

A scuola di CLIL

Sperimentazione glottodidattica nel dialogo interdisciplinare

*a cura di
Antonella Motta*

*L
e

g
u
i
d
e

g
r
a
t
u
i
t
e*

@2015

OrizzonteScuola.it

A SCUOLA DI C. L. I. L.
a cura di Antonella Motta
Sperimentazione glottodidattica nel dialogo interdisciplinare

-INDICE-

<i>Abstract</i>	4
<i>Résumé</i>	5
Introduzione	6
Capitolo 1: Il CLIL e le nuove prospettive linguistiche	12
1.1 Premesse	13
1.2 Epistemologia <i>CLIL</i>	15
1.3 Punti di forza della struttura metodologica <i>CLIL</i>	19
1.4 Le risorse <i>CLIL</i>	23
1.4.1 <i>CLIT- Content and Language Integrated Teaching</i>	27
1.4.2 <i>CLIE- Content and Language Integrated Evaluation</i>	28
Capitolo 2: Il CLIL e l'Europa	30
2.1 Premesse	31
2.2 Situazione normativa e concentrazione territoriale dell'approccio <i>CLIL</i>	34
2.3 Previsioni per il 2020: sistemi diversi, obiettivi comuni	37
2.4 Il <i>CLIL</i> : una scelta strategica	39
2.5 Focus sul <i>CLIL</i> e le principali esperienze di Ricerca-Azione in Europa centrale e meridionale	41
2.6 L'Italia, le regioni a Statuto Speciale e la valutazione complessiva del <i>CLIL</i>	43
Capitolo 3: Progettare l'intervento <i>CLIL</i>	48
3.1 <i>Lo start-up</i>	49
3.2 L'iter della progettazione <i>CLIL</i>	53
3.3 Modalità di realizzazione	60
3.4 <i>Module Planning</i>	61
3.5 Dubbi e perplessità nell'implementazione <i>CLIL</i>	66

3	
3.6 Strategie d'implementazione in classe	67
3.7 La lezione <i>CLIL</i>	70
3.8 Facilitare per consolidare	71
Capitolo 4: I materiali <i>CLIL</i>	74
4.1 Il <i>CLIL</i> e la tecnologia	75
4.2 L'impatto audiovisivo e lo <i>step</i> multimediale	77
4.3 Esempio di <i>didattizzazione</i> su materiale autentico	79
4.4 <i>Warming-up</i> , consolidamento e verifica	85
4.5 Esempio di assegnazione di <i>task</i> multimediali	88
Capitolo 5: Il caso Sicilia	91
5.1 Una sperimentazione allineata con il Fondo Sociale Europeo FSE	92
5.2 Diario di bordo I parte	95
5.3 Diario di bordo II parte	98
5.4 Diario di bordo III parte	100
5.5 Diario di bordo IV parte	102
5.6 Diario di bordo V parte	105
5.7 Conclusioni sulla sperimentazione siciliana	107
Conclusioni	110
Riferimenti bibliografici	113
Riferimenti on line	116

THESIS

As the final thesis, we focused on the glottodidactic approach of Content and Language Integrated Learning (CLIL). It is designed for learners and their teachers at any educational level, but still needs to be complementary, particularly at an initial approach. That is the reason why we decided to analyze all the aspects concerning such an updated integrated approach, starting from the historical steps preparing the field to the development of it, that we dealt with in the first chapter.

In the second one, we took into consideration its position at a European level, since its adoption is also strategic to uniform the working opportunities connected with an adequate knowledge of English at a level of European citizenship. In the third chapter we approached the implementation aspects in concrete terms, involving the project team and the development of a teacher training curriculum for CLIL that may be linked to learners' curricula.

We dedicated the third chapter to the in-depth analysis of authentic tasks, and developing them for didactic purposes, using tools available online.

Since there is insufficient material for CLIL in course-books, CLIL teachers should become familiar with this method of creating teaching materials.

The core of our work is to be found in the last chapter, dedicated to the logbook we created when observing a 3rd year class. This data recording tool represents a fundamental instrument for gaining a good perspective on live implementation in a class, as we were allowed to do by enjoying such an opportunity at the 'Leonardo' high school in Giarre (Catania). Our perspective was extended thanks to the seminar involving many Sicilian schools, with the aim to discuss good

and bad practices based on the performances of CLIL classes. The most interesting results have been summarized in the final part of the experimental chapter of our work, in order to show the major outcomes, a few months before the mandatory implementation of CLIL in our high schools.

RÉSUMÉ

Ce travail est basé sur l'examen des aspects positifs et négatifs concernant l'approche didactique de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE).

Le point de vue est privilégié surtout par rapport à la recherche conduite « en direct », auprès d'une classe de troisième année d'un Lycée sicilien qui nous a ouvert ses portes pour nous permettre d'observer directement l'implémentation de ce projet à l'avant-garde, vu qu'en tant qu'Italiens il nous faut encore attendre la mise en œuvre obligatoire au niveau scolaire. Ce que nous avons prévu dans le présent travail c'est la synthèse théorique des approches qui ont précédé historiquement l'EMILE, qui fera l'objet du premier chapitre. Dans le chapitre suivant, nous mettrons en évidence la situation actuelle, grâce au panorama fourni par l'encadrement européen. Nous soulignerons, par là, le point de vue socio-économique de cet impact didactique, car l'Emile vise à multiplier les opportunités de travail pour les citoyens de l'UE, uniformisant leur niveau linguistique.

Le troisième chapitre est consacré à l'organisation concrète de ce type de travail, puisque sa réalisation nécessite toute une série de moments où tout le groupe de travail doit être favorable à l'adoption scolaire.

Les nombreuses formes de réalisation seront expliquées de manière détaillée dans le quatrième chapitre, où l'on proposera des exemples d'adaptation du matériel authentique, sans exclure les outils les plus simples pour travailler en tant que professeurs au sein de l'EMILE.

Le cœur de notre travail est contenu dans le dernier chapitre, celui expérimental, qui garde l'expérience d'observation directe racontée pas-à-pas dans le journal de bord que nous avons personnellement rédigé.

En conclusion, un séminaire final organisé par le Lycée même, en l'occurrence le Lycée Leonardo de Giarre (Catane), a été synthétisé en conclusion du chapitre afin d'avoir une meilleure perspective par rapport à la situation actuelle qui caractérise l'école sicilienne qui se prépare au défi.

- INTRODUZIONE -

The limits of my language means the limits of my world

(Ludwig Wittgenstein)

Il presente manuale vuole essere uno strumento capace di offrire materiale d'uso pratico pronto per essere adattato in base al contesto di riferimento delle prossime classi *CLIL*, per quegli attori della formazione che sentono di essere sempre più protagonisti del difficile raccordo tra competenze acquisite a scuola e spendibilità delle stesse sul territorio.

La sfida che accettiamo nasce da quest'esigenza d'ordine pratico per noi "insegnanti di lingua, di disciplina, tutor, lettori, mediatori di cultura" o qualsivoglia alternativa terminologica indichi il nostro ruolo didattico e, andando ai fatti, essa consiste nel coniugare contenuti tecnici e lingua straniera. Apprendo una panoramica sui contenuti dell'implementazione didattica del *Content and Language Integrated Learning*, il cui acronimo è appunto *CLIL*¹, ci si concentrerà sul modo in cui questi sono stati recepiti dall'ordinamento europeo e italiano per capirne meglio la traduzione pragmatica.

Nato come alternativa didattica berlingueriana, allora detto "lingua veicolare", il *CLIL* viene diffuso con nuovo vigore nel 1994, con questo acronimo funzionale per veicolare la dicitura ben più lunga "apprendimento di una materia curricolare in una lingua straniera" (*content and language integrated learning*). Ad oggi, il *CLIL* è individuato come miglior tramite per ampliare la competenza

¹ *CLIL*, espressione coniata nel 1994 da David Marsh per descrivere un metodo d'insegnamento in cui le materie scolastiche vengono spiegate in una lingua straniera, con un doppio scopo, cioè l'apprendimento del contenuto e simultaneamente della lingua straniera.

linguistica dei futuri cittadini europei, nell'ottica della costruzione di un'Europa più competitiva e globalizzata.

La nascita del *CLIL* e l'innovazione di cui è testimone rispetto ai tradizionali metodi/approcci didattici legati all'uso del libro di testo come unico riferimento didattico, è sinonimo di cambiamento della concezione glottodidattica; noi insegnanti a tutti i livelli sappiamo reinventarci in ogni occasione, ecco perché il *CLIL* può aiutarci a sperimentare percorsi didattici che annullino quel *gap* che spesso avvertiamo tra la teoria e la pratica.

Il *CLIL* nasce come risorsa integrativa, laddove un testo “non ci basta” e lo vorremmo tradurre in qualcosa d'ordine pratico e calibrato sulle nostre esigenze specifiche di gruppo classe.

L'interesse che ha destato sin da subito, ne ha determinato l'ingresso sperimentale nel mondo della formazione per poi collocarlo in posizione di preminenza, sulla base delle riflessioni pedagogiche che lo hanno eletto quale approccio strutturato e degno d'essere implementato in un momento storico ricco d'*input* come il nostro.

Il *CLIL*, già noto ed implementato da decenni in Europa e in contesti bilingue, gode di una sua epistemologia e di un suo campo di ricerca estremamente rigogliosi, come vedremo.

La ragione per cui abbiamo scelto di approfondire questa tematica d'attualità è evidente e vuole essere una risorsa in più per tutti i colleghi essenzialmente interessati e coinvolti rispetto a questo approccio innovativo, che moltiplica gli stimoli legati alla lingua straniera mediante opportuni “ambienti di apprendimento” concepiti per superare le concezioni finora privilegiate in campo glottodidattico.

Sappiamo quanto sia importante la motivazione nel processo di acquisizione, non solo di una lingua straniera, ma a qualsiasi livello; apparentemente privo di controindicazioni, sebbene più in là nel testo si metteranno in luce alcuni aspetti importanti da non sottovalutare in fase d'implementazione progettuale, la scelta didattica *CLIL* primeggia sul fronte motivazionale poiché esso stimola in modo esponenziale i destinatari dell'offerta formativa, immergendoli in situazioni concrete nelle quali “li costringe” interagire in lingua straniera.

La diretta conseguenza di ciò è l'evoluzione che promuove i *discenti*, tradizionalmente considerati *soggetti passivi* dell'azione didattica, in *apprendenti*, assegnando a questo termine un'accezione attiva. Questi ultimi, infatti, divengono *fautori* del processo ed, incidentalmente, "soggetti autodiagnostici", termine ivi coniato per descrivere il grado di autosufficienza rispetto alla valutazione del proprio operato che naturalmente si raggiunge in un ambiente così dinamico. L'autodiagnosi deriva dalla coscienza critica acquisita rispetto alla propria metodologia; i destinatari dell'intervento *CLIL*, infatti, riconoscono le proprie lacune linguistiche poiché avviati all'autovalutazione basata su parametri preventivamente condivisi, rispetto al raggiungimento di obiettivi altrettanto condivisi, reperibili nel *Common European Framework of Reference Level e Portfolio* (Quadro comune europeo di riferimento del livello di competenza) .

Questi apprendenti, imparando a misurarsi con il livello raggiunto in maniera del tutto autonoma, imparano a correggere il proprio approccio, *imparando ad imparare*.

A proposito di criticità, visto che bisogna sondare il *CLIL* in maniera esauriente, non sfuggirà ai lettori più esperti nell'ambito che l'attenta pianificazione di un intervento *CLIL* a breve o a lungo termine, rappresenta comunque un momento molto intenso, in cui lo scambio culturale finalizzato all'interazione tra studenti, passa soprattutto per un fitto dialogo tra insegnanti (lingua/disciplina/madrelingua), pronti a calibrare e correggere costantemente il tiro dell'azione didattica in base alla risposta percepita. Il diario di bordo offerto negli ultimi capitoli del manuale, è autentico e redatto in una classe sperimentale *CLIL*; tale esempio offre una prospettiva sull'implementazione in una classe che si è fatta studiare per permettere di offrire qui un'originale registrazione della prassi didattica evidenziandone, a seconda dei casi, lacune o grandissimi risultati. Certo è che l'insegnante deve essere opportunamente pronto ad impostare il lavoro secondo uno schema che non prediliga la tradizionale lezione frontale, bensì una versione dinamica, capace di assegnare al gruppo un ruolo di preminenza. La formazione *ad hoc* delle risorse umane non è secondaria, nella misura in cui lo scopo didattico deve essere perseguito secondo modalità che implicano il ricorso a materiale didattico

autentico reperibile nell'uso di giochi, canzoni, realia e, all'uopo, nell'aspetto ludico del movimento.

Parlando delle difficoltà pratiche nell'esposizione linguistica, tutti noi italofoeni, quando ci cimentiamo nella produzione, entriamo in un conflitto costante tra ciò che vorremmo dire e ciò non osiamo e che purtroppo reprimiamo per paura di sbagliare. Il risultato è il tradimento del pensiero iniziale e la conseguenziale perdita del messaggio originale. L'ipercorrettismo, come risposta della continua ricerca di perfezione strutturale, non è che l'altra faccia della medaglia che ripropone la perdita dello spessore del messaggio iniziale. Raggiungere un repentino abbassamento del *filtro affettivo* è auspicabile per godere della sensazione di libertà in fase di elaborazione.

Quando in una classe CLIL si corregge l'errore in lingua straniera, si studia il modo più efficace per non *imbranare* produzione linguistica, come vedremo.

Come in una classe dell'infanzia dove si impara per la prima volta ad esprimersi efficacemente con l'ausilio delle routine, riproposte appositamente per conferire sicurezza al neoapprendente, le *routine* vengono create artificialmente dall'insegnante CLIL per generare un senso di sicurezza nell'apprendente, incrementandone così la sicurezza e la motivazione, motori della velocità di acquisizione.

Senza voler esaurire qui l'argomento, ancora solo presentato, concludiamo l'introduzione dicendo che dal punto di vista pragmatico la sfida del *CLIL* è rappresentata dall'obiettivo della cooperazione tra tutti i soggetti coinvolti. Ciò comporta anche una presa di coscienza bilaterale e trasversale (docente di disciplina/docente di LS e collateralmente, docente/apprendente), rispetto all'uso consapevole dell'approccio che intreccia obiettivi contenutistici e linguistici rispetto al *Common European Framework of Reference Level* e *Portfolio*.

Procedendo secondo l'asse che taglia trasversalmente il nostro testo, ci accingeremo in un primo momento ad approfondire lo strumento didattico *CLIL*, in senso lato, con un primo capitolo di stampo epistemologico e conoscitivo. Nel corso della seconda parte osserveremo, nello specifico, le scelte effettuate dal corpo docente nel contesto europeo con esempi pratici. I dati sono frutto di ricerche

condotte consultando materiali accreditati, le cui fonti saranno esplicitate di volta in volta.

Contestualmente, offriremo una panoramica che interesserà il quadro italiano e, nello specifico, quello della nostra realtà locale, per sondare la vitalità del progetto *CLIL* concentrandoci sul panorama attuale.

Successivamente si procederà all'analisi di strumenti informatici innovativi, volti a coadiuvare la creazione di attività didattiche allineate rispetto all'intento che il *CLIL* sottende.

Il terzo capitolo, infatti, si dedicherà alla presentazione delle varie fasi di implementazione progettuale che portano al cuore pulsante del manuale, ossia il diario di bordo, sviluppato nel quarto e approfondito, infine, nel quinto capitolo.

Schede di valutazione, schede di implementazione e schemi di organizzazione progettuale, verranno presentati all'interno di questi capitoli, insieme a documenti e questionari somministrati in classe.

L'esempio di unità di apprendimento sarà corredata da materiale visivo e successivamente commentata nel corso del quarto capitolo, pertanto, sarà propedeutica al riciclo di idee da poter prendere in prestito per riproporle migliorate ed arricchite. La disquisizione sull'impiego di materiali *ad hoc*, infatti, consentirà di guadagnare un punto di vista responsabile e critico sulle possibili vie percorribili come sperimentatori *CLIL*, anche per ponderare l'opportunità o l'inutilità di certe risorse e le eventuali modalità d'integrazione del *CLIL* per una sperimentale implementazione di esso all'interno della classe di riferimento.

Il quinto capitolo, autentico nell'intento e nel contenuto, propone, infine, una fase progettuale che coinvolgerà l'ambito d'insegnamento di una disciplina scientifica veicolata in lingua inglese. Tra le varie ragioni che sottendono questa nostra scelta d'indagine, la più pragmatica è la seguente: il nostro lavoro ambisce a porsi in maniera costruttiva sul piano didattico. Abbiamo, perciò, esteso la nostra ricerca aprendoci ad un'analisi finale, svolta in collaborazione con i docenti di LS e di disciplina provenienti da numerose scuole siciliane di ogni ordine e grado, che si sono date appuntamento lo scorso 8 aprile 2011, in seno all'incontro conclusivo del

Progetto *CLIL* promosso dalla scuola “pilota”, il Liceo “Leonardo” di Giarre, in attesa di confrontarci sulle esperienze attualmente in fase di svolgimento.

Il progetto, iniziato in via sperimentale dal Liceo Scientifico Statale “Leonardo” di Giarre (Catania), ha costituito il perno del nostro lavoro di ricerca proprio perché suggella, con il suo risvolto pratico, l’apice pragmatico della nostra attività di ricerca. La realtà tangibile dell’implementazione *CLIL* in una terza classe liceale, ci ha permesso di penetrare concretamente la sfida che ci vedrà impegnati, auspicabilmente come docenti *CLIL*, così come si prevedeva già nel 2012, l’anno di entrata in vigore della Riforma dei Licei.

Riporteremo in modo esteso i momenti salienti del *modulo* di cui il *diario di bordo* custodisce fedelmente i capisaldi che, ivi sintetizzati, offrono un’accurata testimonianza, in linea con la filosofia cooperativa promossa dal *CLIL*.

Concludiamo questa introduzione tornando alla citazione riportata in fase di apertura di questa introduzione *the limits of my language means the limits of my world*, di Ludwig Wittgenstein, che pone la questione linguistica come basilare rispetto alla competenza che abbiamo del mondo; più competenza linguistica ci apre ad una maggiore comprensione del mondo: come dissentire, del resto?!

Riflettiamo quindi su quanto già accennato e desumiamo che se è vero che la globalizzazione e la competitività economica passano per la conoscenza e la condivisione della lingua franca e se questa passa per le scelte operate dalla didattica che i docenti adottano, dovremmo servirci di certe strategie didattiche per dare una *chance* ai giovani. Sono loro che costruiranno il futuro economico del nostro territorio, quindi siamo tutti invitati a ragionare sul miglior modo per concedere loro l’opportunità di affacciarsi al mondo con un bagaglio culturale che ne agevoli l’interazione e lo scambio di idee incondizionato con *n’importe qui*, per dirlo in francese.

- Capitolo 1 -
Il *CLIL* e le nuove prospettive
linguistiche

1.1 Premesse

Per quanto apparentemente pedante ci immergeremo, in questa fase, nelle considerazioni epistemologiche che conducono all'elezione dell'approccio *CLIL* come preferenziale per l'acquisizione di contenuti in lingua straniera. Cercheremo di farlo in maniera teoricamente completa, ma non troppo tediosa.

Se il CLIL è quell'approccio che basa la sua efficacia sul fatto di mettere l'apprendente in un ambiente autentico e motivante per l'argomento trattato, proviamo noi stessi a farne esperienza diretta addentrandoci nel nostro argomento d'interesse attraverso questa premessa didattica in lingua inglese, poiché i fautori del CLIL vivono in paesi europei nordici. Secondo D.L. King, l'autore della prefazione del testo concernente le linee guida *CLIL*, la necessità d'innovare deriva fundamentalmente da tre cause scatenanti:

There is firstly a certain sense of dissatisfaction about some of the ways that language teaching has developed since the 1980s [...] with too much of the languages programme consisting of a recycling of existing knowledge. [...] Secondly there is a growing view, based on experience, that it can be better, that it is possible for all language learners [...] to access new content and new ways of seeing the world through studying a new language, and that they can also develop their abilities as communicators through accessing this new knowledge[...] Finally, [...] Within the languages curriculum the focus has moved away from the ubiquitous topic to the acquisition of language through 'meanings that matter' to learners. All of this favours the integration of content and language, of meaning and form. The introduction of the new Diploma in Languages in International Communication [...] ready for teaching by September 2011, will offer extensive opportunities to engage with content through language, developing a range of cross curriculum skills as well as language proficiency².

Se il mio passato da traduttrice non m'inganna, qui si fa' leva sull'intrinseca interscambiabilità degli argomenti tecnici di cui il CLIL può farsi carico

2D. Coyle, B. Holmes, L. King, *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, pag. 4-5 della Prefazione, The Languages Company, Ottobre 2009.

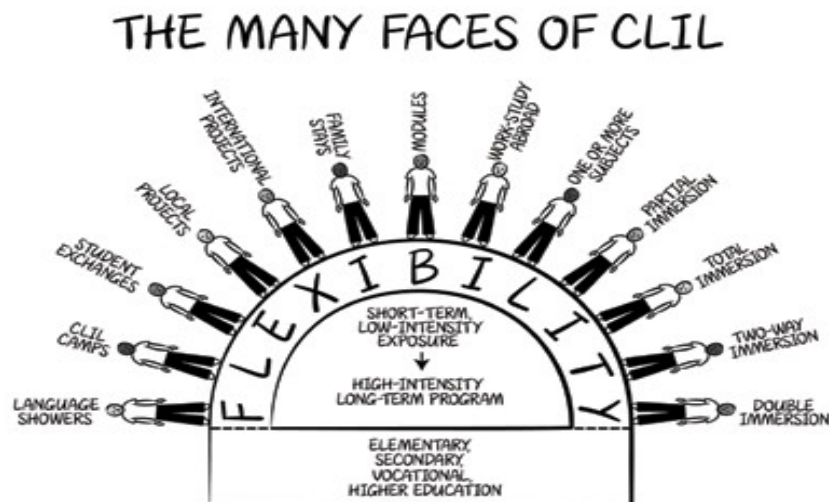
(dall'argomento tecnico della preparazione di un piatto a base di zenzero per un futuro cuoco, allo scambio di informazioni sulle fonti energetiche alternative per un futuro ingegnere, ovviamente veicolando i contenuti con il nostro passepartout che è la lingua straniera d'interazione prescelta).

Vediamo adesso come il “padre epistemologico” dell'approccio in questione, il finlandese David Marsh, ci presenta la strategia su cui si basa l'approccio CLIL :

CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learned from these various approaches. The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. The approach can also be used for short-term high-intensity exposure. Teachers focus on routine activities with which the students become comfortable. They set the stage by telling students what to expect and then switch to the CLIL language. Considerable gesturing/pointing is used to help students associate the object with its name in the CLIL language. The teacher may say: 'Is that difficult?' (Said with a grimacing face.) 'Is that easy?' (Said with a smiling face). Students answer with one word or in short phrases using the CLIL language. Singing songs that include considerable movement and that help teach vocabulary. Using actions together with new vocabulary helps students to learn and more easily recall vocabulary. Also, words in songs are more easily retained than lists of words.³

Già sin dall'esordio, con il termine “ombrello”, il nostro David Marsh ci fa' avvertire l'ampiezza omnicomprensiva che il CLIL sottende nella sua reversibilità multiforme, strizzando l'occhio ad un approccio più *smart* e meno strutturato, dove apprendente e tutor didattico cooperano sinergicamente per il raggiungimento degli obiettivi, senza che il secondo faccia mai percepire l'incombenza del voto sulla prestazione. Guardiamo la rappresentazione delle numerose sfaccettature sottese dall'approccio CLIL nella seguente illustrazione presa in prestito dal testo redatto da David Marsh:

3P. Mehisto, D. Marsh & M. J. Frigols, *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008, p. 13.



4

Come si evince dall'immagine, la strategia su cui si basa il CLIL pone il raggiungimento degli obiettivi mediante il ricorso a vari strumenti organizzati secondo: livello, età e motivazione di chi approccia la lingua straniera, tutti parametri di elevata importanza in seno alle scelte effettuate in modalità CLIL.

1.2 Epistemologia CLIL

Come anticipato in fase introduttiva sonderemo, in questa fase, le considerazioni che conducono all'elezione dell'approccio CLIL come preferenziale per l'acquisizione di contenuti in lingua straniera. La consapevolezza della dimensione implementativa (ossia del "come porlo in essere"), comporta diversi livelli epistemologici, prescindendo i quali non si può pensare di raggiungere gli obiettivi glottodidattici promossi dall'approccio di cui ci stiamo occupando in questi capitoli informativi. Ma come si arriva al CLIL?

Dedicheremo, di seguito, alcune considerazioni didattiche rispetto agli approcci predominanti già prima che il CLIL conquistasse il podio. Ciò ci consentirà di evidenziare le mosse che, nel recente passato, contenevano già, sebbene in concentrazioni graduali, le ragioni che ci conducono oggi ad abbracciare con entusiasmo e consapevolezza la scelta del CLIL.

Albidem.

La nascita del CLIL e l'innovazione di cui è testimone rispetto ai tradizionali metodi/approcci didattici, sono sinonimo di cambiamento della concezione formativa preesistente nel campo linguistico, come abbiamo appena detto.

Lo slogan del *learning by doing*, certamente lo mette in netta contrapposizione rispetto alle tradizionali concezioni glottodidattiche che lo hanno preceduto. Prendiamo in prestito un nostro connazionale che pone le fondamenta del discorso glottodidattico più attuale, discostandosi dagli approcci dei contemporanei:

La glottodidattica è una scienza teorico-pratica che mira a sistematizzare teorie proprie, a risolvere in modo scientifico un problema, ossia l'insegnamento-apprendimento delle lingue; a tal fine essa si pone continuamente alla ricerca di nuovi metodi, di nuove soluzioni ai problemi dell'apprendimento linguistico⁵.

Negli anni '60 Freddi mette sotto accusa la base epistemologica della glottodidattica, discostandosi coraggiosamente dai primi approcci che sottovalutavano l'impatto psicologico del formalismo che porta l'apprendente ad erigere un muro di fronte allo svolgimento di tediosi compiti di grammatica (tipo *pattern drills*). Lo stesso David Marsh si avvale di questa evidenza per promuovere l'uso di canzoni che moltiplicano la capacità di trattenere un nuovo termine rispetto alle meno attraenti liste di vocaboli.

Estendendo questa riflessione al problema dell'insegnamento di una lingua seconda, non bisogna sottovalutare l'assoluta realtà avanguardista dell'Approccio Naturale di Krashen, del '77, che consiste nel privilegiare strategicamente la prospettiva della spendibilità sociale della lingua straniera nel quadro comunitario, proiettando l'apprendente della *lingua seconda* verso l'azione, così da renderlo un attore sociale che usa le lingue per ottenere risultati.

Ribadiamo, pur sapendo di essere ridondanti, che in questo modo l'apprendente non è più un soggetto *passivo*, la cui potenzialità si esaurisce nello svolgimento di un compito sterile e fine a sé stesso, ma si ritrova ad essere un soggetto pensante alla ricerca di soluzioni che gli consentano il raggiungimento di un obiettivo rappresentato da un *task*⁶, ossia un'attività che ha tutte le caratteristiche tipiche della situazione reale, esponenzialmente più motivante.

5G. Freddi, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1993, collana Biblioteca di Quaderni d'italianistica, p. 23.

Il carattere rivoluzionario del *CLIL* consiste nel fatto che nemmeno l'insegnante ricopre più il ruolo consueto che lo pone in posizione di preminenza e che lo erge a giudice indiscusso. L'insegnante si piega a tutor, coadiuvatore, facilitatore e tutto ciò che può servire ad ottenere la migliore performance dall'apprendente, tenendo conto di tutte le sue caratteristiche psicologiche, motivazioni, età e personalità.

La rivoluzione copernicana operata in questo senso, si capisce, influenzerà l'evoluzione dei principali approcci e metodi didattici del XXI secolo perché, rispetto alle caratteristiche dell'apprendente, la glottodidattica non potrà più prescindere da valutazioni che tengono conto della soggettività di questi e, di conseguenza, dell'incidenza delle intelligenze multiple (visiva, audiovisiva, cinestetica) e ancora si dovrà confrontare con lo stile di apprendimento che caratterizza ciascun soggetto, nella fattispecie, e ancora la distinzione tra persone analitiche e sincretiche.

Tra i principali approcci del XXI secolo, infatti, troveremo la figura di un istitutore più simile a quella dell'approccio asheriano *Total physical response*, in cui l'apprendente opera fisicamente sulla base dello stimolo ricevuto dall'insegnante che è, pertanto, ridotto a strumento di erogazione di comandi; passiamo in rassegna anche il *Community language learning* di Curran, approccio in cui il maestro diviene un *counselor*, come conduttore di una seduta psicoterapeutica; un ulteriore esempio è quello del *Silent way* di Gattegno, nell'ambito del quale vengono impartiti stimoli per mezzo di bastoncini colorati, a cui l'alunno risponde attivamente espletando attività fisiche; oppure la *Suggestopedia* di Lozanov, in cui viene ridotto a zero il TTT (*Teacher talking time*), privilegiando l'apprendimento autonomo, rilasciato su una base musicale barocca. Il ruolo preminente dell'istitutore, qui, è totalmente affidato a strumenti intuitivi tra i quali si affaccia il tutore/suggeritore; ed infine riportiamo l'importantissimo esempio del *Lexical Approach* di Lewis che, anticipando più di altri il *CLIL*, si basa sul lessico grammaticalizzato e l'apprendimento di *chunks*⁷, in cui l'impostazione è prettamente autonoma.

6D. Nunan, *Task Based Approach. Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Language Teaching Library, Cambridge, 1989.

Sottolineare lo scambio di ruoli avvenuto tra insegnante ed alunno, almeno sul piano teorico, è utile per noi, dato che in qualità di strumenti di diffusione culturale nella scuola italiana non ci siamo mai sentiti davvero parte attiva di queste teorie (e in alcuni casi, aggiungerei, per nostra fortuna). Almeno sulla carta stampata, i ruoli si sono a pieno titolo evoluti in *tutore* ed *apprendente*, dove l'insegnante non adotta più un metodo, bensì *adatta* il materiale didattico alle esigenze del suo destinatario, allineandosi sempre più con la filosofia che anima il nostro CLIL, che piega materiale e ruoli ortodossi al raggiungimento del fine ultimo: l'acquisizione della lingua. Secondo la nuova concezione che privilegia l'autonomia, si deve leggere nel CLIL una ricerca costante della progressiva distanza dall'istitutore, che dovrà pian piano cedere in favore di un atteggiamento più comprensivo da assistente e coadiutore e, solo all'uopo, ridiventare correttore, laddove, però, lo svolgimento delle attività risulti compromesso da un errore.

Lo stadio finale, come si può facilmente dedurre, sarà quello di lasciare l'apprendente agire autonomamente in un gioco che emuli sempre più la realtà; sarà l'apprendente a scegliere, di volta in volta, la soluzione più adeguata al problema, avvalendosi della competenza linguistica maturata nelle simulazioni svolte in ambiente CLIL.

Frutto di studi sperimentali effettuati nell'ambito della Ricerca più avanzata negli ultimi anni, il CLIL, infatti, punta all'integrazione culturale: contenuti e lingua in un connubio finora tenuto distinto. Ma l'integrazione necessita di strumenti didattici adeguati ad un certo livello scolastico, mentre, finora, è stata spesso affidata al caso.

Bisogna prendere atto di quest'esigenza pratica che tende a coniugare contenuti tecnici e lingua straniera, perché va delineandosi sempre meglio nelle nostre società affamate di capitale umano, facilmente integrabile sul piano lavorativo in uno specifico settore che si paventa culturalmente globale. Il CLIL arriva sui nostri documenti ufficiali mediante l'iniziale sperimentalismo che timidamente lo ha

⁷Unità lessicali fondanti la lingua come un lessico grammaticalizzato piuttosto che come una grammatica lessicalizzata, ponendo l'attenzione sulla contestualizzazione delle unità lessicali e l'*input* in L2, che deve essere il più autentico, ricco e diversificato possibile. M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, LTP, Hove, 1997.

proposto al mondo della formazione. Testato negli scorsi decenni in Europa e nelle zone bilingui italiane, tale approccio ha conquistato una posizione strategica, tanto da stimolare riflessioni pedagogiche che lo hanno trasformato in un approccio strutturato, dotato di una sua epistemologia ed un suo campo di ricerca. Lo dice chiaramente il testo dell'ultima Riforma scolastica, in particolare all'articolo 6 punto 2, dedicato al Liceo Linguistico in seno al Regolamento dei Licei:

2. Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente⁸.

1.3 Punti di forza della struttura metodologica *CLIL* e didattica dell'errore

Ciò che propone di speciale il CLIL, è proprio l'approccio che moltiplica gli stimoli che privilegiano l'utilizzo della lingua straniera mediante opportuni "ambienti di apprendimento" che servono a motivare l'apprendente. Volendo giocare un po' con la matematica, se ne facessimo una proporzione metaforica, avremmo: la sfera emotiva sta al CLIL come la glottodidattica sta alle lingue, ovvero tutto dev'essere sapientemente dosato, senza tralasciare l'importante effetto che la sottolineatura di una sbavatura linguistica o contenutistica può creare in un apprendente ancora in fase di rodaggio. Riflettiamo, quindi, su come queste sfere si intersecano nelle dimensioni appena prese in esame, dalla personalità dell'apprendente alla scelta didattica del modo di evidenziare un errore.

Il CLIL è interessante perché prende in esame tutte queste variabili e le interseca a dovere, per coniugare scelte didattiche e motivazione anche nell'insegnante che le opera. Un insegnante CLIL si immerge per primo in un bagno d'umiltà con la lingua straniera, non essendo nativo madrelingua; a quel punto gli

⁸http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Regolamento_licei_definitivo_16.02.2010.pdf.

verrà spontaneo calibrare le scelte didattiche quando toccherà a lui fare immergere i destinatari dell'azione didattica. Questi saranno attratti da situazioni concrete nelle quali bisogna interagire in lingua straniera, ma intimoriti dall'errore e dalle conseguenze di questo sulla pagella.

In quest'ottica di idee, la notifica dell'errore rientra in uno studio meno semplicistico dell'attuale, intonandosi meglio con la *didattica dell'errore*⁹.

Mettere in discussione l'operato, infatti, non dovrà generare l'interruzione della produzione, ma dovrà seguire la logica di preservare l'agio emotivo in cui si trova l'apprendente, premiandone la creatività e limitando, quindi, l'effettiva necessità di intervenire solo ai casi di fallimento dell'efficacia linguistica.

L'insegnante *peer* (letteralmente "pari", dove pari ha la valenza affettiva che tende a porlo su un piano d'interscambio meno formale) deve, incidentalmente, focalizzare le strategie didattiche che aumentano la fiducia dell'apprendente. L'autocorrezione di gruppo, per esempio, rientra nella privilegiata ottica dell'epistemologia dell'errore¹⁰, secondo la quale si punta al miglior rendimento generato da una notevole riduzione dell'ansia. Per quanto concerne la sfera cognitiva dell'apprendimento disciplinare¹¹, non possiamo prescindere dal fatto che un'accurata correzione contenutistica non deve cedere il passo a quella linguistica: il perseguimento degli obiettivi viaggia sugli stessi binari ed alla stessa velocità, come ribadiremo in seno alla valutazione. Viceversa, il rischio più immediato della mancata applicazione di questo *must*, è quello di fomentare la fossilizzazione dell'errore nell'apprendente, determinandone l'irreversibile sedimentazione.

⁹È Selinker nel 1972 ad avviare un mutamento di prospettiva quando definisce interlingua il sistema linguistico adottato da parlanti non nativi. La prospettiva interlinguistica assegna all'errore e all'analisi degli errori un ruolo centrale e significativo. L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London, 1992.

¹⁰Cfr. L. Binanti, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2001.

¹¹ Cfr. B. D'Amore, M.I.F. Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Trento, 2007.

Va da sé, d'altronde, che nel docente CLIL la competenza disciplinare e quella linguistica devono viaggiare sulla stessa lunghezza d'onda, pena il fallimento dell'obiettivo principale. Si avrà così una produzione linguistica comprensibile, in grado di far passare concetti tecnici ad un certo livello di competenza globale in lingua seconda. Tale competenza stimolerà anche l'apprendente entusiasmandolo rispetto alla performance dell'insegnante italiano; in sostanza lo motiverà ad ispirarsi all'insegnante per fare altrettanto. D'altra parte la trattazione argomenti autentici sarà stimolante anche per l'insegnante che opererà una scelta tra le attività pertinenti.

La somministrazione di attività autentiche in seno ai gruppi di lavoro è strumentale allo scopo didattico perseguito, nella misura in cui un riscontro con la quotidianità amplifica la motivazione dei destinatari.

Nel *task* (essenzialmente l'equivalente inglese della nostra attività didattica) questi ultimi vedranno un'attività sapientemente giostrata, al limite con la competizione, che, come sappiamo, è propedeutica all'elicitazione delle potenzialità; del resto, il lavoro di gruppo propone un ambiente apparentemente ludico che, proprio perché privilegiato nelle attività CLIL, concede quella sana concorrenza che favorisce una maggiore risposta.

Tornando all'intento didattico della correzione, nel lavoro di gruppo si ha la possibilità di condividere il peso dell'errore. Prendendo spunto dall'errore del singolo si puntualizzerà solo successivamente la revisione linguistica, salvo errori compromettenti l'efficacia del messaggio, per rendere la correzione fruibile al gruppo classe. In questo modo si persegue anche l'obiettivo di preservare la dignità di chi ha commesso pubblicamente l'errore, rendendolo meno demotivato.

Quest'ultima precisazione ci interessa particolarmente per giustificare la logica didattica di questo ambiente dinamico, che prevede la somministrazione di attività da svolgere rigorosamente secondo lo schema del "gruppo di lavoro" o di "lavoro a coppie" (*groupwork o pairwork*) privilegiando, visibilmente, il senso del gruppo rispetto al singolo, nell'ottica della condivisione di vittorie e sconfitte linguistiche, che puntano a salvaguardare il profilo affettivo del singolo.

A rafforzare questo corollario, si colloca l'intento didattico che prevede la formulazione di domande per aiutare ad elicitarne il concetto in forma diversa, poiché

ciò contribuisce a mantenere saldo lo stato emotivo del soggetto, che non deve perdere autostima, bensì continuare a sentirsi autonomo nello svolgimento del task.

Non si può negare che l'organizzazione del lavoro di gruppo in classe richieda maggiore dispendio di lavoro da parte del docente. Questo, però, è il giusto prezzo perché l'ambiente diventi ancora più stimolante. Non sfugge ai veterani del settore che ciò permette l'ottenimento di un doppio risultato: l'abbattimento delle limitazioni psico-affettive nella goliardia del gioco di squadra che, di per sé, risulta stimolante e dunque altamente motivante. E' così che l'apprendente imparerà a saper fare con la lingua, che è ben diverso dal sapere la lingua.

Rivolgendo la nostra attenzione, adesso, verso le sfide rappresentate dal materiale didattico CLIL, concentriamoci sull'originalità del testo su cui si lavora.

Quest'ultimo da un lato crea nell'apprendente l'infittirsi della cosiddetta ansia da prestazione, per la difficoltà psicologica di doversi cimentare nella comprensione di un testo tecnico in lingua straniera. Ecco spiegato il "filtro affettivo".

Per combattere l'insorgenza di quest'ultimo, il docente può e deve servirsi di un'accurata presentazione ed una buona "trasposizione didattica" del testo di partenza: il risultato è altamente stimolante e motivante, benché tutto dipenda dalla cura con cui si confeziona la didattizzazione del documento di partenza.

L'obiettivo è quello di fornire all'apprendente tutto il supporto che, al termine del percorso che proporremo, lo farà sentire padrone dell'interpretazione corretta del messaggio, generando così un circolo virtuoso che, nel soddisfarlo, ne aumenta l'autostima, predisponendolo bene nei confronti dei futuri task. Non ci si occupa più del vocabolario specifico e della nozione statica di lingua meramente grammaticale; ci si interessa, piuttosto, alla nozione dinamica di discorso, analizzato nei corpus di testi mediatori tra scienza e grande pubblico, laddove il nostro alunno opererà in presenza di costanti linguistiche a lui già note e, dunque, familiari. I task quindi riproporranno in maniera volutamente ridondante gli stessi concetti, proprio per renderli adeguatamente familiari tanto nella lingua d'origine che nella lingua seconda. Il fine ultimo di tale operazione è quello di mettere l'apprendente nelle condizioni di lavorare autonomamente nella realtà non più filtrata dalla simulazione dell'ambiente CLIL e, dunque, ampliata rispetto alla dimensione scolastica.

Questo nuovo orientamento porta ad una riflessione d'ordine pratico: bisogna necessariamente puntare su una serie di accorgimenti volti a rendere il testo originale più comprensibile e, dunque, *piegarlo* secondo le nostre esigenze del momento.

Come trovare i testi più adatti e adattabili? Esiste una distinzione che ci consente di scegliere tra discorsi primari, discorsi scientifici e discorsi secondari, o, ancora, discorsi di divulgazione; grazie a questa gamma di possibilità, sta a noi decidere di far emergere la dimensione didattica di questo o quello specifico discorso destinato a “non specialisti”. Più in là ne faremo esperienza pratica mediante testi scelti e didattizzati secondo quanto appena evidenziato.

Ci si avvale in questi casi anche dei cosiddetti studi sulle micro lingue. Sono proprio questi studi settoriali che agevolano l'accesso al testo, introducendo il tema della mediazione nel campo dell'insegnamento veicolare.

Come prescindere, data la tecnicità che ci si richiede anche nelle scelte più banali, dall'importanza della formazione degli insegnanti delle classi bilingue/CLIL?

La mediazione offerta dallo specialista CLIL si prospetta come un'esigenza didattica di contestualizzazione che tenga conto del pubblico di alunni ai quali è indirizzato l'insegnamento e per i quali l'apprendimento deve e non può non costituire l'opportunità di passare dalla conoscenza di sé, mediante progressiva apertura, alla conoscenza dell'altro, per ritornare a sé mutati ed arricchiti da quest'incontro. La formazione della risorsa umana evidentemente non è secondaria.

1.4 Le risorse CLIL ed il “capitale umano”

La figura di mediazione capace di agevolare un percorso CLIL è una vera e propria risorsa umana, capace di mediare culturalmente, comprendere un argomento tecnico in una lingua che non è la sua lingua materna e, soprattutto, capace di adattare didatticamente i contenuti del testo tecnico in lingua originale.

Questa risorsa esiste, attualmente, solo in alcuni paesi europei, come in Germania o in Austria, dove vige la possibilità, per gli insegnanti, di abilitarsi in classi non affini (es. storia / inglese) al fine di poter implementare correttamente quanto precedentemente esposto.

Del resto, l'insegnante CLIL potenzialmente perfetto è un insegnante bilingue (con certificazione del livello B2 in lingua straniera) con ottime conoscenze disciplinari, linguistiche e glottodidattiche. Il nostro sistema non prevede questa possibilità, almeno per ora, per cui, in fase transitoria, l'insegnante CLIL deve disporre almeno di ottime conoscenze linguistiche ed essere professionalmente specializzato o, come avviene nella fase sperimentale in fase di attuazione nelle scuole italiane, in compresenza adeguatamente programmata. Attualmente questa è la situazione se le cose non cambiano ancora, date le difficoltà oggettive registrate nel reperimento di profili adeguatamente formati.

Non ci stupisce il fatto che tali figure professionali capaci di implementare il CLIL non risulti agevole, in quanto il sistema formativo italiano, tuttora, forma figure specializzate nell'insegnamento linguistico o in quello disciplinare.

L'attuale Riforma, per l'appunto, crea lauree ad hoc che rendono capaci di trasformarsi in docenti altamente qualificati, in grado d'implementare l'insegnamento CLIL.

Ma cosa succede alle risorse umane già attive nell'ambito dell'insegnamento? Gli attuali docenti dovranno essere debitamente formati in questo senso, come già avviene da un anno a questa parte, dato che il tempo a disposizione scarseggia ed infatti, l'accelerazione registrata nel predisporre tali misure è giustificata da motivazioni logistiche, alla base delle quali vi è l'esigenza di mettere i docenti di discipline non linguistiche dei Licei Linguistici, in condizione di attuare il CLIL a partire dall'a.s. 2014 – 2015, posticipato rispetto a quanto recitava il Regolamento per i Licei già per l'anno 2012-2013.

Al fine di ottimizzare i tempi, la Direzione Generale ha predisposto l'attivazione di percorsi formativi finalizzati all'acquisizione di competenze linguistiche e metodologico-didattiche indispensabili per l'implementazione CLIL già dal 2013.

Terminato il percorso metodologico-didattico CLIL, il docente formato sarà in grado di apportare la sua esperienza in classe poiché sarà capace di:

- progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline;

- reperire, adattare, scegliere materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera;
- elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

D'altra parte, tornando allo stato dei fatti, in mancanza di figure professionali specializzate nel tenere la lezione della disciplina in lingua straniera, in fase transitoria, occorre scegliere tra una soluzione basata sulla monodocenza o sulla codocenza. Nel primo caso si dispone di due opzioni: 1) l'insegnante di lingua insegna lingua e contenuti disciplinari; 2) l'insegnante di disciplina, disponendo di una sufficiente preparazione linguistica, insegna contenuto e lingua.

Quest'ultimo, che rappresenta la soluzione più diffusa, richiederà una soluzione collegiale, laddove l'insegnante di lingua e l'insegnante di disciplina saranno chiamati a cooperare in sinergia, fondendo le reciproche professionalità per raggiungere un consenso bilaterale sulle scelte effettuate in sede di programmazione, sulla realizzazione metodologica e sulla valutazione.

Alla luce di quanto detto, ci sentiamo adesso in grado di contestualizzare meglio la terminologia legata al CLIL, che riproponiamo di seguito per collocarla meglio a livello funzionale. Appare evidente che il rapporto docente/docente e docente/discente verranno rivoluzionati, essendo tutto più autentico, alla luce dello scambio che arricchisce reciprocamente e che guida le scelte.

Viceversa, il rapporto docente/docente subisce un impatto diverso: i docenti di lingua e disciplina si troveranno a gestire un'attività peculiare, dove ciascuno dovrà contribuire in maniera soggettiva per adempiere al connubio finale, senza per questo compromettere il raggiungimento dei risultati della materia insegnata.

Il rapporto docente/discente diventa, come già menzionato, un rapporto di fiducia, dove il docente è un mediatore più che un "correttore" di forma o di contenuto con le conseguenze già menzionate in precedenza che riguardano l'annullamento del tradizionale ruolo del docente e del discente.

Persino la terminologia relativa alle attività scolastiche, come abbiamo visto, viene investita anch'essa dall'innovazione di cui il CLIL è portatore, pertanto si parla di task proprio per operare una distinzione intrinseca delle attività CLIL, ben distanti dalla concezione degli esercizi standard, poco accattivanti per la loro stessa forma.

I task, d'altronde, com'è noto, sono attività che richiamano situazioni autentiche e vengono svolte rigorosamente in gruppo o a coppie, in perfetto stile CLIL, poiché l'interazione tra studenti crea un adeguato scambio culturale, a cui l'insegnante assegnerà un ruolo di preminenza in seno al gruppo di lavoro.

Ma come registrare i progressi e come riflettere sugli aggiustamenti da operare, di fronte a tanto materiale?

Gli strumenti più utili in questo senso sono i cosiddetti strumenti di osservazione per la raccolta dati.

Questi si distinguono secondo due tipologie di riferimento:

- tipo qualitativo: si presenta sotto forma di diario di bordo, *field notes*¹², strumenti Ricerca Azione (RA), videoregistrazione (tipo portfolio). Questo approccio richiede una maggiore cura nell'aggiornamento sistematico dei dati.
- tipo quantitativo: si presenta sotto forma di questionario a risposte chiuse (da somministrare a livello iniziale, in itinere ed in fase finale).

L'approccio in questione è valido se i questionari vengono somministrati secondo una tempistica precisa, per delineare il profilo dell'andamento nelle fasi salienti del progetto CLIL.

Grazie a queste strategie, la coppia che lavora in codocenza potrà procedere in maniera più consapevole e programmare di conseguenza.

La programmazione cooperativa, consentirà ai docenti uno scambio capillare d'informazioni utili per porgere in classe l'attività didattica in maniera integrata.

¹²Sorta di taccuino che l'insegnante tiene per registrare le attività della classe. A differenza del diario i dati raccolti non sono soggettivi. Come nel diario, la raccolta dati si deve sviluppare in un arco di tempo adeguato.

Poniamo l'accento sul concetto di integrazione, proprio perché non si può sperare di raggiungere linguisticamente il progresso disciplinare, senza ripartire equamente i contenuti linguistici/disciplinari che, nell'ambiente CLIL propriamente detto, si perseguono in egual misura.

Le motivazioni glottodidattiche di base, sono:

- miglioramento delle conoscenze disciplinari (CONTENT), proprio perché nel proporre l'argomento in un'altra lingua si produce quella sana ridondanza che ne fissa il contenuto, grazie alla plasticità delle risorse didattiche richiamate dal CLIL;
- maggiore esposizione della LS (lingua seconda), che non sarà finalizzata alla mera conoscenza, ma usata per i contenuti, così da offrire un doppio campo di valutazione (EVALUATION);
- aumento della motivazione derivante dall'autenticità del contesto d'insegnamento (TEACHING), che nel CLIL innescano un circolo virtuoso.

Traducendo in termini tecnici le suddette motivazioni glottodidattiche, le nomineremo d'ora in poi per mezzo degli acronimi: *CLIC*, *CLIE* e *CLIT*¹³.

1.4.1 CLIT- Content and Language integrated Teaching

Nel distinguo tra approccio CLIL ed i linguaggi settoriali, 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 appropriato¹⁴.

Il discente ha l'impressione di fare altro rispetto al lavoro linguistico durante la fase di CLIT, ed in effetti è così, ma attraverso questo "altro" indirettamente sviluppa anche la sua competenza testuale e linguistica.

¹³Cfr. G. Serragiotto, *La valutazione nel CLIL: Format e griglie*, Cafoscarina, Venezia, 2004.

¹⁴Cfr. M. Wildhage, *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen, Berlino, 2003.

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.

La scelta delle discipline da veicolare (**CLIC**¹⁵) dipende principalmente dal livello di competenza linguistica dei discenti e dal loro grado di maturità.

Normalmente si preferisce, inizialmente, veicolare discipline dai contenuti fortemente contestualizzati, al fine di facilitarne la comprensione e la rielaborazione. Le discipline come la geografia, le scienze o la matematica vengono ritenute adatte a questo scopo.

Schemi, disegni, filmati, non devono essere visti come supporti didattici secondari, bensì bisogna valutare l'impatto psicologico della semplicità di uno schema rispetto alla possibilità di relazionare su di esso in maniera inizialmente semplice e, via via, in maniera sempre più articolata.

Queste strategie cercano di rispettare l'approccio del CLIL che, come stiamo constatando, si serve dei principi della psicologia gestaltica per gestire al meglio il momento formativo.

Un esperimento in laboratorio, riassumibile in poche ma precise idee di base esposte in lingua, può costituire il punto di partenza di una trattazione sempre più articolata, soprattutto considerato lo stimolo derivante dall'uso di materiale autentico che, come sappiamo, aumenta la motivazione e determina un interesse spontaneo per lo svolgimento delle attività proposte, proprio per la concretezza del compito da svolgere.

1.4.2 CLIE – Content and Language integrated Evaluation

Certamente la valutazione investe trasversalmente i nostri docenti per la varietà di criteri adottabili in tal senso, ma l'unica chiave di lettura deve essere la valutazione integrata.

Evidentemente anche la verifica deve possedere certi requisiti, pertanto sarebbe utile servirsi di un *format* adatto per testare elementi sia linguistici che di

15Cfr. G. Serragiotto, *La valutazione nel CLIL: Format e griglie*, op. cit., p. 18.

contenuto, pur disponendo di griglie di valutazione, che possano essere disgiunte, per consentire una lettura individuale.

Il format della verifica dovrà seguire le caratteristiche della disciplina, servendosi all'uopo di schemi e immagini che assecondano la natura del *content*.

L'organizzazione della griglia potrebbe seguire un'impostazione di questo tipo:

Lingua	Contenuti
Ortografia	Qualità delle idee
Grammatica	Adeguatezza degli esempi
Lessico	Originalità

Si può immaginare una struttura ulteriormente dettagliata, a seconda del *curriculum* di riferimento, immaginando che nell'ottica dell'autovalutazione, l'apprendente sia in grado di riconoscere le lacune per sanarle.

In questo senso è auspicabile un sistema che, a partire dal prototipo offerto, fornisca un'adeguata panoramica in grado di coprire la produzione scritta e orale sia per l'ambito disciplinare che per quello linguistico.

Vediamo come queste basi epistemologiche vengono recepite in seno al panorama europeo, di cui si disquisirà all'interno del prossimo capitolo.

- CAPITOLO 2 -
Il CLIL e l'Europa

2.1 Premesse

Come qualcuno saprà, il CLIL affonda le sue radici nel passato, tant'è vero che la Riforma Scolastica di Berlinguer e De Mauro nel 2001 aveva già introdotto *l'uso veicolare della lingua straniera*: abbreviato in *lingua veicolare* non era altro che una lingua straniera usata per insegnare una disciplina...il CLIL, insomma!

Il ruolo affidato alla scuola nel 2001 è quello di promuovere l'esposizione alle lingue straniere; l'innovazione introdotta consisteva proprio nell'attuare quello che oggi individuiamo con l'acronimo CLIL, consistente nell'impiego delle lingue straniere per veicolare contenuti disciplinari. L'attuale implementazione del *Content and Language Integrated Learning*, a distanza di dieci anni abbondanti dalla "lingua veicolare", ripropone sotto una nomenclatura diversa l'esigenza di promuovere il miglioramento dell'acquisizione della lingua straniera (e di una sua microlingua) nelle scuole italiane come già in quelle europee, per raggiungere gli obiettivi prioritari del Consiglio europeo di Lisbona 2000.

La sfida lanciata nel 2000 viene costantemente riproposta in tutti i documenti europei. Essa attiene alla costruzione di un'Europa culturalmente accomunata da approcci pedagogici innovativi, capaci di offrire a tutti i cittadini europei un livello operativo di alfabetizzazione linguistica, in grado di garantire loro maggiori *chance* di occupabilità o, quanto meno, di predisporre i successivi approfondimenti formativi nell'ambito della ricerca.

Siamo in presenza 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 si fonda sulla ricchezza della diversità culturale nel superamento delle uniformità culturali monolitiche. In breve, dobbiamo smettere di essere culturalmente autoreferenziali.

Questa pluralità è ad oggi indeterminata e capiamo bene che la formazione plurilingue giocherà un ruolo determinante. Noi insegnanti faremo la differenza mediante la costruzione di una consapevolezza veramente pluralista nei futuri cittadini europei o, ancor meglio, cittadini del mondo.

E' sotto gli occhi di tutti: l'Europa sta attuando un processo di internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione professionale, poiché la mobilità dei cittadini aumenta in maniera direttamente proporzionale alle necessità locali di manodopera specializzata e di risorse umane. Anche per questo motivo in molti paesi si stanno formando gruppi sul tema dell'esplorazione interculturale.

I dati aggiornati del MIUR indicano una tale presenza di studenti stranieri (provenienti da oltre 191 etnie) nelle scuole italiane, da richiedere un intervento atto ad ammortizzare l'incidenza sulla resa didattica degli stessi italofoeni.

A tal proposito, una nota ministeriale sancisce il tetto massimo del 30%, già in vigore dall'anno scolastico 2010-2011, nelle classi prime di elementari, medie e superiori. Il Ministero dell'Istruzione ha inviato a tutte le scuole la circolare contenente "indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"¹⁵, per tutelare le scuole rispetto agli obiettivi didattici da raggiungere.

In relazione a ciò, molti dirigenti scolastici lamentano la mancanza di una specifica strategia didattica per l'inserimento di questi alunni. Quest'ultimo aspetto costituisce senz'altro una delle sfide che l'adeguamento delle politiche sociali ed educative deve affrontare in un'ottica di globalizzazione e, proprio in questo senso, il *CLIL* può offrire una serie di risposte a questa emergenza sociale. Non a caso, le direttrici comunitarie sono orientate verso un'ammortizzazione pronta a fronteggiare la trasformazione globale, ma anche locale, a cui le nostre aree metropolitane si stanno pian piano adeguando per assecondare la mobilità di cittadini e di popoli attraverso paesi e continenti.

Il fenomeno di cui siamo testimoni ha svariate cause che si possono individuare su base sociale, politica o, ancora, economica e lavorativa. Il flusso migratorio comporta attualmente un dinamismo a Oriente, sebbene l'Occidente costituisca la fabbrica di creatività intellettuale. Ecco perché la formazione può e, anzi, deve garantire una possibilità di cooperazione tra la creatività occidentale e la superiorità economica orientale, in assenza della quale assistiamo ad un continuo ripiegamento drammatico di una società in cerca di lavoro.

Per far ciò, i paesi industrializzati, tra cui l'Italia, devono contribuire alla creazione democratica di un dialogo fra le culture.

L'obiettivo perseguito consentirà all'Europa di contare su cittadini e organismi che possiedono le conoscenze necessarie per poter favorire questo scambio culturale in un'ottica che coniuga il *lifelong learning* e *cooperative learning*, ossia basata sulla formazione continua e cooperativa dei soggetti.

I genitori delle società urbane potranno insegnare ai loro figli come contribuire al benessere comunitario in una comunità più ampia, se il concetto di comunità educante si crea innanzitutto nella scuola¹⁶. E' proprio dalla scuola che tutto parte e tutto si costruisce.

Ci sembra utile focalizzare l'aspetto culturale che circonda l'ambito prettamente linguistico, per via dell'attenzione riscossa da alcuni documenti sul multilinguismo¹⁶, dai quali emerge un crescente interesse europeo per la veicolare.

Ecco due punti focali irrinunciabili per la loro portata 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 scopi 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, dove per interculturalità s'intende la competenza che travalica la componente morfosintattica e lessicale dell'altra lingua, per concentrarsi sulla dimensione socio-pragmatica. La plasticità dell'ambiente in cui implementare questa o quella situazione presa in prestito dalla realtà, ne è una *conditio sine qua non*.

¹⁶ *A New Framework Strategy for Multilingualism* del novembre 2005 – 10, (http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf); i documenti del *Working Group* sulle lingue nell'ambito del Programma 2010-11 e, non ultimo, la pubblicazione *Euridyce* 2006-12.

La competenza socio-pragmatica è parte integrante dell'ambiente, ma viene solitamente sottovalutata in seno all'insegnamento linguistico.

Proprio tale competenza apre le menti dei nostri alunni alla tolleranza di costumi e tradizioni permettendo, così, di valorizzare quei tratti distintivi che ci arricchiscono proprio perché ci rendono tutti diversi.

Dobbiamo spiegare il perché un latino appare aggressivo agli occhi di un anglosassone che si sente violato nello "spazio vitale" da un ipotetico interlocutore italiano, a sua volta abituato ad una prossemica incurante della distanza da rispettare in terra anglosassone tra due interlocutori.

In ambito scolastico bisogna poi saper fronteggiare i problemi che sorgono sul piano della pedagogia interculturale, tenendo in considerazione la differenza d'approccio da adottare secondo i livelli di competenza acquisiti, insieme alla velocità di apprendimento e le diverse intelligenze.

2.2 Situazione normativa e concentrazione territoriale dell'approccio CLIL

Il principio guida dell'UE parte dall'assunto secondo cui ciascuno dovrebbe essere in grado di parlare due lingue straniere, oltre a quella materna: ecco spiegato perché l'obiettivo riguardante l'apprendimento delle lingue in ambito europeo va considerato un contributo all'apertura dell'istruzione e della formazione al mondo esterno.

Numerosi passi sono stati compiuti in questo ambito dal 1994, quando il *CLIL* nacque in Europa (sebbene quest'ultima non si rese interamente permeabile, tant'è che stiamo ancora a parlarne a distanza di vent'anni, riportando anche qui un monotono divario tra Nord e Sud Europa e, nostro malgrado, anche tra Nord e Sud Italia).

Non tutte le scuole sono state obiettivo di innovazione dicevamo, ma i cambiamenti sono stati soprattutto il frutto di diverse forme di sperimentazione nelle scuole in cui queste sono state rese possibili dal lavoro di numerosi insegnanti, anche attraverso partenariati e scambi con classi e colleghi stranieri, in seno a progetti di cooperazione internazionale.

Molte cose sono cambiate anche grazie al lavoro di ricerca sul campo, svolto da numerosi professionisti nel settore della formazione dalle associazioni disciplinari e grazie al lavoro svolto attraverso progetti di ricerca a livello universitario.

Come accennato in fase introduttiva, il motivo di tanta risonanza è da far risalire alla novità assoluta introdotta dal *CLIL* mediante gli “ambienti di apprendimento”, quali risposte ai sistemi formativi tradizionali. Il *CLIL*, promotore di nuovi ambienti di apprendimento, altamente informatizzati e tecnologicamente avanzati, costituisce naturalmente il terreno ideale in cui condurre una piacevole sfida, volta a migliorare le proprie competenze.

In realtà, ciò che motiva l'apprendente di una lingua straniera, sono soprattutto le occasioni concrete offerte in seno all'attività formativa. Il tutto si riflette nelle scelte didattiche operate in seno all'attività formativa rispetto alla loro fruibilità nella vita reale. Sappiamo che i contesti significativi rendono l'apprendimento efficace, oltre che gradevole.

In tale panorama, il *CLIL* offre un valore aggiunto: tra i fattori che possono contribuire a rendere l'apprendimento significativo, esso presenta un ruolo di primo piano perché avvalorata un insegnamento pragmatico, prendendo in esame tutto ciò che attiene alla sfera reale, che entusiasma, che interessa e stimola la curiosità e che, quindi, aumenta la motivazione ad apprendere.

A ciò aggiungiamo la trasformazione delle tradizionali pratiche didattiche che, in seno al *CLIL*, mettono al centro il processo di apprendimento dell'alunno, favorendone la partecipazione attiva in seno al lavoro di gruppo. Questo aspetto disambigua, ancora una volta, il *CLIL* dal modello tradizionale che assegna un ruolo di centralità esclusiva al docente, a discapito delle esigenze intrinseche dell'apprendente.

Tornando al consenso che si è sviluppato intorno al *CLIL*, possiamo affermare che tale approccio sia il ‘preferito’ della Commissione Europea, infatti, dati i presupposti che attribuiscono sostegno costante ai sistemi d'istruzione e di formazione degli Stati membri fino al 2020, prossima data in cui si prevede di raggiungere l'obiettivo del perfezionamento linguistico, la Commissione Europea

stabilisce i criteri per valutare i progressi compiuti dagli Stati membri rendendo prioritari tre settori in cui promuovere lo scambio d'esperienze:

1. metodi e modalità per organizzare l'insegnamento delle lingue;
2. apprendimento precoce delle lingue;
3. modalità di promozione dello studio e della pratica delle lingue straniere¹⁷.

A proposito del nostro approccio innovativo, la Commissione Europea elenca così i vantaggi nella sezione "Multilinguismo"¹⁸:

- costruisce una conoscenza ed una visione interculturale;
- sviluppa abilità di comunicazione interculturale;
- migliora le competenze linguistiche e le abilità di comunicazione orale;
- sviluppa interessi ed una mentalità multi linguistica;
- **dà opportunità concrete per studiare il medesimo contenuto da diverse prospettive;**
- **permette ai discenti un maggior contatto con la lingua obiettivo;**
- **non richiede ore aggiuntive di insegnamento;**
- completa le altre materie invece che competere con le altre;
- diversifica i metodi e le pratiche in classe;
- aumenta la motivazione dei discenti e la fiducia sia nelle lingue sia nella materia che viene insegnata.

A questi vantaggi, si può aggiungere che, attraverso il *CLIL*, gli studenti sono esposti ad una lingua straniera e, soprattutto, imparano mettendo subito in pratica ciò che è stato appreso in un altro codice linguistico. Anche questo aspetto influisce positivamente sull'apprendimento, dal momento che lo studente percepisce subito i progressi compiuti.

¹⁷http://ec.europa.eu/index_it.htm.

¹⁸G.U. n. C 119 del 28/05/2009, Allegato II - Settori Prioritari per la Cooperazione Europea nel Settore dell'Istruzione e della Formazione durante il Primo Ciclo: 2009-2011, pp. 2-10.

2.3 Previsioni per il 2020: sistemi diversi, obiettivi comuni

Come abbiamo appena visto, il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020") si pone quattro obiettivi di fondo, tra i quali spicca quello di estendere l'istruzione a tutti i livelli sociali.

Così, citando il proverbio slovacco *tante lingue conosci tante persone sei*, quasi a voler giustificare il proprio intento, la Commissione Europea, nel suo nuovo "Quadro strategico per il multilinguismo"¹⁹, getta le basi per il conseguimento dell'obiettivo di equiparare le competenze linguistiche europee, dato il dislivello che pone alcuni paesi (Spagna, Portogallo, Italia, Ungheria e Regno Unito) al di sotto della media, poiché il 70% della popolazione conosce solo la propria lingua. Ecco perché la Commissione Europea ha promulgato una lista dei principali spunti su cui far leva, per fornire indicazioni valide, pratiche ed immediatamente fruibili a livello educativo e formativo.

Il secondo punto del suddetto Quadro strategico, avvalendosi di uno strumento creato da una commissione di esperti linguistici accuratamente predisposta per gli stati membri, pone l'accento sui seguenti punti, riportati di seguito come da documento ufficiale nel sito ufficiale della Commissione²⁰:

Migliore formazione degli insegnanti

I programmi e le strutture per la formazione degli insegnanti di lingue straniere devono rispondere all'evolversi della domanda di competenze linguistiche che allievi e studenti dovrebbero acquisire. La Commissione ha finanziato un nuovo studio indipendente che prende le mosse dalle buone pratiche adottate in tutta Europa.

Lo studio ha proposto un insieme di competenze e valori comuni a tutti gli insegnanti di lingua in Europa; la Commissione intende favorire un dibattito in proposito che sfocerà in una raccomandazione.

Apprendimento precoce delle lingue

Nella maggior parte dei paesi almeno metà di tutti gli allievi delle scuole elementari impara ora una lingua straniera. La Commissione ha tuttavia ribadito già in passato che apprendere precocemente una lingua presenta vantaggi soltanto se gli insegnanti ricevono una formazione mirata per insegnare a bambini molto piccoli, se le classi non sono numerose, se è disponibile materiale d'insegnamento adeguato alla fascia di età e se un numero sufficiente di ore del programma scolastico viene dedicato alle lingue.

¹⁹<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:IT:PDF>.

²⁰*Ibidem*.

Apprendimento integrato di lingua e contenuto

In una recente conferenza organizzata dalla presidenza lussemburghese dell'Unione europea si sono discussi gli sviluppi dell'Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) nel cui ambito gli allievi imparano una materia in una lingua straniera. Questo tipo di approccio è adottato sempre più frequentemente in tutta Europa e fornisce notevoli opportunità di esporre gli studenti alle lingue straniere nell'ambito del programma scolastico.

Le lingue nell'insegnamento superiore

Gli istituti di insegnamento superiore potrebbero svolgere un ruolo più attivo nella promozione del multilinguismo tra gli studenti e il personale, ma anche nella comunità locale nel suo complesso. Bisogna riconoscere che la tendenza nei paesi non anglofoni di insegnare avvalendosi dell'inglese invece che della lingua nazionale o regionale può avere conseguenze imprevedibili per la vitalità di tali lingue. La Commissione intende studiare a fondo il fenomeno nel prossimo futuro.

Sviluppo del multilinguismo nel settore accademico

Nel corso degli ultimi anni diverse università hanno introdotto cattedre in settori di studio collegati al multilinguismo e all'interculturalità nella società europea. L'attuale sostegno della Commissione alla ricerca nell'ambito della diversità linguistica potrebbe essere integrato da reti di dette cattedre similmente a quanto è accaduto con l'iniziativa Jean Monnet dimostratasi valida.

Indicatore europeo di competenza linguistica

Il lavoro relativo all'indicatore europeo di competenza linguistica, oggetto di una recente comunicazione, è a buon punto; fornirà dati affidabili sulle attuali competenze dei giovani nelle lingue straniere e informazioni preziose ai decisori politici.

Come appare chiaro, già al terzo punto viene menzionato il *CLIL*, con un veloce riferimento ai capisaldi di tale metodo. A questo punto nasce spontaneo l'interesse per un'indagine delle esperienze europee già svolte in questo senso.

Come evidenziato da Graziano Serragiotto, vi sono degli esempi virtuosi²¹ che interessano particolarmente il Nord Europa, dove spiccano la Svezia e la Finlandia; a mano a mano che ci si sposta verso il centro, si incontrano esempi meno brillanti, come nel caso di Francia, Svizzera e Belgio, per poi approdare ai casi di Spagna ed Italia, dove indagini recenti dimostrano una insufficiente preparazione linguistica, benché si distinguano eccezioni che riguardano prevalentemente le situazioni bilingui: la Spagna con la Catalogna, l'Italia con Bolzano, l'Inghilterra con Galles e Scozia e la Francia con la Bretagna.

²¹Cfr. G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.

Negli esempi citati si riscontra un nobile interesse, dettato anche dall'esigenza intrinseca di tutelare le minoranze linguistiche attraverso l'istituzione di sedi scolastiche internazionali, dove si è assistito ad un incremento di importanti testimonianze nel campo della glottodidattica sperimentale. È evidente che nel territorio restante si rende necessario il ricorso ad un'azione specifica, come peraltro si verificherà nei prossimi anni, conseguentemente alla recente riforma scolastica.

Nell'analisi europea, l'esperienza sul campo *CLIL* a vari livelli d'insegnamento, ha coinvolto numerose strutture che operano nel ramo della formazione, le quali mettono in luce l'importanza del lavoro di gruppo e l'incremento della quantità di lessico derivante dall'esperienza condotta nel biennio (2006-2008), come testimoniato dalla Coordinatrice Nazionale del PRIN Project, Carmel Mary Coonan dell'Università Ca' Foscari.

2.4 Il *CLIL*: una scelta strategica

Date queste premesse, possiamo affermare che il *CLIL* rientra a pieno titolo nelle scelte politiche strategiche, in relazione al fatto che il plurilinguismo ed il pluriculturalismo²² affondano le radici negli scenari curriculari presentati dal Quadro di Riferimento Europeo del 1998.

Infatti, andando a ritroso, troviamo tracce di questa tendenza nei tre anni che hanno preceduto il Libro Bianco *Teaching and Learning*²³, in cui la Commissione Europea indica l'esigenza di promuovere livelli più alti di competenza nell'apprendimento linguistico.

Nel prefissare il raggiungimento di determinati obiettivi curriculari, oltre a perseguire l'obiettivo di allineamento rispetto al panorama europeo, si afferma in

22A. Batinti, G. De Veris, S. Giuguarelu, S. Spina, *Plurilinguismo e pluriculturalismo*, in Atti del Convegno di Studi presso l'Università italiana per stranieri, Ed. Guerra, Perugia, 1993, pp. 95-208.

23 ²³Cfr. E. Cresson, Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, "Quarto obiettivo generale: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie", Commissione dell'Unione Europea, Bruxelles, 1995.

maniera determinante che le istituzioni scolastiche europee sono, indipendentemente dalla dislocazione territoriale, egualmente garanti dello sviluppo potenziale nel contesto dell'apprendimento della lingua straniera. L'aspetto innovativo di quest'ultimo, tuttavia, non adombra la portata di taluni progetti ministeriali, tra i quali spiccano il Liceo Europeo, il Liceo Internazionale ed il Liceo Linguistico Europeo che, insieme, precorrono le tempistiche del *Libro Bianco*, già all'epoca del Trattato di Maastricht nel 1992.

Possiamo quindi affermare che 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".

Alla luce di quanto detto, le ricerche svolte su queste esperienze dimostrano che gli apprendenti che godono della formazione in un contesto bilingue, nell'approccio con una lingua straniera registrano sensibilmente una maggiore propensione verso la conoscenza dell'altro, rispetto ai coetanei monolingui.

Se ampliamo il discorso alle esperienze linguistiche europee, intuiamo che il circolo virtuoso che ne conseguirebbe, potrebbe servire a gettare le basi per la costruzione di un sentimento comune e condiviso di appartenenza all'Europa in senso ampio.

In quest'ottica appare indispensabile l'attuale progetto europeo di costruzione di una comune identità, mediante la promozione dell'educazione all'alterità per evitare i rischi dell'etnocentrismo e del ripiegamento identitario, senza per questo negare le radici dei diversi popoli 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.

2.5 Focus sul *CLIL* e le principali esperienze di Ricerca-Azione in Europa centrale e meridionale

Come dicevamo inizialmente, lo stato della multiculturalità italiana non gode di salute uniforme, soprattutto in relazione alla contingenza storica che stiamo attraversando trasversalmente nel meridione così come nel settentrione d'Italia.

Il divario, tuttavia, presenta tinte ancora più forti se si paragona la realtà italiana con quella europea.

Conviene distinguere ulteriormente nel contesto europeo tra l'Europa del nord, centro e sud, poiché le sperimentazioni glottodidattiche grazie alle quali il *CLIL* ha visto la luce, sono generate in funzione delle esigenze linguistiche che, a loro volta, sono influenzate dalla posizione geografica.

Per citare un esempio, nel nord Europa si sono registrate le esperienze più rilevanti proprio per l'esigenza di affiancare l'apprendimento della lingua inglese al rilevante frazionamento linguistico che caratterizza i paesi baltici e le isole britanniche. Il risultato è un bilinguismo che registra successo tra gli apprendenti che alternano indifferentemente l'inglese alla lingua locale.

In questo modo si attua la tutela delle lingue minoritarie in Galles per il gallese, in Irlanda per il gaelico ed in Finlandia per svedese e sami; infine, finnico, estone e sami (lingua della Lapponia) per la Svezia.

Procedendo nella ripartizione ideale del nostro continente, in Europa centrale, che consideriamo formata da Germania, Francia e Svizzera, recentemente si sono avviate sezioni bilingui; queste si incrementano in maniera significativa, a rigor di logica, in prossimità delle zone di confine.

D'altra parte l'Europa del sud, con l'Italia e la Spagna, vanta una tendenza più accentuata verso lo sperimentalismo, mentre colloca l'esperienza spagnola più in posizione reazionaria figurando, la Spagna, come nazione più orientata al mantenimento delle lingue autoctone, come il Catalano ed il Basco.

Tra le esperienze pregnanti, le principali analogie riguardano l'Italia e la Spagna, per via del bilinguismo di alcune aree dei nostri paesi.

Il problema che si pone in Spagna, è quello della lingua tramite cui veicolare la lingua inglese (o qualunque altra lingua seconda), poiché, evidentemente, si potrebbe procedere in spagnolo o in catalano o castigliano, a seconda della zona di riferimento.

Per questa ragione, al fine di garantire un livello *standard* di preparazione in lingua inglese, si procede all'insegnamento solo dopo aver conseguito dei certificati riconosciuti e rilasciati dal *Trinity*, per la scuola elementare, mentre per insegnare nelle scuole superiori bisogna essere in possesso di un certificato *Cambridge*.

Aggirato il problema, l'implementazione del CLIL in Spagna ha statisticamente accresciuto il livello d'insegnamento della lingua inglese, grazie alle certificazioni possedute dai docenti, aggiungendo valore all'apprendimento dei contenuti.

Ciò ha anche contribuito ad accrescere il riconoscimento dell'importanza della formazione scolastica, quale incubatrice di futuri lavoratori pronti ad affrontare la mobilità internazionale. Queste prassi hanno, altresì, conferito spessore alle scuole che si sono cimentate nel portare avanti i progetti CLIL in maniera avanguardistica.

Da ultimo, non per importanza, l'introduzione dei progetti CLIL ha fatto aumentare l'autostima e la motivazione degli apprendenti nei confronti della lingua inglese considerata più come un vantaggio, alla luce di tutti i benefici correlati, piuttosto che una sfida fine a se stessa.

Una situazione simile a quella spagnola si è registrata presso la scuola francese e belga, dove ci si è cimentati nel tentativo di coinvolgere non solo le lingue occidentali, in risposta ad una richiesta delle famiglie più lungimiranti. Il problema sollevato da questa innovazione, ha posto il limite della certificazione per le lingue orientali, non ancora fruibile. Pertanto, al fine di garantire un livello di conoscenza omogeneo, si è provveduto a monitorare il livello conseguito, mediante un servizio di controllo periodico coordinato a livello regionale.

Strettamente legato a quello francese, come accennato, è il progetto belga. Quest'ultimo è basato sulla volontà di trasporre il paradosso linguistico che caratterizza il paese in questione, per il fiammingo parlato al nord ed il vallone al sud, in un modello esemplare riconducendo il *CLIL-EMILE* al sistema accreditato *QCM (Quality Credibility Sustainability)*.

2.6 L'Italia, le regioni a Statuto Speciale e la valutazione complessiva del *CLIL*

Nell'ottica che abbiamo adottato, non possiamo esimerci dal considerare la potenzialità intrinseca delle lingue seconde, qual è l'italiano per gli immigrati. In Italia queste esperienze sono state registrate in particolare nelle regioni a Statuto Speciale, dove la compresenza di lingue "altre"²⁴, rispetto a quella ufficiale, ha caratterizzato le esperienze che, accanto ai risultati incoraggianti registrati in seno agli apprendimenti linguistici e disciplinari, mostrano unanimemente l'importanza della dimensione educativa e culturale insita in tali apprendimenti.

Nel resto d'Italia, la scelta di attuare percorsi "veicolari" in LS è più recente ed ha ricevuto una spinta dalla legge sull'autonomia scolastica del 1999²⁵, che permette di implementare l'esperienza *CLIL* in ambito scolastico (scuole elementari e medie inferiori), anche in mancanza di Provvedimento, ossia su base volontaria. Al contrario di quanto avviene per le scuole appena menzionate, la Riforma dei Licei²⁶ (DPR del 15 marzo 2010) stabilisce, per i Licei, l'applicazione con toni determinati relativamente ai tempi didattici d'esecuzione, rendendo obbligatori percorsi formativi *CLIL* che coinvolgono discipline, attività e insegnamenti in lingua straniera (per una disciplina, eccetto il caso del Liceo Linguistico dove sono due discipline), in attuazione di intese e accordi internazionali, nella corsa, non solo metaforica, verso l'allineamento rispetto al contesto europeo.

24Ad esempio l'italiano ed il Francese godono di uguali diritti nelle zone ladinofone della provincia di Bolzano nella Valle d'Aosta, e dagli anni '80 anche il sistema scolastico è diventato bilingue.

25DPR 275/99 art. 4, comma 3 del Regolamento approvato dal Comitato dei Ministri il 25.2.1999.

26http://www.istruzione.it/web/istruzione/dm63_10.

In seno ad esso, si incentiva la partecipazione di persone fisiche, associazioni e organizzazioni per lo sviluppo a contribuire alla Strategia Europa 2020²⁷ per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, nell'ottica di una prospettiva mobilità internazionale.

Come sostiene Gisella Langé, ciò richiede un alto impegno nel contrastare i meccanismi di rifiuto da parte di docenti che non si sentono preparati a mettere in opera questa nuova modalità di insegnamento.

Una risposta alle perplessità dei docenti potrebbe essere l'offerta di percorsi formativi che garantiscano loro le competenze linguistiche e metodologico-didattiche necessarie per insegnare una materia in lingua straniera, sia a livelli di formazione iniziale, sia a livello di formazione in servizio, mediante un concreto impegno a livello istituzionale e forti azioni programmatiche, che saranno le condizioni essenziali per creare il futuro docente "europeo".

L'esperienza partenopea più significativa, se non altro per la quantità di risposte ottenute su un'esperienza maturata su larga scala, ha coinvolto ben 25 scuole italiane (di cui 20 per l'inglese e le restanti per il francese).

Concentrate, perlopiù, in prossimità delle zone di confine, per ovvie ragioni, la lingua italiana e quella francese godono di uguali diritti nelle zone ladinofone della provincia di Bolzano nella Valle d'Aosta, e dagli anni '80 anche il sistema scolastico è diventato bilingue.

Il concetto estrapolato dall'esperienza di cui si è relazionato in seno al Congresso tenuto all'Università Cà Foscari nel 2004, ha messo in luce un'idea già nota, ossia l'importanza del lavoro di gruppo, da privilegiare soprattutto quando si è in presenza di adulti, per natura più flessibili verso lo scambio di prospettive su un dato argomento. La concentrazione delle esperienze attualmente disponibili soprattutto nel Settentrione d'Italia, rivela l'avanzamento soprattutto del Veneto e della Lombardia. Cionondimeno, dello stesso anno, sono da menzionare le

²⁷ *Europa 2020* illustra le misure da adottare ora e in futuro per rilanciare l'economia dell'UE. La crisi ha messo in luce questioni fondamentali e tendenze non sostenibili che non possiamo più ignorare. Il disavanzo di crescita dell'Europa sta compromettendo il futuro. Bisogna costruire un nuovo modello economico basato su conoscenza, economia a basse emissioni di carbonio e alti livelli di occupazione. Questa battaglia impone di mobilitare tutte le forze presenti.

esperienze pionieristiche di alcune scuole siciliane, poste in posizione assolutamente avanguardistica, rientrate anch'esse di diritto nello *status* di scuole pilota in ambito *CLIL*.

Secondo una prima stima, possiamo desumere che in Italia si sta assistendo ad un incremento delle iniziative; nel Meridione, queste esperienze stanno registrando i primi successi nella scuola primaria.

La buona riuscita nel contesto scolastico delle scuole elementari, è da ricondurre essenzialmente alla natura di questo approccio, rispettoso dei principi della Gestalt, particolarmente adatto all'ambiente creativo del clima apparentante giocoso che accompagna l'aspetto ludico dei primi anni di scuola.

La presentazione delle attività in classe, arricchita dal ricorso al formato *PowerPoint*, per sua natura ricca di *input* che rispettano la componente cinestetica di uno stimolo degno di esser considerato tale, raggiunge tutti i destinatari, permettendo loro di sviluppare consapevolezza rispetto agli obiettivi ed alle strategie del progetto.

La conseguenza più evidente consiste nel raggiungimento dell'obiettivo di mostrare il ruolo formativo del *CLIL* sin dalle scuole elementari, dove l'utilizzo di metodologie e strumenti interattivi e multimediali favoriscono la trasversalità, nonché la pluridisciplinarietà dei contenuti in ambiente *CLIL*.

Graziano Serragiotto, dell'Università *Cà Foscari*, nel suo testo intitolato "La certificazione metodologica dell'insegnante *CLIL*²⁸", pone l'accento sulle risorse da dover formare appositamente, al fine di bilanciare l'apporto linguistico e quello contenutistico e, in attesa di integrare le risorse formate *ad hoc*, propone la compresenza in un'ottica che privilegia il *work in team*.

Nelle classi plurilingue si sono verificate numerose sperimentazioni *CLIL* che non hanno risentito del problema segnalato da Serragiotto, proprio perché nell'italiano L2 non bisogna ripiegare su figure non debitamente specializzate

²⁸ G. Serragiotto, *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in P. De Matteis, O. Fortuna, (a cura di), *CLIL modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione docente. Realtà e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009, pp. 35- 44.

nell'ambito della lingua veicolare, dal momento che gli insegnanti di disciplina sono italofoni.

In questa prospettiva, ci si concentra sull'importanza di privilegiare un approccio cognitivo emozionale che diventa indispensabile nel contesto dell'apprendimento della lingua italiana, per la quale una conoscenza dignitosa, per dirla con i numeri, non si attesta al di sotto delle 5000 occorrenze, ovvero 3000 famiglie di parole.

Facendo un bilancio tra le esperienze europee, quella che offre più spunti di riflessione è quella francese che, in fase di sperimentazione, ha registrato nella scuola media inferiore e superiore buoni risultati grazie alla tecnica del *peer tutoring* (insegnante/tutore in rapporto paritario col discente/apprendente) e dell'*auto-évaluation* (autocorrezione).

Il prosieguo di ciò, si è concretizzato in un'occasione estremamente importante che ha incoronato la città di Bordeaux, quale sede di elaborazione della risposta intitolata "L'Europe de l'éducation et de la formation doit répondre aux défis de la mondialisation".

Valutando complessivamente importante il suddetto apporto, soprattutto in vista del nostro orizzonte di ricerca, riportiamo le parole di Ján Figel, commissario europeo responsabile dell'istruzione, della formazione, della cultura e della gioventù, tratte dal sito Eurydice:

Vogliamo che l'istruzione e la formazione professionale in Europa siano un punto di riferimento a livello mondiale. La qualità del settore VET (vocational education and training) è di importanza cruciale per la sostenibilità a lungo termine della nostra economia e della nostra società. L'adozione del Comunicato di Bordeaux ci avvicina alla costituzione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione professionale che faciliterà la mobilità degli apprendisti e migliorerà i risultati, la qualità e la forza di attrazione del VET in Europa.²⁹

Dopo aver fatto il bilancio dei progressi compiuti negli ultimi due anni e definito le priorità per il biennio 2008-2010, il comunicato di Bordeaux introduce un nuovo obiettivo che si concretizza nel rafforzare i legami tra il VET e il mercato del lavoro, che si inserisce nell'ambito dell'iniziativa intitolata "Nuove competenze per nuovi lavori". Proprio su quest'ultima iniziativa, la Commissione Europea sta

²⁹http://www.bdp.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=6492

preparando una prossima comunicazione prossimamente fruibile sul sito *Eurydice*, testimone dell'innovazione didattica che, come sappiamo, vanta una lunga tradizione italiana, la cui epistemologia è sempre stata massimamente prolifica.

- CAPITOLO 3-
Progettare l'intervento *CLIL*

3.1 Lo *start-up*

Se non si vuole rischiare di tradire i buoni propositi citati nel precedente capitolo, la parola d'ordine è *Progettare*. Il monte ore da dedicare al *CLIL*, dunque, varia a seconda del tipo di istituzione scolastica e degli obiettivi formativi che ci si pone.

Si opterà per un quantitativo orario più o meno esteso in base alla scelta effettuata in seno al Collegio dei Docenti, che valuterà l'opportunità di sviluppare una sezione modulare o una soluzione più estesa, anche in base al numero di discipline o di L2 da coinvolgere nel progetto.

Naturalmente, più ambiziosi saranno gli obiettivi formativi *CLIL* e più alto dovrà essere l'investimento orario. In un rapporto inversamente proporzionale ci saranno la quantità e la qualità dei tempi consacrati all'intervento didattico.

Tra i fattori qualitativamente importanti si ricorda che, oltre alle scelte organizzativo-metodologiche, bisogna tenere in considerazione l'intensità dell'intervento didattico stesso, la cui riuscita è dovuta anche al grado di concentrazione oraria nello spazio temporale.

La programmazione è necessaria anche per stabilire anticipatamente il rapporto che sancisce lingua veicolare e contenuti disciplinari; nel *CLIL* gli obiettivi linguistici convivono accanto a quelli disciplinari e vanno perseguiti simultaneamente.

Si potranno, comunque, verificare situazioni in cui sarà momentaneamente necessario concentrarsi maggiormente sugli obiettivi linguistici o su quelli di contenuto disciplinare, dato che l'ambiente *CLIL* è ampiamente influenzato da variabili di natura motivazionale, ma anche economica!

Appare chiaro come le attività didattiche e tutti gli interventi ad esse collegati, vadano programmati con grande precisione. Un punto fondamentale di cui occorre tenere conto in fase di progettazione è la creazione di un ambiente duale di apprendimento.

Concretamente questo si traduce nell'adattamento dei contenuti (sia in termini di lessico che in termini di strutture) tenendo presente che sono i contenuti disciplinari a introdurre quelli linguistici e non viceversa.

Le tempistiche di programmazione verranno altamente estese per attuare una simile innovazione didattica.

Una possibile strategia è quella che si prefigge di far sì che i contenuti linguistici vengano esercitati ed appresi all'interno di contesti caratterizzati da contenuti disciplinari.

Così come per il materiale autentico, la cui generazione è "casalinga", anche la progettazione di un percorso *CLIL* può essere ricondotta a modelli di riferimento *on line*, presenti su siti facilmente individuabili (come nel caso di: *Teaching English* o di *Didattica 2.0*).

La metodologia può variare tra la soluzione di codocenza a quella di monodocenza e ciò dipende soprattutto dalle scelte operate in seno al Collegio dei Docenti, ma anche dalla nostra capacità di apprezzare il *team work*, o prediligere un rapporto meno pubblico nel momento formativo. La componente metodologica, per la quale possiamo affidarci all'ausilio di esperti IPRASE³⁰, è l'elemento chiave per la riuscita del *CLIL*.

Bisogna tenere in grande considerazione alcuni punti focali, in particolare:
a) occorre prestare grande attenzione alla lingua prevedendo vere e proprie attività di supporto all'apprendimento linguistico. Per i docenti può essere utile questo strumento di lavoro indispensabile per mettere a fuoco alcune modalità di supporto linguistico in un percorso *CLIL*: [Providing language support in CLIL](#);

b) l'attività linguistica su cui occorre lavorare maggiormente è la lettura (e solo in un secondo momento la scrittura);

c) l'organizzazione della classe va ripensata e orientata al lavoro a coppie/di gruppo e all'apprendimento cooperativo;

d) una didattica per progetti può essere utile per mettere a fuoco temi o aspetti

³⁰Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa.

rilevanti di un tema in chiave cross-curriculare;

e) occorre prevedere momenti in cui rendere esplicite e riflettere insieme agli studenti sulle strategie di apprendimento utilizzate;

f) l'uso frequente di supporti non verbali favorisce la comprensione dei concetti;

g) rivestono importanza particolare la correzione dell'errore, l'uso di efficaci strumenti di feedback e la valutazione;

A quest'ultimo punto, corrisponde uno dei rompicapi già in fase di programmazione *CLIL*, almeno finora, ossia la valutazione a cui consacreremo la fase conclusiva del capitolo.

Come già accennato, i materiali didattici da utilizzare sono stimolanti anche per chi li confeziona.

Il motto è adattare, non adottare, quest'ultimo finora ampiamente diffuso tra gli insegnanti.

Le situazioni didattiche e i contesti sono talmente diversi e caratterizzati da una loro specificità che non è sempre possibile l'adozione di un libro di testo in grado di soddisfare i bisogni formativi dei discenti. Le soluzioni che si possono ipotizzare sono:

- 1) semplificare testi destinati ai discenti madrelingua, anche complessi, e corredarli di attività ed esercizi appropriati creati *ad hoc* per le esigenze *CLIL*;
- 2) produrre i materiali didattici in base ai temi disciplinari affrontati, alle attività svolte e agli obiettivi linguistici traendo spunto di volta in volta da testi sia in lingua veicolare, sia in madrelingua, reperiti sul mercato oppure da materiale cosiddetto autentico.

Alla luce di una programmazione meticolosa di quanto accennato, proponiamo, di seguito, una lista dei momenti salienti che precedono la fruizione di un progetto *CLIL*, presa in prestito dall'esperienza *CLIL* maturata in ambito di Ricerca Azione³¹:

31S. Lucietto, *...e allora...CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino ed in Europa*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento, 2008.

- 1) Incontro di coordinamento della *COPPIA CLIL*
- 2) Identificazione del *focus*
- 3) Selezione/didattizzazione del materiale autentico
- 4) Scelta dello strumento di osservazione per la raccolta dati
- 5) Stesura dettagliata della progettazione
- 6) Approvazione OO.CC.³²Implementazione in classe
- 7) Modalità organizzative (*pair work/group work*; codocenza/osservatore esterno)
- 8) Verifica e Valutazione (solo lingua, solo contenuti, entrambi)
- 9) Scelta delle griglie di valutazione (cosa e come valuto?)

Appare evidente che il tradizionale approccio *top-down* che ha finora regolato la sfera d'azione delle scuole, facendo partire le iniziative didattiche dal Ministero, IRRSAE, Università, adesso subisce uno stravolgimento, poiché il *CLIL* ci porta a fare considerazioni *bottom-up*, che prendono spunto dall'esperienza di classe, ossia da una situazione concreta, per poi arrivare all'astrazione teorica.

Quanto appena riferito, rientra nello spirito della Ricerca Azione, che è caratterizzata sia dal fatto che l'oggetto della ricerca è radicato nella situazione reale della classe stessa (o della scuola in senso più esteso) sia dal fatto che sono gli insegnanti stessi ad originare ed a svolgere la ricerca. *È ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti.*³³

Riportiamo la definizione di Ebbutt che definisce la Ricerca Azione come: "the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions"³⁴.

Questa definizione ci sembra rilevante proprio perché, in perfetta sintonia con la visione *CLIL* della glottodidattica, mette in evidenza il nuovo ruolo

³²Organi Collegiali (Consiglio di Classe, Consiglio Docenti).

³³C. M. Coonan, *La Ricerca Azione*, in: http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf (2001).

³⁴D. Ebbutt, *Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles*, in R. Burgess, *Issues in Educational Research*, Falmer Press, Lewes, 1985, p. 170.

dell'insegnante nell'affrancarsi dalla schiavitù di chi è in balia delle mode metodologiche³⁵. Ciò costituisce, di fatto, uno strumento di riqualificazione per la figura dell'insegnante che sarà attivamente coinvolto e, talvolta, dovrà rivoluzionare il suo modo di vedere le cose. Teniamo presente che sperimentare per innovare, corrisponde a mettere in discussione l'intero sistema adottato fino a quel momento, con tutte le difficoltà che ciò comporta.

Come giustamente sottolineato, a tal proposito, da Teresina Barbero i nodi cruciali di una progettazione *CLIL* sono riconducibili a due ordini di problemi:

- *Organizzativi* (tempi, spazi, finanziamenti), che sono aspetti importanti, ma contingenti;
- *Teorico-metodologici* il *CLIL* innova profondamente il modo d'insegnare sia le lingue che le discipline, spostando il fuoco sui "significati", mettendo in evidenza come i contenuti delle discipline si strutturino attraverso il linguaggio (la sfida del *CLIL* è tradurre in pratica didattica tutte le potenzialità che attribuiscono a questo approccio il merito di mettere in moto relazioni sorprendenti tra neuroscienza e studi del linguaggio)³⁶.

3.2 L'iter della progettazione *CLIL*

Seguendo l'iter della progettazione *CLIL*, in seguito ad un'analisi dei bisogni, si passa a valutare le aspettative di studenti, docenti, famiglie e contesto per coniugare:

Obiettivi POF, Obiettivi disciplinari di L1 + L2 ed Obiettivi trasversali del Consiglio di Classe.

Una volta approvato il progetto *CLIL* in seno al Consiglio di Classe, si sottopone al Coordinatore che ne vaglierà la fattibilità in termini di stime non solo

35 D. Nunan, *The self-directed Teacher: managing the learning process*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

36Cfr. T. Barbero, in P. Ellerani, I. Fiorin, (a cura di), *Una scuola che progetta*, Armando Editore, Roma, 2006.

progettuali (discipline coinvolte, obiettivi didattici) ma anche economiche (Interne, Esterne e Finanziarie, finalizzate al sostentamento di materiali, strumenti e spazi). Vogliamo fornire di seguito uno schema aperto, che non ha la presunzione di coprire la trattazione dell'argomento, ma che vuole supplire da un punto di vista grafico alla moltitudine di variabili da prendere in considerazione in questa fase di *start-up* così essenziale per la buona riuscita dell'intervento:

SCHEMA CLIL
Denominazione e Tipologia della scuola
Caratteristiche dell'Indirizzo della classe <i>CLIL</i>
Tipologia
Sperimentazione
Caratteristiche della classe <i>CLIL</i>
Composizione
Livelli generali di conoscenza
Livelli generali di apprendimento
Stili di apprendimento
Stili di relazione
Motivazioni base del progetto <i>CLIL</i>
Cognitivo-strumentali
Affettivo-motivazionali
Organizzazione strutturale del progetto <i>CLIL</i>
Collocazione nel P.O.F.

Modalità di realizzazione
Tempi e durata di progettazione
Tempi di realizzazione
Durata complessiva
Risorse Interne
Esterne

Ed ecco, di seguito, una tabella³⁷ con i criteri che possono, in un secondo momento, fondare le basi della nostra progettazione in classe:

Scheda dei criteri di scelta per un progetto *CLIL*
Checklist delle variabili per una progettualità *CLIL*

Checklist delle variabili per una progettualità <i>CLIL</i>			
Denominazione della scuola			
Tipologia			
E-mail			
A MOTIVAZIONE DI BASE			
Dimensione culturale	sì	no	in che modo
Dimensione ambientale	sì	no	in che modo
10)			

³⁷G. Serragiotto, materiale diffuso in seno al Seminario *CLIL* tenuto presso il Liceo “Leonardo”, Giarre, settembre/ottobre 2010.

Dimensione linguistica	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
Dimensione contenuto	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
Dimensione cognitiva	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
B. IL CONTESTO			
<i>Ambiente esterno</i>			
Socio-culturale	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
Socio-linguistico	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
Socio-economico	sì	no	in che modo
<hr/>			
<hr/>			
Socio-politico	sì	no	in che modo
<hr/>			
<i>Ambiente interno</i>			
L'idea è nata da			
<hr/>			
<hr/>			
L'idea è appoggiata da			
<hr/>			
<hr/>			
L'idea è contrastata da			
<hr/>			
<hr/>			

Lingue che possono essere utilizzate

C. DECISIONI ORGANIZZATIVE STRUTTURALI

Popolazione scolastica coinvolta

Tutta la scuola sì no perché?

Solo alcune sezioni o classi

Perché?

Durata

Un intero ciclo educativo sì no perché?

Un livello / parte di un livello di scuole

Perché

Un anno scolastico/un quadrimestre/ meno di un quadrimestre

Perché?

<i>Contenuto</i>			
Curricolare/extracurricolare			

Tutte le materie	sì	no	perché?

Più della metà delle materie/meno della metà/ una sola			

Perché?			

<i>Docenti</i>			

Un docente/ due docenti			

Perché?			

<i>Peso della lingua straniera</i>			
Monolingue	sì	no	perché?

Bilingue?	sì	no	in quale percentuale? (75%, 50%, 25%)

D. ASPETTI ORGANIZZATIVI METODOLOGICI			
<i>Struttura didattica</i>			

Insegnamento collaborativo	sì	no	perché?
<hr/>			
<hr/>			
Insegnamento in co-presenza	sì	no	perché?
<hr/>			
<hr/>			
Insegnamento indipendente	sì	no	perché?
<hr/>			
<hr/>			
Osservazioni sulle modalità di insegnamento			
<hr/>			
<hr/>			
Gruppo classe anagrafico/gruppo per competenza			
<hr/>			
<hr/>			
Perché?			
<hr/>			
<hr/>			
<i>Modello operativo</i>			
Modulo tematico/unità didattica/lezione			
<hr/>			
<hr/>			
Perché?			
<hr/>			
<hr/>			
<i>Organizzazione didattica</i>			
Frontale/individuale/a coppie/ a gruppi			
<hr/>			
<hr/>			
Osservazioni sulle modalità utilizzate			
<hr/>			
<hr/>			

C'è alternanza L1/L2? sì no in che modo?
Insegnanti: <hr/> <hr/>
Studenti: <hr/> <hr/>

La forma di questi schemi è volutamente essenziale, proprio perché vuol prestarsi alle manipolazioni più adeguate, in linea con la creatività scatenata dall'ambiente *CLIL*.

3.3 Modalità di realizzazione

Le possibili modalità di realizzazione dipendono dalle risorse disponibili nella scuola in cui si cerca di implementare tale soluzione didattica.

Riassumiamo qui di seguito, per schematizzare al meglio, le modalità che facilmente riassumono gli orizzonti che si possono configurare a livello scolastico, in assenza di politiche discriminatorie tra scuole elementari, medie e/o superiori.

La sostanziale distinzione potrebbe consistere in :

- un modulo
- un corso
- un intero curriculum (in condizioni eccezionali)

Cominciare anche con una piccola esposizione al *CLIL* può dare esiti molto positivi in termini di sviluppo della consapevolezza, motivazione, rafforzamento della competenza comunicativa.

Sono stati riscontrati esiti positivi, ad esempio, in situazioni in cui è stato utilizzato il 10% del curriculum che potrebbe coincidere con un modulo.

Quest'ultimo, nella sua limitata estensione didattica, rappresenta una prova generale utile a rilevare sostanziali errori o intuizioni, riciclabili in operazioni di più

ampio respiro, che coinvolgano, all'uopo, anche più docenti in un sapiente intreccio di codocenze.

Tirando le somme, non si può pensare all'implementazione *CLIL* come ad una semplice prova, perché le risorse ed i tempi di programmazione da investire sono impegnativi. Conviene, quindi, impegnarsi in un iniziale *brainstorming*, utile a formare una consapevolezza profonda dei punti di forza e di debolezza, per ridurre al minimo gli scarti. Quanto appena evidenziato, serve ad introdurre il prossimo paragrafo che, infatti, vuol partire dall'esplorazione degli aspetti salienti in seno ad un'esperienza modulare.

Nel suo piccolo, il modulo, costituito da una decina di ore sapientemente concentrate, contiene il germe della soluzione più ampia, a cui eventualmente affacciarsi dopo l'anticamera offerta dall'esperimento modulare.

3.4 Module Planning

Come abbiamo già evidenziato, il modo di procedere per implementare il Modulo parte proprio dalla scelta del binomio disciplina/lingua di cui affinare le *CALP*³⁸.

Non si può prescindere, in questo contesto, dalla naturale predisposizione che spinge spontaneamente ciascuno verso la predilezione di un affiancamento piuttosto che un altro, quando si tratta di colleghi di lavoro con cui stabilire un'azione comune, nell'ottica della quale perseguire obiettivi difficili.

11) A questo punto, scelto il nostro partner *CLIL*, non ci resta che delineare il tipo di intervento da operare: *Curricolare* o *Modulare*. Tra i due, il più flessibile è certamente il secondo, poiché, come anticipato nel precedente paragrafo, è caratterizzato da una durata più breve e intensiva ed ha natura trasversale, nel senso che può attraversare più ambiti disciplinari.

³⁸ Gli acronimi *BICS* e *CALP* sorgono dalla distinzione operata da J. Cummins in *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, University of Toronto, Toronto, 1979, in cui si distingue tra *basic interpersonal communicative skills* e *cognitive academic language proficiency*. A differenza delle prime, la cui natura è spontanea e attiene alla mera esposizione alla lingua seconda, le *CALP* sono competenze linguistiche tecniche che possono essere affinate solo in ambienti adeguati come il *CLIL*.

Ci soffermeremo sull'intervento modulare di cui disponiamo già di una moltitudine di esempi da poter analizzare in questa sede.

Nella progettazione del modulo *CLIL* è preferibile fare l'abbinamento della lingua a discipline non linguistiche che offrano spunti per lo svolgimento di attività laboratoriali, come le discipline scientifiche. Ciò risulta ancor più naturale se si ragiona sulla pragmaticità lavorativa internazionale degli obiettivi formativi perseguiti mediante *CLIL*.

Come abbiamo accennato, la mutevole preparazione iniziale del gruppo classe fa sì che la parola chiave in fase di progettazione dell'intervento sia *adattare*, non *adottare*.

Questa conclusione deriva dalla consapevolezza delle singole situazioni didattiche, che si presentano così diverse tra loro da rendere impossibile l'adozione di un libro di testo unico.

Urge sottolineare, ancora una volta, che le possibili soluzioni comportano un vero e proprio superlavoro da parte degli insegnanti *CLIL* coinvolti: 1) utilizzare testi originariamente per discenti madrelingua di livelli scolastici inferiori, allo scopo di usufruire di testi semplificati corredandoli di esercizi e attività linguistiche adeguate, nonché create *ex novo*; 2) semplificare testi destinati ai discenti madrelingua, anche complessi, e corredarli di attività ed esercizi appropriati creati *ad hoc* per le esigenze *CLIL*.

Tra gli esempi modulari analizzati, proporremo un esempio creato *ad hoc* per questo contesto, benché sia stato proficuo alla nostra ricerca un esempio di modulo *CLIL* condotto e relazionato da Marie Christine Jamet. Quest'ultima, in ambito congressuale, ha disquisito sull'insegnamento della geografia in lingua francese. Il suo intervento mette in evidenza l'importanza della formazione linguistica dei docenti della disciplina, per impedire la fossilizzazione degli errori linguistici.

Applicato in una prima media ed in un secondo liceo francesi, l'*EMILE* ha dato buoni risvolti per il ricorso alla tecnica del *peer tutoring*, dove l'insegnante si accosta in maniera da non incutere soggezione, aumentando la fiducia dell'allievo apprendente nell'affrontare la revisione del lavoro. Quest'ultima avviene mediante l'autovalutazione, il tutto previa la costituzione di gruppi, che fomenta il momento

competitivo e, di conseguenza, aumenta la motivazione soprattutto per via dell'autenticità dei compiti da svolgere.

Il bilancio risulta quindi estremamente positivo perché il *CLIL* predilige la scelta di discipline scientifiche, facilmente riassumibili mediante la terminologia appropriata (microlingua) in L2, così come avviene nell'abbinamento tra geografia e inglese.

Il nostro modulo, forte di questo presupposto, si è voluto cimentare nell'implementazione alle scuole primarie in una quinta classe. Anche qui, l'obiettivo didattico che abbiamo immaginato si prefigge di veicolare la geografia in inglese.

Cercando il giusto equilibrio tra le varie componenti essenziali, abbiamo realizzato un modulo integrando un gioco interattivo sull'Europa³⁹.

email - cartoline - registrati - alla lavagna
personal web - vivoscuola - HOME

vivo junior

GIOCHI

Neopets.com
Comunità di oltre 70 milioni di proprietari di cuccioli virtuali in tutto il mondo! Neopets ha molte cose da offrirti, compresi 160 giochi, aste, baratti, cartoline, messaggi e molto altro

Giocomania
Sito per bambini e ragazzi in italiano e in inglese. Offre una serie di rubriche su come costruire giochi di legno, di stoffa, di cartapesta, cacce al tesoro in base all'età dei partecipanti, informazioni, enigmi, ricette e curiosità

Il dado dell'amore
Porta la pace dappertutto
Coloralo, ritaglialo e costruiscilo poi tira anche tu il DADO ogni mattina e vivi con noi la frase che esce.
Per essere tutti insieme costruttori di pace! E' un invito da parte dei bambini e ragazzi di Trento.
Ti chiedono anche di raccontare le tue esperienze che verranno poi raccolte nel giornalino Tuttpace

sito scelto da
IL VELIERO

³⁹ www.vivoscuola>vivojunior>giochi>europa.

A questo strumento dalla grafica accattivante, come appare evidente da un *layout* ricco di colori e immagini, ci è sembrato utile immaginare di affiancare un libro di testo di geografia in inglese, puntando soprattutto a salvaguardare il rapporto tra sviluppo cognitivo e linguistico, ossia tra obiettivo di geografia e testo adattato⁴⁰ da cui prendere spunto.

Le sezioni *CLIL* più stimolanti a questo scopo, dato che il nostro target è costituito da bambini di quinta classe, sono quelle contenute nel testo “*Watch Out - education*”⁴¹.

Lo schema di lavoro è il seguente:

12) Progetto <i>CLIL</i> per una Scuola primaria
13) Obiettivi:
<ul style="list-style-type: none"> • Far acquisire i contenuti disciplinari di geografia; • Migliorare la competenza linguistica e comunicativa; • Utilizzare la L2 come strumento per apprendere, sviluppando abilità cognitive trasversali; • TITOLO: Modulo <i>CLIL</i> in geografia (inglese); • TEMATICA: ripresa dei contenuti trattati in lingua italiana al primo quadrimestre (OSSERVARE, DESCRIVERE E CONFRONTARE PAESAGGI GEOGRAFICI CON L’USO DI CARTE E RAPPRESENTAZIONI); • INSEGNANTI COINVOLTI: colleghi di geografia e di inglese; • TEMPI: II quadrimestre (inizio febbraio-fine maggio); • DESTINATARI: alunni dell’ipotetica V A; • ORARI: le ore di geografia della classe (2 ore settimanali);

40P. Balboni, M. Valtolina, *Geografia d’Italia per Stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia, 2005.

41D. Covre, M. Segal, *Watch Out - education*, ELI Edizioni, Recanati, 2006, collana *HandsOnLanguage*.

- METODO: *Cooperative Learning*, compresenza nelle ore di geografia, riflessione in lingua straniera successivamente rispetto alle ore dedicate allo stesso argomento in lingua italiana durante il primo quadrimestre;
- ATTIVITA' PREVISTE: *brainstorming*, mappe concettuali, giochi, interpretazione di grafici, ricerca di informazioni semplici su *Internet*;
- RISULTATI ATTESI: acquisizione di una basilare competenza linguistica utile a raggiungere gli obiettivi della disciplina geografica;
- STRUMENTI DI VERIFICA: tre verifiche in itinere scritte;
- SPESE MATERIALI: atlanti, mappamondo, carte adesive per ogni banco di ciascun bambino, fotocopie a colori.
- ORE DOCENTI: I Quadrimestre n. 20 ore di programmazione, reperimento e adattamento materiali;
- II Quadrimestre n. 32 ore di lezione in compresenza nelle ore curricolari di geografia;
- n. 16 ore di feedback, valutazione, aggiustamento e verifica del *Progetto*.

La critica che si potrebbe muovere a questa simulazione modulare, sarebbe quella di presentare nel secondo quadrimestre un argomento già noto, dato che abbiamo immaginato di riproporre il programma svolto al primo, mediante l'approccio *CLIL* che, in realtà, non prevede la ripresa di ciò che è noto, bensì la somministrazione *ex novo* di contesti tecnici pertinenti ad un codice linguistico diverso, da veicolare in L2 (lingua seconda o inglese). Trattandosi di una quinta sarebbe possibile procedere in maniera allineata con l'approccio in questione, qualora la classe presentasse un livello di partenza che consenta un intervento di questo tipo.

Qui abbiamo volutamente osato proporre la soluzione alternativa che, in mancanza di presupposti saldi, incoraggerebbe l'immersione degli insegnanti delle scuole elementari in questo "turbino virtuoso e sanamente contagioso" che è il *CLIL*. D'altronde, questo intervento preventivo, non sarebbe negativo se consideriamo che preparare sin dalle scuole elementari i futuri apprendenti liceali, porterebbe questi ultimi ad uno stadio avanzato rispetto ai coetanei non adusi a queste pratiche didattiche.

3.5 Dubbi e perplessità nell'implementazione *CLIL*

Procedendo nella jungla di interrogativi che si scatenano giustamente al momento della riflessione pratica sull'implementazione, conviene rispondere ad una serie di interrogazioni spontanee di cui offriamo, di seguito, alcuni quesiti corredati da risposte semplici.

Ad esempio, una domanda classica che si porrà la coppia che decide di intraprendere questa esperienza doppiamente formativa, sarà: Quanta lingua straniera? Soltanto lingua straniera?

Una risposta possibile, ma che non risulterà valida per tutti, come abbiamo spiegato pocanzi, è di non temere il *code-switching*⁴² (nel futuro ci sarà sempre più *translanguaging*⁴³); si può immaginare, in termini matematici, una percentuale d'italiano corrispondente al 20% vs 90% in lingua straniera.

Le variabili da contemplare in relazione al precedente quesito potrebbero essere calcolate in funzione dell'autoconsapevolezza della coppia *CLIL* che, a condizione di definire il motivo delle diverse strategie e delle diverse linee di condotta, useranno nella stessa materia sia L1 che L2, in base a:

- argomenti specifici
- materiale
- attività interattive
- abilità linguistica dei discenti (e del docente)

Quest'ultima non è da considerare secondaria, nella misura in cui: una *performance* poco corretta da un punto di vista linguistico, potrebbe inficiare l'ottimale prestazione della coppia *CLIL*, immergendo i poveri malcapitati in un difficile ripristino della corruzione del livello linguistico iniziale.

⁴²Cfr. H. Hubert, *Between Matrix Languages, Minimalism and Variation: A Trilingual Test Case Evaluation of Structural Constraints on Codeswitching*, University of Haifa, Itamar Kastner, 1997.

⁴³Cfr. A. Creese, A.J. Blackledge, *Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching*, < The Modern Language Journal > vol. 94, (primavera 2010) in: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x/full>, pp. 103-115.

In una situazione di classe linguisticamente talmente avanzata da non crearci troppe perplessità sull'impiego della lingua straniera per veicolare la disciplina prescelta, potrebbe sopraggiungere il dubbio sulla quantità di LS (lingua seconda o straniera) da somministrare, e poi, se sia il caso di lavorare soltanto in quest'ultima.

A tal proposito, il contenitore enorme delle soluzioni è offerto dalla pratica, ossia, nella fattispecie, dalla risposta dei destinatari dell'azione *CLIL*.

D'altronde, comunque, non si sbaglierà sicuramente se si procederà secondo una logica che prevede la costante introduzione di concetti nuovi in una lingua per poi riprenderli nell'altra.

Bisogna, inoltre, tener presente che didatticamente conviene riservare la L2 a particolari ambiti o concentrarla in alcune attività; ad esempio, per privilegiare le abilità ricettive (orale/scritta) o per le esercitazioni in laboratorio/attività ludiche e così via.

Si ritiene fondamentale esercitare l'ascolto per eseguire istruzioni (ad es. educazione fisica, materie tecniche e tecnologiche, chimica etc...).

La lettura/scrittura di testi specialistici della disciplina veicolata, al fine di fornire ai ragazzi un glossario della micro lingua da padroneggiare, dev'essere richiesta, fin dall'inizio, in LS. Successivamente, una lezione non frontale potrebbe vedere i ragazzi in prima linea, mentre commentano in LS una presentazione elaborata in *PowerPoint* alla classe.

Questa ed una moltitudine di altre soluzioni flessibili, si interscambiano in un'ottica di crescita quantitativa e qualitativa della sperimentazione.

3.6 Strategie d'implementazione in classe

Le strategie atte a generare più L2 in classe sono numerose.

Ad esempio, limitare l'uso della L1 nel lavoro a coppie/di gruppo può risultare faticoso, nella misura in cui non si lavora d'anticipo per fornire ai ragazzi un robusto sostegno linguistico per impiegare tra loro la L2.

La lettrice madrelingua, coordinata dalla docente *CLIL* di LS, potrebbe operare settimanalmente in direzione di una strutturazione del lessico e/o strutture chiave che saranno poi reimpiegate durante le ore da dedicare al progetto *CLIL*.

Per la buona riuscita, inoltre, non bisogna sottovalutare la dimensione psicologica dei destinatari dell'intervento in questione. Questi ultimi potrebbero risultare disturbati dalla novità, in seno ad un *entry test* propedeutico all'implementazione, somministrato loro anche per far aumentare la consapevolezza della sperimentazione.

Un economico espediente, dal punto di vista dell'immediatezza del risultato, è quello che consiste nell'incoraggiare gli allievi a partecipare mostrando loro gli obiettivi ed anticipandone le modalità di perseguimento.

Del resto, si sa, i ragazzi rendono di più quando l'impegno linguistico è semplificato dal contesto ludico, creato appositamente per non dare la percezione del compito arduo che, pian piano, si appresteranno a svolgere autonomamente.

Il *task*, infatti, non è altro che la simulazione di una situazione reale in cui l'individuo impara a muoversi, via via, sempre meno condizionato da frustranti pronunce di vocaboli complessi, con il timore d'esser giudicato male per un errore di poco conto.

Introduciamo proprio in quest'ottica la regola del contesto familiare; il *CLIL* è definito un *ambiente* in senso lato, proprio per questo si può alleggerire la presentazione dell'argomento di cui ci avvaliamo a far passare un contenuto, suscitando la risata mediante la somministrazione di una vignetta sagace, atta a smorzare un po' il tono tecnico della discussione, in favore di una situazione più accogliente della classica lezione frontale.

Ancora, tra le possibili combinazioni a nostra disposizione, la flessibilità di cui possiamo insignire il *CLIL*, risiede nell'opportunità di riformulare la lezione frontale, per esempio, in un'alternativa dall'aspetto seminariale, dove tutti possono intervenire senza risentire dell'ansia scatenata dall'essere interpellati individualmente su un argomento specifico, mentre tutti scrutano per giudicare gli errori.

14) Dall'errore di una pronuncia, il passo è breve verso la correzione globale che scaturisce da una ripetizione corale della forma corretta. Questo aspetto

apparentemente ludico della correzione, allenta la tensione di colui che commette l'errore, offrendo lo spunto per ampliare a tutti il discorso e far sentire anche le voci dei più timidi.

In un clima così disteso, dove si allenta l'ansia derivante da un intervento in LS commissionato univocamente ad un soggetto, basta poca insistenza per far sì che sia la L2 la lingua pubblica della classe, soprattutto perché nel *pair work* si riduce ulteriormente il filtro affettivo che si riaffaccia non appena l'interlocutore coetaneo viene sostituito dall'insegnante.

Le strategie più comuni per istituire naturalmente la consuetudine alla LS, nascono dall'esigenza di generare più LS in classe; è ricorrente, a tal proposito, l'idea di far presentare in LS i risultati del lavoro di gruppo (prevedendo i tempi necessari perché tutti i gruppi ci rientrino).

Un'altra strategia sarebbe quella di far stilare una relazione dei risultati (fornendo il sostegno linguistico necessario); quest'ultima risulta particolarmente gradita ai ragazzi, poiché hanno la percezione della facilità espositiva, il commento essendo ridotto ai dati pervenuti dall'analisi di un grafico a torta, per esempio, di cui leggere le percentuali che lo compongono.

Quando si incontrano delle reticenze iniziali, sorte rispetto al timore di non essere all'altezza della situazione, concordare le regole-base "della classe CON la classe stessa", per quanto riguarda la lingua da usare, può risultare una facile strategia per guadagnare una promessa d'impegno in tal senso.

Del resto, i ragazzi non sanno a cosa vanno in contro e la loro ansia è da comprendere, tanto quanto da gestire sapientemente per dar loro la possibilità di scegliere ciò che è meglio per loro, senza imposizioni che altererebbero inevitabilmente le prestazioni finali.

Infine, non dimentichiamo mai la saggia regola del *Learn by doing*, o apprendimento esperienziale, grazie alla quale ci troviamo qui a parlare dell'opportunità di migliorare l'aspetto formale della glottodidattica, in un'ottica che farà crescere noi ed i nostri destinatari in un gioco di ruoli che si delinea parallelamente alla sua implementazione.

3.7 La lezione *CLIL*

Sicuramente anche il più esperto dei docenti, al momento di immaginare il proprio intervento in aula, si chiederà quali *input* possono incrementare la comprensione della lezione *CLIL*. Assolutamente sì, è proprio una questione di *input*. La crescita linguistica degli alunni dipende dal concetto linguistico ricevuto che, in termini qualitativi, si ha solo quando esso è “tanto e comprensibile”.

Ci serviamo, in questo caso, di espedienti grafici utili a sottolineare visivamente il peso di questi aggettivi, perché si parte da un presupposto semplice quanto essenziale: la ridondanza apparente, che nel *CLIL* è vitale. Anzi, considerato che questo modo di procedere è assolutamente nuovo, è giusto che i destinatari si sentano confortati da un ritorno sul concetto che ne chiarisca la collocazione linguistica, nonché contenutistica, dando loro il tempo di guadagnare una consapevolezza personale sull'accaduto.

Ci soffermiamo su questo aspetto: il concetto è comprensibile allorché è compreso dallo studente. In quest'ottica, si intuisce che il processo d'acquisizione rallentato all'inizio darà, di primo acchito, la sensazione di un ritardo rispetto al conseguimento degli obiettivi.

Viceversa, il tempo inizialmente “perso”, verrà recuperato entro fine percorso, una volta che tutti avranno acquisito il nuovo metodo sapientemente proposto con *routine* rassicuranti dall'insegnante avveduto.

A questo punto vediamo avvicinarsi la meta da raggiungere, ossia *l'output* comprensibile.

Riflettere insieme al gruppo classe per trovare strategie comuni utili a raggiungere il risultato, può essere conveniente per strutturare una maggiore partecipazione ragionata, soprattutto perché questo tipo di risultato NON “viene da sé”. Così come l'insegnante impara a ridurre la complessità sintattica, dando vita ad un *input* pre-modificato per offrire un *teacher talk* semplificato, deve ponderare che *l'input* sia altrettanto comprensibile e interattivo, nel senso di “negoziato” dai destinatari.

Solo chiedendo e fornendo spiegazioni e chiarimenti, si arriva ad una qualità linguistica superiore.

In questo gioco di contrappesi, in cui ciascuna cosa ha valore ed è presente perché, come nelle ricette migliori, non può mancare, bisogna anche incorporare con consapevolezza e frequenza la ridondanza nell'*input*.

Ecco perché avvalersi del diario di bordo, in perfetto stile RA (Ricerca Azione), agevola in maniera esponenziale l'utilizzo di determinati espedienti piuttosto che altri.

Rileggendo le relazioni contenute nel diario, alle volte si individua facilmente il momento in cui una determinata cosa ha generato confusione o, viceversa, ha generato chiarimento. La sua redazione, è vero, richiede tempo e precisione, ma ripaga nella misura in cui accresce l'autoconsapevolezza della giusta misura.

La codocenza, inoltre, risulta ampiamente agevolata dalla scrittura del diario, nella misura in cui ci si ritrova a riflettere sugli interventi svolti e sulla conseguente programmazione futura, affinata in seguito ai confronti.

La regola più importante è sempre quella di affidarsi al proprio intuito, suggerito dalle risposte individuali e di gruppo, nel pieno rispetto delle capacità del gruppo classe di riferimento.

3.8 Facilitare per consolidare

Per fare il punto della situazione, ripercorriamo velocemente le principali strategie finalizzate a facilitare la comprensione.

Iniziamo con il rapportare concetti astratti ad esempi concreti, che è molto importante se si considera quanto ciò esemplifichi l'approccio iniziale dell'argomento. Per consolidare la comprensione, è consigliabile prevedere momenti di domande/risposte che guidano i destinatari del nostro intervento a procedere servendosi di parametri di ordine mentale ed organizzativo (es. le mappe concettuali).

Sempre in quest'ottica, nel caso di somministrazione di materiale autentico, bisogna prevedere delle attività preparatorie all'ascolto/alla lettura.

Il *brainstorming* o la preparazione di glossari tecnici ed espressioni ricorrenti, costituiscono la base di partenza per ottenere una comprensione diffusa. Questi vanno adoperati sin dall'inizio, così da abituare la classe alla nuova terminologia.

Un aspetto non trascurabile è quello della ripetizione e della riformulazione.

Essenziali alla plasticità, frantumano l'iniziale rigidità del concetto nuovo facendolo apparire più plasmabile e quindi più comprensibile.

Come abbiamo visto, suddividere la didattizzazione del documento autentico in tre momenti, oltre a procedere secondo la concezione gestaltica, ci permette di ottenere maggiore padronanza della gestione del tempo.

Predisporremo, quindi, un *task* preliminare, preparatorio all'attività d'ascolto o proiezione; attività d'accompagnamento concomitanti con la fase d'ascolto o di proiezione ed, infine, un *task* da completare a casa, per consolidare e potenziare l'apprendimento che genererà acquisizione.

Il docente ricorrerà preferenzialmente ad una presentazione *PowerPoint* sia nel presentare le lezioni di volta in volta, preferendole perché grazie a questa tipologia di intervento si apre un percorso diretto alla strategica generazione di mappe concettuali che riassumono le idee salienti.

Ciò che facilita ulteriormente l'esposizione di concetti tecnici è la possibilità di rimarcare visivamente i concetti, grazie a semplici strumenti di evidenziazione.

Grazie a questi, godiamo di un promemoria costante ed utile, durante la proiezione, a ribadire i concetti importanti, al fine di ottenere una ridondanza sia verbale che non verbale.

Alla base del riformulare, parafrasare e, ove possibile, "riciclare" il lessico, vi è l'esigenza di renderlo più fruibile ai nostri destinatari. A loro volta, i ragazzi, prendendo spunto da questo schema, potranno cimentarsi nella presentazione di gruppo, che li impegnerà in diversi ruoli.

Un altro modo molto pratico e dalla duplice valenza, consiste nel far fare agli studenti un riassunto orale/scritto (ad es., preparare un lucido/tabellone in gruppo, per poi presentarlo alla classe); in aggiunta, a turno si può far tenere un diario delle lezioni (cose fatte, difficoltà incontrate).

Un esercizio altrettanto fruibile è quello di far stilare glossari/dizionari di termini specialistici a partire dai quali ripassare le pronunce e le trascrizioni fonetiche.

Di questo e di altre simulazioni, vedremo a breve gli esempi pratici a cui seguirà la valutazione integrata⁴⁴ da parte dei docenti che dovranno estrapolare un risultato globale della *performance* sia contenutistica, che linguistica. A seconda degli obiettivi didattici percepiti come prioritari, si valuterà maggiormente la correttezza dei contenuti o quella della forma, senza dimenticare che spesso la scorrevolezza e la comprensibilità della forma rappresentano un obiettivo linguistico rispetto alla correttezza vera e propria. Ciò non impedisce che, in taluni casi, si potrà anche optare per una valutazione distinta per i contenuti disciplinari e per quelli linguistici, anche se ciò non corrisponde proprio alla natura del *CLIL*.

Aggiungiamo, per completare il quadro della valutazione, che esiste l' Aeclil-Assessment and Evaluation in CLIL che si pone l'obiettivo di “osservare l'impatto delle varie applicazioni della metodologia *CLIL*, con particolare attenzione all'acquisizione di capacità generali, conoscenze e competenze disciplinari”⁴⁵ da parte degli alunni coinvolti nei moduli *CLIL*.

⁴⁴Un approfondimento dei temi relativi alla valutazione in *CLIL*, concerne numerosi spunti ampiamente discussi dal Professore Serragiotto.

⁴⁵<http://www.aeCLIL.eu/>

- CAPITOLO 4 -
I materiali *CLIL*

Il CLIL e la tecnologia

Le principali strategie atte a facilitare la comprensione si basano sull'uso di determinati strumenti interattivi che, più di altri, risultano particolarmente utili nel raggiungimento dell'obiettivo di sollecitare i processi di apprendimento.

Come sottolineato più volte, la tecnologia avanguardistica si compone di strumenti il cui uso può semplificare l'approccio didattico, poiché offre uno stimolo che agisce in maniera simultanea esercitando un'influenza positiva sui centri di elaborazione dell'*input*.

In questo senso, il CLIL e la tecnologia danno luogo ad un matrimonio indissolubile: coniugare l'esigenza di insegnare nell'ottica dell'integrazione di contenuti e disciplina, implica un diverso modo di somministrare l'insegnamento, che è l'assunto concettualmente racchiuso nello stesso acronimo CLIL.

Lo stimolo informatico deriva dalla carica interattiva rappresentata dal PC che, nell'immediatezza del suo sistema di funzionamento, simultaneamente aggiorna, offre spunti e condisce il tutto con colori, suoni e strumenti a portata di un *click*.

Una recente ricerca condotta nel contesto scolastico inglese, ha dimostrato la notevole predisposizione dei giovani rispetto all'uso degli strumenti informatici, capaci persino di stimolare positivamente l'approccio allo studio da parte di coloro che di norma mostrano poca versatilità.

*ICT is motivating*⁴⁶ particolarmente per i maschi, recita l'articolo in questione; questi ultimi, adusi all'utilizzo casalingo del PC, trarrebbero senz'altro un vantaggio non indifferente dal reimpiego del PC in aula, proprio per l'intrinseca interattività dello stesso strumento informatico.

Il modo in cui il CLIL può coniugarsi con questa teoria è evidente, poiché l'adattamento del documento autentico in formato didattico sarebbe agevolato dal confezionamento di materiali interattivi da parte del docente. Questi, nel divertire gli alunni, creerà l'ambiente adatto che coniughi sapientemente il coinvolgimento ludico alla terna gestaltica che genera acquisizione.

46J. Newbrook, J.Wilson, *New Proficiency Gold*, Longman, Cambridge, 2011.

Per dare un sapore più pragmatico alla nostra tesi, immaginiamo come l'attrazione per la lezione di chimica in lingua inglese potrebbe essere scatenata dalla proiezione di un documento audiovisivo; l'apparente componente ludica, quale sarebbe la proiezione di una sequenza pregnante del film "Einstein", lascerebbe il posto all'apprendimento senza fatica.

Non sarà difficile, in questo senso, figurarci la motivazione che questo produrrebbe al momento di completare, rigorosamente al PC e divisi per gruppi di almeno quattro studenti, le "tabelle degli elementi" preventivamente generate in *ACCESS* dall'insegnante di chimica, coadiuvato dal collega di lingua per la versione inglese, da commentare oralmente in una presentazione *PowerPoint*.

Vogliamo vedere cosa avverrebbe in un'altra combinazione di un altro settore tecnico d'insegnamento, quale potrebbe essere l'ambito della ristorazione? Ottimo abbinamento anche questo, perché l'ambiente *CLIL* creato in quest'ottica trae un netto vantaggio dalla proiezione di una sequenza filmica, come nel caso di *Ratatouille* in lingua originale, per poi passare al *task* che consiste nel lavoro di gruppo della redazione di copioni in francese da recitare o proiettare alla "giuria tecnica" composta dai compagni, sotto forma di un *role-playing*.

Non sfugge alla nostra riflessione quanto un'attività di questo tipo troverebbe nel *CLIL* e nello strumento audiovisivo dei perfetti alleati, fondamentali per la comunione d'intenti ludico-didattici le cui potenzialità non conoscerebbero i limiti di una lezione frontale impostata alla vecchia maniera.

In tutto questo, l'insegnante assumerebbe il ruolo di coadiuvatore e facilitatore, ampliando esponenzialmente il campo d'azione degli alunni che vivrebbero, senza dubbio, con estremo entusiasmo le nostre ore d'insegnamento *CLIL*.

Nel pieno rispetto delle diverse intelligenze che popolano le classi, bisogna ponderare le possibili soluzioni che fanno leva sulla somministrazione di strumenti che stimolano un'intelligenza più cinestetica, rispetto ad una più acustica, al fine di intervenire con mezzi più efficaci di altri, come vedremo nel prossimo paragrafo.

4.2 L'impatto audiovisivo e lo *step* multimediale

Ben racchiuso nel commento rilasciato da Jorge Diaz Cintaz nel terzo capitolo de *La traduction audiovisuelle* : <<La valeur de l'image a [...] pris une importance capitale dans notre vie quotidienne et nous sommes littéralement entourés par des écrans de toutes formes et de toutes tailles>>⁴⁷, di conseguenza, se è vero l'assunto secondo cui siamo letteralmente circondati da fonti di immagini audiovisive, risulta ampiamente attuale e stimolante il fatto di lavorare con documenti tratti da esse.

In base a numerose indagini condotte sul campo, risulta accreditabile l'ipotesi secondo cui vi è una maggiore sensibilità rispetto a stimoli di diversa natura per via delle intelligenze che ci caratterizzano.

La capacità di interiorizzare un concetto, infatti, risulta esponenzialmente stimolata dalla somministrazione di stimoli che simultaneamente interessano più centri sensoriali.

Howard Gardner, psicologo statunitense, ha acquisito celebrità nella comunità scientifica grazie alla sua notissima teoria sulle "intelligenze multiple". La sua proposta consiste nel considerare priva di fondamento la vecchia concezione di intelligenza come un fattore unitario misurabile tramite il Quoziente d'intelligenza (Q.I.), e sostituirla con una definizione più dinamica, articolata in sottofattori differenziati⁴⁸.

Grazie ad una serie di ricerche empiriche e di letteratura su soggetti affetti da lesioni di interesse neuropsicologico, Gardner ha identificato almeno sette tipologie differenziate di "intelligenza", ognuna deputata a differenti settori dell'attività umana: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica o procedurale, interpersonale e intrapersonale.

47J. Diaz Cintaz, *Pour une classification des sous-titres à l'époque du numérique*, in Lavour, Serban, *La traduction audiovisuelle. Approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck Université, Brussels, 2008, pp. 27- 41.

48H. E. Gardner, *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983.

A queste, nel corso degli anni '90, ha proposto l'aggiunta di altri due tipi di intelligenza: quella naturalistica, relativa al riconoscimento e la classificazione di oggetti naturali e quella esistenziale, che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e, più in generale, nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

Detto ciò, capiamo meglio l'esigenza di determinare l'intervento più adeguato anche e, soprattutto, in funzione dell'intelligenza su cui vogliamo far leva.

Si può iniziare con la somministrazione di un test atto a rilevare quale sia l'intelligenza prevalente in classe, per poi passare a selezionare il materiale audiovisivo da adattare. Ovviamente la scelta sarà subordinata alla verifica preventiva degli strumenti atti a raggiungere gli obiettivi di proiezione, di *download* di sequenze per filmati e, nella migliore delle ipotesi, di dotazioni altamente all'avanguardia come la lavagna multimediale interattiva con il *touchscreen*.

Superato lo *step* preliminare appena illustrato, siamo pronti per passare alla scelta dell'intervento più adatto e allineato con le nostre possibilità, che può comportare un'integrazione di materiale multimediale.

Abbiamo anticipato il perché di una scelta interattiva e, in questa sede, ci sembra doveroso soffermarci ancora una volta sull'utilità che questa può rappresentare per ottimizzare le risorse.

Senza addentrarci nello specifico, diciamo che il termine 'Audiovisivo'⁴⁹ si riferisce ai messaggi che accoppiano una dimensione visiva ed una verbale, legate da meccanismi di *ancrage* oppure di *relais*⁵⁰.

In realtà il termine "audiovisivi", soprattutto al plurale, sta ad indicare una sezione rilevante delle tecnologie glottodidattiche: negli anni Sessanta-Settanta si

49L. Pavone, *Il video nella didattica delle lingue straniere*, CUECM, Catania, 2003, (seconda edizione rivista e aggiornata).

50 Cfr. R. Barthes, *Rhétorique de l'Image*, Ecole pratique des hautes études, 6e section, Paris, 1964.

accoppiavano diapositive e cassetta audio, ma dagli anni Ottanta il termine "audiovisivi" si riferisce al video. Quando l'audiovisivo è gestito da un *computer*, che può quindi aggiungere una sezione di lavoro sul testo scritto, di esercitazione o altro ancora, si preferisce parlare di materiale multimediale.

La mente gioca d'anticipo grazie all'ampia contestualizzazione offerta dall'autenticità dei materiali. L'ottica che ci spinge a preferire i cosiddetti *realia* in ambito linguistico è da ricondursi all'*anticipazione*, ossia quella facilità di cogliere il messaggio, grazie alla presenza di dettagli offerti dal contesto.

L'anticipazione, infatti, è quel meccanismo essenziale per il processo di comprensione che consiste nel predire ciò che può comparire in un testo a partire dalla parte di testo che si è già compresa, aggiungendo il paratesto, le conoscenze del mondo e così via.

Appare chiaro che l'autenticità del materiale, offrendo dettagli in quantità si presta a generare anticipazione. L'uso di materiali che sono nati con scopo non didattico, tipo articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, video musicali e così via si prestano a tal fine. Si è spesso obiettato che la mera autenticità pragmatica (nel senso visto sopra) non deve andare a scapito dell'originalità "glottodidattica": il testo è dunque "autentico" solo se è stato preso dalla vita reale (oppure è stato creato ad hoc, ma potrebbe essere stato riciclato da quella che consideriamo parte della sfera d'uso comune) e corrispondente al livello adatto per lo studente cui viene proposto.

4.3 Esempio di *didattizzazione* su materiale autentico

Un esempio, a tal proposito, può essere quello offerto dalla *didattizzazione* creata *ad hoc* per corredare di *task* stimolanti un documento musicale, altamente motivante per la natura stessa dell'oggetto, visto il giovane pubblico.

Il sito *Youtube*, mediante il quale si possono reperire materiali autentici da somministrare in classe, offre innumerevoli spunti in tal senso, a fronte di una scrematura che tenga conto di parametri rispettosi del nostro pubblico. A tal

proposito abbiamo scelto di elaborare il video intitolato *Zombie dei Cramberries*, anche perché particolarmente noto.

Si procede in maniera ordinata alla ricerca accurata del nostro materiale, per poi passare alla compilazione di una scheda tecnica di questo tipo:

DOCUMENTO AUTENTICO: ZOMBIE, CRAMBERRIES	
DESTINATARI:	ADULTI
LIVELLO:	B1/B2
PREREQUISITI:	INGLESE PARLATO, FORME VERBALI CONTRATTE, FORMA PASSIVA, VERBI MODALI, FORMA INTERROGATIVA, AGGETTIVI POSSESSIVI, LESSICO SPECIFICO;
OBIETTIVI LINGUISTICO-COMUNICATIVI	
LESSICALI:	VOCABOLARIO ED ESPRESSIONI RELATIVE ALLA GUERRA
GRAMMATICALI:	CONSOLIDARE LE STRUTTURE GRAMMATICALI CONTEMPLATE NEI PREREQUISITI PER FARNE UN UTILIZZO ADEGUATO.
FUNZIONALI:	FARE DOMANDE, INGLESE FORMALE Vs INGLESE INFORMALE, DESCRIVERE LA TRISTEZZA, OFFRIRE SUGGERIMENTI

Proponiamo, di seguito, la sequenza delle immagini pregnanti del video musicale di cui desideriamo somministrare la didattizzazione in aula, considerato che la scelta ricade su un oggetto il cui valore morale insieme alla carica emotiva e, *dulcis in fundo*, la difficoltà linguistica, devono essere commisurate ai destinatari dell'intervento. Abbiamo scelto un livello B1/B2, perché corrisponde alla soglia raggiunta in un V anno presso il Liceo Linguistico, che ci piace immaginare alle

prese con questa tipologia di lavoro, così come sta avvenendo quest'anno, nel 2015, banco di prova conseguente il posticipo verificatosi nel 2012.

Verificati i parametri che tengono conto del livello di competenza linguistica dei destinatari, si somministrano le immagini salienti del video utili alla ricezione del messaggio:

The image displays three sequential screenshots of a YouTube video player for the song "Zombie" by The Cranberries. The interface includes the YouTube logo, a search bar with "zombie" entered, and navigation links like "Cerca", "Sfoglia", "Carica video", "Crea account", and "Accedi".

The video player shows the channel name "The CranberriesVEVO" and "16 video" with an "Iscriviti" button. The main video frame shows different scenes from the music video:

- Top screenshot:** A close-up of a woman's face with dramatic makeup and a gold beaded necklace.
- Middle screenshot:** A scene showing a person in a striped shirt standing over another person lying on the ground.
- Bottom screenshot:** A scene with two figures in a dark, red-lit environment, one appearing to be in a state of distress or being held.

On the right side of the player, there is a "Stars With Guitars" section with four video recommendations:

- The Strokes - Under Cover Of Darkness** (di thestrokesVEVO, 1106812 visualizzazioni, 4:26)
- Richard Ashcroft - Are You Ready?** (di RichardAshcroftVEVO, 45499 visualizzazioni, 5:06)
- The Airborne Toxic Event - Changing** (di AirborneToxicEvtVEVO, 172667 visualizzazioni, 3:49)
- The Vaccines - If You Wanna** (di TheVaccinesVEVO, 142441 visualizzazioni, 2:55)

Dopo aver proposto la visione delle soprastanti sequenze pregnanti, si inizia col chiedere ai ragazzi di fare ipotesi sul messaggio contenuto. Ciò li predispone alla verifica delle proprie ipotesi, con interesse alimentato dal desiderio di comprovare l'esattezza delle proprie intuizioni.

Successivamente si passa alla somministrazione del test sottostante, il cui esempio vuole solo fungere da modello per aprire la strada ad infinite soluzioni che aspettano di essere sperimentate. La successiva trascrizione su un *diario di bordo* permetterà di conservarne memoria per future implementazioni che riciclino le migliori *performance* che hanno caratterizzato i momenti salienti.



- 1) Do you usually listen to pop music?
- 2) Which Cranberries' songs do you like most? Why?
- 3) Video, music, singer's voice...what can influence most our understanding of a song?
- 4) Try to guess the song's context, through the following words:

Violence	silence	fighting	tanks	bombs	guns
-----------------	----------------	-----------------	--------------	--------------	-------------

- 5) Fill in the gaps of the song's text using your imagination:

Another _____ hangs lowly, _____ is slowly taken

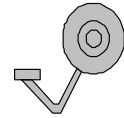
And the _____ caused such _____ _____ are we mistaken

But ___ see it's not ___, it's not my _____

In your _____, in your _____, they are fighting

With their _____, and their _____

And their bombs, and their guns
 Another mother's breaking _____ is taking over
 When the _____ causes silence
 We _____ be mistaken
 It's the same ___ theme _____ 1916
 In your _____, in your _____, they are fighting
 With their _____, and their _____
 And their bombs, and their guns



- 1) Watch the video putting the sound off.
- 2) Try to order the following titles, choosing the best fitting, according to the sequence of the images you're going to watch with music:

graveyard – cemetery	(Il rapimento)
kidnapping – abduction	(Il cimitero con tombe per terra)
bomb – hand grenade	(La politica)
war – atomic war	(L'assassinio)
military- soldier	(L'innocenza)
murder – assassination	(La bomba)
innocence- childhood	(Il militare)
despair- hopelessness	(La distruzione)
destruction – wrecking	(Il profano)
the unholy- the profane	(Guerra e pace)
politics- welfare	(La guerra)
peace and war – make love not war	(La disperazione)

- 3)... and, finally, match them together with their Italian translation.

- 4) Dividing the video into 3 parts, coinciding with the refrains, do you find any differences between the three parts? (pay attention to the rhythm, the characters and so on).
- 5) Correct the exercise number 5, in the first part.
- 6) Listening to this song, what do you feel?



Explain the meaning of the following expressions, also from the historical perspective:

- a- Another head hangs lowly, child is slowly taken
- b- And the violence caused such silence
- c- They are fighting with their tanks, and their bombs
- d- another mother's breaking heart is taking over
- e- when the violence causes silence
- f- It's the same old theme since 1916

Transform the passive forms in actives and viceversa.

Another head hangs lowly, child is slowly taken
 And the violence caused such silence
 Who are we mistaken

But you see it's not me, it's not my family
 In your head, in your head, they are fighting
 With their tanks, and their bombs
 And their bombs, and their guns
 In your head, in your head they are cryin'
 In your head, in your head, Zombie, Zombie

In your head, what's in your head Zombie

Another mother's breaking heart is taking over
 When the violence causes silence
 We must be mistaken
 It's the same old theme since 1916
 In your head, in your head they're still fightin'
 With their tanks, and their bombs
 And their bombs, and their guns
 In your head, what's in your head Zombie

Write 5 suggestions for the Governments, in order to stop the war.

Write your opinion on this video and its social value.

Abbiamo notato come l'attività di didattizzazione fosse suddivisa in tre momenti principali. I titoli ne agevolano la comprensione dando anche indicazioni utili sui tempi che trascorrono tra una fase ed un'altra, da non alterare mai proprio per evitare di *iperstimolare* il processo che, al contrario, deve seguire un corso naturale.

È assolutamente consigliabile, infatti, assegnare la terza parte di una didattizzazione, per casa, così da consolidare ciò che si è fatto in classe a coppie, per dar modo agli apprendenti di ritornare concentrati e soli sui concetti appresi.

4.4 *Warming-up*, consolidamento e verifica

Se la fase iniziale coincide con l'intento di preparare alla visione o all'ascolto, dovremo puntare su tipologie di *task* che catturano la curiosità dei nostri destinatari per incentivarne l'interesse al momento della proiezione. Come abbiamo visto nell'esempio, proporre alcune sequenze precedentemente selezionate e *catturate* dal video di partenza, può servire ad attirare l'attenzione sul senso contenuto da ciò che si vedrà di lì a poco.

La possibilità di ipotizzare aprirà le porte della fantasia, permettendo una divagazione ludica, pur lavorando sistematicamente la lingua straniera. Ciò risulta particolarmente indicato per ottenere un'amplificazione della curiosità sin dal primo ascolto/visione del documento originale.

Tutti, anche i più timidi, si saranno cimentati nel gioco libero delle ipotesi, guadagnando il desiderio di comprovare le proprie aspettative o di smentirle al momento della verifica.

Successivamente si potrà chieder loro di darci brevi risposte concernenti l'ambito artistico del documento autentico, partendo da tre o quattro semplici domande sulle preferenze personali.

Altre attività da prediligere sono volte a contestualizzare il messaggio attraverso un *box* contenente tre o quattro parole chiave. Possiamo prevedere dei *Fill in the gaps* (esercizi di riempimento) che, nella versione che abbiamo visto, propongono il riempimento degli spazi antecedente la presa visione del documento. Ancora una volta, si ricorre alla componente ludica e fantasiosa che, come sappiamo, è all'origine dell'ambiente *CLIL*.

Quanto più questo sarà creativo e propositivo, maggiormente predisporrà i destinatari, influenzandone positivamente le *performance* in quel dato contesto.

A questo punto si passerà alla riproduzione del video per passare ai *task* di comprensione. Questi ultimi consistono, come abbiamo visto, negli esercizi da svolgere durante la fase centrale della lezione, ossia in concomitanza con la fase di ascolto/visione.

Le attività da svolgere in questa fase, sono concepite tenendo presente che i ragazzi devono poter autonomamente tornare sul video a loro piacimento.

Venendo alle attività proposte, si potrebbe iniziare con una prima riproduzione senza audio. In questo modo il *task* di *matching* (collegamento) che prevede, ad esempio, il “collegamento di titoli e rispettive sequenze”; quest'ultimo esercizio potrà amplificare il senso di comprensione propedeutica alla visione. I *task*, rigorosamente proposti in LS, dovranno anche prevedere dei *matching* con la lingua nativa dei nostri apprendenti, proponendo un “collegamento tra il termine in LS e definizione italiana” o viceversa, affinché gli apprendenti sappiano sempre associare i termini, soprattutto se tecnici, ai corrispettivi italiani.

A questo punto si può continuare con un *task* di raggruppamento, che preveda un esercizio di “assegnazione di significati simbolici a ciascuna sezione” per catalogarne la natura, così da abbinarli secondo la sfera linguistica d'appartenenza e

permettere l'approfondimento della lingua settoriale (ecco perché quando si implementa il CLIL spesso si parla di microlingua).

In questo modo, si produce una stimolazione del senso critico che, secondo Bloom⁵¹, prepara ad un migliore apprendimento.

Anche i *task* di correzione servono ad affinare il senso critico.

Trovare l'errore grammaticale o lessicale comporta uno sforzo estremo di concentrazione linguistica, soprattutto quando si fornisce preventivamente il numero di errori da riscontrare.

La fase *post-visione* è molto delicata.

Nel confezionare questa parte di attività, il docente non può tralasciare il fatto che a questa fase venga affidato il ruolo di far sedimentare i concetti appresi. È attraverso il rapporto "uno a uno" che si verifica durante lo svolgimento del compito a casa che, riprendendo ciò che si è appreso, si genera acquisizione.

Le attività, soprattutto in questa fase, dovranno essere accattivanti, per mettere l'apprendente nelle condizioni di rendere il massimo, anche se lavora individualmente. Una domanda che accarezzi la sfera emotiva, come per esempio *how do you feel when listening to this song? (cosa provi ascoltando la canzone?)* può certamente servire all'uopo.

D'altra parte, per consolidare il profilo grammaticale, si provvederà ad inserire un *task* tipo: *Transform from passive to active the verbs and viceversa (trasforma i verbi dalla forma attiva a quella passiva e viceversa)*, se si è introdotta la forma passiva. Infine, si lascerà ampio spazio alla creatività personale, come nel caso dell'attività *Write 5 suggestions for the Governments, in order to stop the war (scrivi 5 suggerimenti per aiutare i Governi a fermare le guerre)* oppure *Which social value do you find more useful in the videoclip? (quale valore sociale trovi più utile nel videoclip?)*

⁵¹La *tassonomia* di Bloom è un sistema di classificazione analitica e gerarchica degli obiettivi educativi generali e delle capacità intellettive individuali. È molto diffusa nella didattica assistita dalle Nuove Tecnologie e prevede 6 livelli di complessità crescente: 1) ricordare, 2) capire, 3) applicare, 4) analizzare, 5) valutare, 6) creare. Cfr. D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals*, Longman Group LTD, London, 2002 (Volume 2), B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals - Handbook I: Cognitive Domain*, McKay, New York, 1956.

Le domande che abbiamo posto, porgono un appiglio costruttivo e motivante all'apprendente che, criticamente, metterà in opera le proprie capacità di discernimento e valutazione personale.

È chiaro che un *videoclip* dovrà offrire spunti di questo tipo, se vogliamo che si presti ad una didattizzazione versatile, come nel caso di *Zombie*.

Dulcis in fundo, non bisogna attendere la fine del modulo per verificare la comprensione, bensì somministrare controlli in itinere.

4.5 Esempio di assegnazione di *task* multimediali

A conclusione del modulo *CLIL*, per quanto concerne la parte linguistica, si potrebbe assegnare un *task* che proponga un'elaborazione multimediale di un progetto di gruppo⁵².

Nell'apparente libertà di elaborazione, un *task* deve contenere la più importante funzione pragmatica e insieme linguistica per i suoi destinatari.

I ragazzi vengono guidati, senza dar loro ampia percezione di ciò, perché possano gestirsi e padroneggiare consapevolmente l'autonomia, la fantasia e la capacità di lavorare in gruppo in una sapiente miscela di *leadership* e *problem solving*.

L'attività proposta come modello qui di seguito, si intitola *Bienvenue en France*; in questo senso, essa offre uno spunto per eventuali *task* da somministrare ad una classe di livello A2.

Presentare un'attività del genere dà ai ragazzi un esempio di come procedere: approntando una presentazione *PowerPoint* che, con pochi espedienti grafici, risulta appetibile soprattutto alle menti dei *teen agers*, cariche di stimoli tecnologici.

Presentare in modo motivante l'attività facendo notare la valenza sul piano della realtà è molto importante. Nel caso specifico si è chiesto ai ragazzi di un istituto alberghiero ipotetico di organizzare in gruppo un itinerario turistico per coetanei francesi in visita a Catania a partire dal modello fornito loro.

⁵²Esempio basato sul *task* somministrato all'Istituto Alberghiero di S. M. di Licodia nel 2009, in una terza classe ad indirizzo Turistico, livello A2, in seno ad un Progetto PON svolto personalmente dall'estensore del presente elaborato.

16) Nello spiegare il *task*, si farà un uso chiaro di marcatori del discorso così da spiegare la sequenzialità delle azioni da svolgere. Scrivere alla lavagna il piano delle idee da poter implementare, con i punti nell'ordine in cui saranno trattati, aiuta ad identificare meglio i momenti salienti. Si presentano sia oralmente che per iscritto i termini e le definizioni, aiutandosi con i puntatori da lavagna luminosa e si enfatizzano i punti importanti per distinguerli da aspetti secondari/dettagli.

Ed ecco, di seguito, l'esempio la cui implementazione ci ha permesso di riscontrare un'assoluta partecipazione, anche dei soggetti meno protesi all'interazione individuale. Questi ultimi, a differenza dei più "chiassosi", hanno dimostrato un alto senso di responsabilità di fronte all'utilizzo degli strumenti informatici e delle fonti *Internet*.

Questa *slide* contiene l'audio della Guida *Michelin* sul turismo bordolese. L'ascolto, come specificato nella *slide* che segue, sarà limitato a cinque volte.

L'esercizio ha motivato altamente i gruppi che hanno proficuamente lavorato in sinergia, alla ricerca di un equilibrio fra le parti, sulla base di una guida cartacea fornita preventivamente per acquisire informazioni sull'impostazione di una guida turistica in lingua francese.

Lo spunto è stato offerto da un documento autentico, elaborato in seno ad un Progetto Leonardo⁵³, svolto nella città di Bordeaux nel 2006. La guida turistica di 20 pagine, è stata suddivisa in cinque sezioni (accoglienza iniziale, ristorazione, vita notturna, simboli culturali e itinerario turistico), che i quattro gruppi di ragazzi hanno analizzato al fine di realizzare, sulla falsa riga di quella, la personale rielaborazione di una guida turistica per la Sicilia.

L'entusiasmo ha fatto sì che i gruppi si cimentassero in una ricerca ampia, volta a coprire anche ambiti non richiesti, come lo *sport* in Italia ed in Sicilia.

Il lavoro è stato, poi, presentato al gruppo classe mediante un'esposizione finale che ha visto impegnati i gruppi in una presentazione *Power Point*.

⁵³Progetto svolto dall'estensore del presente elaborato nella città di Bordeaux, dove ha lavorato presso l'*AFEC antenne de Bordeaux*, succursale del centro parigino di formazione professionale nel settore turistico e alberghiero.

È stata assegnata una durata massima di 7 minuti per l'esposizione di ogni gruppo, in occasione della quale ogni elemento commentava circa tre *slides*.

Non si sono riscontrate difficoltà espositive particolari, poiché le presentazioni erano state preventivamente supervisionate, ma ciò che ha destato maggiore sorpresa, è stata la serenità registrata negli interventi, probabilmente dovuta all'orgoglio personale di presentare il proprio elaborato, proprio per questo, ampiamente padroneggiato.

Sembrerà idiosincratico ma, a conclusione di questa apologetica lista di informazioni che invitano ad operare con strumenti multimediali, contrapponiamo un invito speciale, ossia di non sottovalutare il rischio della *technology trap*.

Chi condivide questo fattore di rischio è proprio un conoscitore della tecnologia a scopi didattici nel CLIL: il nostro David Marsh.

Per parafrasarlo diremo che essa consiste nel confondere la tecnologia per il fine ultimo della didattica, mentre non è, e altro non deve restare, che il mezzo:

Good pedagogy still drives education, not technology. [...] For new technology to be truly relevant in the educational context, they need to be used to support young people in taking their thinking another step forward [...] It is by using these technologies in new ways [...] connected to the students' lives, their community and the world at large that new technologies become effective, relevant educational tools⁵⁴.

54D. Marsh, *Making CLIL come alive*, cap. 6, in P. Mehisto, D. Marsh & M.J. Frigols, (a cura di), *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Books for Teachers, Basingstoke, 2008, p. 192.

- CAPITOLO 5 -
Il caso Sicilia

5.1 Una sperimentazione allineata con il Fondo Sociale Europeo (FSE)

Avendo raggiunto un quadro piuttosto ampio su quanto anticipato in sede teorica vogliamo, adesso, avvalerci delle testimonianze di cui ci siamo approvvigionati in campo pratico, grazie ad un osservatorio privilegiato di cui abbiamo goduto e di cui, in questa sede, condivideremo i molteplici risultati.

La panoramica europea e, nello specifico, italiana ci sembrano piuttosto allineate, seppure si debba considerare il *gap* quasi ventennale che separa la partenza europea rispetto a quella nostrana. Vero è che nel panorama europeo solo l'Italia ha risposto alle varie raccomandazioni introducendo il CLIL mediante una Riforma scolastica⁵⁵ ad hoc.

Come risponde, a questo proposito, il territorio siciliano? Affronteremo, in questo capitolo, la sperimentazione che ha coinvolto il Liceo Scientifico-Linguistico Statale “Leonardo” di Giarre e, con altre modalità, il *modus operandi* della Sicilia Orientale. Il fine ultimo sarà, evidentemente, quello di sottolineare ed attestare, come vedremo più avanti, la vitalità del progetto CLIL in Sicilia ad un anno d'anticipo rispetto all'implementazione obbligatoria poi non rispettata, riferendoci quindi al 2011.

Il cuore del nostro progetto, infatti, si propone di inaugurare una fase progettuale sperimentale che, in ambito CLIL, contempla l'integrazione di un contenuto disciplinare e della sua esposizione in lingua straniera; nel caso specifico, il progetto da noi analizzato direttamente sul campo, coinvolgerà l'ambito d'insegnamento di una disciplina scientifica (biologia), veicolata in Lingua Seconda (LS) che in questo caso coincide con la lingua inglese studiata in una terza classe liceale.

Il Liceo Linguistico “Leonardo” di Giarre, dunque, ci ha permesso di penetrare concretamente la sfida della sperimentazione CLIL, doppiamente rilevante in vista dell'imminente banco di prova CLIL in seno alla prossima Maturità.

Come accennavamo, il nostro è un caso specifico, dato che in Sicilia gli studenti stranieri o comunque appartenenti a comunità nomadi, sono 11.974 e rappresentano l'1,3% del totale. I dati non sono aggiornati per via della consistente immigrazione; pertanto, tenendo conto dell'ultimo dato accreditato purtroppo aggiornato solo al 2011⁵⁶, dobbiamo affermare che quello siciliano è un caso limite, nella misura in cui il rischio di dispersione scolastica è ai massimi livelli e, dunque,

⁵⁵La Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado, con riferimento all'articolo 6, comma 2 del Regolamento emanato con Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2010.

⁵⁶<http://www.istat.it/it/immigrati/prodotti-editoriali/istruzione>.

richiede un'azione contrastante mediante l'impiego di opportune misure non solo logistiche, ma anche di spessore didattico.

Inevitabilmente si fa l'occhiolino all'approccio CLIL, nato per favorire l'integrazione linguistica e culturale verso una lingua "altra", che si tratti della lingua d'accoglienza o di destinazione.

Vediamo, infatti, come il CLIL rientra di diritto nel panorama di cui stiamo tratteggiando i confini, proprio perché rappresenta uno dei possibili percorsi mirati tra le misure protese, chiaramente, in favore dell'integrazione scolastica degli stranieri.

Volto ad incentivare la crescita e l'occupazione, il P.O. FSE 2014/2020 della Regione Siciliana⁵⁷, finanzia con i fondi FSE la delibera n°349 del 10/12/2014, destinando la bellezza di 193.153.597 di euro a fondo perduto in favore dell'Istruzione e della Formazione, testualmente Asse prioritario 3- Istruzione e Formazione, in seno all'allegato A. Quest'ultimo mira ad intervenire su più versanti mediante quattro obiettivi specifici.

I primi due sono quelli che esamineremo attentamente per l'affinità dell'argomento trattato; il primo obiettivo specifico, infatti, riguarda il fenomeno della dispersione scolastica che, stando a quanto contenuto nel documento di delibera, sarà fronteggiato investendo sulla promozione dell'uguaglianza di accesso a tutti i livelli d'istruzione; il secondo obiettivo specifico, puntando al miglioramento delle competenze chiave degli allievi, menziona al punto 10.2.3 la strategia CLIL.

Rispetto ai venti milioni di euro stanziati in seno all'Asse 2007-13 per "la realizzazione dei piani integrati atti a garantire il successo formativo e scolastico degli studenti che si trovano in situazione di disabilità e/o rischio di marginalità sociale"⁵⁸, vedremo stavolta come cambierà l'approccio delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado che, come sappiamo, costituiscono i catalizzatori della nostra realtà sociale, attualmente più che mai compromessa dalle situazioni contingenti che ci vedono in prima linea anche sul fronte immigratorio.

In quest'atmosfera desiderosa di innovazione ed atta a tramutare la contingenza in un'opportunità, ci si ritrova a considerare la presenza di immigrati fra la popolazione scolastica quale risorsa in grado di facilitare il dialogo e la comprensione fra popoli e culture diverse. Il CLIL sembra trovare la sua naturale collocazione in tale contesto.

Quasi un veterano nell'ambito CLIL, dall'alto dei suoi sei anni di anzianità nel campo, il Liceo "Leonardo", vanta a livello regionale una posizione privilegiata, saldamente supportata dalla

⁵⁷http://www.regione.sicilia.it/deliberegiunta/file/giunta/allegati/Delibera_349_14.pdf

⁵⁸AA. VV., *Al via la riforma dei Dipartimenti Regionali*, in < I love Sicilia. Mensile di stili, tendenze, consumi.>, Anno 7, numero 52, 2010, pp. 153- 157.

concezione avanguardistica che lo incastona come un vero “microcosmo” scolastico virtuoso in un clima altamente motivante.

In seno a questo terreno fertile ci è stata offerta una prospettiva d’osservazione del tutto privilegiata.

La Coordinatrice del Progetto in ambito di Ricerca-Azione, Prof.ssa Venera Ragonese, ci ha accordato un’autorizzazione finalizzata a godere di un punto di osservazione privilegiato, ossia “il CLIL in diretta” in una classe liceale.

Lo svolgimento del progetto CLIL attivato in III A, nell’ambito del progetto di Ricerca-Azione in Ambiente CLIL, verrà qui riportato fedelmente per illustrare le idee pregnanti che hanno determinato i momenti salienti del modulo, di cui il diario di bordo custodisce i capisaldi.

Redatto “a caldo” durante le ore in cui si è svolto il Progetto, questo diario raccoglie un’accurata testimonianza di cui ci si potrà servire in occasione di future implementazioni nello stesso ambito, in linea con la filosofia cooperativa promossa dal CLIL.

Proprio per offrire un compendio adeguato alla presentazione pubblica di questo e di altri progetti curati nello stesso ambito, l’8 aprile 2011 si è svolto l’incontro conclusivo in seno al Progetto CLIL promosso dal suddetto Liceo. Nella medesima sede, infatti, si è svolta la conferenza che ha visto l’alba della fase di condivisione dei diversi punti di vista sulla sperimentazione, di cui i docenti/relatori si sono fatti pionieri, sulla base del corso organizzato dal liceo *pilota*.

Nello specifico, il progetto svolto in III A ci ha velocemente introdotto nel clima dotandoci di ampia consapevolezza, grazie alle risposte registrate in un grafico commentato in classe, in seguito alla somministrazione di questionari di gradimento. Questo tipo di questionario (o Entry test) viene elaborato appositamente al fine di appurare il grado di adeguatezza dell’intervento CLIL, sia in fase di “entrata” che di “uscita”, per acquisire una percezione sullo stato d’animo dei destinatari del modulo. Questo strumento di controllo, preso in prestito dallo “scigno provvidenziale” RA, produce un duplice risultato: oltre alla naturale ricaduta positiva sulle successive scelte operate dall’insegnante, nel caso specifico, ci ha consentito di fare delle riflessioni e valutazioni d’ordine pratico, per via dello spirito con cui gli alunni hanno affrontato sin da principio l’azione didattica somministrata loro. Non si può prescindere, a tal proposito, dal sottolineare il ruolo essenziale giocato da abili insegnanti che dosano bene impulso e coinvolgimento.

Mediante la lettura dei dati forniti, un terzo risvolto positivo dell’*entry test* consiste nel responsabilizzare i destinatari dell’offerta formativa, dando loro quel ruolo di preminenza di cui godranno e che li intraderà verso l’acquisizione dell’autonomia necessaria per gestire il proprio

profilo di competenza. Rispetto al quadro di riferimento europeo, infatti, gli strumenti in questione, se adoperati con responsabilità, affinano il giudizio critico sulle proprie competenze, consentendo di autovalutarsi ed affermare quale intervento si presti meglio al raggiungimento degli obiettivi.

Naturalmente questo “lusso didattico” rimarrà estraneo a chi continua ad avvalersi del metodo ordinario, essendo all’oscuro delle possibilità che si aprono al docente avveduto.

Tornando al nostro lavoro di ricerca, in questa parte ci dedicheremo all’analisi induttiva dei risultati ottenuti in classe dalla somministrazione di attività create ad hoc, mediante l’uso di strumenti informatici, tra cui: schede di valutazione, schede di implementazione e schemi di organizzazione progettuale, che verranno qui presentati insieme a documenti e questionari somministrati al gruppo classe.

Suddivideremo i prossimi paragrafi, per maggiore evidenza sulle attività condotte, in base agli incontri analizzati, le cui attività sono state commentate in seno al diario di bordo.

5.2 Diario di bordo del 18 febbraio 2011

Liceo Scientifico Statale “Leonardo”

A.S. 2010/2011

Progetto di Ricerca–Azione in ambiente CLIL

T i t o l o:	Charles Darwin’s Theory of Evolution Modulo CLIL di Biologia in Lingua Inglese
Docenti:	Prof. Venera Ragonese Prof. Orazio Leonardi
Discipline:	Inglese, Biologia
Classe:	3A Indirizzo Brocca Scientifico

DIARIO DI BORDO CLIL

DIARIO DI BORDO OSSERVATORE ESTERNO

Data:	18/02/2011
-------	------------

Scuola:	LICEO SCIENTIFICO STATALE LEONARDO GIARRE
Classe:	III A INDIRIZZO BROCCA SCIENTIFICO, costituita da 23 allievi. Una di questi è una studentessa straniera inserita nel progetto di mobilità internazionale Intercultura; la classe partecipa alla sperimentazione per il secondo anno ed è stata scelta dal team docenti CLIL poiché è in possesso dei prerequisiti sia linguistici che disciplinari e si caratterizza per una discreta disponibilità al dialogo educativo e alle sollecitazioni all'approfondimento e alle innovazioni.
Osservatore Esterno redattore del diario:	Antonella Motta (tesista presso l'Università degli Studi di Catania)
Obiettivo specifico linguistico	Acquisire il lessico specifico
Obiettivo specifico disciplinare	Acquisire conoscenze relative alle teorie pre – darwiniane e darwiniane
Attività Proposta (introduzione, presentazione, analisi testi, brainstorming)	Filling the table with fitting key words/concepts related to Darwin's Theory of Evolution as well as Pre-Darwinian Theories
Testi/ Materiali/Strumenti utilizzati	LIM; fotocopie del materiale autentico; tabelle predisposte dalla docente di LS per l'esercizio di riempimento.
Modalità	Brainstorming; pair-work.
Tempo	1h

Le osservazioni registrate focalizzeranno i seguenti campi (non vincolanti):

Interesse e motivazione degli studenti; clima relazionale all'interno del gruppo;

“Incidenti” organizzativi (eventuale modificazione della struttura organizzativa e dell'impostazione del lavoro); difficoltà incontrate dagli studenti; punti di forza (strategie/attività particolarmente efficaci) punti di criticità. In occasione del mio primo incontro, la coordinatrice del team CLIL ha proposto un rapido excursus degli *steps* che si susseguiranno in questo modulo; quest'ultimo si prefigge di veicolare in lingua inglese i contenuti di Biologia nell'indagine darwiniana.

I momenti salienti, illustrati nel Module Steps, sono quelli prediletti in ambito CLIL, come il Brainstorming, la specificazione di Timelines, i materiali impiegati (es. Vocabulary Tables) e lo schema di collaborazione secondo il modello Pair Work.

Gli studenti di III A hanno poi preso la parola, a loro volta, su invito della docente, per presentare i risultati dell'entry test che la stessa aveva precedentemente somministrato loro.

Il grafico a torta riassuntivo dei risultati è stato illustrato da un portavoce della classe, il quale ha eseguito un'analisi dettagliata del test composto da sette domande a cui si poteva rispondere scegliendo una variabile su tre disponibili.

Il tutto è stato fatto in lingua italiana appositamente per favorire la fase di warming up iniziale.

L'obiettivo del test motivazionale è quello di tastare la reazione iniziale del gruppo classe rispetto all'implementazione del Modulo CLIL di Biologia in lingua inglese.

Uno dei punti di forza di questo modo di procedere, in pieno stile Ricerca-Azione, risiede nella possibilità di cogliere le eventuali resistenze dei destinatari dell'intervento CLIL, nell'ottica di procedere in un clima di maggiore consapevolezza e motivazione che derivano dalla condivisione di obiettivi e metodologia. D'altra parte si potrebbe temere una mancanza di sincerità nei feedback dei ragazzi, timorosi di rispondere sinceramente alle domande sul gradimento del progetto, ma in questo contesto le risposte sono state talmente variegate da escludere questa ipotesi (a proposito della risposta di colui/colei che ha scelto la variabile “infastidito dal progetto”, denotando il clima di totale libertà d'espressione in cui si è svolto il test).

Successivamente i ragazzi sono stati invitati a lavorare ad un task di riempimento di tabelle atte all'inserimento di “key words/concepts related to Darwin's Theory of Evolution as well as Pre-Darwinian Theories”, sulla base della consegna proposta in lingua inglese dalla docente CLIL, secondo lo schema collaborativo di pair-work.

Il task in oggetto è stato proposto a fronte di numerose letture di materiale specifico in lingua inglese, tra cui Darwin proposed natural selection as the mechanism of evolution, The study

of fossils provides strong evidence for evolution, a corredo delle quali sono stati distribuiti stimolanti visuals rappresentanti l'evoluzione naturale di alcune specie animali.

Dopo aver spiegato la differenza tra Word/concept, same spelling (English/Italian); Similar (Spelling/Sound), Different, sono stati accolti eventuali dubbi in un clima linguistico che prediligeva l'impiego dell'inglese, salvo eccezionali interventi volti ad evitare equivoci.

I ragazzi hanno chiesto alcuni chiarimenti sulla base di esempi di vocaboli incontrati per poi cimentarsi nella compilazione della tabella da completare a casa.

Questo controllo aperto al confronto libero ha provocato un ampio coinvolgimento del gruppo classe che, nella maggior parte dei casi, ha correttamente riempito le tabelle approfittando del momento di confronto per verificare la correttezza di alcune pronunce tra le più difficili, come per esempio Uniformitarianism.

A questo è seguito un task strettamente collegato al primo, che si è rivelato un utile strumento di controllo per il supervisore CLIL, poiché consiste nella compilazione di un'ulteriore tabella preparata ad hoc per raffrontare word/concept e definition, nell'ottica di una rielaborazione concettuale personale, che torna utile ai fini di una sedimentazione dei concetti estrapolati nella prima tabella.

5.3 Diario di bordo del 19 febbraio 2011

Liceo Scientifico Statale "Leonardo"

A.S. 2010/2011

Progetto di Ricerca-Azione in ambiente CLIL

Titolo:	Charles Darwin's Theory of Evolution Modulo CLIL di Biologia in Lingua Inglese
Docenti:	Prof. Venera Ragonese Prof. Orazio Leonardi
Discipline:	Inglese, Biologia
Classe:	3A Indirizzo Brocca Scientifico

DIARIO DI BORDO CLIL

DIARIO DI BORDO OSSERVATORE ESTERNO

Data:	19/02/2011
Scuola:	LICEO SCIENTIFICO STATALE LEONARDO GIARRE
Classe:	III A INDIRIZZO BROCCA SCIENTIFICO, costituita da 23

A scuola di CLIL di Antonella Motta

	allievi. Una di questi è una studentessa straniera; la classe è stata scelta per la sperimentazione poiché è più preparata di altre nella materia, è meno numerosa e più semplice da gestire e si caratterizza per una discreta disponibilità al dialogo educativo e alle sollecitazioni all'approfondimento.
Osservatore Esterno redattore del diario:	Antonella Motta (tesista presso l'Università degli Studi di Catania)
Obiettivo specifico linguistico	Riferire i contenuti disciplinari in LS
Obiettivo specifico disciplinare	Conoscere le teorie pre- darwiniane e darwiniane; Confrontare / contrastare le teorie.
Attività Proposta (introduzione, presentazione, analisi testi, brainstorming)	Proiezione di una presentazione ppt "History of evolution".
Testi/ Materiali/Strumenti utilizzati	Videoproiettore touchscreen; pc; pair-work.
Tempo	1h

Gli studenti di III A hanno lavorato in uno spirito di collaborazione (pair-work) elaborando documenti mediante PowerPoint sul tema del darwinismo.

Oggi è stata proiettata la presentazione intitolata History of evolution; la coppia che ne ha commentato la proiezione ha mostrato un clima relazionale di collaborazione, riscuotendo l'interesse e la motivazione dei compagni di classe che sono intervenuti spontaneamente alla fine.

La scorrevolezza mostrata nella lingua inglese è stata garantita da un intervento della docente CLIL limitato esclusivamente ai casi di pronuncia errata che impedisse il passaggio del concetto.

È stato richiesto espressamente dai ragazzi un intervento grammaticale volto a rendere meglio un concetto in inglese; le varie soluzioni messe a disposizione hanno rivelato l'importanza di avvalersi del supporto esterno, disinnescando automaticamente il filtro affettivo che avrebbe potuto inficiare la performance linguistica.

La padronanza con cui il relatore della coppia ha gestito il momento di elaborazione dei contenuti, ha messo in evidenza un lavoro svolto con responsabilità, corredato da immagini estrapolate da internet e presentate sotto forma di slides; lo scorrimento di queste era opportunamente accompagnato da un leggero sottofondo musicale che ne rivela la cura dei dettagli.

La criticità potrebbe essere rappresentata dall'osservazione avvertita come limite essendo una novità in assenza della necessaria confidenza con il gruppo classe. Questo punto è, tuttavia, convertito in punto di forza dal momento che i ragazzi sono adusi a questa pratica e mostrano una scioltezza non indifferente nell'interazione col gruppo classe. La circostanza, pertanto, risulta complessivamente stimolante.

5.4 Diario di bordo del 24 febbraio 2011

Liceo Scientifico Statale "Leonardo"

A.S. 2010/2011

Progetto di Ricerca-Azione in ambiente CLIL

T i t o l o:	Charles Darwin's Theory of Evolution Modulo CLIL di Biologia in Lingua Inglese
Docenti:	Prof. Venera Ragonese Prof. Orazio Leonardi
Discipline:	Inglese, Biologia
Classe:	3A Indirizzo Brocca Scientifico

DIARIO DI BORDO CLIL

DIARIO DI BORDO OSSERVATORE ESTERNO

Data:	24/02/2011
Scuola:	LICEO SCIENTIFICO STATALE LEONARDO GIARRE
Osservatore Esterno redattore del diario:	Antonella Motta (tesista presso l'Università degli Studi di Catania)
Obiettivo specifico linguistico	Acquisire il lessico specifico
Obiettivo specifico disciplinare	Acquisire conoscenze relative alle teorie pre – darwiniane e darwiniane
Attività Proposta (introduzione, presentazione, analisi testi, brainstorming)	Filling the table with fitting key words/concepts related to Darwin's Theory of Evolution as well as Pre-Darwinian Theories.
Testi/ Materiali/Strumenti utilizzati	LIM; fotocopie del materiale autentico; gap filling predisposti dalla lettrice di LS per l'esercizio di riempimento.

A scuola di CLIL di Antonella Motta

Modalità	Brainstorming; pair-work.
Tempo	1h

In occasione del terzo incontro, la coordinatrice del team CLIL ha predisposto un appuntamento con la lettrice madrelingua di LS che, una volta la settimana, si concentra sull'aspetto linguistico dei contenuti acquisiti nelle ore dedicate al Progetto CLIL.

Il suo è un intervento efficace, soprattutto per la modalità d'implementazione della lezione: la compresenza fa sì che il gruppo classe risulti doppiamente seguito, perché la docente CLIL invita la lettrice ad un'azione mirata, in un clima altamente formativo e familiare. Quest'ultimo aspetto è dovuto all'apporto dell'insegnante CLIL, la cui familiarità col gruppo classe opera come un anello di congiungimento che favorisce il contatto con la madrelingua; dall'altro lato, stemperando il clima che si creerebbe inevitabilmente per via dell'estraneità di quest'ultima, si accelera il processo d'interazione con i destinatari dell'intervento.

In questa occasione è tangibile il clima spensierato che viene creato ad hoc rispetto a quello di una classica lezione frontale così da rendere l'invito alla ripetizione della pronuncia, prima individuale e poi di gruppo, un gioco di voci corali che tende a divertire imparando le pronunce più ostiche della lingua inglese.

In questo modo si invitano alla partecipazione anche i soggetti solitamente più timidi e meno disposti ad intervenire individualmente per far verificare la propria pronuncia. I momenti salienti della lezione sono legati ai due task preparati ad hoc sulla base dei concetti estrapolati dalla lettura della fotocopia sugli espedienti che hanno agevolato gli sviluppi darwiniani. I due *gap filling* proposti in classe, da svolgere in un tempo limitato, hanno giocato su aspetti accattivanti dell'esercizio, che prevede la disposizione laterale dei vocaboli *missing*, secondo un ordine *mixed-up*. Successivamente alla lettura del testo tecnico viene proposto un altro task, altrettanto intrigante, stavolta facilitato poiché fornisce l'iniziale della parola *missing*, alternandosi con un questionario *reading comprehension questionnaire* sulla restante parte del testo letto in classe ed integrante i precedenti approfonditi in fase preparatoria CLIL, naturalmente in perfetto clima di collaborazione, offerto dal *Pair-Work* che accompagna immancabilmente lo svolgimento dei vari *task* proposti.

In un clima molto disteso, dove si agevola l'interazione in lingua inglese, il *check* viene svolto in modo da colmare le eventuali sfumature di significato che gli stessi ragazzi rilevano (es.

nel momento in cui notano il rapporto quasi sinonimico vigente tra i verbi *hold* e *believe*, apparentemente interscambiabili).

Un gratificante *Well done!* chiude l'intervento della lettrice, risultando motivante proprio perché elargito dalla madrelingua inglese, a conclusione di un'ora in cui si è lavorato in maniera ardua, senza averne la percezione, ossia, in perfetto stile CLIL.

5.5 Diario di bordo del 4 marzo 2011

Liceo Scientifico Statale "Leonardo"

A.S. 2010/2011

Progetto di Ricerca-Azione in ambiente CLIL

T i t o l o:	Charles Darwin's Theory of Evolution Modulo CLIL di Biologia in Lingua Inglese
Docenti:	Prof. Venera Ragonese Prof. Orazio Leonardi
Discipline:	Inglese, Biologia
Classe:	3A Indirizzo Brocca Scientifico

DIARIO DI BORDO CLIL

DIARIO DI BORDO OSSERVATORE ESTERNO

Data:	04/03/2011
Scuola:	LICEO SCIENTIFICO STATALE LEONARDO GIARRE
Classe:	III A INDIRIZZO BROCCA SCIENTIFICO, costituita da 23 allievi. Una di questi è una studentessa straniera inserita nel progetto di mobilità internazionale Intercultura; la classe partecipa alla sperimentazione per il secondo anno ed è stata scelta dal team docenti CLIL poiché è in possesso dei prerequisiti sia linguistici che disciplinari e si caratterizza per una discreta disponibilità al dialogo educativo e alle sollecitazioni all'approfondimento e alle innovazioni.
Osservatore Esterno redattore del diario:	Antonella Motta (tesista presso l'Università degli Studi di Catania)
Obiettivo specifico linguistico	Acquisire il lessico specifico
Obiettivo specifico disciplinare	Acquisire conoscenze relative alle teorie pre – darwiniane e darwiniane

Attività Proposta (introduzione, presentazione, analisi testi. brainstorming)	PowerPoint related to Darwin's Theory of Evolution as well as Pre-Darwinian Theories.
Testi/ Materiali/Strumenti utilizzati	Presentazione Powerpoint.
Modalità	Brainstorming.
Tempo	1h

In occasione del quarto incontro, è stata organizzata una codocenza con l'insegnante di disciplina (biologia), che si concentra sull'aspetto contenutistico del Progetto CLIL.

Il suo è un intervento molto delicato: deve far passare contenuti approfonditi in lingua inglese. Chiedendo la definizione inglese di "Clatogramma" inizia la lezione in lingua inglese. La compresenza con la docente CLIL si rivela essenziale nella misura in cui quest'ultima garantisce che il gruppo classe risulti linguisticamente seguito, considerato che l'insegnante di biologia interloquisce in lingua inglese (LS), benché non abbia le medesime competenze linguistiche di chi insegna la lingua. Così organizzato, il clima diventa altamente formativo e familiare, grazie ad una salda collaborazione che anima questa codocenza, dettata anche dalla meticolosa programmazione che precede gli incontri con la classe.

Quest'ultimo aspetto è fondamentale perché non ci sia alcuna dispersione dal punto di vista linguistico e disciplinare. L'apporto linguistico della docente di lingua diventa fondamentale per equiparare il passaggio dei concetti in ambedue le lingue, infatti i ragazzi intervengono in LS per confrontarsi sia sugli aspetti linguistici della microlingua, che su quelli puramente contenutistici che, di volta in volta, vengono spiegati con tanta pazienza dall'insegnante di disciplina.

Questi, affidandosi all'insostituibile ausilio linguistico della docente di lingua, si cimenta nel commentare una presentazione PowerPoint minuziosamente elaborata sulla base delle teorie evoluzionistiche. La proiezione del documento intitolato "Evolution", risulta piacevole principalmente per due ragioni: in un clima di scambio alla pari che mette gli insegnanti alla stregua di tutori, i ragazzi si coinvolgono in dibattiti volti a chiarire i confini delle teorie sul *Creationism* e sull' *Evolutionism*, incoraggiati dal clima di confronto aperto che la stessa docente di lingua ha stabilito nel rilanciare i dubbi che emergono dagli scambi tra alunni e docente di disciplina.

Utile alla sedimentazione dei contenuti acquisiti, la ripresa di idee già dibattute viene incoraggiata da una serie di domande retoriche, tipo: *do you remember what we read about...?*

oppure *what's your opinion about...* che danno un'impronta seminariale alla lezione, anche alla luce degli stimoli legati alle *slides* che invitano al confronto anche mediante immagini, piuttosto che trascrizioni di battute sagaci.

Tutto questo contribuisce a far trascorrere piacevolmente l'ora tra una considerazione ed una risata, quest'ultima soprattutto verso la conclusione dell'intervento didattico.

Dall'altro lato, non si può trascurare il fondamentale apporto della docente di lingua in sede espositiva del docente di disciplina; quest'ultimo, a dispetto dell'impegno profuso, in assenza di un'estemporanea correzione della pronuncia operata dalla docente di lingua, avrebbe compromesso il valore ottimale della performance CLIL che, di norma fa viaggiare contenuti e lingua sulla stessa lunghezza d'onda.

Rispetto alla classica lezione frontale non ritroviamo alcun elemento comune che possa comportare l'apprendimento linguistico e contenutistico a questo livello, in un connubio che privilegia il lavoro di team (costituito dai docenti) e dal gruppo classe che, in un gioco di voci corali si diverte a correggere le pronunce del docente disciplinare, colto in flagrante nelle eccezioni più sorprendenti, come nel caso del termine *species*.

Il clima goliardico ma, allo stesso tempo, di rispetto reciproco accompagna le correzioni scambiate tra docente di lingua e docente di disciplina e, contestualmente, tra docente di lingua ed apprendenti. In assenza di desiderio di interscambio e autoironia, non sarebbe auspicabile un simile risultato. In questo modo si invitano alla partecipazione anche i soggetti solitamente meno disposti ad intervenire individualmente.

Gli esempi pratici citati a supporto delle teorie più astratte, aiutano gli apprendenti a vedere i risvolti pratici dell'evoluzionismo, come nel caso degli agrumi "Clementine", citate come esempio di fenotipi.

Al fine di rendere familiari i concetti salienti, le *slides* spesso vengono preparate in modo da evidenziare, anche visivamente, le parole chiave, mediante l'uso di comuni strumenti di formattazione estremamente efficaci per via dell'impatto visivo, ma anche utili nel fungere da promemoria per i docenti che li hanno preparati *ad hoc*.

Un invito alla revisione delle pronunce giunge dalla docente di lingua a chiusura dell'intervento di codocenza, proprio per focalizzare i contenuti chiave e le relative pronunce.

5.6 Diario di bordo del 5 marzo 2011

Liceo Scientifico Statale “Leonardo”

A.S. 2010/2011

Progetto di Ricerca–Azione in ambiente CLIL

T i t o l o:	Charles Darwin’s Theory of Evolution Modulo CLIL di Biologia in Lingua Inglese
Docenti:	Prof. Venera Ragonese Prof. Orazio Leonardi
Discipline:	Inglese, Biologia
Classe:	3A Indirizzo Brocca Scientifico

DIARIO DI BORDO CLIL

DIARIO DI BORDO OSSERVATORE ESTERNO

Data:	05/03/2011
Scuola:	LICEO SCIENTIFICO STATALE LEONARDO GIARRE
Classe:	III A INDIRIZZO BROCCA SCIENTIFICO, costituita da 23 allievi. Una di questi è una studentessa straniera inserita nel progetto di mobilità internazionale Intercultura; la classe partecipa alla sperimentazione per il secondo anno ed è stata scelta dal team docenti CLIL poiché è in possesso dei prerequisiti sia linguistici che disciplinari e si caratterizza per una discreta disponibilità al dialogo educativo e alle sollecitazioni all’approfondimento e alle innovazioni.
Osservatore Esterno redattore del diario:	Antonella Motta (tesista presso l’Università degli Studi di Catania)
Obiettivo specifico linguistico	Acquisire il lessico specifico
Obiettivo specifico disciplinare	Acquisire conoscenze relative alle teorie pre – darwiniane e darwiniane
Attività Proposta (introduzione, presentazione, analisi testi, brainstorming)	PowerPoint related to Darwin’s Theory of Evolution as well as Pre-Darwinian Theories
Testi/ Materiali/Strumenti utilizzati	Presentazione Powerpoint.
Modalità	Brainstorming.

Tempo	1h
-------	----

In occasione del quinto incontro CLIL l'insegnante di lingua ha proposto al gruppo classe un iniziale brainstorming utile a riprendere i contenuti e le parole chiave emersi in sede di codocenza.

La docente CLIL ha proposto ai ragazzi di rilevare le numerose analogie tra pronuncia inglese e suoni del dialetto siciliano (tipo /ŋ/), approfittando per riprendere termini specifici e simboli fonetici utili alla trascrizione di questi ultimi, afferenti alla micro lingua dell'ambito biologico in inglese.

In un secondo momento, la docente ha presentato ai ragazzi il *task* da eseguire a conclusione del modulo per quanto concerne la parte linguistica.

Le modalità secondo cui la docente ha proposto ai ragazzi la *final performance del role play* sono state assolutamente ottemperanti con l'approccio CLIL, nella misura in cui si è inizialmente servita della motivazione, mirata a conquistare i soggetti più reticenti, rafforzandone la portata mediante la sapiente assegnazione di ruoli di responsabilità.

Sottolineando il fine ultimo del *final task*, è stato posto l'accento sulla valenza pragmatica di un simile *task* che, attraverso la simulazione di una situazione reale, sul piano linguistico trova massima rispondenza e utilità.

La strategia didattica, assolutamente vincente, è stata quella di offrire ai ragazzi la scelta del format più conveniente secondo un criterio condiviso dal gruppo, svincolando il *task* dalla classica formalità che si associa all'assegnazione di un compito.

Questa possibilità, sapientemente gestita, apre inevitabilmente gli orizzonti alla libertà creativa. In questo modo i ragazzi si sono organizzati sin da subito raggruppandosi autonomamente al fine di stabilire i ruoli di *leadership*, sebbene la docente guidasse le scelte in maniera mininvasiva, proprio per lasciar libero arbitrio ai ragazzi senza fare avvertire loro la presenza di influenze ostative.

Dopo aver ascoltato con attenzione le direttive impartite con incoraggiamento misto a sprone, i destinatari dell'intervento CLIL hanno colto positivamente la sfida, immaginando sin da subito il possibile sviluppo del *role play* sull'evoluzione darwiniana, confrontandosi con la docente sull'opportunità di creare un'intervista piuttosto che una scenetta, dando libero sfogo alla fantasia e creatività che, di certo, non manca agli adolescenti.

L'invito a coinvolgersi nella fase di documentazione attraverso le giuste ricerche "surfing on the internet", è stato rivolto a tutti avviandone estemporaneamente il lavoro in classe.

5.7 Conclusioni sulla sperimentazione siciliana

Il convegno conclusivo sul Progetto CLIL, tenuto in seno al Progetto di Formazione Docenti “La Riforma e la Formazione del Docente CLIL Modelli teorici e pratica didattica” svoltosi l’8 aprile 2011, ha visto la partecipazione di docenti della scuola primaria e secondaria della provincia di Catania, in seno agli incontri a carattere seminariale e laboratoriale. Questi ultimi sono stati finalizzati ad una condivisione e valutazione dei percorsi CLIL. Le performance implementate in classe sono state incidentalmente presentate, nel corso del convegno, dai docenti pionieri che hanno relazionato sulle singole esperienze dal punto di vista delle ricadute sia positive che, talvolta, negative.

Proposte ad un pubblico in grado di comprendere profondamente l’analisi svolta in seno al connubio di LS e disciplina, i docenti, provenienti da numerose scuole della Sicilia orientale, si sono confrontati in un’atmosfera osmotica, dove lo scambio e la condivisione dominavano incontrastati.

La presenza di relatori come Graziano Serragiotto, Ricercatore della Cà Foscari, Rosita D’Orsi, Responsabile dell’Ufficio Studi e Programmazione dell’U.S.P. di Catania, insieme agli ospiti dell’evento: Carmela Scirè, Dirigente Scolastico del Liceo “Leonardo” e Venera Ragonese, Referente del Progetto che la vede in prima linea da diversi anni sul fronte CLIL, nonché organizzatrice dell’evento. *Dulcis in fundo*, si è condiviso il risultato del nostro lavoro di osservazione. Questo ed altri aspetti peculiari del convegno hanno impreziosito il risultato finale, conferendo un colore più definito a questo incontro mirato a focalizzare le buone pratiche da portare avanti in questo contesto.

In questa sede, teniamo a sottolineare la singolarità degli interventi di notevole spessore che si sono avvicendati in un clima di scambio d’ampio respiro, senza togliere spazio all’espressione plurale dei referenti delle numerose scuole coinvolte.

Ciò che ha dato un sapore più forte a questo incontro è stata l’esigenza di evidenziare l’importanza di una assennata mobilitazione delle risorse.

Non potendo riportare tutti gli interventi (quasi 20) in programma, ci limiteremo a sintetizzare il più saliente per noi, dato che ne abbiamo curato l’aspetto implementativo attraverso l’attenta redazione del *diario di bordo*.

Venera Ragonese, la Referente del Progetto che ha offerto lo spunto perché il convegno avesse luogo, ha presentato una relazione dal titolo *Charles Darwin’s Theory of Evolution*,

spendendo l'intervento a sua disposizione per relazionare sull'esperienza da lei condotta in III A, al fine di evidenziare l'importanza della logica della copresenza.

Ribadendo il concetto afferente a questa soluzione, l'insegnante CLIL ha sottolineato che solo in seno alla codocenza un intervento si può ritenere ben strutturato e capace di coprire le esigenze linguistiche, senza tralasciare quelle contenutistiche. Il punto di partenza è stato offerto dall'aggancio alla relazione contenuta nel diario di bordo del 4 marzo 2011, redatto per la classe III A Indirizzo Brocca Scientifico del Liceo Leonardo dall'osservatrice esterna, ossia l'estensore del presente manuale, che ha svolto questa parte del progetto CLIL per condividere l'esperienza viva dell'organizzazione modulare con tutti gli interessati.

Passando, adesso, ad un argomento spinoso che ci porta in modo assai diretto alle conclusioni, affrontiamo con massimo interesse quella difficoltà costituzionale del CLIL che, finora, abbiamo volutamente osservato secondo una prospettiva teorica.

Come abbiamo letto in precedenza, valutare è un punto di snodo importante nella metodologia CLIL e, del resto, sappiamo che somministrare prove in itinere opportunamente bilanciate non richiede meno investimento di tempo e di risorse rispetto a quello impiegato per programmare il modulo.

Ciò nonostante, lo scoglio è stato superato brillantemente.

Quasi il discorso fosse stato uniformato in altra sede, i vari gruppi che si sono succeduti hanno affermato unanimemente l'importanza di rifarsi a test la cui validità rientrasse in maniera integrata nell'ambito disciplinare ed insieme linguistico. Ciò, automaticamente, comporta una correzione integrata al momento della determinazione del profilo dell'alunno. Da non sottovalutare, chiaramente, è la preparazione della stessa verifica che non può prescindere dall'essere concepita in seno ad un lavoro coordinato e congiunto che, incidentalmente, deve godere dell'apporto disciplinare dell'insegnante di disciplina, guidato linguisticamente dal docente in grado di esprimere al meglio i contenuti in lingua straniera.

Lo stesso contributo conclusivo del Professore Graziano Serragiotto si è concentrato sulla valutazione, stavolta complessiva, rispetto all'espressione plurale degli interventi esposti dalle coppie di codocenti CLIL, che lo hanno, a giusto titolo, consacrato osservatore esterno ufficiale del 'Convegno sul CLIL'.

Questi, infatti, ha posto l'accento sulle difficoltà di ordine pratico, oltre che teorico, che la collaborazione tra due colleghi potrebbe produrre, rispondendo così alle battute conclusive di quasi tutti i relatori concordi sull'impossibilità di raggiungere risultati degni di nota, qualora prendesse forma il timore di perdere la soluzione della codocenza, in favore della soluzione che vede

l'insegnante CLIL singolo, vista come un'eventuale imposizione da parte del Governo, di una sola figura operativa in classe, (così come la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica ha indicato alle Istituzioni scolastiche per attuare una "introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL tramite la Nota prot. 240 del 16 gennaio 2013 avente come oggetto "Norme transitorie"⁵⁹.)

17) Bisognerebbe far passare il valore attribuito dagli stessi docenti che hanno sperimentato positivamente il confronto che ha permesso loro di lavorare in sinergia; questi ultimi hanno concluso che è l'integrazione a generare conoscenza, approfondimento ed inevitabile miglioramento, quale chiave di volta che i docenti hanno assaporato ed a cui non vogliono rinunciare.

⁵⁹http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf

-CONCLUSIONI -

Partendo proprio dalla programmazione promossa in seno al P.O. FSE 2014/2020 della Regione Siciliana, i fondi stanziati nella misura di 193.153.597 euro garantiranno il supporto a fondo perduto in favore dell'Istruzione e della Formazione. L'Asse prioritario 3- Istruzione e Formazione, in seno all'allegato A, ci indica le priorità da fronteggiare, come il fenomeno della dispersione scolastica ed il miglioramento delle competenze chiave degli allievi, riportando al punto 10.2.3 proprio la strategia CLIL come strumento utile a perseguire l'obiettivo didattico.

L'Internazionalizzazione sociale di cui il CLIL si fa carico e della quale stiamo tracciando le basi ci apre a nuovi orizzonti di scuola, dal momento che La Commissione Europea, nella Raccomandazione *Rethinking Education* del 2012, mette in correlazione le metodologie didattiche innovative con il CLIL e l'uso delle tecnologie, come di seguito specificato: "through innovative methods and approaches, initial and in-service training of language teachers, increased opportunities of using language skills, CLIL, development of ICT-based language learning resources [...]" [2]⁶⁰. Del resto il "Profilo del docente CLIL" nella sua quintessenza è stato presentato in un Decreto del Ministro del 30 settembre 2011, successivamente declinato per i docenti in servizio da un Decreto della Direzione del personale scolastico del 16 aprile 2012. Non ci sfugge quel tocco di poliedricità che deve caratterizzarlo.

Successivamente, nel giugno del 2014, la Commissione Europea ha reso noto il documento intitolato *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* [3], che sottende un duplice intento, ossia ribadire la funzione chiave della metodologia CLIL come motore di rinnovamento e di crescita dei sistemi scolastici europei mettendo in luce, attraverso il CLIL, il valore aggiunto del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) nello sviluppo delle competenze linguistiche e nell'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera. Si sta parlando tanto di CLIL, insomma, e ammettiamo pure che ci piace pensare che esiste un anello di congiungimento tra la sfera di ricerca universitaria ed il CLIL, quasi a rassicurarci sul piano dello sviluppo della didattica, nel rispetto delle nuove generazioni con tutti i cambiamenti che queste comportano sul piano delle scelte didattiche.

Da questo punto ed altri ad esso correlati, emergono spontaneamente alcune tra le ragioni che sottendono l'argomento fulcro della nostra trattazione, la più pragmatica delle quali è quella di offrire, con il nostro lavoro di ricerca, una forma di input conoscitivo che funga da fondamento costruttivo didattico per tutti coloro i quali si approcciano a questa nuova realtà didattica.

⁶⁰<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012SC0372>

Infatti, la conclusione del nostro lavoro di ricerca si riterrà soddisfacente se, all'analisi offerta, seguirà una integrazione o anche l'evidenziazione di criticità per integrare la metodologia CLIL.

D'altronde, la logica sperimentale che punta alla specializzazione linguistica ha bisogno di confronto, di critiche e di integrazioni, senza le quali sarebbe definita, delimitata, rafferma.

Ciò avvalorava il senso della fusione di cui il CLIL è promotore: i giovani devono essere aiutati a costruire le competenze linguistiche secondo uno schema che integri gli assunti della realtà che li circonda, con l'aiuto di insegnanti preparati in tal senso.

Tali misure formative potrebbero, altresì, agevolare un approccio in un mondo il cui sviluppo procede in modo integrato⁶¹.

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 tipologie istituzionali di formazione post-laurea: corsi di perfezionamento e master. Il corso di perfezionamento⁶² 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. 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 accessibili dal 2010.

L'expertise dell'Università, quindi, deve essere messa a disposizione sotto forma di altre soluzioni formative più delimitate temporalmente, che veda l'Università aprirsi al territorio collaborando con gli altri interlocutori istituzionali (quale l'Ufficio Scolastico Regionale, INDIRE, 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.

Ambedue le soluzioni 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

61P. Mehisto, D. Marsh & M. J. Frigols, *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008, p. 17.

62Corsi 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/>>).

casi, viene integrata dalla dimensione esperienziale, mediante un periodo di ‘stage’ in cui l’Università segue il percorso monitorando l’efficacia e stimolando le riflessioni in corso d’opera.

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 per esempio in seno al forum di una CLIL *community*.

Per quanto concerne l’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 italofofoni. 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, di fronte ai quali, concludiamo, dovremmo lavorare insieme per soluzioni condivise e costruttive, quali docenti "E-CLIL", acronimo che racchiude in sé una serie di competenze linguistiche, didattiche, comunicative, ma anche tecnologiche e multimediali, ormai imprescindibili nell’Europa del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici:

Studi Generali:

- P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara, 2006 (seconda edizione).
- P. E. Balboni, *Fare Educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino, 2008.
- P. Balboni, M. Valtolina, *Geografia d'Italia per Stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia, 2005.
- R. Barthes, *Rhétorique de l'Image*, Ecole pratique des hautes études, 6e section, Paris, 1964.
- A. Batinti, G. De Veris, S. Giugarelu, S. Spina, *Plurilinguismo e pluriculturalismo*, in Atti del Convegno di Studi presso l'Università italiana per stranieri, Ed. Guerra, Perugia, gennaio-giugno 1993.
- L. Binanti, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2001.
- B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals - Handbook I: Cognitive Domain*, McKay, New York, 1956.
- E. Cresson, *Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione, Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione dell'Unione Europea, Bruxelles, 1995.
- J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, University of Toronto, Toronto, 1979.
- M. Danesi, *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra ed., Perugia, 1998.
- B. D'Amore, M. I. F. Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Trento, 2007.
- J. Diaz Cintas, *Pour une classification des sous-titres à l'époque du numérique*, in Lavaur, Serban, *La traduction audiovisuelle. Approche interdisciplinaire du sous-titrage*, De Boeck Université, Brussels, 2008.

- D. Ebbutt, *Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles*, in R. Burgess, *Issues in Educational Research*: Falmer Press, Lewes, 1985.
- P. Ellerani, I. Fiorin, (a cura di), *Una scuola che progetta*, Armando Editore, Roma, 2006.
- G. Freddi, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1993, collana Biblioteca di Quaderni d'italianistica.
- G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino, 1994.
- H.E. Gardner, *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- H. Hubert, *Between Matrix Languages, Minimalism and Variation. A Trilingual Test Case Evaluation of Structural Constraints on Codeswitching*, University of Haifa, Itamar Kastner, 1997.
- M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, LTP, Hove, 1997.
- D. Nunan, *Task Based Approach. Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, 1989.
- D. Nunan, *The self-directed Teacher: managing the learning process*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- L. Pavone, *Il video nella didattica delle lingue straniere*, CUECM, Catania, 2003, (seconda edizione rivista e aggiornata).
- E. Sapir, *Cultura, linguaggio e personalità*, Einaudi, Torino, 1972.
- L. Selinker, *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London, 1992.
- G. Serragiotto, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Novara, 2004.
- B. Spinelli, *Attraverso il video. Imparare ad imparare con gli audiovisivi*, Cafoscarina, Venezia, 2006.
- D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives , the classification of educational goals*, Longman Group LTD, London, 2002 (Volume 2).
- M. Wildhage, *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen, Berlino, 2003.

Studi sul CLIL:

C.M. Coonan, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Cafoscarina, Venezia, 2004.

D. Covre, M. Segal, *Watch Out - education*, ELI Edizioni, Recanati, 2006, collana *HandsOnLanguage*.

D. Coyle, B. Holmes, L. King, *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, collana The Languages Company, 2009.

S. Lucietto, *...e allora...CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino ed in Europa*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento, 2008.

P. Mehisto, D. Marsh & M. J. Frigols, *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008.

G. Serragiotto, *C.L.I.L.: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.

G. Serragiotto, *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in P. De Matteis, O. Fortuna, (a cura di), *CLIL modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione docente. Realtà e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.

G. Serragiotto, *La valutazione nel CLIL: Format e griglie*, Cafoscarina, Venezia, 2006 in C.M. Coonan, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppo e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Atti del Convegno Internazionale, Venezia, settembre 2004.

Altre fonti:

Consultazione della Gazzetta ufficiale n. C 119, Allegato II - Settori Prioritari per la Cooperazione Europea nel Settore dell'Istruzione e della Formazione durante il Primo Ciclo: 2009-2011 del 28/05/2009, pp. 2-10.

Consultazione della Gazzetta ufficiale, DPR 275/99 art. 4, comma 3 del Regolamento approvato dal Comitato dei Ministri il 25.2.1999 sull'Introduzione dell'autonomia scolastica.

Consultazione del testo per studenti di lingua inglese J. Newbrook, J.Wilson, *New Proficiency Gold*, Longman, Cambridge, 2011, per l'approfondimento di strumenti d'apprendimento.

AA. VV., < I love Sicilia. Mensile di stili, tendenze, consumi.>, Catania, 2010.

Riferimenti on line:

Riforma dei Licei (DPR 15 marzo 2010) in: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/>

Dati immigrazione ed istruzione ISTAT

<http://www.istat.it/it/immigrati/prodotti-editoriali/istruzione>

PO FSE Regione Siciliana 2014/2020

http://www.regione.sicilia.it/deliberegiunta/file/giunta/allegati/Delibera_349_14.pdf

Rapporto di monitoraggio CLIL a.s. 2012/2013

http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf

COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Language competences for employability, mobility and growth Accompanying the document Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012SC0372>

Nota ministeriale sul controllo INVALSI del 20/04/2011:

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6119c2d9-5a98-42c3-86e6-2924e425fc8a/prot2792_11.pdf

Dati istituzionali CLIL : www.euridyce.org

A New Framework Strategy for Multilingualism del novembre 2005, http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf

Pubblicazione sul sito del Liceo 'Leonardo': elenco partecipanti e tematiche del seminario:
<http://www.liceoleonardogiarre.it/index.php?view=article&id=358:-formazione-clil-seminario-provinciale>

Link sui *master* e corsi di perfezionamento *CLIL*:
http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf

Creese, AJ. Blackledge, *Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching*. The Modern Language Journal vol. 94, in:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x/full>