di appartenenza. A tale proposito va comunque sottolineato che uno degli ostacoli maggiori incontrati dagli autori dei moduli nella sperimentazione è stata comportato dalla situazione contingente nei diversi istituti scolastici, in cui è stato spesso difficile creare le condizioni necessarie per la fattibilità dei moduli CLIL, cioè la disponibilità di docenti delle discipline economico-aziendali ad affrontare un lavoro che richiede comunque competenze di lingua ancora non consolidate tra gli insegnanti di materie non linguistiche, l'impossibilità di avere ore di compresenza, la conoscenza ancora poco diffusa delle metodologie CLIL. Laddove è stato possibile ovviare a queste difficoltà, la sperimentazione ha permesso di verificare la funzionalità delle attività didattiche previste, cui gli studenti hanno risposto in modo positivo, partecipando attivamente alla discussione su tematiche percepite come rilevanti per la propria esperienza e per il proprio futuro professionale. I lavori di gruppo previsti soprattutto in alcuni dei moduli permettono inoltre di valo-

rizzare le diverse abilità degli studenti in attività di tipo cooperativo. Relativamente alle parti sperimentate, il processo di apprendimento è stato quindi altamente soddisfacente, i risultati positivi nonostante gli studenti abbiano evidenziato alcune difficoltà nell'acquisizione di termini o concetti specialistici.

Le esperienze di sperimentazione hanno anche permesso di individuare alcuni punti di attenzione, che dovranno essere tenuti in considerazione non solo in caso di utilizzo dei moduli prodotti, ma anche per la realizzazione di attività simili. È necessaria un'accurata programmazione delle attività, accompagnata da un'attenta predisposizione dei supporti necessari e da una accurata scelta dei materiali testuali (su carta o supporto informatico) da fornire agli studenti. I testi che accompagnano le indicazioni delle attività da svolgere sono stati infatti selezionati e proposti a solo titolo esemplificativo, in quanto si ritiene più opportuno rimandare la scelta ai docenti delle classi specifiche in cui i moduli sono utilizzati, scelta che deve necessariamente tenere conto dei livelli di competenza linguistica degli studenti. In ogni modulo sono comunque riportate numerose indicazioni sia bibliografiche che di siti Internet in cui reperire materiali. Particolare cura deve essere dedicata al rispetto dei tempi previsti in quanto alcune attività rischiano di occupare troppo tempo se non sono gestite con attenzione. Soprattutto per le attività di gruppo è fondamentale richiamare gli studenti al rispetto dei tempi di consegna. Le attività cooperative, che sono una caratteristica distintiva dei moduli 1, "I soggetti dell'economia globalizzata" e 3, "L'evoluzione del mondo del lavoro negli ultimi due secoli", assumono un valore aggiunto nel momento in cui sono utilizzate anche per abituare gli studenti a lavorare in gruppo in modo corretto e produttivo. A tal fine è tuttavia opportuno dedicare attenzione al momento della composizione dei gruppi, definendo dettagliatamente ruoli e funzioni, che potranno essere concordati tra i componenti del gruppo o, se opportuno, assegnati dal docente. Anche se alcune delle attività proposte possono essere svolte in presenza del solo docente di lingua o di disciplina, laddove specificamente indicato, è opportuna la compresenza di entrambi, nei limiti del possibile.

5. Un bilancio dell'esperienza

Al termine dei due anni dedicati alla produzione dei moduli, la riflessione sul percorso di progettazione realizzato dai docenti CLIL Economia ha permesso di evidenziare come esso abbia costituito per tutti una notevole esperienza di sviluppo professionale e personale, che ha reso possibile acquisire o sviluppare non solo le competenze specifiche per il CLIL, ma anche quelle progettuali e didattiche. In particolare, il dover definire un percorso curricolare per i corsi di studio economico-aziendali ha comportato una rilettura cri-

tica dei singoli programmi disciplinari in funzione di una definizione delle competenze la cui acquisizione si ritiene indispensabile per il profilo professionale degli operatori del settore economico. È stato inoltre possibile delineare una prospettiva di lavoro concretamente interdisciplinare, che pare essere l'unica possibile soluzione alla frammentazione delle conoscenze tanto spesso lamentata negli studenti. All'interno del gruppo, e soprattutto nei singoli sottogruppi, è stata sperimentata una modalità di lavoro cooperativo che assume un valore ancora più elevato nel momento in cui si intende trasferirla all'interno delle classi, non solo nel contesto della didattica CLIL, ma anche nella attività didattica quotidiana.

Geografia in L2 tedesco: CLIL ante litteram

Barbara Gramegna
Istituto Comprensivo Bolzano 1 - Gries, Bolzano

1. Chi siamo?

Siamo un istituto comprensivo della città di Bolzano, già Scuola media Archimede. La nostra scuola ha come lingua di insegnamento l'italiano. Il nostro bacino di utenza è prevalentemente il quartiere, di tipo direzionale a maggioranza linguistica italiana, come tutta la città di Bolzano, che vede oggi anche una rilevante presenza di alunni di altra madrelingua. La maggior parte degli alunni proviene da famiglie italofone con una elevata consapevolezza, interesse e partecipazione alla vita scolastica, con aspettative, per i propri figli, di prosecuzione degli studi. La scuola media ha sentito la necessità, visto il proprio bacino di utenza e grazie a particolare sensibilità e lungimiranza della sua preside dell'epoca¹, di trovare nuove strade per la didattica della seconda lingua tedesco, secondo le famiglie ancora poco efficace. L'ammontare delle 6 ore settimanali di questa materia pareva, infatti nonostante la preparazione degli insegnanti e il loro continuo aggiornamento fornito dal Piano Annuale di Aggiornamento Provinciale, non rispondere all'esigenza del territorio di creare cittadini bilingui. Era necessario intervenire con delle innovazioni metodologiche.

2. Undici anni di sperimentazione

Così, dal 1993, anno di introduzione della sperimentazione linguistica, ci troviamo oggi a tracciarne un bilancio e ad aderire appieno alle direttive europee in materia di insegnamento delle lingue; ricordiamo che già nel Libro Bianco del 1994 erano ben chiare. Quello che oggi pare scontato, è stato a

¹ Prof.ssa Rosetta Infelise Fronza.

quell'epoca, sudato e sofferto. Si vedeva nella nostra proposta addirittura la violazione di un articolo dello Statuto di Autonomia che sancisce l'obbligatorietà della scuola di offrire allo studente un insegnamento delle discipline nella sua madrelingua, eccettuate le previste 6 ore di seconda lingua, anch'esse peraltro obbligatorie. La nostra idea però, era proprio quella di scegliere una disciplina, o meglio, dei contenuti disciplinari veicolabili dalla lingua tedesca. Il destino della sperimentazione è stato così strettamente legato a riunioni, discussioni, mozioni della Giunta Provinciale, che ravvedeva nelle due ore di geografia, prescelte per la sperimentazione, un evidente contrasto con l'articolo di cui sopra. Sebbene avvalorata da pareri di linguisti ed esperti internazionali, chiamati ripetutamente a dire la loro in merito, non era cosa accettabile.

Gli eventi superano però spesso la nostra capacità di elaborazione e quindi, pur aborrendo termini quali immersione linguistica e preferendo la dizione di "erweiterter Deutschunterricht", definizione inattaccabile e sicuramente non lesiva di alcun diritto. Le iscrizioni erano volontarie e costituivano già 2 classi prime, il placet della Provincia non era ancora arrivato. Ciononostante circa 50 bambini cominciarono quest'avventura e con loro genitori e un'insegnante, anche volontaria. Le ore di insegnamento della L2 diventarono così 8 alla settimana e l'insegnante di tedesco diventava anche insegnante di geografia. Oggi *tutta* la nostra scuola prevede un curriculum di 8 ore di L2 di cui 2 di geografia: le classi sono ora 16, per un totale di più di 300 alunni!

3. La fase iniziale

3.1 *Perché intraprendere un nuovo percorso?*

La critica mossa alla scuola da parte delle famiglie era, oltre a quella di non formare alunni effettivamente bilingui, soprattutto quella di essere rimasta ancorata ad un metodo troppo poco comunicativo e che quindi inibisse decisamente l'atteggiamento, anche futuro, dei propri figli nei confronti della seconda lingua. Certo, a fronte di qualcosa come più di un migliaio di ore di lezione a cui l'alunno italofono risultava essere stato sottoposto dalle scuole elementari alle medie, i risultati non erano confortanti; pensiamo che negli anni '70 moltissimi bambini non erano in grado di presentarsi in seconda lingua... neanche alla fine del ciclo della scuola dell'obbligo! Il percorso/battaglia che la scuola in lingua italiana doveva intraprendere era in direzione di un accrescimento della motivazione e di un miglioramento della quantità e qualità del parlato, non consideriamo per il momento la produzione scritta perché è proprio con la prevalenza di questa che si era riusciti a rendere la seconda lingua viva quanto il greco antico! Così con queste poche

ma certe chiarezze, grazie all'aiuto dell'Università di Berlino², dell'Istituto Europeo per l'Immersione Linguistica di Vaasa³ (Finlandia) e successivamente di formatori ed esperti⁴ che si sono occupati di curare la scientificità, monitorare la qualità e garantire la validità del processo, si sono mossi i primi passi.

3.2. *Perché la Geografia?*

Tra le discipline possibili (Storia, Ed. Fisica, Ed. Civica, Ed. Artistica ecc. oggetto di sperimentazioni in altre realtà bilingui) si è giunti alla scelta della Geografia di tipo prevalentemente antropico per diverse ragioni. La geografia rappresenta, per sua natura, un ambito già parte di un vissuto dell'alunno (il proprio quartiere, la propria città, i viaggi, gli ambienti, ecc.), ideale base di partenza per passare da un linguaggio quotidiano ad una microlingua, per poter praticare una didattica esperienziale, per utilizzare diversi strumenti visivi (cartine, strumenti di misurazioni, uscite sul territorio, ecc.) e sfruttare appunto quello che una zona bilingue già offre in termini linguistici. Le insegnanti di seconda lingua, tutte comunque bilingui, avevano all'interno dei loro percorsi universitari anche esami di geografia, ciò ne garantiva una discreta competenza. Le cattedre di lettere e matematica sono state modificate per consentire lo svolgimento della geografia in tedesco. Le due ore che la L1 avrebbe, per così dire "ceduto", si sarebbero dovute riasorbire. Si è perciò dovuto pensare anche a non perdere preziose professionalità. L'insegnante di lettere ha così condiviso una nuova esperienza con gli insegnanti di matematica, attuando una compresenza su una nuova materia: educazione ambientale. In questo modo si è riuscito a creare un clima di collaborazione trasversale, fra L1 ed L2, ma anche fra L2 e matematica, dovendosi tutti e tre gli insegnanti confrontare sulla scelta di argomenti, programmazione, fattibilità di percorsi alternativi, utilizzo di linguaggio specifico, ecc. Senza averlo come obiettivo primario, per poter favorire un percorso in L2, si è introdotta una materia all'avanguardia con il gradimento di alunni e genitori.

4. **L'importanza della comunicazione**

In questi anni è stato indispensabile affrontare l'esposizione più totale all'opinione pubblica, all'interesse dei mass-media locali e a tutto ciò che

² Nella persona del prof. Bernd Kielhöfer.

³ Nella persona del Prof. Christer Laurén.

⁴ Esperti quali il Prof. Martin Dodman.

normalmente non tocca la scuola, se non in eccezionali casi di cronaca nera! Ai docenti abituati a lavorare nell'ombra, senza che mai nessuno si sia interessato a loro, si è chiesto di sviluppare capacità relazionali per loro non così scontate. La comunicazione continua, ma calibrata, su organi di stampa, radio e televisione per chiarire, per informare, per pubblicizzare eventi connessi all'evolversi delle cose (convegni, corsi d'aggiornamento, tavole rotonde, presentazione di libri...) ha fatto parte della strategia di tenere elevato l'interesse sul tema "apprendimento linguistico" e di contribuire a "convertire" ogni giorno qualcuno in più. Questo ha prodotto, nel tempo, anche la mobilitazione dei genitori per chiedere l'inserimento della L2 già nella scuola materna

5. Formazione

5.1. Famiglie

Uno dei primi problemi prospettatosi è stato quello della formazione, non solo dei docenti, ma anche delle famiglie. Pur partendo da una richiesta pressante delle stesse per un rinnovamento delle metodologie didattiche della seconda lingua, è stato necessario informarle e formarle, per una migliore comprensione delle modalità di svolgimento della sperimentazione e per avere il loro appoggio. Sebbene le famiglie vedessero che i risultati nell'apprendimento della seconda lingua fossero ancora insoddisfacenti, ovvero non potessero riscontrare un effettivo bilinguismo sociale dei propri figli, (che comunque non si è a tutt'oggi riuscito ancora a realizzare, per motivi di ordine non didattico) erano comunque scettiche sulla scelta di tipo immersivo. Si sono perciò organizzate serate informative, stampati opuscoli-decalogo, è stata fornita una consulenza in itinere, si sono organizzati aggiornamenti per i genitori, in quegli anni è sorta l'Associazione Genitori per il Bilinguismo che è tutt'oggi attiva, si è fondato il Laboratorio Didattico per l'Immersione Linguistica, associazione culturale per la formazione e per la produzione di materiali didattici. La scuola ha funto da centro di ricerca, da redazione, da agenzia di educazione permanente, sconvolgendo il sonnolento tran-tran di tutti i suoi attori, compreso il personale di segreteria e di servizio, che si è visto travolgere anche da nuovi compiti e diversi tipi di impegno.

5.2. Docenti

Per i docenti di L2, poi, che hanno dovuto, comunque, ricevere una ulteriore formazione nella didattica della geografia, cosa per la quale è stata preziosa

la collaborazione con alcune “bilinguale Schulen” in Germania⁵, sono state favorite visite a scuole in immersione in Finlandia, Catalogna, Alsazia e partecipazione a convegni all’estero, per superare insicurezze, acquisire nuova mentalità, condividere con altri colleghi le stesse perplessità. Questo periodo di fervidi contatti con l’estero ha modificato l’ottica e l’approccio degli scettici, ha dato conforto agli entusiasti e ha cominciato a toccare anche coloro che non si sentivano coinvolti, pensiamo nella fattispecie ai colleghi di discipline non linguistiche. È stata introdotta la figura di un tutor per gli insegnanti di nuova nomina nella scuola ed un periodo di addestramento per conoscere il territorio (molti docenti di lettere provenivano da zone diverse d’Italia e non solo non erano a conoscenza della peculiarità locale, ma proprio non si orientavano nella città, cosa che non era per noi irrilevante, visti i percorsi didattici che dovevano comunque essere supportati anche dall’insegnante di lettere). Numerosi colleghi docenti sono stati impostati per creare in tutti gli insegnanti un atteggiamento collaborativo nei confronti di quello che ad oggi rimane un asse portante del piano dell’offerta formativa della scuola, ovvero quello di una educazione plurilingue per “sentirsi a casa in più lingue”.

6. Contenuti

Esempio di un programma di Geografia in L2 effettivamente svolto:

Classe prima

Einstieg in die Orientierung

Was lernt man in Erdkunde?

Von der Sonne zur Orientierung

Orientierung mit der Sonne, mit dem Kompass, mit der Uhr, mit dem Polarstern

Orientierung im Gelände, im Wohnort

Landkarten (Massstab, Legende, Isoypsen, Landkartenarten...)

Orientierung mit Landkarten

Orientierung in Italien

Italien physisch (Alpen, Apennin und Vulkane; Flüsse und Seen)

Italien politisch (Regionen und Städte)

Bevölkerung

Klimaregionen

Classe seconda

Orientierung in Europa

Europa politisch

Die Europäische Gemeinschaft

Die Staaten Europas und die Hauptstädte

Sprachen, Religionen, Bevölkerungsdichte

⁵ Nella persona del Prof. Hans Krechel dell’Università di Bonn dove è attiva presso Romanistica una specializzazione in didattica bilinguale, per le scuole bilinguali della Germania.

Europa physisch
Inseln und Halbinseln
Gebirge
Pflanzenkleid Europas
Klimazonen
Die Flüsse
Von der Quelle bis zur Mündung
Der Rhein/die Donau/...
Einige Europaländer im Detail

Classe terza

Orientierung in der Welt
Erdteile
Inseln und Inselgruppen
Weltmeere
Weltflüsse
Gebirgsketten
Weltlandschaften
Nordamerika
Die englische Eroberung
Lage
Physische und klimatische Merkmale
Landschaften
Die USA: die Indianervolksstämme, Geronimo und seine Geschichte
Wirtschaft (die Farms, intensive und extensive Landwirtschaft)
Mittelamerika
Lage
Wirtschaft (die Plantagen)
Der Panamakanal
Südamerika
Klima
Landschaften
Der Regenwald-Amazonien
Die Länder
Die Kinderrechte in Kolumbien
Strassenkinder
Der Bevölkerungswachstum-Die Bevölkerungspyramide
Brasilien
Afrika
Lage
Klima
Landschaften
Nordafrika
Die Wüsten der Welt
Die Sahara
Eine Oase
Das Leben der Tuareg

Südafrika

Die holländische Eroberung

Die Apartheid

Asien

Lage

Landschaften : die Gobiwüste

Indien: Religionen in Zusammenleben

China: Geburtskontrolle

Australien

Lage und physische Merkmale

Arktis

Die Inuits

Come si può notare alcuni argomenti sono assolutamente riutilizzabili, per altri scopi, nella lezione di L2; questo è naturalmente meno facilmente realizzabile qualora la cattedra di L2 venga divisa tra due persone.

7. Valutazione degli alunni

L'insegnante di L2, abituato a tenere conto di obiettivi precipuamente linguistici, ha dovuto cambiare modalità di accertamento e di valutazione dei progressi fatti. È stato subito chiaro che gli alunni avevano percepito la geografia con tutta la sua dignità di materia e non sarebbe comunque stato possibile adottare criteri analoghi a quelli utilizzati nelle ore prevalentemente linguistiche. L'enfasi posta sulla concettualizzazione di input ricevuti in seconda lingua e quindi sulle abilità cognitive in quella disciplina ha posto il problema di una strutturazione calibrata delle verifiche e di una correzione che puntasse più propriamente sull'aspetto cognitivo che su quello limitativamente linguistico. È ovvio che una competenza linguistica troppo bassa pregiudica l'acquisizione di un concetto, ma è anche vero che la molla di una motivazione di tipo cognitivo, disgiunta da un immediato apprendimento linguistico, ha incoraggiato alunni normalmente definiti "poco portati per le lingue" e ha potuto avvantaggiare le intelligenze logico-matematiche e quelle spaziali, spesso poco a loro agio nella lezione di lingua. Questo ha indotto degli alunni, demoralizzati dai risultati in L2, a trovare nella geografia una sorta di riscatto, ha portato l'insegnante di L2 a conoscere meglio gli stili di apprendimento dei propri alunni e a fungere, all'interno del consiglio di classe, da elemento equilibratore in sede di valutazione globale.

8. Materiali

Per tornare al concetto di informazione, abbiamo concepito delle pubblicazioni contenenti interessanti interventi di tipo teorico per riflettere ed ap-

profondire la tematica dell'educazione bilingue (Gramegna, 1997; Gramegna, Infelise Fronza, 1999; Gramegna, 2000), dotandone tutto il collegio docenti e man mano tutti i nuovi docenti. Abbiamo raccolto tutto ciò che in questi anni ha riguardato la sperimentazione, compresi interi volumi di sola "Rassegna stampa". Non potendo poi chiaramente avvalerci di materiale didattico concepito per le scuole in lingua tedesca è stato necessario adattare dei materiali già esistenti in provincia di Bolzano, questo per il primo periodo. Poi si è dovuto seriamente concepire, ex novo, qualcosa che fosse autentico, ma che soddisfacesse la necessità di un graduale progresso cognitivo nella disciplina, e l'utilizzo di una lingua, non veramente semplificata ma pensata per alunni prevalentemente italofofoni, di cui ben si conoscevano le difficoltà. Sono così nati i materiali di supporto per l'insegnante. Da un gruppo di lavoro sono state perciò elaborati tre fascicoli per gli insegnanti di L2 geografia (*Sprachwanderungen*) per ogni classe della scuola media, intendendo dare così un supporto metodologico anche ai nuovi docenti.

9. Chi non sempre ci ha amato... ci ha comunque seguito

Di questa sperimentazione si è parlato tanto e qualche volta anche negativamente, ma solo due anni dopo, nell'anno scolastico 1995-1996, gli studenti della nostra scuola media erano diventati 158, quelli coinvolti in programmi sperimentali riguardanti la seconda lingua in altre scuole erano complessivamente 758 (15 classi della scuola elementare e 14 della scuola media distribuite in città ed in provincia)!! Questi numeri hanno parlato chiaro e non potevano più non costituire un elemento di riflessione per tutti, tenendo in considerazione che il criterio è stato quello di soddisfare la richiesta delle famiglie e quindi rispondere a un'esigenza dell'utenza e ad una volontaria iscrizione a queste classi. Oggi a Bolzano e provincia non si parla più di geografia in L2, fatto attestato e acclarato in molte scuole, ma di scuola trilingue e di CLIL. Abbandonate le perplessità si applica lo stesso principio all'insegnamento della L3 inglese, sino dalla prima elementare!

10. Critica e autocritica

Come in ogni processo innovativo che ha necessitato di coraggio le critiche non si sono lesinate, provenienti da più parti e primariamente da quelle meno deputate a muoverle, spesso poco opportune e ancor più spesso poco costruttive, ma comunque sempre prese in considerazione per poter operare dei correttivi o ripensare delle procedure. La scuola è stata sottoposta an-

nualmente a verifiche e valutazioni esterne⁶ nonché attraverso studi per tesi di laurea, cosa che spesso è risultata utile per quantificare o esplicitare scientificamente quello che per noi era solo una sensazione. Questo ha portato ad una costante autocritica e ad un atteggiamento ancor oggi presente nel corpo docente, ovvero di una attenta valutazione, nella scelta dei temi o nelle modalità di valutazione su quali siano i punti di forza o di debolezza dell'attuale impianto. Un aspetto per esempio che ci è stato chiaro fin dall'inizio è stato quello dell'aumento della motivazione nello studio in seconda lingua, del miglioramento della percezione dell'altro gruppo linguistico, del fatto che gli alunni abbiano notevolmente cambiato l'atteggiamento globale nei confronti delle lingue in genere, della disinvoltura nel passare da una lingua all'altra, della aumentata voglia di comunicare nella seconda lingua anche per questioni non didattiche. Un limite che abbiamo riscontrato permanere anche dopo undici anni è quello del raggiungimento, da parte degli studenti di una sorta di "stato di stallo nell'apprendimento" ovvero quello di accontentarsi dei risultati raggiunti e non vedere la necessità di un miglioramento dell'aspetto formale, del non ricercare formulazioni più complesse, ecc. È stato perfettamente raggiunto lo scopo di incentivare l'aspetto comunicativo, che era uno degli obiettivi prefissati, ed è stato anche soddisfatto il principio per il quale un cervello abituato all'uso indistinto di due lingue sviluppi anche strategie per risolvere eventuali carenze sul piano lessicale o strutturale, per favorire un pensiero divergente e creativo. Solo gli alunni più dotati però hanno poi compiuto il grande salto qualitativo nella ricerca di una maggiore correttezza della propria seconda lingua. Un altro punto morto è rappresentato dalla prosecuzione dello stesso tipo di metodologia alle scuole superiori. Si renderebbe necessario, per coerenza del sistema e per uno sviluppo cognitivo uniforme degli alunni, che anche la scuola superiore offrisse un percorso analogo. Per ora questo si è verificato con due classi del Liceo Classico di Bolzano che ha avviato una sezione sperimentale in tipico ambiente CLIL, ma questo però soltanto dall'anno scorso. Un altro aspetto che deve essere sicuramente oggetto degli sforzi futuri sarà quello di cercare un ponte tra il bilinguismo cognitivo che molti studenti di questi percorsi riescono a raggiungere, ed un maggiore e migliore bilinguismo sociale. Ancora, si è constatato come non sia necessariamente valido il discorso della quantità di esposizione alla lingua. Quello che è un incremento quantitativo in termini di ore non rappresenta sempre un effettivo plusvalore. La "quantità" di lingua accumulata a scuola non corrisponde ad una sua analoga spendibilità in situazioni extrascolastiche. Solo questo, infatti, consentirebbe di attivare una

⁶ La Sovrintendenza scolastica; la Commissione Provinciale per l'Insegnamento Veicolare della Seconda Lingua diretta dal Prof. Renzo Titone; l'Istituto Europeo per l'Immersione Linguistica, tutor della scuola Prof. Martin Dodman.

maggior motivazione intrinseca e una predisposizione affettiva diversa anche rispetto all'altro gruppo linguistico. Ricordiamoci che nel nostro caso stiamo ragionando, oltre che in termini di CLIL, anche in termini di L2 quale veicolo di un'altra faccia della società in cui gli alunni italiani vivono quasi inconsapevolmente. Ma sappiamo anche che le vere rivoluzioni sono lente e continue e queste saranno rappresentate dallo sviluppo di nuove attitudini di approccio e di studio delle lingue comunitarie da parte degli alunni stranieri che pongono ai nostri alunni la sfida che la nostra L2 è spesso per loro già L4! Ad maiora!

Riferimenti Bibliografici

- GRAMEGNA B. (a cura di), *Porta Aperta/Die offene Tür*, Bolzano, Scuola Media-Mittelschule Archimede, 1997.
- GRAMEGNA B., INFELISE FRONZA R. (a cura di), *La curiosità linguistica/Die Sprachneugierde*, Bolzano, Frasnelli Keitsch Editrice, 1999.
- GRAMEGNA B. (a cura di), *Bambini bilingui... non è un sogno/Zweisprachige Kinder... vom Traum zum Alltag*, Bolzano, Frasnelli Keitsch Editrice, 2000.

Esperienze a confronto

Growing - Animal and plant life cycles

e The solar system

Lucia Guino e Rosanna Deiana
D.D. San Mauro Torinese (TO)

Le due esperienze descritte nell'articolo possono rappresentare un esempio di possibili modalità di uso veicolare della lingua straniera. Nell'attuale contesto organizzativo della scuola elementare la lingua straniera può essere insegnata dall'insegnante di classe (specializzata) oppure dall'insegnante specialista che lavora su più classi. L'esperienza sul tema *Growing* è stata svolta da un'insegnante specialista di lingua Inglese in raccordo con le insegnanti dell'area scientifica delle due classi coinvolte. La pianificazione delle attività ha richiesto la condivisione, tra le insegnanti di classe e di lingua straniera, dei contenuti, delle modalità di preparazione, presentazione ed elaborazione dei materiali. La seconda esperienza, *The Solar System*, è stata svolta da un'insegnante specializzata, i cui ambiti di insegnamento sono l'area matematico-scientifica e la lingua inglese. Gli argomenti sono stati scelti perché previsti nella programmazione di Scienze e Geografia delle classi coinvolte.

1. Le basi del progetto

Le esperienze di lingua veicolare qui presentate sono state progettate sulla base delle indicazioni fornite durante il corso CLIL, organizzato dall'IRRE Piemonte nel periodo dal novembre 2003 a maggio 2004. Il corso prevedeva l'intervento di esperti¹ e l'elaborazione di percorsi CLIL da sperimentare nell'ambito della scuola primaria.

Il progetto di lavoro aveva come obiettivo primario quello di esplorare la possibilità di utilizzare la lingua veicolare:

¹ Nelle persone di prof. Carmel Mary Coonan dell'Università Cà Foscari di Venezia, e di prof. Keith Kelly.

- a livello di scuola primaria;
- nei diversi ambiti di studio.

Nell'elaborazione dei progetti specifici il gruppo di lavoro ha considerato domande prioritarie:

- quale tipo di lingua può essere utilizzata in termini di: funzioni comunicative; strutture linguistiche; lessico specifico?
- le varie discipline sono tutte ugualmente adatte a percorsi CLIL?
- come varia il percorso CLIL in relazione all'età dei bambini?
- quali sono le strategie più idonee per la realizzazione di un progetto CLIL a livello di scuola primaria?
- come valutare un percorso CLIL nella scuola primaria?

2. Descrizione delle esperienze

2.1. La crescita: il ciclo della vita degli animali e delle piante

Scuola Elementare Statale "N. Costa", San Mauro T.se

Allievi coinvolti: 38, in 2 classi quarte

Disciplina non linguistica: Scienze, Educazione all'immagine

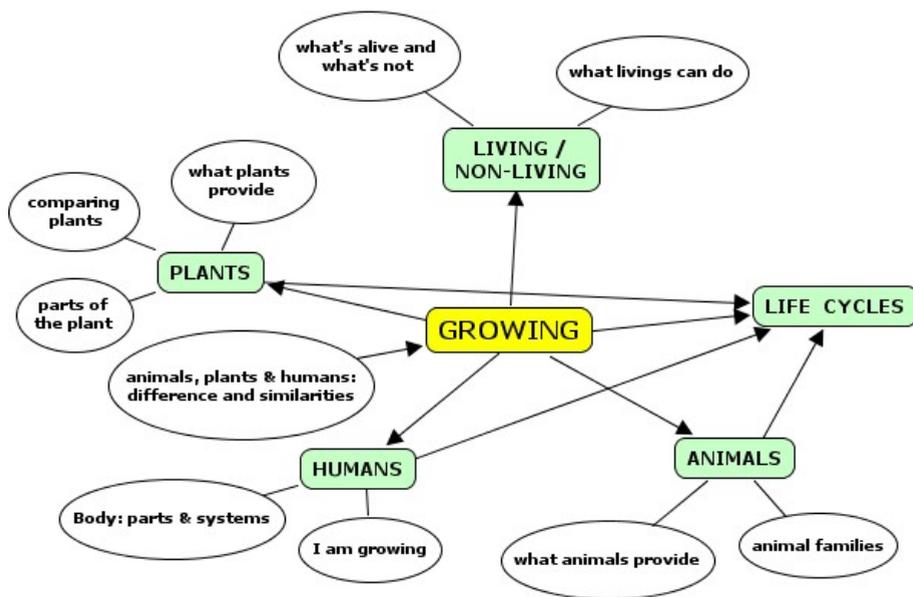
Lingua: Inglese (e Italiano)

Argomento: *Growing: life cycles of animals and plants*

a.s. 2003-2004

Modalità organizzative

Questa esperienza riguardante l'ambito scientifico è stata progettata come parte di una più ampia Unità di Apprendimento per gruppi classe di età diverse, dalla seconda alla quinta. La progettazione del gruppo di lavoro ha dovuto tener conto dei diversi livelli di conoscenza della lingua e delle diverse programmazioni di classe. La mappa mostra come è stato suddiviso l'argomento in Micro-Aree.



La mia figura di insegnante Specialista ha comportato due livelli di programmazione:

- una progettazione iniziale con le colleghe del gruppo di lavoro CLIL;
- una pianificazione in itinere, con le colleghe di scienze delle due classi coinvolte, che tenesse conto di tempi, modalità e contenuti dell'unità di lavoro. Io avrei svolto le attività in Inglese per una o due ore settimanali, all'interno del mio monte ore previsto per la lingua inglese, durante tutto il 2° quadrimestre.

La scelta dell'ambito scientifico è stata collegata principalmente a due fattori:

- i. perché l'argomento era parte della programmazione di classe;
- ii. perché l'attività dell'osservazione diretta di un ciclo vitale (incubazione delle uova e nascita dei pulcini) avrebbe coinvolto in L2 un linguaggio di tipo descrittivo, mentre in L1 i bambini avrebbero espresso ipotesi e riflettuto sul fenomeno osservato in maniera più analitica.

Inoltre la parte relativa all'osservazione della crescita dei pulcini mi dava la possibilità di contestualizzare in un ambito disciplinare diverso l'introduzione di nuove strutture e vocaboli, previste comunque nella programmazione di Lingua Inglese. La scheda rappresenta la progettazione della parte di lavoro riguardante il ciclo vitale che i ragazzini avrebbero osservato.

	Description	Attachments	
Title: Growing	<i>Life cycles</i>	Content Map	
Age: 7-10 years old Time: approximately 5 h Content/topic(s): plants, animals and human reproduction			
Language: communicative functions, grammar, lexis Teacher language <i>Do you know that animals have babies? What's this? Match the pictures,. Label both the adult and the baby names of the animals. Label the pictures according to the egg stages. Draw and cut. How many legs has it got? What shape is it? What happens to the body, tail...? How many legs, arms ... have you got? What colour are your skin ... hair ... eyes?</i>			
Pupil language <i>This is/isn't a snake... a dog... a kitten..., a chick.... it has/hasn't got.... (body vocabulary); It can / can't ... It is/isn't long, short, tall, big.....</i>			
Aims: <i>competences description</i> : Know that animals and humans reproduce themselves and change as they grow older			
Plan: Class 2, 3 and 4		Planning attachments ²	
Introduction Class 4: A storytelling activity : "Meg's Eggs"			
Step 1 Observe the stages of frogs and <i>chicken eggs life cycle</i> . Make hypothesis in L1.			
Step 2 Put in order the pictures showing the <i>life cycle</i> of a frog, a chicken....(<i>pair-work task</i>) A story: "Gosling to goose", put the pictures in order			All.20-22-23 All. 21
Step 3 Find simple facts about life cycles of other animals: make a paper wheel.			All. 19
Step 4 Match the animals with their offspring.		All. 30-31	
Materiali	Pictures and photos, paper, paper plates, scissors, drawing materials, flashcards, animal domino, bingo, video and audiocassettes, Cd-Roms, websites, science books		

Le attività scelte sono state il più possibile di osservazione dal vivo e di immagini (realia) con la preminenza di uso della lingua orale, stimolata sempre da supporti visivi. Molti giochi ed attività di TPR (*total physical re-*

² La colonna dei *planning attachments* riporta i numeri delle schede di lavoro preparate per ogni fase.

sponse) sono serviti per memorizzare il nuovo vocabolario che veniva presentato di volta in volta. Si vede Allegato 1, per il cartellone fatto durante l'osservazione dello sviluppo delle uova. È stato molto interessante osservare come i bambini hanno attivato strategie per cercare strutture linguistiche adatte ad esprimere i concetti che avevano in mente. Dal Diario di bordo:

...Quando i bambini mi chiedevano come avrebbero potuto esprimere un concetto usando la traduzione di una frase italiana troppo complicata, li ho incoraggiati a ricordare altre strutture linguistiche, già apprese che potessero essere usate come sinonimi dei concetti in questione (*scaffolding strategy*), ad esempio:

B. Come si dice che con le radici la pianta si nutre?

M. The plants can ... (mimo) with ... (ho indicato l'immagine delle radici)

B. The plants can eat with its roots ...

Con alcuni giochi on-line³, i bambini hanno ricostruito le sequenze di alcuni cicli vitali del mondo vegetale ed animale. Considero rilevante come siano state espresse dai bambini le motivazioni del riordino delle immagini di ogni ciclo. Sempre dal Diario di bordo (29-30 aprile 2004):

Per il ciclo della rana una bambina, riferendosi all'ultima immagine dove la rana è in parte dentro all'acqua ed in parte fuori, dice:

"The frog can breathe in water and out."

Molti hanno descritto la pianticella nelle quattro immagini del suo ciclo in questo modo:

"In the first picture there is the seed";

"In the second picture the plant has got small roots"

"In this picture there is the sun, the plant ha bisogno del sun"

I bambini hanno molto apprezzato di poter lavorare spesso in piccoli gruppi e a classe intera. Le attività in collaborazione sono risultate in questo modo di grande aiuto per la comprensione e per lo sviluppo delle abilità di espressione orale e scritta. Cfr. Allegato 2 per la scheda finale prodotta dopo l'osservazione dei pulcini a dieci giorni dalla loro nascita.

³ Dal sito <<http://games.funschool.com/game>>.

2.2. Il sistema solare

Scuola Elementare Statale “A.Gabelli”- Torino

Allievi coinvolti: 23, classe quinta

Disciplina non linguistica: Geografia Astronomica, Ed. all’Immagine

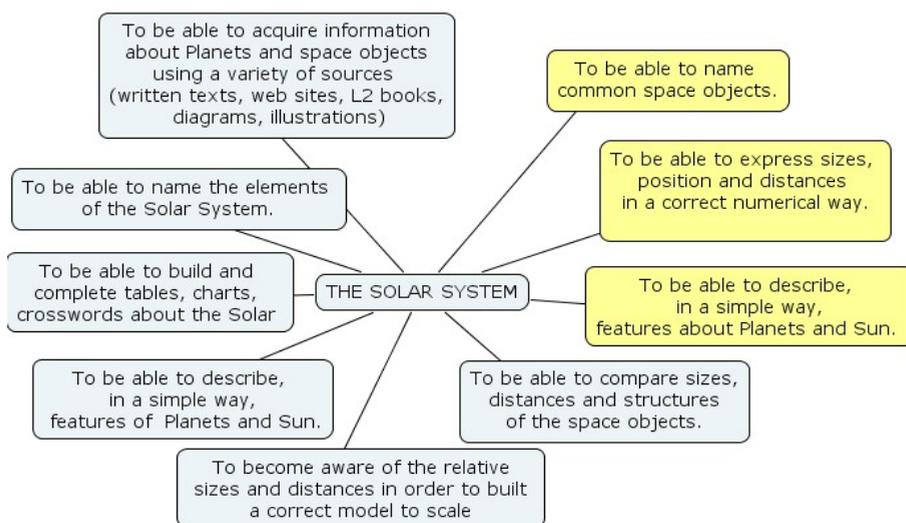
Lingua: Inglese (e Italiano)

Argomento: *The Solar System*

a.s. 2003-2004

Modalità organizzative

L’argomento è stato presentato durante le ore di lingua straniera e sviluppato, nel primo periodo, sia nelle ore di lingua sia in quelle di scienze. Successivamente è stata utilizzata la maggior parte del monte ore di lingua straniera del 2° quadrimestre (2 ore su 3 settimanalmente). È stato scelto questo argomento perché presentava caratteristiche di descrittività e quindi, a mio giudizio, era più semplice da spiegare e veicolare in una lingua straniera. Nella mappa sono evidenziati gli obiettivi curricolari e linguistici che ci si proponeva di raggiungere



Il primo passo del percorso ha previsto il recupero delle informazioni che gli alunni già possedevano sul sistema solare. Queste informazioni, fornite dagli alunni in L1, sono state raccolte in una mappa iniziale (cfr. Allegato 3) che utilizzava il lessico in L2 fornito dall’insegnante. Questa mappa ha costituito la base per le prime attività di descrizione e di comparazione in L2 utilizzando strutture linguistiche molto semplici (vedi immagine mappa).

Il percorso ha previsto l'uso di testi scientifici per bambini in L2 e di siti Internet di argomento astronomico per bambini in lingua inglese. In considerazione di questa ampia esposizione a testi originali sono state considerate con particolare attenzione le strategie di avvicinamento e decodifica del testo scritto.

Viene riportata la programmazione di uno *step* che prevedeva l'uso di un testo tratto dal portale *Enchanted Learning*⁴ e le attività di riflessione previste. La raccolta delle *new words* e delle *key words* è stata utile a riflettere su come affrontare un testo nuovo.

A. The Solar System: step 6

Activity	Materials	Activity type
<p><i>Reading for information</i> Building a spreadsheet to collect information.</p> <p><i>Curricular objectives</i> Learning about the structure of the planets -inner and outer.</p> <p><i>Language objectives</i> Reading for key information; using already known words to understand a new text.</p> <p><i>Thinking skills</i> Improving strategies for reading unknown texts in L2.</p>	<p>Web pages (cfr. Nota 4) A copy for each student.</p> <p>Time (7° lesson): 2 hours.</p> <p>Teachers involved: FLT or FLT/ST⁵.</p> <p>Activity organisation: - individual for the first reading; - plenary collecting new information; - pair work for Q/A activities</p>	<p><i>Reading</i></p> <p>Reading on one's own and, in L1, collecting up the new information found in the texts.</p> <p><i>Speaking</i></p> <p>Asking questions about planets to a partner.</p>
<p style="text-align: center;">7th lesson</p> <p>The teacher gives out a copy of the web pages and asks the children to read silently and to look for any new information about planets. Information is collected in L1. The children have to underline the words with different colours: - <i>key-words</i> (already known words which help to understand); - <i>new words</i> (words that have to be explained). They write down a list of the key-words and new-words.</p>		

⁴<http://www.enchantedlearnig.com/subjects/astronomy/activities/coloring/innerplanets.shtml>

⁵<http://www.enchantedlearnig.com/subjects/astronomy/activities/coloring/outerplanets.shtml>.

⁵ FLT- foreign language teacher; ST- subject teacher.

Una ulteriore attività di lettura di testi originali in L2 ha previsto la lettura per la raccolta di informazioni specifiche – nel nostro caso informazioni su dimensioni, composizione, temperature dei pianeti – e l’organizzazione in una tabella creata collettivamente. Questa tabella forniva nuovamente strutture semplici in L2 che permettevano agli alunni di saper esporre il contenuto attraverso la lingua veicolare.

B. The Solar System: step 7

Activity	Materials	Activity type
<p><i>Reading for information</i> Building a spreadsheet to collect information</p> <p><i>Curricular objectives</i> Learning about the structure of the planets</p> <p><i>Language objectives</i> Answering specific questions about planets</p> <p><i>Thinking skills</i> Improving strategies of reading unknown texts in L2; improving strategies of organizing information</p>	<p>Books in L2⁶</p> <p>Computer and projector for building the spreadsheet in Excel.</p> <p>Time (8° /9° lessons): 3 hours.</p> <p>Teachers involved: FLT or FLT/ST.</p> <p>Activity organisation: group work.</p>	<p><i>Reading</i> Reading by themselves and collecting all together in L1 new information found in the texts</p> <p><i>Speaking</i> Giving information about the main features of the planets</p> <p><i>Writing</i> Label Solar System diagramme</p>

⁶ Powell, 2002; Denne, 2001. <<http://www.enchantedlearning.com>>.

8° lesson

The teacher asks children to label the *Solar System Diagram*.

Everything checked all together. Afterwards the teacher asks the children to tell which words have helped in completing the activity (key words) and which words were new. A pupil writes down the words in two groups.

9° lesson

The teacher gives a book or a text in L2 to each group.

Children prepare the spreadsheet deciding which information might be important.

Children complete the spreadsheet with information found in the L2 books.

The teacher asks questions such as:

How long does it take... to go round the Sun? What about the rotation period of... (name of the planet)? Has... (name of the planet) got any moon/ring? Are there moons/rings? What about its atmosphere? Which is the hottest/coldest temperature?... (name of the planet) is made of... (structure).

A game: Who am I? (Guessing game using short sentences about a planet with information shown in the table (cfr. Allegato 4).

La tabella di raccolta informazioni era strutturata e realizzata con Excel (che gli alunni sapevano già utilizzare) (Cfr. Allegato 4).

Il percorso ha permesso interessanti raccordi con l'area matematica – numeri decimali e grandi numeri, grafici e tabelle di raccolta dati.

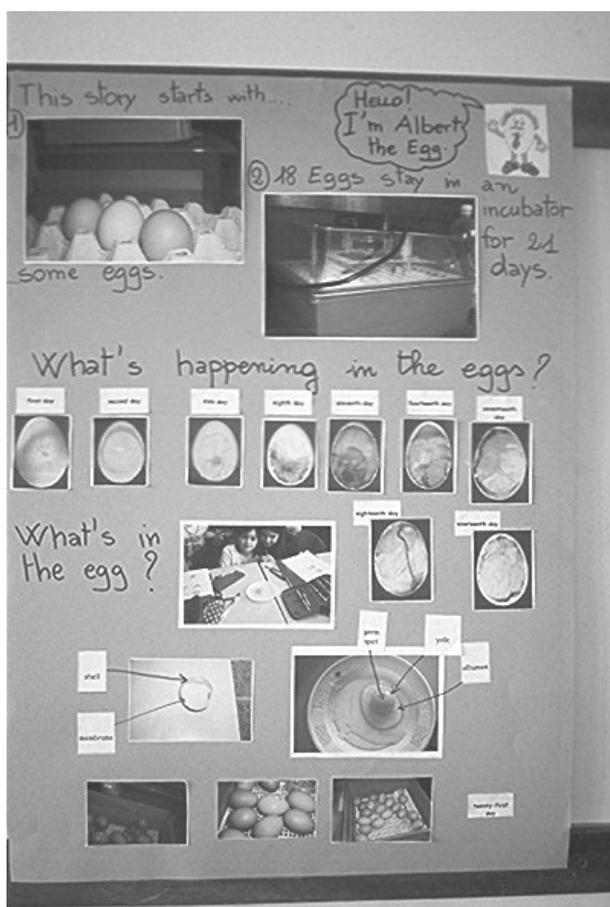
Sono state previste numerose attività di rinforzo sia orali (ad esempio, il gioco del dado a dodici facce) sia scritte (ad esempio, *crosswords, mazes, labeling activities*) volte a riutilizzare e rinforzare il lessico e le strutture apprese. Al termine del percorso gli alunni hanno preparato, lavorando in gruppo, una descrizione di uno dei pianeti.

Uno degli aspetti interessanti dell'esperienza è stato la richiesta da parte degli alunni di ulteriori strutture e lessico per riuscire a esprimere tutte le informazioni di cui erano in possesso. L'ampliamento comunicativo risultava essere una esigenza e, perciò, fortemente motivato.

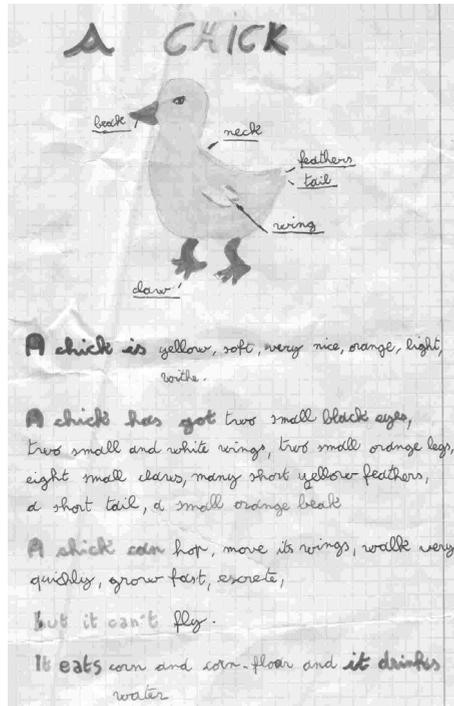
Un ulteriore aspetto significativo è stato l'ampio uso delle ITC e delle risorse di rete: questo ha fornito materiale originale, aggiornato e coinvolgente e la possibilità di lavorare con tecnologie fortemente motivanti per gli alunni. Le strategie di decodifica di testi in L2 sono state riutilizzate per visitare alcuni ulteriori siti, in lingua inglese, di informazioni sul sistema solare e per creare un *webtour* – in L1 – rivolto ai compagni delle altre classi, pubblicato sul giornalino on-line della scuola.

Allegati

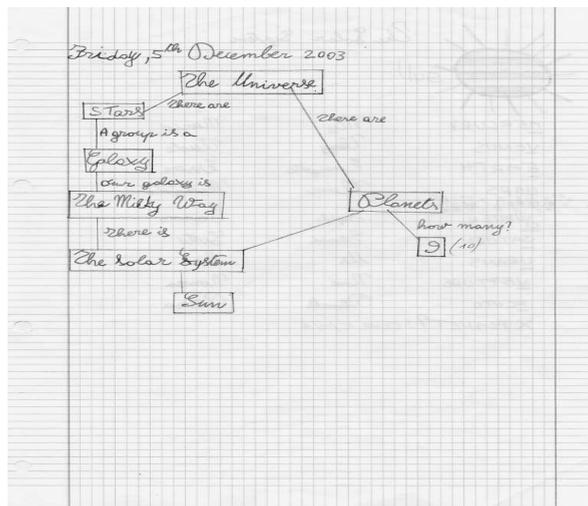
Allegato 1: L'immagine rappresenta il cartellone fatto durante l'osservazione dello sviluppo delle uova.



Allegato 2: scheda finale prodotta dopo l'osservazione dei pulcini a dieci giorni dalla loro nascita.



Allegato 3: Mappa iniziale.



Riferimenti Bibliografici

POWELL M., *Smarties Guide to the Galaxy*, London, Robinson Children's Books, 2002.

DENNE B., O'BRIEN E., *Space*, London, Usborne, 2001.

Riferimenti Siti Internet

<<http://www.enchantedlearning.com>>

<<http://games.funschool.com/game>>

Un'esperienza di apprendimento continuo: la formazione del docente CLIL

Carla Tosoratti
I.T.G. "Niccolò Pacassi", Gorizia

Sempre più scuole italiane decidono di organizzare progetti che propongono l'insegnamento di una o più discipline in una lingua straniera. Si tratta di un approccio innovativo e altamente motivante, tanto per gli studenti, quanto per i docenti. È ai docenti impegnati nel CLIL che intendo dedicare questo mio contributo. Con la diffusione dell'insegnamento veicolare nei nostri istituti, risulta necessario riflettere sulle esigenze formative che possano garantire un'alta professionalità al futuro docente CLIL. Quali sono le componenti fondamentali a cui fare riferimento nella realizzazione del progetto CLIL? Quali aspetti – relativi specificatamente alla formazione dei futuri docenti CLIL – devono essere analizzati, in modo da assicurare un percorso di formazione adeguato? Prima di avviare un progetto di insegnamento veicolare in un istituto è indispensabile ridefinire le caratteristiche principali del futuro docente CLIL, in modo da fornire un insegnamento di qualità ai nostri studenti, e allo stesso tempo dare vita a un progetto di formazione continua per il docente che decide di impegnarsi in un approccio così stimolante e impegnativo.

1. Le origini del gruppo CLIL a Gorizia

Quando, tre anni fa, decisi, assieme ad altre colleghe di lingue straniere, di avviare il progetto CLIL in alcune scuole secondarie superiori di Gorizia, mi resi subito conto che il primo problema da affrontare non riguardava l'organizzazione dell'insegnamento CLIL in classe, ma un ambito ben più delicato e degno di attenzione: la costituzione di un gruppo di futuri docenti CLIL, la gestione del gruppo e la formazione. Non si trattava solamente di costituire un gruppo di docenti interessati ad adottare l'approccio CLIL per

parte della propria attività didattica, ma di dedicare tempo e risorse (professionali, economiche, materiali) alla realizzazione di un *percorso* formativo, di un progetto di formazione, che potesse unire i docenti di lingue straniere e i docenti delle altre discipline disponibili a sperimentare un approccio innovativo. Numerosi furono, quindi, i punti critici che si presentarono alla mia attenzione, tutti ugualmente meritevoli di analisi e riflessione:

- di quale tipo di formazione necessita il docente CLIL?
- quali contenuti devono essere inclusi in un percorso formativo per il docente CLIL?
- quali modalità risultano maggiormente efficaci in questo percorso?
- quale dovrà essere il ruolo del formatore del docente CLIL?

Senza scordare, inoltre, tutti gli aspetti relativi alla progettazione e all'organizzazione di un *team* di lavoro autonomo incaricato di avviare, sostenere e monitorare un percorso così complesso e dalle specificità del tutto nuove nel panorama della scuola italiana.

Il gruppo CLIL di Gorizia si è costituito probabilmente come molti gruppi simili nelle altre scuole italiane. Prima è sorto l'*interesse* per il progetto CLIL, originato da letture, frequenza a seminari informativi, contatti diretti con scuole in cui il CLIL era stato già attuato; alcuni docenti di discipline curriculari hanno quindi manifestato l'intenzione di proporre il CLIL in una classe del proprio istituto. Talvolta i docenti di lingue straniere si sono resi disponibili a collaborare con i colleghi delle altre discipline per avviare il progetto nel proprio istituto. Non sempre ciò si è verificato, e probabilmente questa è la principale difficoltà per dare vita all'insegnamento veicolare – almeno nelle scuole italiane. Vi è un ulteriore tassello per la realizzazione del progetto, la *motivazione*, che ha consentito la costituzione di un gruppo di lavoro (formato da 4 docenti di lingue straniere) incaricato di raccogliere adesioni ufficiali all'iniziativa. A questo punto, aldilà di alcuni incontri informali per verificare l'effettiva disponibilità dei docenti a sperimentare l'approccio CLIL nelle proprie classi, era d'obbligo passare ad una fase, più articolata, di *progettazione*, dell'organizzazione del gruppo CLIL e di un percorso formativo.

2. Dalla motivazione alla progettazione del percorso formativo

Constatato l'interesse da parte di un gruppo di docenti di varie discipline (italiano, storia, elettronica, chimica, scienze, economia aziendale, zootecnia e molte altre) si rendeva necessario predisporre un adeguato percorso di formazione per garantire l'introduzione graduale, ma qualitativamente e didatticamente efficace, dell'approccio CLIL nei nostri istituti. Nella progettazione di un percorso di formazione per futuri docenti CLIL si è reso pertanto ne-

cessario raccogliere dati e analizzare esperienze CLIL sistematiche già in atto nella regione Friuli-Venezia Giulia¹; altrettanto importante risultava tuttavia esaminare attività di formazione documentate relative ai docenti CLIL. In quest'ultimo caso, al momento dell'avvio del primo corso di formazione a Gorizia (2002), non vi era ancora notevole diffusione di percorsi formativi *specifici* sull'argomento, in quanto in molti istituti l'approccio CLIL era stato introdotto senza organizzare un corso preparatorio per i docenti, oppure era stata data precedenza esclusivamente alla formazione linguistica nella lingua straniera veicolare.

Il primo passo verso la costruzione di un curriculum formativo è stata la *raccolta di dati* relativi al profilo dei docenti interessati a partecipare al percorso formativo CLIL. In primo luogo era necessario comprendere la *motivazione* espressa dai futuri docenti CLIL: solo in questo modo era possibile procedere all'organizzazione del corso e alla definizione degli obiettivi, dei contenuti, delle modalità di realizzazione, dei risultati attesi. Alcuni colloqui informali a scuola e in occasione di convegni e seminari mi hanno consentito di raccogliere alcuni dati relativi alla motivazione dei docenti che decidono di insegnare secondo questo programma. Le principali ragioni per adottare il CLIL nella propria classe sono state le seguenti:

- forte interesse per l'innovazione metodologica che il CLIL offre nell'insegnamento di una disciplina;
- curiosità ulteriormente incrementata da testimonianze di colleghi di altri istituti dove il CLIL è stato già attuato;
- possibilità di lavorare stabilmente in *team* con altri docenti;
- maggiore coinvolgimento e interazione fra studenti e docenti;
- uso attivo della lingua straniera e sviluppo della competenza linguistico-comunicativa sia per i docenti CLIL che per gli studenti;
- sviluppo delle abilità di studio e delle competenze disciplinari nella materia veicolata in lingua straniera. Vale inoltre la pena ricordare il valore aggiunto costituito dalla peculiarità offerta dal CLIL, che richiede una costante collaborazione fra docenti: fra docenti CLIL e docenti di lingua straniera; fra docenti CLIL delle stesse discipline; fra docenti CLIL e gli altri insegnanti della stessa classe.

A questo proposito, dopo alcuni colloqui informali, è stato distribuito un questionario per acquisire dati più precisi e relativi a coloro che fossero davvero intenzionati a partecipare alla formazione in oggetto. Nel questionario si chiedeva la disponibilità a frequentare un corso pomeridiano di formazio-

¹ Particolarmente significative e complete risultano le esperienze CLIL attuate a Udine, presso l'Istituto Tecnico Industriale "A. Malignani", il Liceo Scientifico "N. Copernico" e l'Istituto Tecnico Commerciale "Zanon".

ne linguistica e metodologica per acquisire le basi dell'approccio CLIL; si chiedeva, inoltre, al docente di indicare la lingua straniera conosciuta e il livello approssimativo di competenza (principiante/intermedio/avanzato). Le risposte degli interessati (circa 15-18) hanno dimostrato il totale interesse per la lingua inglese come lingua veicolare, con l'esclusione di un docente (tedesco). È stato quindi eseguito un test iniziale di piazzamento in base al quale i corsisti sono stati suddivisi in due gruppi per competenza linguistica, costituiti rispettivamente da "pre-intermedi" e "intermedi".

2.1. *Analisi dei bisogni formativi e obiettivi del percorso di formazione*

L'ipotesi formativa è nata dalla necessità di sviluppare la competenza linguistica nella lingua veicolare e contemporaneamente adeguate strategie e tecniche metodologiche caratteristiche del CLIL: queste sono state indubbiamente le principali esigenze manifestate dai docenti intenzionati ad adottare l'approccio CLIL. Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza linguistica, mi limiterò ad accennare alcune considerazioni. Nell'ambito di un percorso di formazione CLIL che intende configurarsi come un *processo*, in cui i docenti partecipanti accettano di dedicare una considerevole parte del proprio tempo per il loro sviluppo professionale, è evidente che il miglioramento della competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera si pone fin dall'inizio come obiettivo permanente e a lungo termine. Sono infatti pochi i casi in cui i docenti delle varie discipline impegnati nel CLIL possiedono un elevato livello di competenza nella lingua straniera. Qualsiasi proposta di formazione, quindi, non può prescindere dall'*integrazione* di lingua e contenuto, sia all'interno dello stesso "pacchetto formativo", sia mediante sessioni specifiche separate dalla componente metodologico-didattica. In questa ottica di percorso formativo integrato, gli organizzatori del corso devono quindi includere un'offerta di formazione linguistica, in modo che i partecipanti possano sviluppare le competenze necessarie per diventare docenti CLIL efficaci.

Ulteriori azioni utili per rinforzare la competenza linguistica possono inoltre essere offerte dalle numerose opportunità proposte dall'Unione Europea, quali le borse di studio per la formazione in servizio² dei docenti (frequenza di corsi di lingua e aggiornamento metodologico nei paesi dell'Unione Europea). Il formatore dovrebbe inoltre svolgere un'attività di formazione-informazione, tenendo i docenti CLIL al corrente di tutte le occasioni presenti sul territorio di esposizione alla lingua straniera.

² Borse di studio rientranti nell'azione Comenius 2.2.

Quanto alla componente metodologico-didattica, un percorso di formazione CLIL deve garantire ai corsisti l'acquisizione di alcuni principi-base relativi alla didattica delle lingue straniere, ai fondamenti del CLIL, ad aspetti specifici quali la creazione dei materiali, problemi metodologici e di gestione della classe, ma anche più specificamente organizzativi.

La proposta di formazione progettata a Gorizia si è imperniata su un *macro-obiettivo* fondamentale per garantire efficacia all'intera azione: la creazione di un ambiente di *apprendimento continuo (lifelong training)*, che si possa identificare come una comunità di cooperazione fra (futuri) docenti CLIL che intendono acquisire elevate competenze professionali e la creazione di una *rete* di esperti duratura nel tempo.

In sintesi, gli *obiettivi* del percorso di formazione iniziale del docente CLIL possono essere così riassunti:

- sviluppare competenze linguistiche adeguate per veicolare una disciplina (parte di essa) in lingua straniera;
- acquisire competenze didattico-metodologiche caratteristiche del CLIL utili per rendere efficace e motivante l'apprendimento;
- contribuire alla creazione e allo sviluppo di un ambiente di formazione continua (*lifelong training*);
- sviluppare competenze utili per trovare materiale idoneo al CLIL e adattarlo per scopi didattici;
- progettare un percorso CLIL, anche se inizialmente di breve durata;
- creare lezioni/moduli/unità di apprendimento per le classi CLIL;
- incoraggiare modalità di cooperazione e collaborazione fra docenti di lingua straniera e docenti CLIL;
- formare una rete di docenti CLIL a livello locale.

2.2. Il ruolo dei formatori

Il formatore è una delle figure centrali, ma non l'unica, all'interno del percorso progettato, in quanto, come in ogni processo di insegnamento/apprendimento, altrettanta centralità viene rivestita dalla figura del discente, nella nostra situazione rappresentato da un collega. Risulta estremamente significativo l'approccio delineato dal formatore nelle modalità di conduzione e gestione degli incontri: proprio per il carattere specifico del corso e in quanto ci si propone di formare un docente esperto CLIL, le componenti dell'interattività e della collaborazione docente-discente risultano indispensabili e utili alla crescita professionale tanto del formatore che del corsista. Non ritengo che si possa tracciare un identikit standard del formatore CLIL. Vi sono tuttavia alcune caratteristiche comuni condivise da molti dei docenti impegnati nella formazione: si tratta generalmente di un docente di lingua

straniera di un'istituzione scolastica in cui è stato avviato un progetto CLIL, che viene quasi sempre seguito – sia nella fase progettuale che nella sua attuazione – dal formatore stesso. Il docente-formatore CLIL frequentemente appartiene a un gruppo di lavoro, presso l'IRRE, o l'Ufficio Scolastico Regionale, che si occupa dei rapporti fra le scuole, dell'organizzazione di eventi formativi, della documentazione e scambio materiale ed esperienze. In molti casi il formatore ha avuto già precedenti esperienze nel campo della docenza a corsi di aggiornamento, ad esempio, con i Progetti Ministeriali del PSL (Progetto Speciale Lingue Straniere) e del Progetto Lingue 2000, che prevedevano entrambi azioni di supporto e formazione dei docenti di lingua straniera in servizio.

2.3. *Quali compiti*

I formatori devono:

- organizzare e gestire il gruppo CLIL e i corsi di formazione;
- preparare materiali e risorse;
- monitorare il percorso in base ai bisogni dei partecipanti;
- agevolare l'esperienza CLIL nelle scuole;
- sostenere la motivazione del gruppo;
- incoraggiare e sostenere la partecipazione attiva dei docenti a un percorso di formazione continua;
- considerare le differenze individuali dei corsisti.

3. Il progetto di formazione a Gorizia

La progettazione del corso di formazione CLIL ha assunto come principio ispiratore la partecipazione attiva dei docenti al corso: il percorso è stato concepito non come una serie di lezioni/sessioni *top-down*, ma come un *progetto* di sviluppo professionale in cui i docenti devono essere attivi protagonisti. Mi riferisco a un *percorso* di formazione, in quanto il progetto è suddiviso in una serie di corsi di formazione auto-consistenti per docenti CLIL della durata di 25-30 ore ciascuno, realizzati a Gorizia a partire dal 2002. Le lezioni si sono svolte sempre al pomeriggio, in sessioni della durata di due-tre ore, focalizzate sullo sviluppo della competenza linguistica nella lingua veicolare e sulla metodologia specifica del CLIL, concentrandosi anche sulla progettazione di moduli CLIL. Oltre alla frequenza dei corsi di formazione a Gorizia, i docenti hanno avuto l'opportunità di partecipare a seminari tematici organizzati dall'IRRE del Friuli-Venezia Giulia e dall'Ufficio Scolastico Regionale, che ha realizzato un corso di aggiornamento sulla metodologia CLIL per docenti delle scuole secondarie superiori della regione (ottobre

2004). Alcuni docenti partecipanti ai corsi di formazione a Gorizia hanno preso parte anche alle altre iniziative di aggiornamento. Da settembre a dicembre 2004 la sottoscritta ha organizzato un corso di formazione CLIL su base provinciale, aperto anche a docenti che non hanno mai insegnato in lingua veicolare.

3.1. *Caratteristiche della formazione CLIL*

Proprio per la natura specifica del CLIL, basato sull'insegnamento/apprendimento di contenuto in lingua straniera *integrati* nel curricolo scolastico, la progettazione delle sessioni di formazione deve seguire alcuni principi fondamentali. Questi sono:

- la partecipazione attiva dei docenti CLIL al processo di formazione;
- l'uso della lingua straniera per comunicare e imparare contenuti disciplinari;
- l'attuazione di modalità di apprendimento basate sull'interazione;
- modalità di lavoro a coppie e/o a gruppi, per stabilire un ambiente di cooperazione fra docenti;
- momenti di riflessione e autovalutazione continui durante il percorso formativo;
- apprendimento della metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere per la preparazione di moduli CLIL.

L'approccio "attivo" adottato nei corsi di formazione rifugge quindi da sessioni incentrate sul formatore; una modalità partecipativa, in cui i docenti CLIL accettano di essere attivi protagonisti e responsabili del proprio sviluppo professionale, appare la modalità ideale, anche per rendere i corsisti *consapevoli* dello stesso processo di cui gli studenti saranno protagonisti in classe. Per questo motivo il corso deve:

- iniziare da un'analisi dei bisogni dei docenti;
- essere dinamico e flessibile, aperto ad adattamenti in itinere;
- incoraggiare la collaborazione;
- focalizzarsi sul contesto scolastico esistente;
- orientare i docenti verso l'autovalutazione e la consapevolezza del proprio lavoro.

Durante i corsi di formazione viene chiesto frequentemente ai partecipanti di fornire *feedback* sia in forma orale (discussione plenaria, domande) che in forma scritta (compilazione questionari) ai formatori. Questa verifica in itinere è necessaria al gruppo di lavoro per apportare modifiche e migliorare continuamente il corso di formazione, modalità di insegnamento incluse.

3.2. *Contenuti e attività del corso*

Avendo in mente i principi fondamentali appena menzionati, abbiamo progettato un percorso formativo cercando di integrare questi punti. Si intendeva quindi garantire allo stesso tempo un *input* adeguato e fornire sufficiente spazio per la progettazione e la presentazione di micro-lezioni CLIL.

Il programma dei corsi finora organizzati a Gorizia è stato concepito in questo modo:

- Programma corso di formazione CLIL (incontri di 2-3 ore per un totale di 25 ore)*
- Introduzione al CLIL: concetti principali e terminologia specifica/ presentazione di un'esperienza CLIL in una scuola secondaria superiore;
 - Panorama della ricerca sull'insegnamento veicolare/ abilità linguistiche;
 - Strategie ed attività per la classe CLIL/attività per la comprensione;
 - I materiali per il CLIL: ricerca, adattamento e/o semplificazione delle risorse per la preparazione delle lezioni;
 - La progettazione di una lezione CLIL;
 - *Micro-teaching*: presentazione di una micro-lezione e discussione;
 - *Classroom language* /gestione di una classe CLIL;
 - Modalità di cooperazione fra docenti e nella classe CLIL.

In ogni incontro è stato dedicato ulteriore tempo alla discussione delle esperienze, allo scambio di informazioni e opinioni. Come già accennato precedentemente, i contenuti degli incontri sono stati modificati e adattati alle necessità formative dei partecipanti. Il percorso di formazione dovrebbe essere mirato a sviluppare nei corsisti competenze CLIL, prevedere, quindi, un'integrazione bilanciata fra competenze linguistiche e metodologiche. Molti dei corsisti ovviamente ritengono che il possesso di una competenza linguistico-comunicativa imperfetta possa impedire loro di diventare buoni docenti CLIL. Ma essere docenti CLIL non è solo questo: la realizzazione di un progetto di successo in una classe investe numerosi aspetti, aldilà della competenza linguistica nella lingua straniera. Significa quindi possedere competenze relative alla padronanza del contenuto, alla capacità di adattare e creare attività indicate per la classe prescelta, alla gestione della classe, e all'uso di materiali e strumenti diversi. Gli incontri di formazione prevedono, nella parte operativa, l'esecuzione da parte dei docenti di attività e *task* a coppie e/o gruppi. Molte delle attività proposte rispecchiano la tipologia di *task* che i docenti CLIL proporranno in futuro agli studenti in classe.

Alcune attività svolte nel corso degli incontri riguardano:

- attività iniziali di *brainstorming* per facilitare la condivisione e lo scambio di esperienze ed idee;

- lettura di testi in lingua straniera ed esecuzione di attività per la comprensione globale (individuazione di parole-chiave, fornire definizioni, compilazione di griglie e tabelle);
- esecuzione di un'attività in gruppo e discussione plenaria;
- analisi e riflessione di esperienze professionali personali, a coppie o gruppi, seguite da confronto e discussione in plenaria;
- compilazione di liste/elenchi relativi a scelte organizzative; discussione e confronto in plenaria;
- stesura di un progetto di introduzione del programma CLIL nel proprio istituto, da presentare agli Organi Collegiali;
- compilazione di un glossario disciplinare di parole-chiave;
- creazione di schede di osservazione della lezione CLIL;
- analisi di libri di testo; analisi di materiali in lingua straniera;
- attività sul testo: adattamento del testo, creazione di esercizi per una lezione CLIL relativi alle diverse abilità linguistiche;
- preparazione di micro-lezioni CLIL (o di una fase di una lezione);
- presentazione della micro-lezione; compilazione di una scheda di osservazione; discussione in plenaria.

3.3. Modalità di conduzione degli incontri

Nell'organizzazione del percorso formativo, è stata sottolineata più volte dal gruppo di lavoro – e in seguito confermata dai partecipanti – la necessità di proporre un'offerta formativa caratterizzata da:

- flessibilità;
- partecipazione attiva dei corsisti;
- modalità di apprendimento cooperativo;
- riflessione e autovalutazione costante;
- interazione.

Il formatore quindi cerca di proporsi non come “erogatore” di conoscenze, ma piuttosto come facilitatore, *tutor* e collaboratore verso la costruzione e lo sviluppo di un profilo professionale innovativo e qualificato. Per raggiungere questi obiettivi, il corso è strutturato in incontri nei quali la fase di *input*, esplicativa, ha una durata limitata, ed è sempre seguita da una fase di esecuzione di compiti (*task*) collegati all'*input*, motivanti e rilevanti per la futura attività di docente CLIL. Vengono incoraggiate modalità di cooperazione quali il lavoro a coppie e a gruppi (anche a gruppi per materie affini). Il formatore incoraggia l'autonomia e l'organizzazione indipendente dei gruppi, e collabora in questa fase fornendo chiarimenti, spiegazioni, supporto didattico. Ogni incontro si conclude quindi con la presentazione dei *task* e

la successiva discussione. Altrettanto importante è, sia nella fase di progettazione del corso, che durante gli incontri, tenere in considerazione i requisiti e le competenze dei corsisti: il percorso si propone come una fase di *sviluppo* professionale e umano dei docenti non distaccata dalla realtà quotidiana (professionale e umana) dei partecipanti. È compito del formatore aiutare i docenti CLIL a riflettere sulle loro esperienze quotidiane, e incoraggiare lo scambio di esperienze durante e anche dopo il corso di formazione, allo scopo di migliorare ulteriormente la loro professionalità. Per raggiungere questi obiettivi il corso cerca quindi di offrire sufficiente spazio per:

- attività di progettazione legate all'implementazione del CLIL (materiali, stesura di piani di lezione, presentazioni, ecc.);
- sviluppare nei docenti la consapevolezza di tutte le fasi dell'approccio CLIL (incluse la progettazione d'istituto e la valutazione);
- promuovere e incoraggiare il lavoro di gruppo con gli altri colleghi;
- incoraggiare un approccio orientato alla risoluzione dei problemi;
- promuovere un approccio volto alla formazione continua.

È consigliabile per il formatore utilizzare una varietà di modalità diverse per gestire gli incontri di formazione; in questo modo sarà possibile adattare gli interventi ai bisogni dei docenti, ricordando che è indispensabile valorizzare le competenze pre-esistenti dei docenti CLIL e armonizzare il percorso formativo con gli stili di apprendimento, le necessità e le preferenze dei corsisti (Woodward, 1992).

4. Problematiche del processo di formazione

Le modalità di svolgimento degli incontri hanno, come si è visto, anche l'obiettivo di rendere consapevoli i futuri docenti CLIL dei punti critici dell'approccio, sia nella fase di preparazione che in quella di realizzazione pratica. In realtà, le fasi di discussione alla fine delle attività proposte consentono ai docenti CLIL, alla luce delle tematiche affrontate (spesso mediante lavori di gruppo), di esprimere i propri dubbi al formatore.

Quali sono le principali difficoltà che il docente CLIL all'inizio del proprio percorso può dovere affrontare? Possiamo suddividere i *punti critici* in due ordini: un ordine relativo alla fase di progettazione e preparazione del progetto CLIL, che comprende quindi le problematiche connesse alla redazione del progetto, alla sua approvazione (sia formale che informale), all'area amministrativa e informativa; un ordine più attinente all'area didattico-metodologica, alla ricerca dei materiali, alla preparazione delle lezioni, e, ovviamente, all'implementazione del CLIL in classe. La seguente tabella indica i punti critici principali per il docente CLIL nelle varie fasi di realizzazione del progetto:

PROBLEMATICHE DEL CLIL	
Fase di progettazione e organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Coinvolgimento <i>team</i> di docenti; - Coinvolgimento Dirigente Scolastico; - Coinvolgimento studenti e famiglie; - Redazione progetto e presentazione agli organi Collegiali; - Approvazione da parte degli organi Collegiali; - Necessità di formazione per futuri docenti CLIL: formazione linguistica e metodologica; - Collaborazione con i docenti di lingue straniere; - Collaborazione con i docenti del Consiglio di Classe;
Fase di realizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca materiali idonei in lingua straniera; - Tempo richiesto per la preparazione; - Adattamento/semplificazione materiali; - Progettazione lezione/modulo; - Creazione <i>task</i> adeguati; - Uso efficace della lingua straniera; - Collaborazione con il docente di lingua straniera; - Applicazione di strategie/tecniche efficaci nel contesto CLIL.

Alla fine del percorso di formazione viene chiesto ai docenti CLIL di indicare proposte e suggerimenti in base ai propri bisogni formativi. Le risposte più frequenti suggeriscono:

- il desiderio di proseguire il percorso di formazione, mediante seminari specifici per aree disciplinari e corsi di lingua straniera;
- la necessità di usufruire di borse di studio per la frequenza di corsi di lingua all'estero;
- la creazione di una comunità (“rete”) locale di docenti CLIL attiva con incontri di formazione, scambi di esperienze e materiali, ecc.;
- il riconoscimento formale da parte delle istituzioni scolastiche della professionalità e dell'impegno dei docenti CLIL.

5. Conclusioni

5.1. Quali sviluppi?

Organizzare uno o più corsi è solo il primo passo verso la creazione di un ambiente di apprendimento continuo; affinché l'esperienza di formazione non si esaurisca con la conclusione del corso (o dei corsi), è indispensabile formare una rete di docenti CLIL e incoraggiare modalità di cooperazione e collaborazione fra docenti di lingua straniera e docenti CLIL. Non solo: è importante prevedere una serie di iniziative, sostenute e riconosciute ufficialmente dalle scuole, i CSA, gli Uffici Scolastici Regionali, per garantire continuità all'azione formativa, in cui i docenti CLIL possano presentare i

materiali prodotti e condividere le esperienze attuate. Si può quindi ipotizzare, come naturale evoluzione di questo progetto di formazione continua, la realizzazione e validazione ufficiale di un *portfolio del docente CLIL*, che includa la documentazione relativa a:

- competenze linguistiche accertate (certificazione)
- competenze didattico-metodologiche
- competenze disciplinari
- raccolta materiali prodotti relativi all'attività di formazione e alle esperienze CLIL
- ulteriori crediti formativi (seminari, frequenza di corsi all'estero...)

In questo modo sarà possibile instaurare un processo continuo, documentabile, flessibile, in cui il docente CLIL diventa attore, e non soggetto passivo, del proprio sviluppo professionale, e appartiene a una comunità caratterizzata da docenti che condividono gli stessi obiettivi e sono impegnati nello scambio costante di "buone prassi", risorse ed esperienze.

Riferimenti bibliografici

- EDGE J., *Cooperative Development*, Harlow, Longman, 1992.
- KELLY M. et al., *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, Strasbourg, European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2002.
- LANGÉ G., PORRI M.A. (a cura di), *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, Direzione Regionale Lombardia, 2002.
- MARSH D., RASANEN A., "Framework and Implementation of the Jyväskylä TCE/TFCL Programmes", in RASANEN A., MARSH D. (eds.), *Content Instruction through a Foreign Language. A Report on the 1992-93 TCE Programme*, Jyväskylä, Finland, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1994.
- PIBER C., "In-service Education for Teachers using English as a Medium of Instruction", in MASIH J. (a cura di.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London., CILT, 1999, pp. 63-78.
- WOODWARD T., *Ways of Training: Recipes for Teacher Training*, Harlow, Longman, 1992.

Laboratorio di Geometria e Matematica per alunni non italofoeni

Barbara D'Annunzio
Università Ca' Foscari di Venezia

Questo contributo vuol costituire, da un lato, una riflessione sull'insegnamento/apprendimento di una disciplina che è sempre stata ritenuta specificatamente “non linguistica” e dall'altro, costituisce un documento di raccolta e sistematizzazione di una positiva esperienza condotta sul territorio veneziano. Si descriverà, dunque, l'esperienza di laboratorio condotta in una scuola media e rivolta ad alunni non italofoeni. Il laboratorio è stato dedicato all'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 come lingua veicolare per lo studio della matematica.

1. Perché un laboratorio di Geometria e Matematica? Caratteristiche e finalità

L'esperienza da cui nasce questo contributo si è svolta nei mesi di maggio e giugno 2003 nella Scuola Media “G. Cesare” di Mestre, ha avuto una durata di venticinque ore divise in cinque giornate di cinque ore ciascuna ed ha coinvolto alunni non italofoeni provenienti da diverse nazioni (Cina, Macedonia, Ucraina, Romania, Bulgaria, Filippine, Sri Lanka, Moldavia), inseriti in classi prime, seconde e terze. Il laboratorio, dunque, presentava le caratteristiche di una classe plurilingue, plurietà e plurilivello. Considerato il carattere sperimentale della proposta formativa, frutto di una collaborazione tra il Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia e i Servizi di Progettazione Educativa del Comune di Venezia, si è costituita un'equipe di esperti composta da due facilitatori linguistici, da un'insegnante di scuola elementare – che ha al suo attivo diverse esperienze di facilitazione linguistica con alunni stranieri in ambito scolastico ed extrascolastico – e da un ingegnere che ha insegnato discipline tecnico-scientifiche nella scuola seconda-

ria. L'eterogeneità delle figure coinvolte era funzionale a mettere a confronto differenti approcci alla disciplina e diverse metodologie didattiche con l'obiettivo ultimo di sperimentare (e autovalutare) quali potessero essere modalità di lavoro integrate che rispondessero in modo efficace all'eterogeneità della classe di laboratorio. La proposta di un laboratorio di geometria e matematica si inserisce in un più ampio progetto di educazione linguistica per alunni non italofofoni; infatti, nello stesso plesso e a favore degli stessi studenti, era già attivo da cinque mesi un laboratorio di Italiano L2 gestito dai due facilitatori linguistici summenzionati.

1.1. *La Matematica, la disciplina ingannatrice*

Dalla lettura di questionari somministrati agli studenti non italofofoni ad inizio del laboratorio di Italiano L2, si è notato che, per molti di loro, la geometria e la matematica rappresentavano due delle discipline preferite perché venivano percepite tra le più facili ed accessibili. Da un confronto con alcuni insegnanti di area logico-matematica sui risultati scolastici degli studenti non italofofoni, però, si è scoperto che vi sono delle differenze significative tra la percezione di questi ultimi e la valutazione delle conoscenze e delle abilità fornite dagli insegnanti. Si è inteso pertanto implementare un laboratorio affinché si potessero individuare specificamente le ragioni di questa discrepanza e, da un lato fornire informazioni ai docenti, dall'altro aiutare gli studenti nell'apprendimento e nello sviluppo di strategie di studio autonomizzanti.

1.2. *Perché concentrarsi sulla matematica*

Molto di frequente si tende ad affidare l'insegnamento dell'Italiano L2 esclusivamente a docenti di area linguistica (lettere o lingua straniera) e non ci si preoccupa dell'area logico-matematica perché si dà per scontato (erroneamente, in moltissimi casi) che i problemi linguistici non abbiano attinenza con quelli cognitivi legati al codice matematico. Non si inserisce, dunque, l'insegnamento dell'Italiano L2 in un quadro multidisciplinare, che responsabilizzi e renda partecipi i docenti di diverse aree disciplinari in un unico programma pensato e progettato in modo specifico a partire dalle conoscenze, dalle abilità e dalle competenze pregresse degli studenti migranti. Un programma che, di conseguenza, si sviluppi secondo una progressione tarata specificamente sullo studente, che tenga conto di obiettivi individualizzati e di criteri di valutazione coerenti con tale personalizzazione del percorso di studi. Nella realtà, assai raramente si promuovono attività interdisciplinari, che abbiano attinenza con gli studi in ambito CLIL, e si sfruttano le possibili

facilitazioni d'apprendimento rappresentate, ad esempio, da uniformità metodologica e coerenza delle tecniche didattiche rispetto ai metodi.

2. Articolazione del progetto

Il progetto è stato ideato in collaborazione tra facilitatori linguistici, insegnanti facilitatori e insegnanti disciplinari. Per l'elaborazione del progetto si è partiti dall'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari.

2.1. *Letture dei questionari*

Dalla lettura di tali questionari si evince che:

- hanno difficoltà nel descrivere un procedimento matematico;
- hanno difficoltà nella comprensione e nella riformulazione delle definizioni nonché nell'applicazione dei concetti;
- hanno difficoltà nella comprensione e quindi nella risoluzione dei problemi;
- hanno difficoltà ad orientarsi in un nuovo sistema metodologico e simbolico che è connotato culturalmente.

Inoltre, abbiamo notato come, pur nella maggior "accessibilità" di questa disciplina rispetto ad altre (la storia, ad esempio), varie difficoltà permangono soprattutto nella capacità di sistematizzare gli apprendimenti, di avere un quadro concettuale complessivo coeso ed organico. In pratica, molti studenti colmano le lacune linguistiche solo ricordando e applicando regole, procedure e formule che utilizzavano nella scuola d'origine, ma in loro permangono frequenti "vuoti" nella conoscenza del lessico e dei concetti disciplinari di base. Questo procedimento di recupero mnemonico e di riadattamento autonomo delle conoscenze pregresse rischia, se non viene supportato da una sistematizzazione e da una facilitazione terminologico-concettuale del docente, di bloccare lo sviluppo di ulteriori conoscenze e competenze disciplinari poiché risulta frammentario e non coeso. L'esperienza, dunque, ci consiglia di avere una prudenza iniziale nei confronti delle sicurezze degli studenti e di consigliare un lavoro specifico sulla terminologia di base (prassi che dovrebbe riguardare tutte le discipline) affinché non ci si trovi di fronte a risultati scolastici scadenti motivati semplicemente da problemi linguistici. Probabilmente, l'atteggiamento per cui gli studenti tendono a sottovalutare la difficoltà della disciplina deriva dal fatto che essa è l'unica materia in cui hanno l'impressione di afferrare significati e di poter in qualche modo capire. Rispetto ad altre discipline specificatamente linguistiche, la matematica

sembra meno inaccessibile anche quando, di fatto, lo studente non riesce a seguire le lezioni in maniera efficace.

2.2. *Analisi delle percezioni degli studenti*

Sulla base delle considerazioni fatte dagli studenti non italofofoni (mediante colloquio collettivo e individuale con gli studenti), abbiamo notato che, per la *maggior parte di loro*, la spiegazione risulta essere:

- rapida rispetto alle competenze linguistiche generali e disciplinari;
- astratta, in quanto verbale, non sufficientemente accompagnata da attività pratiche, concrete, in cui gli studenti possano acquisire termini e concetti facendo esperienza;
- “lineare”, intendendo con questo termine una progressione in cui non vi sono momenti di ritorno sul lavoro svolto, di recupero, consolidamento, sistematizzazione e gerarchizzazione dei termini e dei concetti;
- trasmissiva, in quanto non dà spazio a momenti “informali” più prolungati e frequenti in cui gli alunni possono esprimere difficoltà, dubbi, ipotesi ed eventuali certezze. Spesso, infatti, il momento di una esposizione personale è legato all’ “interrogazione” formale.

2.3. *Analisi delle osservazioni condotte in laboratorio*

In fase iniziale di osservazione del livello di competenza degli alunni, abbiamo riscontrato dei deficit:

- i. Linguistici: gli studenti non possedevano la terminologia disciplinare di base, il che comportava una loro difficoltà a comprendere pienamente la spiegazione in classe del docente e le consegne da lui assegnate.
- ii. Linguistico-concettuali: il deficit linguistico impediva loro di collegare le nuove informazioni alle conoscenze pregresse (apprese nel paese d’origine), di stabilire corrette relazioni tra i vari concetti e quindi impediva di fatto un’acquisizione profonda, stabile e completa. In pratica gli studenti non padroneggiavano gli operatori cognitivi specifici della disciplina cioè non avevano a disposizione quei concetti e quelle conoscenze di base (lessico, strutture, concettualizzazioni, informazioni inerenti la competenza metodologica ed operativa) che avrebbero permesso loro di agganciare nuova conoscenza. È da ricordare, naturalmente, che le difficoltà di ordine concettuale non dipendono solo dalla conoscenza della nomenclatura disciplinare ma anche da capacità personali di intuizione, astrazione, analisi, rielaborazione. Val la pena sottolineare che ci possono essere differenze nella rappresentazione, ad esempio, di concetti o figure geometriche, nella simbologia matematica e nel procedimento adottato per la soluzione di problemi o operazioni matematiche.

che. Ogni disciplina, infatti, ha il proprio statuto metodologico ed ogni statuto metodologico è connotato culturalmente. Di conseguenza, il lavoro esplicito sulla metodologia è utile non solo per favorire lo sviluppo degli apprendimenti ma anche per rendere accessibili e comprensibili procedimenti che potrebbero restare oscuri proprio perché connotati culturalmente.

2.4. *Il laboratorio di matematica e italiano L2*

In merito alle difficoltà generali, possiamo rilevare dei problemi nel comprendere alcuni concetti specifici della geometria o della matematica: i teoremi (Pitagora e Euclide, la geometria in generale, i problemi); nel comprendere il linguaggio disciplinare nella formulazione dei problemi; nel descrivere verbalmente le strategie cognitive impiegate per risolvere un problema o per svolgere un esercizio; nel comprendere rapidamente gli input dell'insegnante causato da tempi troppo veloci nella spiegazione dell'insegnante o imputabili alla faticosa comprensione di alcuni termini (fatica che può rallentare la comprensione di concetti); nello spiegare termini che conoscono, che pensano di conoscere o che dicono, per timidezza e/o timore del giudizio dell'insegnante e dei compagni, di conoscere; nel mantenere la motivazione allo studio sia nell'arco della stessa lezione che dell'intero anno scolastico. Abbiamo notato e registrato come, molto spesso, gli studenti siano in grado di comprendere le loro difficoltà e, in taluni casi, di proporre possibili soluzioni per porvi rimedio; ne elenchiamo alcune:

- ricominciare lo studio del programma;
- ritornare sugli argomenti precedenti per chiarirli in modo più approfondito;
- avere un ritmo di studio più lento;
- poter avere esemplificazioni pratiche (esperimenti);
- acquisire i termini e i concetti con una maggiore gradualità;
- farsi interrogare più spesso (parlare molto di più);
- avere qualcuno che spieghi o rispieghi a loro in modo specifico;
- ripetere i concetti fino alla effettiva comprensione;
- poter utilizzare il vocabolario bilingue.

Ci preme sottolineare l'importanza di un lavoro metacognitivo da far fare agli studenti, di autoriflessione sulle loro difficoltà, sui loro "punti di forza" nella disciplina e sulle strategie che adottano per studiare o superare eventuali difficoltà. Questo lavoro infatti permette agli studenti di abituarli ad un approccio critico rispetto al loro operare e ai docenti di ricevere informazioni sugli stili d'apprendimento o sui problemi di ordine linguistico o linguistico-concettuale degli studenti che si rivelano assai importanti per la facilitazione.

2.5. Tecniche e metodi per facilitare l'apprendimento della matematica

Per un'effettiva efficacia pedagogica nell'insegnamento disciplinare, riteniamo fondamentale che gli insegnanti prendano coscienza che per le problematiche legate all'apprendimento disciplinare, occorre anche ripensare parzialmente il modo di fare lezione, integrando, ad esempio, le modalità verbali e frontali con tecniche che coinvolgano anche gli altri sensi nell'apprendimento (tatto-manipolazione, vista-esemplificazione grafica, vista/tatto, sperimentazione diretta) e attraverso metodi che abbiano come scopo la socializzazione e il tutoring tra gli studenti (pensiamo a modalità basate, ad esempio, sul *cooperative learning*). Vale la pena ricordare che l'utilizzo di queste tecniche di facilitazione linguistica danno benefici anche agli studenti italiani; infatti, anch'essi condividono spesso problemi di comprensione e di concettualizzazione e che quindi possono essere applicate efficacemente anche a beneficio della classe intera. In considerazione di tutte le osservazioni fatte in fase preliminare e iniziale, delle indicazioni fornite dagli studenti, delle difficoltà rilevate dagli esperti e dai docenti di classe e delle indicazioni degli approcci umanistico-affettivi e dei metodi glottodidattici da esso derivanti, le lezioni sono state strutturate in questo modo:

- riconoscimento di forme geometriche attraverso l'osservazione diretta (o mediata) della realtà circostante;
- attività manipolativa di costruzione di figure geometriche piane con cannucce e strisce di cartoncino per la conoscenza di forme caratteristiche;
- attività con schede o altro materiale di abbinamento di parola, concetto o immagine, di riconoscimento e/o di collegamento di figure simili per l'approfondimento dei concetti finora acquisiti;
- attività manipolative di ritaglio e costruzione con cartoncino di figure geometriche solide per la conoscenza delle forme caratteristiche e per fornire i concetti di volume e superficie dei corpi;
- attività di misurazione, con il materiale costruito in precedenza, per la comprensione dei concetti di Area, Perimetro, Superficie laterale, Superficie totale e Volume;
- attività varie di fissazione del lessico e dei concetti attraverso lavori di gruppo, trascrizioni personali degli alunni, cartelloni comuni, verbalizzazione, visione del video realizzato in laboratorio;
- osservazione diretta (o mediata) della realtà circostante;
- attività manipolative;
- attività di riconoscimento delle figure, di collegamento tra figure simili;
- attività di abbinamento parola/concetto-immagine;
- attività di fissazione del lessico o dei concetti, attraverso lavori in gruppo, trascrizione personale degli alunni, cartelloni comuni;
- attività ludiche per un'ulteriore fissazione e rielaborazione attiva delle conoscenze acquisite;
- sistematizzazione del lessico e dei concetti da parte dell'insegnante;
- somministrazione di schede di verifica.

Tali lezioni sono state organizzate e gestite con le seguenti modalità:

- approccio ludico ai contenuti e ai concetti da veicolare;
- organizzazione flessibile dello spazio-aula funzionale alle diverse attività: collettive, individuali simultanee in sottogruppi di lavoro (differenziati per lingua, per livello di competenza, per area disciplinare);
- ogni fase è stata accompagnata da una lenta verbalizzazione, costante e ben scandita nella pronuncia sia da parte degli insegnanti che da parte degli allievi ponendo particolare attenzione a dare la parola a tutti gli studenti (dopo aver verificato la loro disponibilità);
- alla fine di ogni lezione è stato redatto da insegnanti e allievi un glossario minimo bilingue che doveva essere ripetuto e memorizzato e ricontestualizzato autonomamente con attività didattiche da svolgere a casa;
- all'inizio di ogni lezione venivano ripresi gli argomenti e la nomenclatura della lezione precedente per un rinforzo e una verifica di quanto realmente acquisito;
- in taluni casi si è utilizzata anche la mediazione linguistica per favorire il recupero o lo sviluppo di conoscenze in L1 e per connotare anche affettivamente lo studio della disciplina.

Sono state utilizzate le diverse abilità degli studenti per un lavoro di tutoring reciproco; in questo modo è stato possibile:

- permettere agli uni e agli altri alternativamente di offrire sostegno o di ottenere aiuto, di sentirsi quindi gratificati da queste diverse dinamiche;
- favorire la socializzazione tra gli studenti;
- permettere agli insegnanti di osservare le dinamiche di gruppo (e di intervenire qualora si manifestassero problemi), di verificare l'effettiva comprensione dei concetti dalle spiegazioni che gli allievi fornivano, di osservare le modalità spontanee di insegnamento e le soluzioni talvolta creative che venivano utilizzate.

2.6. *Ruoli e funzioni degli esperti*

Lo sforzo comune è stato quello, da un lato, di creare un clima di lavoro positivo, rilassante, affettivamente connotato anche se impegnativo dal punto di vista cognitivo, dall'altro di adattare la proposta didattica e lo stile comunicativo alle motivazioni, agli interessi, ai bisogni formativi degli studenti.

3. **Conclusioni**

Alla fine dell'esperienza sono stati somministrati dei questionari di gradimento agli studenti. Da tali questionari, da colloqui con i singoli parteci-

panti e in gruppo oltre che da considerazioni fatte dai docenti del laboratorio, è emerso che l'esperienza è stata positiva per i seguenti aspetti:

- coinvolgimento emotivo degli studenti nel processo d'apprendimento (motivazione, piacere nella partecipazione);
- comprensione effettiva di alcuni concetti;
- impegno cognitivo nel lavoro;
- rapporto affettivo instauratosi tra studenti e docenti (fiducia, disponibilità);
- sviluppo e miglioramento delle dinamiche interpersonali all'interno del gruppo (solidarietà);
- conferma della validità dell'approccio glottodidattico, efficacia delle tecniche;
- opportunità di confronto con i compagni sulle difficoltà linguistico-cognitive della disciplina (quindi non limitate alla L2).

L'esperienza, invece, è stata negativa per i seguenti aspetti:

- frequenza frammentata e discontinua degli studenti dovuta ad esigenze scolastiche;
- tempi troppo ristretti soprattutto per una sistematizzazione dei contenuti.

Oltre agli aspetti positivi e negativi succitati, riteniamo che il laboratorio di geometria e matematica sia servito principalmente:

- i. a rendere consapevoli gli studenti (e anche gli insegnanti) che, oltre alle formule, ai teoremi, ai procedimenti logici e matematici, è necessario studiare (e anche insegnare) in modo specifico anche il "linguaggio della matematica" che comprende non solo termini specialistici ma anche termini d'uso comune utilizzati in un altro contesto e con funzioni spesso differenti;
- ii. ad affermare la necessità di impostare percorsi di studio multi-disciplinari ed interdisciplinari per studenti non italofoni, perché essi hanno potuto esercitare in modo integrato le sei competenze di base che sono: competenza ideativa, comunicativa, linguistica, metodologica, operativa e relazionale;
- iii. a prendere atto che le discipline logico-matematiche presentano difficoltà specifiche di ordine linguistico che rendono difficoltoso l'accesso ai processi logici, lo sviluppo di abilità cognitive e il recupero di conoscenze pregresse;
- iv. ad affermare, di conseguenza, la necessità di un'educazione linguistico-disciplinare che metta gli studenti non italofoni nella condizione di affrontare i diversi linguaggi disciplinari con alcune competenze di base. In tale modo, non solo si potrebbe rendere più rapido, più stabile e più gratificante il loro processo d'apprendimento, ma si potrebbe favorire lo sviluppo di potenzialità e attitudini particolari o di abilità pregresse che alcuni dimostrano di avere, investendo, finalmente, anche sulla loro eccellenza.

