



# DIVENTARE PLURILINGUI NEL MONDO GLOBALIZZATO

## UN MANUALE PER IL CLIL



Franca Quartapelle  
Julian Sudhoff  
Dieter Wolff



IPRASE - *Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228  
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399  
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

*Comitato tecnico-scientifico*

Mario G. Dutto  
Roberto Ceccato  
Michael Schratz  
Laura Zoller

*Direttore*

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE  
Prima pubblicazione febbraio 2019

*Realizzazione grafica*

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-465-7

Il volume è disponibile all'indirizzo web: [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)

Progetto FSE - Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue - Codice 2015\_3\_1034\_IP.01 CUP C79J15000600001. L'iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento con il sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, Stato italiano e Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.

**IPRASE per l'ambiente**



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



# **DIVENTARE PLURILINGUI IN UN MONDO GLOBALIZZATO**

UN MANUALE PER IL CLIL

Franca Quartapelle  
Julian Sudhoff  
Dieter Wolff

Febbraio 2019



# INDICE

Introduzione.....	7
<b>1. Il plurilinguismo e l'apprendimento del plurilinguismo</b>	
1.1 Il plurilinguismo e il CLIL .....	13
1.2 Il plurilinguismo, un fenomeno naturale nel mondo globalizzato .....	14
1.3 Il plurilinguismo individuale .....	14
1.4 Il multilinguismo sociale .....	18
1.5 Plurilinguismo e promozione del plurilinguismo in Italia .....	22
1.6 Il plurilinguismo e le misure per sostenerlo in Trentino: il <i>Piano Trentino Trilingue</i> ovvero 'La ristrutturazione di un sistema scolastico' .....	25
1.7 Note critiche al <i>Piano Trentino Trilingue</i> .....	28
<b>2. CLIL - Un nuovo approccio didattico integrativo</b>	
2.1 <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL): un tentativo di definizione .....	33
2.2 CLIL vs. immersione.....	39
2.3 Sul valore aggiunto del CLIL .....	40
2.3.1 Il valore aggiunto linguistico del CLIL.....	41
2.3.2 Il valore aggiunto contenutistico del CLIL .....	43
2.3.3 Il valore aggiunto motivazionale .....	46
2.3.4 Il valore aggiunto pedagogico .....	47
2.4 Il CLIL nei diversi gradi di istruzione .....	49
<b>3. Ambiti e fondamenti della didattica CLIL</b>	
3.1 La lingua nella lezione CLIL.....	62
3.2 La dimensione dei contenuti disciplinari della lezione CLIL.....	66
3.3 Apprendimento interculturale.....	69
3.4 La lezione CLIL: cinque progetti .....	73
<b>4. Competenze auspiccate nella didattica CLIL</b>	
4.1 Competenze orientate all'operatività .....	79
4.2 Le componenti delle competenze CLIL .....	80
4.3 Conoscenze specifiche della disciplina .....	81
4.4 Processi cognitivi .....	82
4.5 L'azione comunicativa.....	83
4.6 Le competenze di base nella didattica CLIL.....	84
4.7 La descrizione delle competenze CLIL .....	85
4.8 Esempi di competenze CLIL .....	87
4.9 Le competenze descritte dagli insegnanti nei loro progetti didattici .....	90

<b>5. Approcci metodologici e organizzazione didattica - Teoria e pratica</b>		
5.1	La sensibilità linguistica nella lezione CLIL .....	97
	5.1.1 Considerazioni generali sulla lezione CLIL a sensibilità linguistica .....	98
	5.1.2 Due esempi di lezioni CLIL condotte con sensibilità linguistica.....	102
5.2	Lezione CLIL orientata all'operatività degli allievi .....	108
	5.2.1 Considerazioni teoriche sull'orientamento agli allievi e all'operatività.....	108
	5.2.2 Un esempio di lezione CLIL orientata all'operatività degli allievi .....	111
5.3	Tecniche di apprendimento e di lavoro per la lezione CLIL .....	112
	5.3.1 Considerazioni generali sulle tecniche di apprendimento e di lavoro .....	113
	5.3.2 Tecniche di apprendimento nella lezione CLIL: due esempi di utilizzo .....	119
5.4	Principi di programmazione didattica CLIL.....	121
	5.4.1 Considerazioni generali sulla programmazione didattica CLIL .....	122
	5.4.2 Programmazione di un'unità didattica CLIL: un esempio .....	125
<b>6. Struttura della lezione CLIL: compiti orientati alle competenze e all'operatività e relativi materiali</b>		
6.1	La lezione CLIL come luogo dell'orientamento alle competenze disciplinari e linguistiche .....	131
6.2	Il compito complesso finalizzato alle competenze nel CLIL .....	134
6.3	Materiali per compiti orientati alle competenze e all'operatività nel CLIL.....	137
6.4	Esempio pratico dettagliato di un compito CLIL complesso finalizzato all'acquisizione di competenze .....	141
<b>7. Le prestazioni e la relativa valutazione nel CLIL</b>		
7.1	Considerazioni generali sulla valutazione delle prestazioni .....	153
7.2	Valutazione delle prestazioni di un duplice obiettivo e orientata al processo.....	156
7.3	La valutazione sommativa .....	158
7.4	Principi e criteri della valutazione formativa .....	160
7.5	Principi dell'autovalutazione nel CLIL .....	162
7.6	Una valutazione separata per obiettivi di apprendimento integrati?.....	165
7.7	Proposte degli insegnanti per la valutazione degli allievi nelle unità didattiche presentate .....	170
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>185</b>
	<b>Indice delle illustrazioni .....</b>	<b>191</b>

## Introduzione

Solo fino a pochi anni fa, in Europa e nel mondo si riteneva che il problema della comprensione linguistica tra persone che non parlano la stessa lingua madre fosse risolto. La parola magica era 'inglese'; questa lingua infatti, essendo la più diffusa, avrebbe dovuto servire da mezzo di comunicazione globale. Anche in materia di politica dell'istruzione ci si basava su questo assunto, considerato che è l'inglese che viene insegnato nelle scuole di quasi tutto il mondo come prima lingua straniera. Se anche infatti non è la lingua geograficamente più diffusa, è però certo che nessun'altra lingua la raggiunge o la supera quanto a numero di persone che la parlano come seconda lingua. Una buona posizione di partenza, almeno così si pensava, per poterla considerare un vero mezzo di comprensione internazionale, una lingua franca.

Inizialmente non vi erano molti argomenti che deponessero contro l'inglese quale lingua delle relazioni internazionali che sarebbe stata persino in grado di spodestare altre lingue ben radicate. Gli argomenti avanzati inizialmente da alcuni economisti, secondo cui si riesce a vendere qualcosa solo nella lingua del cliente, trovavano poca adesione esattamente come l'affermazione che l'inglese fosse una lingua difficile da imparare per chi proviene da una diversa area linguistica. La padronanza dell'inglese come seconda lingua veniva semplicemente considerata una competenza linguistica decisiva nel mondo moderno.

Nelle sue considerazioni sulla politica linguistica, la Commissione europea ha cominciato a confutare l'importanza dell'inglese come lingua veicolare e a richiedere che le cittadine e i cittadini comunitari padroneggino, oltre alla propria lingua madre, almeno altre due lingue europee. L'inglese, pur non venendo esplicitamente menzionato come una di queste due altre lingue, è però, ora come allora, la lingua straniera più studiata in tutti i paesi dell'Unione.

Il dibattito attuale dimostra però con sempre maggiore evidenza che l'insegnamento della lingua straniera vera e propria, con gli approcci metodologici sinora in uso, non è in grado di fornire le competenze linguistiche necessarie per una comunicazione internazionale e interculturale adeguata. Questo insoddisfacente risultato dell'istruzione scolastica in fatto di lingua straniera non è riscontrabile solo per l'inglese, ma anche per le altre lingue insegnate nelle nostre scuole. Così, almeno in Europa si è cominciato da tempo a chiedersi come poter dare adeguata soddisfazione alle esigenze segnalate dalla Commissione europea in tema di plurilinguismo (inteso qui come trilinguismo).

La Commissione europea aveva consapevolezza che in politica linguistica non sia sufficiente avanzare una richiesta così ambiziosa come il trilinguismo senza proporre come raggiungere tale obiettivo. Con il Piano di azione 2004–2006 (COM(2003) 449) ha avanzato tre proposte che prevedevano in primo luogo di portare più attenzione a un inizio precoce dello studio della lingua straniera, introducendolo quindi capillarmente; in secondo luogo di incoraggiare soggiorni nel paese della lingua obiettivo (il programma ERASMUS che è finanziato dall'UE e quelli ad esso affini sono oggi considerati i programmi di istruzione europea di maggiore successo); e in terzo luogo di focalizzare mag-



giormente, oltre che la lezione di lingua straniera vera e propria, anche l'insegnamento di discipline non linguistiche in una lingua straniera: il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) viene oggi considerato la via maestra per favorire il plurilinguismo nella scuola.

Il CLIL, inteso come nuovo approccio scolastico al plurilinguismo, quindi anche come metodologia, all'inizio si è sviluppato molto lentamente. Se è pur vero che già da tempo esistono scuole internazionali di carattere elitario che insegnano discipline non linguistiche in una lingua diversa da quella di istruzione, si è dovuto però attendere l'inizio di questo millennio per assistere a una democratizzazione e quindi anche a una diffusione più ampia dell'offerta. Oggi si può affermare che il CLIL si è imposto nel contesto europeo e, soprattutto, che ha trovato accesso anche nelle scuole statali. Lo provano le statistiche dei singoli paesi europei, che dovrebbero essere raccolte in una nuova edizione del rapporto EURYDICE che si attende da tempo (la versione attuale è del 2006).

È ovvio che l'interesse per il CLIL sia particolarmente forte nelle regioni europee già per loro natura multilingui o confinanti con una regione multilingue. Con i programmi scolastici CLIL si auspica sia di rendere stabile il multilinguismo dove è già presente, come ad esempio in Valle d'Aosta (italiano/francese), in Alto Adige (italiano/tedesco/ladino), nel Brandeburgo/Sassonia (lingua sorba/tedesco), sia di sviluppare una competenza nella lingua straniera superiore al livello consueto.

Tra le regioni menzionate la Provincia autonoma di Trento, che è limitrofa al territorio di lingua tedesca e vanta una grande esperienza in materia di salvaguardia delle lingue minoritarie (ladino, cimbri ecc.), propone già da qualche tempo l'insegnamento CLIL in varie scuole. Questi fattori di contesto, relativamente favorevoli, hanno indotto la Provincia a presentare all'Unione europea nel 2013 un grande progetto per lo sviluppo del trilinguismo, il *Piano Trentino Trilingue*<sup>1</sup>, e a richiedere finanziamenti nel quadro del Fondo strutturale europeo per lo sviluppo regionale riuscendo a ottenere mezzi adeguati per la ristrutturazione del proprio sistema scolastico. Il progetto, sostenuto anche con i contributi finanziari della Provincia, è stato avviato nel 2015; un elemento centrale di questa ristrutturazione consiste in una più capillare introduzione dell'insegnamento CLIL.

Fin dall'inizio è risultato evidente che l'impegno necessario per formare un numero sufficiente di insegnanti di discipline non linguistiche capaci di tenere lezioni nelle lingue veicolari tedesco o inglese in tutti e tre i gradi di istruzione (primaria, secondaria di primo e di secondo grado) sarebbe stato enorme, poiché in Trentino solo gli insegnanti della scuola primaria dispongono per lo più di una competenza linguistica adeguata per insegnare le loro materie in una delle due lingue straniere, cioè l'inglese o il tedesco che, del resto, nella scuola primaria è offerto in Italia solo in Trentino. Come nel resto d'Italia, anche in Trentino i docenti dei due gradi di istruzione secondaria sono o insegnanti di una disciplina non linguistica o insegnanti di lingua straniera e devono di conseguenza recuperare a posteriori competenze didattiche in una disciplina che non è la loro. È stato dunque necessario introdurre la maggior parte degli insegnanti alle particolarità metodo-

---

<sup>1</sup> [https://fse.provincia.tn.it/content/search/\(offset\)/40?SearchText=piano+trentino+trilingue](https://fse.provincia.tn.it/content/search/(offset)/40?SearchText=piano+trentino+trilingue).

logiche del nuovo approccio. Lo si è fatto fin dall'inizio offrendo corsi di aggiornamento (cfr. *Piano Trentino Trilingue*) realizzati dall'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) e dall'università di Trento, in cui gli insegnanti sono stati istruiti nella teoria e nella pratica della didattica CLIL.

Anche questo manuale intende inserirsi in questo contesto. A differenza della pubblicazione precedente, 'Linee guida per il CLIL in tedesco', uscita nel 2011 in italiano e in tedesco, che introduce all'approccio CLIL con un'impostazione più teorica, questo lavoro intende coniugare la teoria e la pratica. Fedeli al principio di Immanuel Kant, secondo il quale "la teoria senza pratica è vuota, la pratica senza teoria è cieca", in questo libro cercheremo di mettere in relazione la dimensione teorica del CLIL con la relativa messa in atto.

I criteri sviluppati per coniugare teoria e pratica sono stati messi in pratica con l'aiuto di cinque insegnanti trentini con esperienza CLIL che da anni tengono le loro lezioni in inglese e tedesco. A questi insegnanti è stato chiesto di illustrare con la loro pratica scolastica, a partire da un'ora di lezione concreta, i quattro concetti teorici centrali del CLIL trattati in questo libro. Gli argomenti delle lezioni sono stati scelti dagli stessi insegnanti; riguardano la matematica, la biologia, la storia, la filosofia e l'arte. Di queste discipline quattro vengono insegnate in tedesco, mentre la filosofia viene trattata in lingua inglese.

Gli insegnanti presentano tutti la loro lezione nel terzo capitolo; nel quarto illustrano quali sono concretamente le loro aspettative rispetto allo sviluppo delle competenze linguistiche e disciplinari degli allievi; nel quinto capitolo, sulla base di esempi selezionati, vengono mostrati gli interventi metodologici che hanno adottato nelle loro lezioni. Nel sesto capitolo, affrontando un'ora di lezione, vengono mostrati materiali e strumenti scelti in ottemperanza dei principi pedagogici di fondo dell'insegnamento CLIL che consistono nell'orientamento allo studente e nell'operatività: perché gli allievi possano sviluppare competenze più elevate sia nell'ambito linguistico che in quello dei contenuti disciplinari è necessario proporre loro compiti complessi. Nel settimo capitolo infine gli insegnanti illustrano i criteri che hanno adottato per valutare le prestazioni dei loro allievi: criteri che si riferiscono a prestazioni sia linguistiche che disciplinari.

Questo progetto è stato un'esperienza a cui gli autori di questo libro, appartenenti a due mondi culturali diversi, non vorrebbero aver dovuto rinunciare. Ciò vale sia per la collaborazione tra di loro che per quella con gli insegnanti: si è da subito palesata una grande varietà di modi di procedere, si sono aperte prospettive nuove e diverse, certi stereotipi sono stati confermati, mentre altri sono stati rigettati. Si è dovuto scendere a compromessi che hanno dato origine a nuove riflessioni che hanno fatto progredire il progetto arricchendolo. È nato così un manuale che intende essere di supporto per tutti gli insegnanti CLIL, non solo quelli del Trentino, e sviluppare un quadro coerente della didattica CLIL.

Le persone da ringraziare sono molte, il presidente dell'IPRASE di Rovereto, Luciano Covi, il Direttore della Consulenza didattica del Goethe-Institut, Adrian Lewerken, il cui impegno ha reso possibile la realizzazione del progetto di questo libro, Roberta Bisoffi dell'IPRASE, che ci ha assistito per gli aspetti organizzativi e ha fatto una lettura critica dei nostri testi, gli insegnanti e le insegnanti che hanno lavorato con noi in veste di coau-

tori: Tatiana Arrigoni, Paolo Dordoni, Laura Maffei, Elisabetta Matiacci, nonché Angelika Krabb, che ha coordinato i diversi insegnanti partecipando lei stessa alla programmazione didattica. Ci auguriamo che questo manuale risulti utile a tutti coloro che vogliono iniziare ad occuparsi di didattica CLIL.

Milano, Essen, gennaio 2018

Franca Quartapelle  
Julian Sudhoff  
Dieter Wolff

*Capitolo 1*  
**Il plurilinguismo  
e l'apprendimento  
del plurilinguismo**



## Capitolo 1

# Il plurilinguismo e l'apprendimento del plurilinguismo

Perché questo libro inizia parlando di plurilinguismo? In realtà l'argomento è l'apprendimento integrato di lingua e contenuto disciplinare.

La scuola è sicuramente uno specchio della società. Il plurilinguismo è presente ovunque ed è dunque realtà anche a scuola. È inoltre un obiettivo dell'istruzione e il CLIL contribuisce a realizzarlo.

Questo primo capitolo del manuale è dedicato al concetto di plurilinguismo. Lo analizzeremo da diversi punti di vista, distinguendo in particolare tra plurilinguismo individuale (ingl. *plurilingualism*) e multilinguismo sociale (ingl. *multilingualism*). Allo stesso tempo però è bene collocare il plurilinguismo anche nel contesto globale, in un contesto nazionale e in uno regionale, vale a dire occorre mostrare come si presenta nel contesto europeo, in quello italiano e in quello di una provincia italiana. Prendendo ad esempio la Provincia autonoma di Trento presentiamo un progetto di politica dell'istruzione, il *Piano Trentino Trilingue*, finalizzato allo sviluppo del plurilinguismo in questa provincia.

### Argomenti trattati nel capitolo

- Stati multilingui
- Società multilingui
- Individui plurilingui
- Instabilità della situazione linguistica
- Ricchezza linguistica in Italia
- Politica dell'istruzione finalizzata al plurilinguismo

## 1.1 Il plurilinguismo e il CLIL

A prima vista ci si potrebbe stupire che in un libro dedicato all'apprendimento integrato di lingua e contenuto disciplinare (CLIL) si tratti così diffusamente il concetto del plurilinguismo. Ma come già lascia intuire il titolo del libro, l'obiettivo dichiarato e ultimo di una didattica CLIL che voglia risultare efficace è proprio lo sviluppo del plurilinguismo. Capire questo obiettivo di apprendimento, valutarne attentamente i limiti e poterne tener conto nel programmare l'insegnamento impone quindi che si affronti questo concetto.

In un paese come l'Italia, e in particolare in una regione come il Trentino, il confronto con gli interrogativi posti dal plurilinguismo dovrebbe essere scontato. Qui si incontrano ad ogni passo persone plurilingui. Nelle valli in cui si continuano a parlare varianti dialettali ataviche del ceppo linguistico germanico o romanzo si incontrano spesso giovani che crescono almeno in due lingue. Ciò che sappiamo dagli studi sul plurilinguismo ci aiuta

ad analizzare e a considerare questi giovani come individui bilingui e come parte di una comunità bilingue. Ciò ci rende inoltre ancor più consapevoli del multilinguismo sociale, come quello che si ha in Alto Adige, ad appena 50 km di distanza. Per un docente CLIL è quindi estremamente importante riuscire a capire che cosa significhino plurilinguismo individuale e multilinguismo sociale

## 1.2 Il plurilinguismo, un fenomeno naturale nel mondo globalizzato

Il bilinguismo, o plurilinguismo, è un fenomeno assolutamente naturale dappertutto nel mondo. Nella vita di oggi si incontrano tutti i giorni e ovunque persone che parlano tra loro lingue diverse e che padroneggiano anche la nostra. E anche tra di noi ci sono persone che hanno imparato altre lingue o che provengono magari da famiglie in cui si parlano due o più lingue. Il bilinguismo è la regola, il monolinguisimo l'eccezione; questa semplice formula, che orienta ormai da tempo il dibattito sulla politica linguistica, rispetta sempre meglio la realtà linguistica di tutte le aree del mondo.

Ma il plurilinguismo non è solo un fenomeno che riguarda gli individui. In tutto il mondo esistono unità (stati) che si definiscono multilingui. In Europa abbiamo degli esempi interessanti nel Belgio, nel Lussemburgo e nella Spagna. Qui si parlano più lingue contemporaneamente e con pari riconoscimento giuridico: in Belgio francese, fiammingo e tedesco, in Lussemburgo tedesco e francese, in Spagna basco, castigliano e catalano<sup>2</sup>. In questi tre paesi queste lingue sono lingue ufficiali: leggi, ordinanze e altri documenti ufficiali devono essere redatti in tutte le lingue dello stato. Ciò non significa però che tutti i cittadini del Belgio, del Lussemburgo o della Spagna padroneggino tutte le lingue del paese; essi possono essere anche monolingui, e in molti casi lo sono. Altre forme di questo tipo di multilinguismo sono quelle espresse dai due termini di 'lingua maggioritaria' in opposizione a 'lingua minoritaria'; approfondiremo questo argomento più avanti.

Queste prime considerazioni sul multi-/plurilinguismo mostrano chiaramente che il concetto è più complesso di quanto possa sembrare inizialmente. Esso definisce almeno due fenomeni diversi: il plurilinguismo individuale, cioè la capacità di un individuo di essere competente in più di una lingua, e il multilinguismo sociale, che si riferisce a regioni e stati in cui si parla più di una lingua. Nonostante le differenze, plurilinguismo e multilinguismo si fondano su una proprietà comune: si presentano sempre là dove c'è un contatto tra due o più lingue.

## 1.3 Il plurilinguismo individuale

Risulta difficile trovare una definizione univoca per i diversi e numerosi tipi di plurilinguismo individuale. Da quando si è cominciato a studiare il plurilinguismo individuale, e cioè dall'inizio del XX secolo, ci sono stati però numerosi tentativi per arrivare a una

---

<sup>2</sup> L'Italia, per esempio, non si definisce multilingue. Ad essere multilingui sono singole aree, cioè province o regioni.

definizione. I primi erano più di carattere normativo: mentre Blocher (1909) per definire un parlante bilingue ritiene che debba avere una buona padronanza di ugual livello nelle due lingue, requisito che poi sarà definito *balanced* o 'plurilinguismo bilanciato', Bloomfield (1933) parla di padronanza a livello di madrelingua in entrambe le lingue, aggiungendo però che è difficile distinguere tra un buon parlante di L2<sup>3</sup> e un parlante bilingue. Negli studi di Weinreich (1968) e Mackey (1970) si trovano definizioni molto generiche e piuttosto descrittive. L'uso alternato di due lingue definisce il bilinguismo in modo alquanto vago. Tale definizione permette infatti di definire bilingue chiunque, anche chi conosce solo poche parole di una lingua straniera.

Nell'ottica attuale, alle definizioni descrittive e normative di plurilinguismo si contesta giustamente di tenere in scarsa considerazione l'intero corredo di caratteristiche che distinguono i parlanti bilingui. Come criterio per la definizione di plurilinguismo viene citata solo la competenza linguistica. La competenza linguistica è però un criterio graduale che rende difficile tracciare un confine netto tra chi apprende una seconda lingua e chi è bilingue. Si deve poi anche considerare che chi parla una sola lingua, cioè chi è monolingue, possiede competenze diverse nei singoli ambiti. Un parlante monolingue può mostrare, per esempio, elevate competenze in un registro colloquiale o anche dialettale, ma avere una scarsa padronanza della lingua standard. Un giovane può essere molto competente nel linguaggio giovanile o in un linguaggio di gruppo, ma essere appena capace di articolare espressioni nella lingua standard. Altri parlanti possono avere elevate competenze nella comprensione orale e nel parlato, ma essere a malapena in grado di leggere e scrivere. Questi parlanti non li definiremmo però mai bilingui. Un'elevata competenza in una seconda lingua (in uno o in tutti gli ambiti della competenza linguistica) è indubbiamente una caratteristica del plurilinguismo individuale, ma non è l'unica.

Sulla base di queste considerazioni recentemente la ricerca sul bilinguismo è stata indotta a indicare più fattori per caratterizzare il plurilinguismo. Nella letteratura si riconoscono due diverse tendenze nel definire il bilinguismo o anche il plurilinguismo. Da un lato si continuano a proporre definizioni che presentano un grado di elaborazione sempre più elevato, dall'altra si cerca di delimitare l'ambito concettuale sulla base di categorie e dimensioni. Questo processo funziona, come vedremo tra poco, in modo analogo alla teoria dei campi semantici, ove il significato di parole e concetti viene indicato sulla base di caratteristiche opposte. La complessità del concetto che si vuole definire rende quest'ultima procedura indubbiamente più adatta della prima che porta a definizioni molto articolate (si vedano a questo proposito soprattutto van Overbeke 1972; Skutnabb-Kangas & Cummins 1988). Nelle pagine seguenti entreremo nel merito delle definizioni che analizzano le diverse dimensioni del plurilinguismo.

La Tabella 1, rifacendosi a Hamers & Blanc (1989), presenta innanzi tutto otto dimensioni che servono a distinguere i diversi tipi di parlanti bilingui. Queste dimensioni vengono ulteriormente differenziate nella colonna di destra, in modo da poter distinguere con chiarezza ancora maggiore i diversi parlanti bilingui.

---

<sup>3</sup> Parlanti di L2 = parlanti che oltre alla propria lingua madre parlano un'altra lingua.



Tabella 1: Definizione dimensionale del plurilinguismo individuale

(1) Competenza nelle due lingue	- Equivalente - Dominante
(2) Età di acquisizione	- Infanzia a. simultanea b. consecutiva - Adolescenza - Età adulta
(3) Stato relativo delle lingue	- Additivo - Sottrattivo
(4) Rapporto tra le due lingue	- Orizzontale - Verticale - Diagonale
(5) Organizzazione cognitiva delle due lingue	- Coordinata - Composta
(6) Presenza di due comunità linguistiche nell'ambiente del parlante	- Endogena - Esogena
(7) Appartenenza al gruppo e identità culturale del parlante	- Biculturale - Monoculturale in L1 - Monoculturale in L2 - Nessuna cultura di appartenenza
(8) Uso delle due lingue	- Produttivo - Ricettivo o passivo

Il criterio (1) è il criterio meno attuale. Si riferisce alle capacità linguistiche del parlante bilingue. La distinzione tra 'equivalente' e 'dominante' non è molto precisa. Con essa si intende che esistono parlanti bilingui in possesso di competenza analoga nelle due lingue (struttura, lessico, abilità) e altri parlanti bilingui nei quali tale competenza è più sviluppata in una lingua che nell'altra. Si è già accennato al fatto che dominanza ed equivalenza delle due lingue possono presentarsi diversamente distribuite in ambiti diversi. Il traduttore tecnico è sicuramente equivalente nel registro del suo settore, negli altri probabilmente è fortemente dominante nella L1 (L1 = ingl. *language* 1, vale a dire la lingua madre, mentre la seconda lingua è denominata L2).

Il criterio (2) (età di acquisizione) distingue tra 'infanzia', 'adolescenza' ed 'età adulta'. Nell'infanzia si opera una distinzione tra bilinguismo 'simultaneo' e 'consecutivo'. Il bilinguismo simultaneo indica l'acquisizione contemporanea delle due lingue da parte del bambino. Nell'acquisizione consecutiva, il bambino ha già acquisito i fondamentali di una lingua prima di iniziare a essere esposto alla seconda, cosa che avviene per lo più in età prescolare o nella scuola primaria.

Criterio (3) (stato relativo delle due lingue): se all'interno di una società le due lingue godono di pari prestigio, nell'acquisizione della seconda lingua si ampliano e si arricchiscono le capacità comunicative e socioculturali già presenti (criterio 'additivo'). Ne sono un esempio i soggetti che parlano tedesco e francese in Germania. Il bilinguismo 'sottrattivo', cioè l'impoverimento delle capacità linguistiche, avviene invece quando la lingua madre gode di un prestigio inferiore rispetto alla lingua seconda da imparare. Le

due lingue, anche quella più prestigiosa, vengono acquisite e utilizzate solo a un livello di competenze inferiore. La capacità linguistica si impoverisce e, a causa della tensione dovuta al diverso prestigio dei due idiomi, non si sviluppa a sufficienza; non si ottiene un livello di padronanza adeguato né nella lingua madre né nella seconda lingua.

Criterio (4) (rapporto tra le lingue): con 'bilinguismo orizzontale' si intendono quelle situazioni in cui due diverse lingue e culture godono dello stesso stato nella vita ufficiale, culturale e familiare in un gruppo di parlanti (cfr. Baetens Beardsmore 1993). Questa forma si presenta soprattutto nelle classi sociali elevate, ad esempio nel fiammingo colto di Bruxelles, che parla sia fiammingo che francese, o nel catalano colto di Barcellona, che parla sia catalano che castigliano. Si parla di 'bilinguismo verticale' quando i parlanti padroneggiano una lingua standard e un dialetto o regioletto geneticamente affine. Un esempio potrebbe essere dato dallo svizzero tedesco e dal tedesco standard (alto tedesco). Il bilinguismo 'diagonale' si verifica quando i parlanti utilizzano una lingua standard o non standard insieme a una lingua standard geneticamente non affine; citiamo ad esempio il francese della Louisiana (cajun) associato all'inglese o il basso tedesco associato al francese.

Criterio (5) (organizzazione cognitiva delle due lingue): con 'bilinguismo composito' (*compound*) si intende che le due lingue sono disposte nella mente del parlante in modo che, sul piano cognitivo, i termini della L1 e della L2 si riferiscano a un unico concetto. Un parlante bilingue 'coordinato' (*coordinate*) possiede invece concetti mentali diversi, vale a dire una parola e il relativo concetto per ciascuna lingua. Va però detto che oggi giorno la distinzione tra bilinguismo composito e coordinato è oggetto di forti critiche.

Il criterio (6) (presenza di due comunità linguistiche nell'ambiente in cui vive il parlante) è un criterio relativamente nuovo. Il 'bilinguismo endogeno' si riferisce a contesti in cui in ciascuna delle comunità le due lingue vengono usate contemporaneamente come mezzo di comunicazione. Le lingue endogene sono lingue acquisite naturalmente, mentre una lingua esogena è quella usata come lingua ufficiale e istituzionalizzata, ma non è la lingua madre di un parlante che vive in quel tipo di comunità linguistica. A presentare questa situazione linguistica sono, ad esempio, gli stati africani con un passato di colonizzazione. In questi stati l'inglese e il francese sono lingue ufficiali, non vengono però quasi mai usate dalla comunità al di fuori delle occasioni ufficiali e entrano raramente nella sfera privata. Hamers/Blanc (1989) citano come esempio i bambini del Benin, che a casa parlano il fon, ma che frequentano scuole in cui la lingua di istruzione è il francese. Questi bambini presentano un 'bilinguismo esogeno'. È invece endogeno il bilinguismo dei bambini di lingua fiamminga e francese di Bruxelles, poiché utilizzano entrambe le lingue per la loro comunicazione sociale.

Il criterio (7) (appartenenza al gruppo e identità culturale) si riferisce a un fenomeno socio-psicologico che può presentarsi in diverse forme. Alcuni parlanti bilingui possono identificarsi con entrambi i gruppi culturali delle lingue che parlano; in questo caso non sono solo bilingui, ma anche biculturali. Altri parlanti bilingui possono parlare perfettamente due lingue, ma identificarsi culturalmente molto più con la cultura di una comunità linguistica (monoculturali L1). La terza possibilità si verifica quando i parlanti bilingui negano la loro cultura di origine e si identificano completamente con la cultura della L2

(monoculturali L2). Poiché ciò è frutto del processo di acculturazione, in questo caso si può parlare anche di bilinguismo acculturato. In casi estremi si può osservare anche uno sradicamento culturale (*deculturation*), nel quale i parlanti abbandonano la propria identità culturale, ma non riescono a identificarsi con la nuova cultura.

Il criterio (8) (uso delle due lingue) si riferisce appunto all'uso delle due lingue. Come è già stato spiegato, è possibile distinguere tra bilinguismo 'ricettivo' e 'produttivo', poiché esistono parlanti bilingui che hanno una particolare padronanza delle capacità ricettive in una delle due lingue, e quindi sono in grado di leggere testi e comprendere enunciazioni, ma non sono in grado di usare la lingua in modo realmente produttivo.

La tabella presentata mette in evidenza che il plurilinguismo individuale si presenta come fenomeno molto complesso; il modo migliore per iniziare ad analizzarlo è ricorrere a una definizione dimensionale.

## 1.4 Il multilinguismo sociale

Il multilinguismo sociale è già stato definito una forma di multilinguismo che riguarda regioni e stati in cui si parla più di una lingua. Mentre il plurilinguismo individuale si riferisce al singolo individuo e al suo comportamento linguistico, il multilinguismo sociale è invece definito da fattori sociali.

Facciamo un esempio per chiarire ciò. Uno degli stati più piccoli dell'Unione europea, il Granducato di Lussemburgo, è un paese multilingue. Il francese e il tedesco sono le lingue ufficiali che si parlano secondo un'impostazione determinata dal sistema scolastico di quello stato (la lingua di istruzione è il tedesco nella scuola primaria e il francese nella scuola secondaria). Inoltre nella vita quotidiana tutti i parlanti utilizzano una terza lingua, il lussemburghese. I lussemburghesi sono dunque sostanzialmente trilingui.

Gli studiosi che si sono interessati di plurilinguismo individuale si concentrerebbero sull'uso individuale delle tre lingue: chiederebbero ad esempio se la competenza è paritaria nelle tre lingue o come queste si organizzano nella mente. La ricerca sul multilinguismo culturale ha piuttosto rivolto il suo interesse a capire quando i parlanti plurilingui di un gruppo utilizzano una lingua e quando utilizzano l'altra. In Lussemburgo per esempio si può osservare che ciascuna delle tre lingue viene parlata in ambiti diversi. Il francese e il tedesco sono infatti varianti linguistiche utilizzate principalmente in contesti formali; il francese, per esempio, è la lingua dei tribunali e della letteratura. Il tedesco è utilizzato accanto al francese nella stampa scritta (esistono quotidiani sia tedeschi sia francesi). Entrambe le lingue sono anche le lingue della televisione, il canale nazionale trasmette i suoi programmi in tedesco nelle aree orientali del paese e in francese in quelle occidentali, lo si riceve però ovunque in entrambe le lingue. Il lussemburghese è la lingua della quotidianità, utilizzata quando si fa la spesa o si beve una birra con gli amici: generalmente non viene scritto.

Possiamo ora osservare che in Lussemburgo il passaggio da una situazione all'altra comporta un cambio di lingua definito dalla dimensione sociale a cui tutti si attengono. La ricerca sul plurilinguismo individuale parla a questo proposito di *code-switching*, la ricerca sul multilinguismo sociale parla di diglossia. Una situazione diglossica è dunque

una situazione in cui, all'interno di una comunità multilingue, l'uso di una lingua piuttosto che di un'altra è definito da convenzioni sociali. Oltre al Lussemburgo esiste una lunga serie di esempi di diglossia, per esempio la Svizzera orientale, dove il passaggio dall'alto tedesco a una variante di svizzero tedesco è determinato dalla situazione. In Norvegia e in Grecia esistono due varianti linguistiche che i parlanti scelgono in funzione della situazione. Torneremo su questo argomento più avanti in questo stesso capitolo, ora ci preme solo mostrare che il multilinguismo sociale e il plurilinguismo individuale sono due aspetti di uno stesso tema, che sollevano però interrogativi diversi.

Esaminiamo ora quali sono le forme di multilinguismo sociale esistenti. Analogamente a quanto fatto per il plurilinguismo individuale cercheremo di compilare una griglia che permetta di distinguere le forme principali e di classificarle. Che il multilinguismo sociale si manifesti in forme diverse risulta evidente anche solo confrontando paesi come il Lussemburgo, il Canada e la Svizzera da un lato e la Germania, l'Italia e la Francia dall'altro. Il punto di partenza per le considerazioni che seguono sarà lo stato nazionale, per quanto problematiche queste costruzioni politiche possano essere. Riteniamo più opportuno chiedere dove si trovi il multilinguismo all'interno di un'unità politica, anziché partire dalla comunità linguistica e chiedere in quali stati nazionali lo si trovi, poiché è proprio l'esistenza di uno stato a far sì che il fenomeno del multilinguismo diventi un fenomeno sociale.

Analizzando il multilinguismo sociale partendo dagli stati, vi si possono individuare soluzioni differenti rispetto alle lingue parlate nei relativi territori. Esistono per esempio stati che riconoscono come ufficiali e paritarie tutte le lingue parlate sui propri territori (gruppo A). Altri stati invece riconoscono le lingue minoritarie, accordano diritti speciali a chi le parla e le dichiarano lingue da tutelare (gruppo B). Esistono inoltre stati che pur accettando il fatto che sui propri territori si parlino lingue minoritarie, oltre alla lingua nazionale, non riconoscono tuttavia alcuno status speciale ai parlanti di tali lingue (gruppo C). Altri stati permettono che sul proprio territorio, linguisticamente eterogeneo, si parli una lingua del tutto diversa, ma per motivi politici non le riconoscono lo status di seconda lingua ufficiale (gruppo D). Gli stati in cui si parlano lingue minoritarie spesso attribuiscono alle singole lingue posizioni diverse, tanto da poter far parte di gruppi diversi. La tabella seguente rappresenta un esempio di come si possano raggruppare alcune diverse appartenenze.

Tabella 2: Forme di multilinguismo sociale

Gruppo	Tipo di multilinguismo	Esempi
<b>A</b>	In un territorio politicamente definito (stato, regione) si parlano più lingue ufficiali, riconosciute come lingue nazionali che godono di pari diritti.	Belgio (fiammingo, francese, tedesco), Svizzera (tedesco, francese, italiano), Alto Adige (italiano, tedesco, ladino), Valle d'Aosta (francese). Molti parlanti non sono plurilingui.
<b>B</b>	In un territorio politicamente definito (stato, regione) a fianco della lingua nazionale sono riconosciute e tutelate come lingue ufficiali altre lingue minoritarie.	Germania (danese, lingua sorba), Olanda (frisone), Polonia (tedesco), Austria (sloveno), Gran Bretagna (gallese), alcune regioni italiane (francese in Valle d'Aosta; tedesco in Alto Adige; sloveno in Friuli Venezia Giulia). I parlanti delle lingue minoritarie sono bilingui.
<b>C</b>	In un territorio politicamente definito (stato, regione) a fianco della lingua nazionale sono accettate, ma non tutelate, lingue minoritarie.	Stati dell'UE (turco e altre lingue di migranti). I parlanti delle lingue minoritarie sono bilingui.
<b>D</b>	In un territorio politicamente definito (stato, regione) e linguisticamente eterogeneo si utilizza come lingua ufficiale una lingua completamente diversa, nella maggior parte dei casi una lingua dell'ex potenza colonizzatrice.	Stati africani: Marocco (francese), Nigeria (inglese), Sudafrica (inglese, olandese); India (inglese). Le classi sociali più elevate sono per la maggior parte bilingui.

La tabella costituisce indubbiamente solo un tentativo di raggruppare forme di multilinguismo culturale. Invitiamo quindi il lettore ad analizzare altri contesti di multilinguismo sociale e a inserirli nello schema proposto.

Nell'analizzare il multilinguismo sociale abbiamo presentato la diglossia come manifestazione osservabile, ma non abbiamo specificato che si tratta di un fenomeno alquanto instabile. In Svizzera, per esempio, nel corso degli ultimi vent'anni l'utilizzo delle varianti dello svizzero tedesco rispetto all'alto tedesco è andato aumentando. Mentre alcuni anni fa era raro sentire alla radio le varianti dello svizzero tedesco, oggi vi si ricorre più che all'alto tedesco. Ciò vale persino per trasmissioni radiofoniche più formali, come ad esempio le interviste. Solo la letteratura e la stampa continuano a usare l'alto tedesco.

Queste osservazioni, che si possono applicare anche ad altri paesi in cui predomina una diglossia, rimandano a un aspetto che tende ad essere quasi dimenticato di fronte al fascino esercitato dal multilinguismo: il fatto che su un territorio si parli una sola lingua può essere vantaggioso. Il monolinguisma semplifica la vita sociale ed economica di un paese, rende più efficiente il sistema d'istruzione e contribuisce al miglior funzionamento della vita politica. L'uso contemporaneo di due o più lingue in una comunità è poco efficace se le due lingue vengono utilizzate per le stesse funzioni. In questo modo si spiega anche la diglossia: quando la comunità linguistica assegna alle lingue presenti funzioni diverse, esse non vengono considerate ridondanti.

Ma come si può evincere dall'esempio della Svizzera orientale, una situazione di diglossia non è mai stabile; per mantenere l'efficacia della comunicazione la comunità linguistica finisce sempre per muoversi verso una lingua. Allo stesso tempo però ci sono

fattori che giocano a favore della salvaguardia del multilinguismo. La salvaguardia della lingua, così come lo slittamento linguistico, è dunque un tema centrale della ricerca sul multilinguismo sociale. Il concetto di salvaguardia della lingua si riferisce a situazioni in cui i membri di una comunità si impegnano per tutelare la lingua o le lingue che hanno sempre utilizzato. Si potrebbe anche dire che si tenta di mantenere la possibilità di scegliere quale lingua usare nella comunicazione. Quando una comunità linguistica passa a una nuova lingua anziché preservare la propria, processo che può durare decenni, se non secoli, si parla di slittamento linguistico.

I fattori che possono influire sulla salvaguardia della lingua e sullo slittamento linguistico sono molti. Può essere determinante, per esempio, la dimensione del gruppo che parla la lingua minoritaria. I piccoli gruppi di parlanti si integrano più velocemente nella lingua maggioritaria e tendono così a perdere la propria lingua. I polacchi immigrati negli Stati Uniti nel XIX secolo hanno perso molto velocemente la lingua originaria; al contrario, gli ispanofoni immigrati nell'ultimo secolo hanno preservato la loro lingua e continuano a parlarla anche oggi, a fianco dell'inglese. Altri fattori che vengono ripetutamente citati sono l'isolamento da altri gruppi della lingua minoritaria o dal paese di origine e matrimoni con parlanti del gruppo maggioritario (*intermarriage*). L'isolamento porta quasi sempre allo slittamento linguistico. Se invece, per motivi geografici o religiosi, subentra un isolamento anche rispetto alla lingua maggioritaria, si ha a che fare con un caso di salvaguardia della lingua. Ne sono un esempio gli Amish, che continuano ad usare a tutt'oggi una forma antiquata della lingua tedesca. Il matrimonio tra membri di gruppi linguistici diversi è nella maggior parte dei casi il fattore che determina lo slittamento linguistico a favore della lingua maggioritaria.

Hoffmann (1991) cita come principali motivi di slittamento linguistico la migrazione, l'industrializzazione, l'urbanizzazione, il prestigio della lingua minoritaria e il suo uso come lingua di istruzione. Migrazione e immigrazione sono fattori importanti; nella prima metà del XX secolo, per esempio, i movimenti migratori in Catalogna hanno fatto sì che al catalano subentrasse il castigliano. In quel periodo molti spagnoli si sono spostati in Catalogna, perché offriva maggiori opportunità di lavoro rispetto al resto del paese. Il catalano è tornato a essere la lingua maggioritaria dopo essere stato stabilizzato e tutelato come lingua ufficiale della provincia della Catalogna. L'immigrazione di sudeuropei, turchi e arabi in Europa occidentale e centrale ha avuto invece altri esiti. Le lingue che gli immigrati parlavano all'origine nel paese di accoglienza in genere non vengono più utilizzate nella terza generazione o lo sono solo nella cerchia familiare più ristretta. Si è verificato uno slittamento linguistico a favore delle lingue dell'Europa occidentale e centrale.

Anche l'industrializzazione e l'urbanizzazione degli ultimi due secoli sono cause importanti per lo slittamento linguistico. Quando la Bretagna si è aperta all'industrializzazione, il bretone è stato soppiantato dal francese. E quando nel XIX e nel XX secolo la popolazione rurale si è spinta sempre più nelle città, c'è stato uno slittamento verso le forme di lingua più auliche che si parlavano nel nuovo ambiente. Questo processo è particolarmente evidente a Strasburgo, in Francia. Il francese che si parla in questa città è stato acquisito molto velocemente nella seconda metà del XX secolo dalla

popolazione che arrivava parlando i dialetti dell'Alsazia e della Lorena, così che oggi Strasburgo è diventata una città sostanzialmente monolingue. Con questo fenomeno ha sicuramente a che fare anche il prestigio della lingua. Il francese, considerato lingua molto prestigiosa, ha attivato processi di slittamento linguistico anche in altre regioni, per esempio nel Belgio trilingue, ove fino agli anni Sessanta del secolo scorso si finiva per adottare sempre più il francese come unica lingua del paese. Questo processo si è invertito quando i fiamminghi sono diventati la componente economicamente più produttiva della popolazione e il fiammingo ha preso il sopravvento. Sarà interessante osservare se nel corso dei prossimi decenni lo slittamento linguistico a favore del fiammingo si completerà.

L'ultimo aspetto, l'uso delle lingue nelle scuole pubbliche, determina in grande misura il destino di una lingua. Nella maggior parte dei casi la lingua maggioritaria del paese è anche la lingua di istruzione. Nei paesi bilingui o multilingui che tutelano le lingue minoritarie (gruppo B), una delle possibilità adottate è quella di utilizzare tali lingue come lingua di istruzione nell'area in cui vive la minoranza. Ne sono un esempio le scuole in lingua sorba in Sassonia e Brandeburgo. Nei paesi in cui la lingua minoritaria non gode di alcuna tutela ufficiale, l'istituzione di scuole per l'infanzia e primarie che la usano come lingua di istruzione la si deve per lo più a iniziative parentali delle minoranze. Nei paesi in cui non esistono offerte di questo tipo, la lingua minoritaria scompare quasi sempre nell'arco di poche generazioni.

## 1.5 Plurilinguismo e promozione del plurilinguismo in Italia

In questo paragrafo parleremo del plurilinguismo in Italia, guardando anche agli approcci che sono stati adottati in diverse province italiane per promuoverlo. Lo facciamo per due motivi: prima di tutto l'Italia è un paese che presenta una grande ricchezza di lingue, tutelate e sostenute come lingue minoritarie. In secondo luogo la Provincia di Trento, che osserveremo più da vicino nel prossimo paragrafo, è un buon esempio, non solo per l'Italia, di come si possa sostenere il plurilinguismo. Per individuare ed apprezzare meglio le particolarità del cammino che la Provincia di Trento sta percorrendo partiamo dall'analisi del contesto italiano in generale.

In Italia il dibattito sul plurilinguismo si svolge tra due poli. Nelle valli alpine si sono conservate minoranze linguistiche, appartenenti a ceppi diversi, che pretendono di preservare le proprie radici linguistiche e anche quelle culturali. D'altro canto per far fronte alle richieste del mondo multilingue, la lingua inglese viene resa obbligatoria per tutti gli allievi. Si tratta di un'evoluzione relativamente recente, poiché in precedenza anche la scelta della prima lingua straniera era libera.

In Italia esistono dodici diversi gruppi non italo-foni, appartenenti a sei diverse famiglie linguistiche, per un totale complessivo di 2,8 milioni di persone (il 5% circa di tutta la popolazione). La tutela delle minoranze linguistiche è fondata sulla Costituzione (art. 6 della Costituzione italiana). L'insegnamento curricolare nelle lingue minoritarie è riconosciuto a quattro gruppi linguistici in tre regioni a statuto speciale. Si tratta degli abitanti francofoni

della Valle d'Aosta, dei cittadini di lingua tedesca e ladina in Alto Adige e degli abitanti che parlano sloveno in Friuli-Venezia Giulia.

In Valle d'Aosta il francese è lingua ufficiale assieme all'italiano e viene utilizzato come lingua di istruzione, mentre nella vita quotidiana si utilizza il dialetto franco-provenzale e nella vita culturale e in politica si ricorre alla lingua francese. Nella provincia di Bolzano le lingue ufficiali sono il tedesco e l'italiano, ma i due gruppi sono diversamente distribuiti. Nella città di Bolzano, dove i due terzi della popolazione ha origini italiane, si sente parlare sia italiano che tedesco e si trovano quotidiani in entrambe le lingue; i due terzi della popolazione urbana, infatti, ha antenati che si sono insediati provenendo da altre aree italiane. Nelle valli invece si parlano dialetti tedeschi, l'italiano è presente come seconda lingua nel curriculum scolastico, ma al di fuori della scuola è difficile sentirlo. La vita si svolge solo in tedesco.

Le regioni autonome consentono al sistema scolastico di avere regolamenti speciali per le minoranze linguistiche. In Alto Adige in tutti i gradi di istruzione l'insegnamento viene impartito nella lingua madre degli allievi, che sia tedesco, italiano o ladino. La seconda lingua è il tedesco nel sistema scolastico italiano, l'italiano nel sistema scolastico tedesco, e precisamente a partire dalla prima classe. Le scuole ladine delle valli dolomitiche dispongono invece di un 'modello scolastico paritario', nel quale l'insegnamento è impartito in misura paritetica in lingua tedesca e italiana e si insegna il ladino come materia a parte (Nuovo Statuto di Autonomia della Provincia Autonoma di Bolzano, Alto Adige 2009, par. 19).

In Friuli-Venezia Giulia si possono istituire classi o scuole che utilizzano lo sloveno come lingua di istruzione (Legge 38/2001). Nell'anno scolastico 2008/2009 si sono avvalsi di questa possibilità poco meno di 4000 allievi. In Valle d'Aosta il plurilinguismo è sostenuto in modo più deciso; il sistema scolastico è bilingue e gli insegnamenti vengono impartiti in italiano e in francese in misura paritetica; l'inglese viene utilizzato fin dalla scuola primaria come lingua veicolare per discipline non linguistiche secondo l'approccio CLIL (Decreto legislativo n. 44/3.3.2016). Per tutte le altre minoranze linguistiche è possibile ottenere finanziamenti per progetti scolastici e non scolastici che promuovano le tradizioni etniche, linguistiche e culturali.

Resta aperta la questione se il già citato paragrafo della Costituzione, finalizzato a evitare la scomparsa delle culture e lingue degli antenati ancora individuabili del popolo italiano, debba essere esteso anche al sostegno delle lingue e delle culture degli immigrati dei nostri giorni. L'attuale eterogeneità linguistica e culturale della società italiana non può costituire un ostacolo alla convivenza. Al contrario, le persone dovrebbero potersi capire in contesti diversi con chi parla altre lingue. Dovrebbero dunque essere messe nella condizione di utilizzare la propria lingua piuttosto che la lingua del paese in cui vivono ogni volta che lo ritengono opportuno. Oltre alle comunità che parlano lingue diverse, antiche di secoli e ancora presenti nelle valli, a fare dell'Italia una società multilingue sono i nuovi arrivati, provenienti ad esempio dall'Africa, dall'Asia e dal Sud America, che pongono i presupposti per un'istruzione plurilingue per tutti. Si tratta di una esigenza rivolta al sistema scolastico italiano, che era stata inizialmente recepita nei curricoli degli



indirizzi scolastici a orientamento professionale e che solo gradualmente è stata introdotta nei curricoli dei licei. Nei programmi del liceo classico, la scuola della borghesia colta, la lingua straniera è stata introdotta solo negli anni Settanta del secolo scorso. All'insegnamento della lingua straniera, che era previsto dal piano di studi dei tre anni della scuola media, non si dava prosecuzione. Al suo posto subentravano il greco antico e il latino. Solo negli anni Ottanta si è iniziato ad apprezzare le lingue straniere moderne come elemento prezioso della formazione. Questa innovazione è stata introdotta grazie a delle sperimentazioni scolastiche: dapprima si è inserito l'inglese nella scuola primaria (progetto ILSSE 1977), poi anche il francese e il tedesco; a questo si è affiancata, nella scuola secondaria di primo grado, una seconda lingua straniera che era di libera scelta. Con decreti ministeriali sono stati riconosciuti persino i piani di studio presentati da scuole non statali per un nuovo liceo linguistico (tra il 1935 e il 1957), che prevedevano due e, negli ultimi tre anni, persino tre lingue straniere.

È soprattutto grazie a sperimentazioni che il sistema d'istruzione italiano ha iniziato a guardare al plurilinguismo. A poco a poco a livello nazionale si è fatto ordine nella variegata offerta delle singole scuole; la presenza della prima lingua straniera nei programmi della scuola primaria e della seconda lingua straniera in quelli della scuola secondaria di primo grado è stata definita con una legge. Peraltro, in contrasto con la tradizione italiana che fino a questo momento era orientata a una varietà di lingue, si è riconosciuto un ruolo primario all'inglese. Nella scuola secondaria di primo grado, dove l'insegnamento di due lingue straniere procede in parallelo, si offre persino la possibilità di dedicare al solo inglese, su decisione del consiglio di istituto, l'intero monte ore destinato alle lingue straniere. L'inglese è così oggetto di un trattamento privilegiato (anche) a scapito delle altre lingue e la preferenza accordata a questa lingua si è trascinata e si continua a trascinare nella scuola secondaria di secondo grado.

Tutti i piani di studio della scuola superiore (secondaria di secondo grado), che sono stati ridefiniti nel 2010, prevedono obbligatoriamente l'inglese. Una seconda lingua straniera (francese o tedesco e, in misura crescente, spagnolo) viene offerta nella scuola media, una terza lingua straniera è proposta solo nel liceo linguistico e in alcuni indirizzi degli istituti economici. La riforma del 2010 ha però segnato l'ingresso ufficiale del CLIL: il sistema scolastico riformato prevede che nell'ultima classe si insegni una disciplina non linguistica in lingua straniera, nei licei linguistici tale offerta è più ampia. Queste normative sono in fase di recepimento e vengono lentamente applicate.

Come abbiamo visto, in Italia e nel mondo globalizzato le società attuali hanno bisogno di cittadini plurilingui. Questa esigenza non può riguardare solo gli italiani che non hanno radici linguistiche italiane. Oggi è infatti necessario attrezzarsi linguisticamente per il futuro. L'identità di un europeo, di ogni singolo individuo, comporta il plurilinguismo. Per quel che concerne l'uso della lingua, ne consegue che è richiesto il plurilinguismo, così come viene perseguito nelle aree bilingui delle regioni autonome che lo sostengono con opportuni finanziamenti. Dagli esempi della Valle d'Aosta e dell'Alto Adige si può capire in che modo le scuole possono predisporre a favorire il plurilinguismo. (Schwienbacher et al. 2016; Legge regionale n. 18/2016).

## 1.6 Il plurilinguismo e le misure per sostenerlo in Trentino: il *Piano Trentino Trilingue* ovvero ‘La ristrutturazione di un sistema scolastico’

La Provincia autonoma di Trento è situata nell'Italia settentrionale e comprende 540.000 abitanti. Il Trentino, altro nome utilizzato per definire la Provincia, confina con la Lombardia ad ovest, con il Veneto ad est e con l'Alto Adige a nord e include anche la parte settentrionale del lago di Garda. Diversamente che in Alto Adige, la Provincia non è ufficialmente multilingue, sebbene sul suo territorio si parlino anche lingue minoritarie (una serie di dialetti romanzi e germanici come il ladino e il cimbro) che vengono tutelate e sostenute: il Trentino fa dunque parte del gruppo B delle regioni multilingui (cfr. Tabella 2, p. 20). Il confine linguistico con il tedesco si trova a 40 km a nord di Trento, sul confine meridionale della Provincia autonoma Alto Adige/Südtirol.

Se si prescinde dalle regioni bilingui o multilingui, la Provincia autonoma di Trento è stata una delle prime province europee a fare dello sviluppo del plurilinguismo un motivo di ristrutturazione capillare del proprio sistema scolastico. I responsabili politici della Provincia si sono posti l'obiettivo di fare delle lingue e dell'educazione plurilingue una dimensione importante della propria politica scolastica (cfr. delibera della *Giunta Provinciale* del Trentino del 29.11.2014), un orientamento che, nel contesto politico europeo, sembra essere unico, con il *Piano Trentino Trilingue* (piano per lo sviluppo del trilinguismo nel Trentino) deve diventare realtà. Il progetto viene finanziato, tra l'altro, con i mezzi del fondo strutturale dell'Unione europea.

Al centro del programma si collocano le due lingue che sono rappresentative di grandi culture, l'inglese e il tedesco: l'inglese, perché deve essere accessibile a tutti gli abitanti della Provincia come lingua di comunicazione internazionale, e il tedesco perché è la lingua della provincia confinante, nonché dell'Austria e della Germania, i paesi con i quali intrattiene la maggior parte delle relazioni economiche, soprattutto nel settore turistico. Dando un forte sostegno al tedesco e all'inglese, la Provincia spera che le opportunità professionali, specie per i giovani, possano migliorare, ma anche che possano ampliarsi le relazioni economiche con la Germania e l'Austria.

Gli obiettivi del piano devono essere realizzati sulla base di tre strategie:

- (1) ampliare l'offerta tesa ad aumentare la mobilità degli insegnanti e degli allievi (strategia della mobilità);
- (2) anticipare il più possibile l'inizio dell'insegnamento della lingua straniera; a questo proposito si parla di nidi d'infanzia, scuola dell'infanzia e scuola primaria (strategia dell'inizio precoce);
- (3) impartire in tutti gli ordini di scuola, fin dall'inizio dell'obbligo scolastico nella scuola primaria, un maggior numero di insegnamenti non linguistici in lingua inglese o tedesca (strategia didattica ispirata all'approccio CLIL). Questa offerta include espressamente il settore degli istituti professionali (ingl. *vocational training*).

La 'strategia della mobilità', che nel quadro del progetto assorbe un'elevata quota finanziaria, prevede di far entrare gli allievi di ogni ordine di scuola, fatta eccezione per la scuola primaria, a più stretto contatto con la lingua obiettivo ricorrendo a progetti di istruzione e tirocini all'estero che, in alcuni casi, possono essere previsti per un tempo prolungato. In questo contesto si intende rivolgere particolare attenzione alla mobilità degli allievi delle scuole professionali. Il programma offre anche tirocini per gli insegnanti. La visita di più giorni effettuata da circa 50 direttori scolastici del Trentino nell'autunno 2015 e nella primavera 2016 nella Renania settentrionale-Vestfalia è servita tra l'altro alla preparazione di questi progetti.

La strategia dell'insegnamento precoce della lingua straniera prevede che si parta già nei nidi, con bambini di età compresa tra uno e due anni. Come nella scuola dell'infanzia, i bambini devono venire a contatto con l'altra lingua giocando e utilizzandola nella quotidianità scolastica. Si tratta di una forma di immersione che prevede che ci si cali nella lingua straniera naturalmente; nella scuola primaria questa modalità deve lasciare il posto o essere integrata da un'insegnamento che proponga parte delle materie di aree non linguistiche in lingua inglese o tedesca e, alla fine della scuola primaria, persino in entrambe le lingue.

La strategia dell'insegnamento precoce della lingua straniera può quindi essere considerata come propedeutica alla didattica CLIL. L'approccio CLIL prevede infatti che si insegnino discipline non linguistiche in una lingua diversa da quella di istruzione. L'introduzione del CLIL è indubbiamente una parte integrante del progetto complessivo, poiché si prevede che entro il 2020 a tutti gli allievi del Trentino vengano impartiti insegnamenti CLIL.

Nell'ambito delle tre strategie illustrate (strategia della mobilità, strategia dell'inizio precoce, strategia della didattica CLIL) è prevista una serie di azioni che possiamo indicare a titolo esemplificativo qui di seguito:

- (1) corsi di aggiornamento e perfezionamento nella didattica CLIL per insegnanti di lingue e di discipline non linguistiche della scuola primaria; corsi di aggiornamento e perfezionamento nella didattica CLIL per insegnanti di discipline non linguistiche dei due gradi della scuola secondaria: poiché in Italia in tutta la scuola secondaria gli insegnanti sono abilitati a insegnare o la lingua o la disciplina non linguistica<sup>4</sup>, occorre formarli specificamente per il CLIL. I corsi CLIL si tengono all'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) di Rovereto e vengono condotti da docenti di lingua italiana, inglese e tedesca. I corsi di aggiornamento a orientamento linguistico si svolgono anche in Gran Bretagna e in Germania.

---

<sup>4</sup> In realtà la situazione è più complessa: gli insegnanti di lingua straniera insegnano solo la lingua straniera, e una sola. Gli insegnanti di lettere non insegnano mai solo italiano, ma possono anche impartire lezioni di geografia, storia (scuola media), latino, storia (scuola secondaria di secondo grado). Chi insegna discipline non linguistiche si occupa in genere di due materie, talvolta tre, ma sempre materie non linguistiche. Insegnano una sola disciplina i docenti di musica, arte e sport.

I corsi di lingua veri e propri vengono organizzati dall'Ufficio scolastico (Dipartimento della Conoscenza) su tutto il territorio e hanno luogo anche all'estero.

- (2) Sondaggi sul livello linguistico: un primo sondaggio sulle competenze degli allievi nella lingua straniera è stato effettuato nel 2016. Sono stati esaminati circa 3000 alunni per il tedesco e altrettanti per l'inglese relativamente alle competenze di ascolto, lettura, esposizione orale, scrittura, interazione e mediazione. Gli alunni provenivano da ogni ordine di scuola: scuola primaria, scuola media e scuola superiore. I sondaggi sul livello linguistico dovranno essere effettuati regolarmente ogni due anni per tutta la durata del progetto.
- (3) Formulazione di raccomandazioni sul CLIL per tutte le scuole del Trentino: insieme a personale docente trentino con esperienza CLIL, l'IPRASE ha redatto un opuscolo contenente raccomandazioni per tutte le scuole della provincia che è stato distribuito nel marzo 2017. Tale opuscolo contiene indicazioni per lo sviluppo del CLIL e per la relativa attività didattica: dagli approcci metodologico-didattici al CLIL alle raccomandazioni curriculari fino alla distribuzione oraria, dalla produzione di materiali didattici alla valutazione, dall'aggiornamento del personale docente, alla mobilità e alla *whole school policy*. Queste indicazioni saranno aggiornate nei prossimi anni.

A questo punto è opportuno sottolineare che il *Piano Trentino Trilingue* non è sorto dal nulla. Al contrario: in materia di insegnamento delle lingue straniere la Provincia di Trento può attingere a esperienze più ricche di quelle della maggior parte delle altre regioni italiane. Ciò è dovuto non solo alla lunga tradizione del rapporto con le lingue minoritarie, ma anche al fatto che il sistema scolastico del Trentino si basa già da tempo su metodi di insegnamento linguistico innovativi, ancora poco diffusi. Lo si capisce chiaramente se si osservano i diversi ordini di scuola. Quasi il 50% delle scuole dell'infanzia, ad esempio, propone programmi in cui si fa un uso immersivo dell'inglese o del tedesco. Nella scuola primaria già prima del *Piano Trentino Trilingue* c'erano stati tentativi di utilizzare per entrambe le lingue, inglese e tedesco, le 500 ore destinate all'insegnamento della lingua straniera nei cinque anni della scuola elementare. Nel frattempo progetti CLIL sono stati avviati in 35 scuole. Vi sono inoltre due scuole primarie di Trento che si definiscono scuole bilingui, dove si insegnano varie discipline non linguistiche in inglese o tedesco. Anche le scuole secondarie di primo grado presentano una ricca offerta di progetti CLIL. Nell'anno scolastico 2014/2015 circa la metà di tutte le scuole offriva lezioni definibili CLIL. Per finire, anche le scuole secondarie di secondo grado offrono corsi CLIL. Finora non sono state raccolte esperienze per l'istruzione linguistica dei bambini piccolissimi (nidi) e per le scuole professionali.

Senza dubbio il *Piano* cerca di mettere in pratica i principi fondamentali della politica linguistica europea, promossi sia dall'Unione europea che dal Consiglio d'Europa. Tra questi ci sono anche il trilinguismo per ogni cittadino dell'Unione, sostenuto dall'UE fin dal 2001, e lo sviluppo, a scuola, della competenza nella cosiddetta lingua 'accademica', ripetutamente sollecitato dal Consiglio d'Europa.

## 1.7 Note critiche al *Piano Trentino Trilingue*

C'è chi, avendo avuto a che fare seriamente col *Piano*, critica il progetto obiettando sostanzialmente che, pur proponendosi la realizzazione di obiettivi della politica linguistica europea, ne abbia trascurato alcuni importanti aspetti. Beacco (2015), per esempio, suggerisce che il profilo linguistico perseguito dal piano non possa ridursi alle due lingue straniere inglese e tedesco, ma che il sostegno al plurilinguismo debba generalmente includere anche i dialetti e l'italiano in quanto lingua d'istruzione. Per quanto le dichiarazioni del Consiglio d'Europa relative alla politica linguistica di molti altri progetti diano legittimità a questa critica, essa non può essere riferita al Trentino, dove le lingue regionali come il ladino a scuola vengono da sempre tutelate e sostenute. Il sostegno alle lingue minoritarie rientrava nel programma della politica linguistica della Provincia già molto prima che si avviasse il *Piano Trentino Trilingue*.

Un altro aspetto critico riguarda la mobilità. Le scuole segnalano grandi difficoltà a trovare referenti per scambi scolastici in Gran Bretagna, dove quasi tutte le scuole hanno già dei partner. Il ripiego ad altri paesi anglofoni si rivela impegnativo per i costi. Si propone quindi di non limitare gli scambi a scuole di paesi anglofoni, ma di estenderli a scuole di paesi in cui, come in Italia, si impartiscono lezioni CLIL in lingua inglese. Una soluzione del genere è possibile anche col tedesco. In Germania e Austria trovare scuole partner che abbiano adottato il CLIL non è così difficile come in Inghilterra. La critica a questo aspetto riguarda peraltro il fatto che non siano stati gli stessi promotori del progetto a pensare a soluzioni del genere.

Un altro aspetto che riceve forti critiche è dato dall'aggiornamento e dalla formazione continua del personale docente, così come sono prospettati nel *Piano Trentino Trilingue*. Non si potrà mai ribadire a sufficienza che il successo del progetto sta tutto nella qualità della formazione degli insegnanti. In numerose critiche si lamenta che il piano non abbia previsto una formazione preliminare di base per i docenti CLIL. Tale formazione potrebbe essere offerta dall'Università di Trento, dove il CLIL ha già ottenuto un'attenzione particolare. Un master che sbocchi in una qualifica CLIL garantirebbe il successo del progetto. Con l'organizzazione di un percorso di studi di questo tipo, nel giro di pochi anni si potrebbero formare docenti in grado di operare nelle scuole con la qualifica di docenti CLIL. Si potrebbero così eliminare i programmi di formazione e di aggiornamento aggiuntivi e si raggiungerebbe un equilibrio.

## Spunti di riflessione

### A. Si scelga la risposta esatta alle seguenti domande:

1. Quali sono le condizioni perché uno Stato possa essere definito multilingue?
  - Quando nel territorio si parla un'altra lingua.
  - Quando persone migranti parlano anche la propria lingua di origine nella vita di tutti i giorni.
  - Quando almeno due lingue sono ufficialmente riconosciute.
2. Quali strategie segue il *Piano Trentino Trilingue* per promuovere il plurilinguismo nella Provincia?
  - Una strategia di flessibilità, che permette scambi di docenti tra i vari ordini di istruzione.
  - L'insegnamento di discipline non linguistiche in una lingua diversa da quella di istruzione.
  - L'istruzione linguistica iniziata fin dalla nascita.
3. Quale delle situazioni seguenti non contribuisce allo sviluppo del multilinguismo?
  - In un paese sono presenti due o più lingue.
  - Nelle scuole le materie vengono insegnate in due lingue diverse.
  - Per motivi di efficienza comunicativa l'organizzazione sociale prevede l'uso di una sola lingua.

### B. Come potrebbe essere definito, secondo la Tabella 1, il plurilinguismo degli individui caratterizzati di seguito? Si rifletta anche su quali sono le azioni verbali e le situazioni linguistiche in cui queste persone si trovano a utilizzare una lingua piuttosto che un'altra.

1. Il sedicenne di origine turca che vive in Germania, va a scuola in Germania e in famiglia parla prevalentemente turco
2. La dottoressa spagnola che si tiene aggiornata leggendo pubblicazioni in lingua inglese
3. L'architetta italiana che ha studiato in italiano a Bellinzona, ma che ora vive a Basilea col marito svedese e con i figli



*Capitolo 2*

**CLIL – Un nuovo approccio  
didattico integrativo**





## Capitolo 2

# CLIL – Un nuovo approccio didattico integrativo

Come insegnante di lingua sono favorevole alla didattica CLIL: offre infatti opportunità ideali per potenziare l'apprendimento della lingua straniera.

Certo, è evidente. Ma il CLIL può essere interessante non solo per gli insegnanti di lingue. I sostenitori del CLIL affermano che questo metodo cambia del tutto l'apprendimento scolastico, e in senso assolutamente positivo.

Il secondo capitolo di questo manuale offre un quadro teorico introduttivo alla didattica CLIL. Una definizione preliminare permette di delimitare il CLIL rispetto ad altre forme di insegnamento apparentemente affini, come ad esempio l'immersione. Vengono quindi illustrate le particolarità e i vantaggi dell'apprendimento integrato di contenuto e lingua straniera, per chiarire, alla fine, come in Europa il CLIL sia andato oltre il carattere iniziale di progetto di nicchia per arrivare alla fine a diffondersi su tutto il territorio nei diversi ordini di scuola.

### **Argomenti trattati nel capitolo**

- Introduzione al CLIL
- I tratti distintivi del CLIL: CLIL vs. immersione
- I vari aspetti delle innovazioni didattiche apportate dal CLIL
- La diffusione del CLIL nel panorama scolastico (europeo)

## **2.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL): un tentativo di definizione**

Il termine internazionalmente noto CLIL riassume i vari approcci che prevedono la fusione metodologico-didattica di apprendimento della lingua straniera e apprendimento di una disciplina non linguistica. Questa interpretazione aperta del termine CLIL permette di associare le numerose forme didattiche presenti in Europa, che sono diversamente caratterizzate a seconda dei diversi sistemi nazionali e prevedono che una disciplina non linguistica sia insegnata (principalmente) in lingua straniera e non nella comune lingua di istruzione. L'obiettivo dell'insegnamento CLIL consiste dunque nella realizzazione di un valore aggiunto sia per la lingua straniera che per la disciplina non linguistica che si ottiene fondendo i due ambiti di apprendimento. Si tratta di un duplice focalizzazione didattica – della disciplina non linguistica e della lingua straniera – che risulta chiaramente precisata in questa ben nota definizione:

*CLIL (Content and Language Integrated learning) is a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. (Marsh et al. 2010:2)*

Il CLIL (apprendimento integrato di lingua e contenuti non linguistici) è un approccio didattico con doppia focalizzazione che prevede l'uso di lingua aggiuntiva per apprendere e insegnare sia contenuto che lingua. [traduzione nostra]

Come già accennato, nella pratica scolastica a livello internazionale, europeo e persino nazionale, le realizzazioni del CLIL sono diversissime. Il termine CLIL assume dunque una funzione generica ed è da intendersi come concetto generale che racchiude numerose forme didattiche<sup>5</sup>. Mentre all'inizio tra gli scenari didattici l'approccio CLIL aveva assunto un carattere di nicchia piuttosto pionieristico ed esotico, da un certo tempo si assiste a una diffusione sempre più ampia dell'offerta; ciò significa che in tutta Europa c'è un numero sempre maggiore di scuole pubbliche (e private) e di sezioni scolastiche che adottano l'approccio CLIL. Si è avviato così un processo di democratizzazione che rende oggi la didattica CLIL accessibile a un'utenza scolastica ampia. Il rapido aumento di queste offerte negli ultimi vent'anni nell'area europea è sicuramente in gran parte riconducibile al fatto che l'Unione europea ha riportato al centro delle riflessioni relative alla politica linguistica il cosiddetto plurilinguismo funzionale, che consiste nel disporre di competenze nella propria lingua madre e in almeno due lingue straniere ad un livello che ne permetta un uso nella professione. Tra i possibili provvedimenti volti al raggiungimento di questo obiettivo molta importanza è stata attribuita all'introduzione della didattica CLIL (cfr. Libro bianco della Commissione europea 1995:70). Gli Stati membri hanno quindi ampliato o, là dove ancora non esisteva, sviluppato notevolmente la propria offerta CLIL: dall'inizio di questo secolo il numero di scuole CLIL in Europa è cresciuto in misura esponenziale. Di fatto, tutti i paesi europei fanno questa offerta a titolo opzionale, se non addirittura come percorso obbligatorio (cfr. Capitolo 1).

Non può certo sorprendere il fatto che in una realtà politica così diversificata come l'Unione europea si siano sviluppati approcci CLIL differenti e che questi abbiano anche avuto denominazioni diverse. Pressioni istituzionali, convinzioni in materia di politica linguistica, tradizioni didattiche e molti altri fattori hanno dato origine a concezioni alternative. A questo proposito è opportuno segnalare che la didattica CLIL originariamente era un movimento pedagogico a cui avevano dato vita insegnanti che lo mettevano in pratica (si potrebbe dire localmente e nel sistema della scuola) e che aveva quindi sfaccettature diverse non solo nel confronto internazionale. Nell'ultimo decennio i numerosi approcci *bottom-up* del movimento sono venuti a contatto con le iniziative *top-down* di riformatori pedagogici, amministratori e gruppi di ricercatori che hanno a loro volta provato ad

---

<sup>5</sup> L'acronimo inglese CLIL viene utilizzato in molti paesi europei in forma immutata, mentre in altri si hanno traduzioni fedeli, ad es. EMILE in Francia (*Enseignement d'une Matière Intégrée dans une Langue Étrangère*) o AICLE in Spagna (*Apprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*).

analizzarlo, implementarlo e a darne una definizione adeguata. Si tratta quindi di riunire sotto un denominatore comune (il termine cappello CLIL) tutte le denominazioni e tutte le definizioni esistenti<sup>6</sup>.

Nelle pagine seguenti cercheremo di ricongiungerli. A tal fine per rendere più concretamente tutta la gamma di tipologie di CLIL realizzate dalle scuole ci sembra opportuno illustrare in dettaglio alcune caratteristiche e fattori del CLIL. Questo presupposto permette anche di distinguere gli approcci CLIL da altri approcci simili che però non sono definibili come CLIL (cfr. 2.2 CLIL vs. immersione).

Quali sono dunque le caratteristiche e i parametri fondamentali del CLIL? In un articolo del 2015 per il termine CLIL viene presentata una cosiddetta definizione d'uso che riunisce tutti i parametri che sono determinanti per comprendere cosa sia il CLIL (cfr. Sudhoff & Wolff 2015:9-42). In essa viene presentato un certo numero di fattori che determinano i principali tratti del CLIL. Tra questi si distinguono i 'fattori essenziali', cioè quelli sui quali dovrebbe incentrarsi ogni definizione, dai 'fattori variabili', cioè quelli che presentano una maggior gamma di variazioni. Poiché in questa sede ci interessano in particolare le caratteristiche elementari, spiegheremo solo i fattori essenziali:

- integrazione della didattica della disciplina non linguistica con la didattica della lingua straniera
- insegnamento della disciplina che sia attento alle esigenze della lingua
- bilinguismo
- varietà dell'organizzazione scolastica

### *Integrazione di didattica della disciplina non linguistica con la didattica della lingua straniera*

Come viene segnalato sia dal significato letterale di *Content and Language Integrated Learning* sia da quello della definizione sopra riportata, che parlano entrambe di duplice focalizzazione, la didattica CLIL punta all'acquisizione integrata di competenze linguistiche e disciplinari. L'aspetto che definisce sostanzialmente il CLIL è l'integrazione didattica che mette in evidenza che non c'è predominanza né dell'apprendimento della lingua straniera, né di quello della disciplina non linguistica: il contenuto disciplinare e la lingua devono trovarsi in un rapporto paritario. Grazie a questa integrazione (*fusion*) che avviene in un processo di emergenza (Wolff 2013) si ha un approccio nuovo alla lingua e alla disciplina non linguistica, tanto che si discute se con il CLIL non nasca una disciplina completamente nuova. Ciò rafforza l'ipotesi che una mancata considerazione dell'integrazione come caratteristica elementare del CLIL falsificherebbe il carattere dell'approccio. L'integrazione è dunque da considerarsi un fattore essenziale dell'approccio CLIL.

---

<sup>6</sup> Anche il rapporto EURYDICE *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* della Commissione europea suggerisce di intendere il termine CLIL come termine ombrello, cioè generico: "The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves" (2006:8).

### *Lezione disciplinare attenta alla lingua*

Poiché il CLIL prevede l'integrazione di apprendimento della lingua e apprendimento della disciplina non linguistica, dal punto di vista metodologico-didattico la lezione si presenterà idealmente come lezione di una materia non linguistica in lingua straniera. Ciò significa che la lezione CLIL è vincolata alla metodologia della disciplina e che la valorizzazione della lingua avviene sulla base delle necessità linguistico-comunicative determinate dai contenuti della disciplina stessa. A tale proposito Leisen ha coniato il concetto di lezione disciplinare sensibile alla lingua (cfr. Cap. 2.3 e Cap. 5) che va a costituire un ulteriore fattore essenziale del CLIL.

### *Bilinguismo*

Se prendiamo in esame la lingua (straniera) ci rendiamo anche conto che il CLIL è un insegnamento che coinvolge a tratti entrambe le lingue: la lingua veicolare CLIL e la lingua di istruzione. Questa concezione si basa su considerazioni teoriche e su risultati ottenuti nella pratica con la variante CLIL che in Germania predomina da più di cinquant'anni, il cosiddetto insegnamento bilingue della disciplina. In questo tipo di insegnamento l'uso della lingua di istruzione non è affatto vietato, ma elementi della lingua di istruzione confluiscono nelle riflessioni didattico-metodologiche della lezione. Il principio metodologico dell'insegnamento/apprendimento bilingue fa da apripista a tutti gli altri aspetti metodologici, qual è, ad esempio, la questione di quando si debba usare la lingua obiettivo e quando la lingua di istruzione degli allievi. Da una prospettiva metodologica non si può certo definire quando far uso di una lingua piuttosto che dell'altra, si tratta piuttosto di desumerlo dall'andamento della lezione e dagli obiettivi posti dall'insegnante. In linea di massima anche il bilinguismo dovrebbe essere considerato un fattore essenziale del CLIL. Un'interpretazione così articolata del CLIL non è però condivisa da tutti i paesi. In Italia, per esempio, la prima lingua, cioè la lingua di istruzione, non è coinvolta nel processo di apprendimento, a meno che ciò non sia necessario per la comprensione dei contenuti disciplinari.

Cerchiamo di chiarire quali sono le diverse posizioni aiutandoci con un dialogo fittizio tra due persone che hanno uno scambio di opinioni:

A: Forse è opportuno fare una breve pausa per analizzare meglio le ultime affermazioni. Perché questa è una distinzione importante.

B: Sì, perché una lezione bilingue intesa nel senso dato al CLIL in Germania è qualcosa di ben diverso da una lezione disciplinare monolingue in lingua straniera. Mi chiedo se un approccio come quello tedesco offra reali vantaggi.

A: Capisco la domanda, visto che nella glottodidattica degli ultimi vent'anni si è sempre sottolineato che si dovrebbe cercare di tenere le lezioni in una sola lingua, che sarà ovviamente la lingua straniera.

B: E questa posizione la si è sempre motivata sostenendo che per imparare bene la lingua straniera occorre esporvisi il più a lungo e con la maggior frequenza possibile.

- A: Tutto ciò è assolutamente corretto, ma qui non si parla di insegnamento della lingua straniera, ma dell'insegnamento di una disciplina non linguistica, e l'apprendimento del contenuto disciplinare dovrebbe avere la priorità.
- B: Ma anche la lingua va comunque imparata?
- A: Non si tratta però di sviluppare genericamente una competenza linguistica nella lingua straniera, ma una competenza nel linguaggio settoriale che non è completamente raggiunta neppure nella lingua di istruzione o nella lingua madre degli studenti.
- B: Si può dire che chi è a favore dell'apprendimento disciplinare bilingue sostiene che la lezione bilingue può favorire anche la lingua di istruzione dello studente, vale a dire la *cognitive academic proficiency* nel senso inteso da Cummins?
- A: Sì, esattamente. E un approccio di questo genere fa sì che bambini linguisticamente svantaggiati (bambini immigrati, bambini provenienti da livelli socialmente deboli) trovino sostegno anche per la lingua di istruzione.

Il CLIL è sostanzialmente applicabile a tutte le lingue e a tutte le discipline insegnate a scuola. La scelta della lingua dipende dalla scelta degli obiettivi di apprendimento; deriva in senso più ampio dagli obiettivi posti dalla politica (di istruzione) che vanno messi in relazione con l'offerta. Il CLIL è dunque aperto dal punto di vista linguistico e può coprire sia le grandi lingue dei rapporti commerciali dell'Europa occidentale (inglese, francese, spagnolo, tedesco), ma anche le lingue dell'Europa orientale e quelle asiatiche. Anche delle lingue minoritarie e regionali si fa uso come lingue CLIL, che si tratti di lingue di persone immigrate e residenti in Europa (arabo, turco) o di altre minoranze che hanno origini storiche o politiche (basco, franco-provenzale, lingua sorba).

Oltre alla lingua, ovviamente anche la materia scelta (o, nella scuola primaria, l'area disciplinare) riveste un ruolo primario. Gli studi effettuati riportano opinioni diverse su quali siano le discipline più o meno adatte al CLIL. Sarà opportuno basarsi sulla suddivisione in discipline socio-umanistiche, discipline tecnico-scientifiche e discipline artistico-sportive (arte, musica e sport). La scelta di quale sia la disciplina idonea all'interno di ciascuno di questi tre gruppi dipende, oltre che da vincoli amministrativi (insegnanti qualificati), fondamentalmente dagli obiettivi di apprendimento linguistico e di contenuti disciplinari definiti nella singola scuola.

### ***Varietà dell'organizzazione scolastica***

La diversità delle strutture organizzative dei diversi sistemi scolastici permette di implementare il CLIL in varie forme. Un sistema scolastico fondato su un percorso di base comune (nessuna differenziazione dei percorsi fino ai 16 anni) adotterà infatti forme di CLIL diverse da quelle utilizzate in un sistema in cui la differenziazione avviene dopo la scuola primaria. Nel primo caso l'offerta può essere rivolta a tutti gli allievi già al livello didattico intermedio, mentre nel secondo caso queste proposte riguardano per lo più solo coloro che raggiungono livelli di prestazione più alti. Ciò determina a sua volta delle differenze

nel tipo di offerta. Nel primo caso probabilmente ci si baserà sulle cosiddette offerte modulari, flessibili e limitate nel tempo. Nel caso delle scuole con percorsi differenziati avremo invece offerte che coprono più anni che permetteranno di conseguire diplomi specifici (cfr. 2.4 Il CLIL nei diversi gradi di istruzione).

In sintesi, si può dire che il CLIL si compone di alcuni fattori elementari, detti fattori essenziali. Nella sua struttura di base la lezione CLIL prevede l'integrazione di aspetti didattici della disciplina e di aspetti didattici della lingua straniera. Di conseguenza l'insegnamento CLIL si configura portando particolare attenzione alla lingua, adottando consapevolmente elementi bilingui o permettendo l'uso consapevole di elementi bilingui. Il CLIL costituisce una parte (particolare) dell'offerta formativa di una scuola che (a seconda dell'indirizzo) ha la potenzialità di servirsi di qualsiasi lingua e di qualsiasi disciplina. Per quanto riguarda la collocazione nell'organizzazione scolastica, analoga flessibilità fa sì che il CLIL possa essere presente in tutti gli ordini di scuola. Esistono infatti proposte CLIL organizzate sul lungo termine e in forma continuativa, mentre ce ne sono altre strutturate per tempi più brevi, vale a dire flessibili e modulari (cfr. 2.4 Il CLIL nei diversi gradi di istruzione).

Per finire, resta da delineare la pratica didattica CLIL, che in questo volume sarà trattata in modo ancora più chiaro e dettagliato. In genere il CLIL si attiene al 'principio dell'insegnante unico', vale a dire che la lezione viene svolta da un solo insegnante che integra, nella sua attività di insegnamento, sia l'apprendimento del contenuto disciplinare che quello della lingua straniera. Il profilo dell'insegnante CLIL ideale contempla dunque che il docente sia abilitato all'insegnamento sia della disciplina non linguistica che della lingua straniera. In molti paesi questa doppia abilitazione, che sarebbe l'ideale, non è garantita e gli insegnanti affrontano il lavoro sulla lingua straniera da non addetti ai lavori. In questi casi è necessario che il docente abbia una competenza nella lingua straniera molto elevata. Nello strutturare l'insegnamento CLIL l'orientamento degli insegnanti si ispira innanzi tutto al curriculum delle singole discipline. Come spiegheremo più dettagliatamente nei capitoli 4-7, è dunque la disciplina non linguistica a definire i contenuti, i metodi, gli obiettivi e la valutazione dell'insegnamento CLIL.

Nello schema seguente si trovano riassunte le caratteristiche principali e i fattori essenziali del CLIL:

Fig. 1: Composizione dei fattori da tenere in considerazione nella definizione dell'insegnamento/apprendimento bilingue (rappresentazione nostra)



## 2.2 CLIL vs. immersione

Il termine 'immersione' (ingl. *immersion*) è spesso utilizzato, a nostro avviso a sproposito, per riferirsi al CLIL. Il concetto di immersione proviene originariamente dal contesto canadese, dove viene utilizzato per descrivere modi di insegnamento in cui si utilizza una lingua straniera per veicolare contenuti disciplinari (cfr. ad es. Baker & Jones 1998). Contrariamente a quanto avviene nel CLIL, nella lezione immersiva la lingua straniera è il mezzo e non il contenuto della lezione. Sebbene ciò costituisca una differenza nei fattori elementari e essenziali rispetto alla lezione CLIL (si veda quanto detto sulla definizione sull'uso della definizione di CLIL al paragrafo 2.1), c'è chi, per esempio nel contesto tedesco (cfr. Wode 1995, Zaunbauer, Gebauer & Möller 2012), considera il concetto di immersione come sinonimo di CLIL. D'altra parte si ricorre al termine immersione anche per indicare l'apprendimento ludico della lingua straniera a livello prescolare e gli approcci CLIL nella scuola primaria (cfr. anche Elsner & Kessler 2012).



Immersione e CLIL si differenziano, come già detto, in particolare per il fatto che nella lezione CLIL si ricorre alla lingua straniera in modo consapevole. Nel CLIL la lingua straniera non costituisce solo il mezzo utilizzato per far lezione, come avviene invece nella lezione immersiva, ma anche il contenuto. Il CLIL è l'insegnamento di una disciplina non linguistica fatto con sensibilità per la lingua che viene strutturato integrando didattica della disciplina non linguistica e didattica della lingua straniera. La lezione immersiva è per sua natura caratterizzata (solo) da scelte didattiche determinate dalla disciplina non linguistica. Oltre a ciò l'insegnamento CLIL si apre anche alla lingua di istruzione, e accoglie sequenze in quella lingua (che in genere corrisponde alla lingua madre degli studenti). Intesa come 'bagnetto linguistico', l'immersione si pone invece esclusivamente l'obiettivo di insegnare e far apprendere utilizzando esclusivamente la lingua straniera. Con l'uso costante della lingua straniera se ne garantisce l'acquisizione secondo le stesse modalità della lingua madre: l'immergersi nell'universo linguistico straniero deve garantire l'apprendimento di lessico e strutture linguistiche senza fare riferimento al sistema linguistico sotteso.

CLIL e immersione si differenziano inoltre per il fatto che il CLIL non viene utilizzato per tutte le discipline previste dal curriculum scolastico; in lingua straniera si insegnano alcune discipline, ma non tutte, evitando così anche il rischio che lo sviluppo della lingua di istruzione degli allievi venga compromesso. Questo approccio si distingue dunque da quello delle scuole estere che accolgono un'utenza elitaria, vale a dire le scuole binazionali o europee, ma anche dai programmi immersivi canadesi, in cui spesso si insegnano tutte le discipline in una lingua diversa dalla lingua madre degli allievi.

Occorre infine considerare l'insegnamento della lingua straniera vero e proprio. Nelle scuole CLIL si continua a insegnare la lingua del CLIL come materia a sé (parallelamente alla lezione CLIL di una disciplina), mentre nelle scuole immersive queste lezioni non sono previste. Quanto detto dovrebbe far comprendere meglio che immersione e CLIL sono due concetti distinti.

### **2.3 Sul valore aggiunto del CLIL**

Come si è già detto, il CLIL in nelle sue diverse varianti continua ad essere sempre più richiesto in Europa. Il numero delle scuole in cui si insegnano discipline non linguistiche in lingua straniera, che viene diffuso periodicamente, dall'inizio di questo secolo è in continua crescita, un'evoluzione che, a tutt'oggi, nel 2017, non si può considerare conclusa. Nella maggior parte dei paesi che sono associati nel Consiglio d'Europa il numero delle scuole CLIL continua a crescere, in alcuni paesi la didattica CLIL è stata resa addirittura obbligatoria in tutte le scuole secondarie. La situazione descritta nel primo capitolo di questo volume per la Provincia autonoma di Trento dà un chiaro esempio di come ci si stia avvicinando alla didattica plurilingue. Ma anche in altri paesi europei l'istituzione di scuole CLIL o di sezioni bilingui è andata ben oltre la fase sperimentale ed è diventata parte integrante del panorama scolastico. Il CLIL ha in sé un intrinseco valore aggiunto al quale non si può non riconoscere una certa attrattiva.

Prestando maggiore attenzione ai dibattiti degli ultimi anni sul valore aggiunto del CLIL, si potrà constatare che esso è reperibile in ambiti diversi relativi alla politica dell'i-

struzione, agli aspetti pedagogici e alla didattica della disciplina non linguistica. La politica dell'istruzione sarà trattata in questo contesto solo marginalmente, cioè solo nella misura in cui può influenzare il dibattito pedagogico e didattico. Le considerazioni delle pagine seguenti sul valore aggiunto del CLIL focalizzeranno il dibattito sulla didattica della disciplina, in particolare sul contributo che il CLIL dà alla dimensione linguistica, disciplinare e motivazionale. Le considerazioni sulla dimensione pedagogica guardano al CLIL non più dall'ottica dell'allievo, ma da quella dell'insegnante, della scuola e del sistema scolastico.

### 2.3.1 Il valore aggiunto linguistico del CLIL

Il successo del CLIL agli esordi è indubbiamente dovuto soprattutto alla constatazione che la lezione in una lingua diversa da quella di istruzione fa aumentare negli allievi le competenze linguistiche in tale lingua. Sin dall'inizio si era osservato che i bambini cresciuti in contesti multilingui (ad esempio i figli di nobili istruiti a domicilio da istitutrici e insegnanti che facevano uso della propria lingua madre) sviluppavano competenze elevate in quella lingua. Si era giunti a conclusioni simili anche nelle scuole estere, fondate per lo più nel XIX secolo. Il successo vero e proprio dell'approccio CLIL nella scuola di base arrivò quando, nel quadro del patto di amicizia franco-tedesco, nei due paesi vennero istituite le scuole cosiddette bilingui o con sezioni bilingui, nelle quali da due a tre discipline venivano insegnate nella lingua dell'altro paese. Questa decisione politica era stata presa presupponendo che un approccio di questo tipo avrebbe realizzato maggiore valore aggiunto linguistico. Ciò ha fatto sì che il CLIL nel prosieguo sia stato considerato, a livello europeo, un approccio in grado di realizzare l'obiettivo posto dalla UE alla politica linguistica, e cioè lo sviluppo del plurilinguismo. Dall'inizio di questo secolo l'insegnamento CLIL è stato potenziato ed è andato sempre più diffondendosi o è stato introdotto ex novo in tutti i paesi dell'Unione, partendo peraltro dal presupposto che comporti soprattutto un valore aggiunto per la lingua (straniera) – cosa che è particolarmente importante per il nostro contesto.

Il dibattito sul valore aggiunto linguistico del CLIL è andato avanti per molti anni, senza che fosse in realtà ben chiaro in che cosa consistesse concretamente. Le dichiarazioni quasi unanimemente positive su questo aspetto sono di insegnanti CLIL che hanno evidenziato soprattutto la migliore competenza linguistica generale raggiunta dagli allievi rispetto a quella di coloro che seguivano le normali lezioni di lingua straniera, e anche l'acquisizione di competenza nel linguaggio settoriale. Gli insegnanti sottolineano in particolare che gli allievi sanno esprimersi in modo differenziato quando devono trattare contenuti specifici della disciplina (cfr. a questo proposito Müller-Schneck 2006, Viebrock 2007, Zydatisß 2007, recentemente anche Wolff 2017).

Analisi scientificamente fondate relativamente agli aspetti linguistici e della didattica disciplinare sono state avviate, come Piske (2015) sostiene con un certo rammarico, solo all'inizio di questo secolo. Qui facciamo riferimento alle ricerche da lui condotte sia per la scuola primaria che per le scuole secondarie.

Sebbene la didattica CLIL per la scuola primaria venga praticata, almeno in Germania, solo in un numero relativamente ristretto di scuole, si hanno numerosi dati che delineano un buon quadro delle competenze in lingua straniera possedute dagli allievi delle scuole primarie CLIL rispetto ai coetanei che frequentano classi convenzionali. Gli studi, che in questa sede non possono essere illustrati nei dettagli, si riferiscono soprattutto alla produzione orale, lettura e scrittura di allievi che usano l'inglese come lingua veicolare CLIL. La capacità orale di questi allievi alla fine della scuola primaria viene descritta da Piske (2015:105) come "capacità di 'produrre enunciati' caratterizzati da un grado relativamente elevato di complessità grammaticale e di ricchezza lessicale" e che va ben oltre la competenza degli allievi delle classi convenzionali. Per quanto riguarda la capacità di lettura in lingua straniera, si è potuto constatare che alla fine della terza classe gli allievi hanno raggiunto valori comparabili a quelli dei madrelingua della stessa età. A questo proposito è particolarmente interessante notare anche che buone capacità di lettura nella lingua madre (in questo caso il tedesco) influiscono positivamente sulle capacità di lettura nella lingua straniera (inglese), ma che anche buone capacità di lettura nella lingua straniera possono influire positivamente sulle capacità di lettura nella lingua madre (Zaunbauer et al. 2012, Gebauer et al. 2013). I pochi studi esistenti sulla scrittura in L2 per l'insegnamento CLIL rivelano già al secondo anno che gli allievi CLIL danno prestazioni di scrittura sensibilmente migliori rispetto a quelle dei coetanei delle classi convenzionali. Altrettanto interessante è notare che anche i bambini che provengono da contesti migratori possono sviluppare competenze di scrittura nettamente superiori se i genitori hanno un forte interesse per l'istruzione dei loro figli (Rymarczyk 2010). Questi dati permettono di concludere, seppure con cautela, che in genere l'acquisizione di una seconda lingua nella lezione CLIL nella scuola primaria abbia effetti positivi sullo sviluppo della competenza linguistica generale in più lingue.

Gli studi condotti per le scuole secondarie danno risultati altrettanto positivi. Si è potuto dimostrare, per esempio, che durante la lezione gli allievi CLIL parlano di più e si distinguono per un maggiore impegno nelle discussioni rispetto ai coetanei delle classi convenzionali (es. Knust, già nel 1994). Anche i risultati a cui è giunto l'ampio studio denominato DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International 2007) dimostrano che la didattica CLIL aumenta il valore aggiunto linguistico. Stando a tale studio alla fine del nono anno gli allievi CLIL hanno raggiunto un livello superiore in quattro delle sei aree di competenza linguistica (comprensione orale, comprensione scritta, consapevolezza linguistica (grammatica) e ricostruzione del testo) rispetto agli allievi delle corrispondenti classi convenzionali. Con questa ricerca gli autori dello studio DESI giungono alla conclusione che in queste aree gli allievi CLIL risultano chiaramente avvantaggiati. I dati rivelano anche che gli allievi appartenenti a un contesto di migrazione, che parlano un'altra lingua oltre a quella locale, non sono affatto ostacolati dal CLIL nel loro sviluppo linguistico generale, ma hanno un apprendimento analogo a quello degli allievi che parlano la lingua di istruzione come lingua madre. Questi risultati sono confermati da uno studio citato anche da Piske (Steinlen et al. 2015) che arriva alla conclusione che la mancata corrispondenza della prima lingua con la lingua di istruzione non costituisce motivo di ostacolo per l'insegnamento bilingue.

Gli studi citati indicano in modo sicuramente inequivocabile che la didattica CLIL realizza un maggior valore aggiunto linguistico rispetto alla classica lezione di lingua straniera, ma non chiariscono perché. È da diverso tempo che questo interrogativo viene posto sia a livello pratico che teorico. Dalle riflessioni dei politici europei che si occupano di istruzione se ne possono desumere i possibili motivi. Se si utilizza la lingua straniera in misura maggiore che non nella sola lezione di lingua, se la si rende lingua di lavoro per altre discipline l'esposizione degli allievi alla lingua è maggiore (fattore *exposure*). Il contatto con l'altra lingua non avviene solo tre o quattro volte alla settimana per un'ora, ma almeno sette/otto volte, se le discipline insegnate in lingua straniera sono due. In questo modo l'apprendimento scolastico si avvicina alla acquisizione naturale di una seconda lingua, in cui si impara la lingua senza alcun tipo di insegnamento, solo restando esposti alla lingua per più ore al giorno. La strutturazione didattico-metodologica delle lezioni CLIL (si veda a questo proposito soprattutto il Capitolo 5) fa sì che il fattore *exposure* risulti per così dire potenziato, con gli allievi che vengono indotti a portare attenzione ai fenomeni linguistici della lingua obiettivo (cfr. l'ipotesi del *noticing* di R. W. Schmidt, formulata per la prima volta nel 1990) senza debbano essere ripetuti per essere capiti e utilizzati, come accade nell'acquisizione naturale di una seconda lingua.

Oltre al fattore *exposure* ne esistono indubbiamente molti altri che spiegano il valore aggiunto linguistico del CLIL. Non è da sottovalutare, per esempio, il fatto che nelle lezioni di disciplina gli allievi trattano contenuti reali della vita concreta, e non i contenuti fittizi dei tradizionali libri di testo di lingua straniera. A ciò si collega la constatazione che la lezione CLIL è più autentica e più esplicitiva della lezione di lingua straniera tradizionale, cosa che incoraggia gli studenti a mettersi maggiormente in gioco usando la nuova lingua. I moderni approcci glottodidattici orientati al progetto e all'operatività, che portano al centro dell'attenzione il lavoro autentico con dati della realtà, permettono di conseguire risultati linguistici altrettanto positivi. Studi più recenti rivelano inoltre che il maggior valore aggiunto linguistico della didattica CLIL rispetto all'insegnamento tradizionale della lingua straniera può dipendere anche dalla diversa composizione delle classi. Come p. es. Rumlich (2016) ha avuto modo di dimostrare, a frequentare sezioni bilingui in Germania sono soprattutto figli di genitori che coltivano interesse per le lingue straniere, per i contatti internazionali, per i viaggi in paesi di altra lingua. Che i bambini che crescono in queste famiglie nutrano un maggiore interesse per l'apprendimento delle lingue è evidente e può anche spiegare il miglior rendimento scolastico. In altri paesi europei dove il CLIL è stato introdotto in tutte le classi, probabilmente questo è il fattore che non permette di attribuire al CLIL un valore aggiunto linguistico.

### 2.3.2 Il valore aggiunto contenutistico del CLIL

È abbastanza comprensibile che inizialmente non ci si sia quasi posto il problema di quale valore aggiunto comporti il CLIL per la disciplina non linguistica insegnata in lingua straniera. La didattica CLIL è stata infatti per lo più intesa come possibilità di migliorare le competenze degli allievi nella lingua straniera. La Commissione europea, inoltre, ancora all'inizio di questo secolo, aveva nobilitato il CLIL come percorso di elezione per il

plurilinguismo. Già in questi anni, però, si cominciavano a diffondere riflessioni sul ruolo della disciplina non linguistica nella didattica CLIL, che avevano peraltro connotazioni soprattutto negative: ci si chiedeva se il contenuto disciplinare non rischiasse di essere compromesso in quanto insegnato in lingua straniera. Pesavano in ciò soprattutto le opinioni dei genitori, che inizialmente per la maggior parte rifiutavano il CLIL, ritenendo che la lingua straniera limitasse l'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari. A sostegno di questa tesi molti esperti di didattica disciplinare sottolineavano che i contenuti della disciplina avrebbero potuto essere veicolati in lingua straniera solo in forma ridotta, perché altrimenti non avrebbero potuto essere elaborati dagli studenti a causa della loro complessità. Ma geografia o storia 'leggera' non era nelle concezioni della politica dell'istruzione.

Se si guarda agli studi condotti nel primo decennio di questo secolo (es. Müller-Schneck 2006), si trovano tuttavia anche dichiarazioni di insegnanti CLIL che evidenziano il valore aggiunto disciplinare. Si fa notare, per esempio, che negli allievi delle classi CLIL si sono potute sviluppare competenze disciplinari migliori di quelle delle classi convenzionali dove l'insegnamento avveniva nella lingua di istruzione: ciò sarebbe riconducibile al fatto che i temi della cultura straniera possono essere osservati anche da un altro punto di vista, quello della propria cultura: con una scelta adeguata dei temi, si può avere un cambio di prospettiva. Questo processo aumenta l'attenzione per il contenuto disciplinare e dà inoltre un contributo all'apprendimento interculturale (si vedano le considerazioni sull'apprendimento interculturale al par. 2.3).

D'altro canto ci sono anche insegnanti CLIL che mettono in guardia dal fatto che i contenuti disciplinari non possano essere trattati in lingua straniera allo stesso livello di approfondimento che si avrebbe con la lingua madre o la lingua di istruzione degli allievi. Negli ultimi anni per affrontare meglio la questione del valore aggiunto disciplinare del CLIL sono stati condotti numerosi studi empirici. In questi studi, come per il valore aggiunto linguistico, si è cercato di rispondere a due domande. La prima, quale sia il valore aggiunto disciplinare della didattica CLIL rispetto alla normale didattica convenzionale nella lingua di istruzione, e la seconda, come si possa spiegare il (presunto) valore aggiunto.

Questi interrogativi sono stati affrontati ad esempio da Lamsfuß-Schenk (2007) in modo strutturato in uno studio che ha preso in esame due classi parallele di scuola superiore (prima classe) per un intero anno scolastico; in una classe la storia veniva insegnata in tedesco (lingua di istruzione degli allievi), nella seconda in francese (lingua CLIL). Dallo studio è risultato evidente che gli allievi che avevano fatto lezione in lingua CLIL avevano imparato i contenuti della disciplina in modo più esauriente rispetto ai ragazzi che li avevano studiati nella lingua di istruzione. Sapevano per esempio nominare dati e fatti della disciplina utilizzando termini più precisi e mostravano maggiore dimestichezza con molti particolari rispetto al gruppo di confronto che seguiva la lezione nella lingua di istruzione. Avevano inoltre una maggiore capacità di concettualizzazione, vale a dire che padroneggiavano definizioni più precise rispetto al gruppo di confronto, a cui probabilmente mancavano i termini corretti normalmente in uso nella lingua straniera. Risultati analoghi sono riportati da Bonnet (2015) che segnala che l'apprendimento bilingue permette di

acquisire competenze disciplinari in misura persino maggiore rispetto a quella dei gruppi di confronto che fanno lezione nella lingua di istruzione. Bonnet si era occupato soprattutto di materie scientifiche, in particolare di chimica. Anche se altri studi si mostrano più scettici, ci si può almeno basare sul presupposto che una lezione di disciplina tenuta in lingua straniera non limita, come si temeva originariamente, lo sviluppo di competenze rispetto alla lezione tenuta nella lingua di istruzione.

A nostro parere, gli studi permettono persino di collocare a un livello più alto i risultati di apprendimento della didattica CLIL, che usa la lingua straniera, rispetto alla didattica convenzionale che fa uso della lingua di istruzione. Ovviamente tutti coloro che si sono occupati del valore aggiunto del CLIL per la disciplina non linguistica hanno provato a spiegare perché si ottengono questi risultati, cioè perché la lezione della disciplina tenuta in lingua straniera non risulta compromessa, mentre sembra che dia risultati migliori di quelli ottenuti nella lingua di istruzione. Lamsfuß-Schenk (2007) dà una spiegazione, relativa alla storia, decisamente chiarificatrice. L'autrice ha avuto modo di constatare che i due gruppi di allievi utilizzavano strategie di apprendimento diverse. Le differenze stavano in particolare nella modalità di lettura. Il gruppo che seguiva le lezioni nella lingua di istruzione elaborava i testi storici adottando quasi esclusivamente strategie di lettura superficiale. Evidentemente gli allievi partivano dal presupposto che i testi erano facili da capire, li scorrevano e concludevano in brevissimo tempo i processi per la loro elaborazione. Gli allievi CLIL, invece, per decodificare i materiali didattici in lingua straniera applicavano strategie di lettura analitica. Ricorrono anche a molte altre strategie, come chiedere il significato di parole sconosciute, tradurre aiutandosi con il dizionario, dedurre il significato delle parole sconosciute dal contesto, leggere più volte il testo con modalità interattiva. Tutte queste strategie possono essere condensate nel termine 'elaborazione'. In psicologia dell'apprendimento l'elaborazione è intesa come processo di associazione di contenuti di nuova acquisizione con altri elementi conosciuti e come integrazione di nuove voci nel patrimonio di conoscenze posseduto. Chi affronta un apprendimento bilingue dedica quindi alla comprensione dei testi disciplinari molto più impegno rispetto a chi studia nella lingua di istruzione, con il risultato di costruirsi concetti e termini specifici. Ciò avviene da un lato a livello individuale, dall'altro però anche nella socializzazione che si attiva nel discorso didattico in lingua straniera (cfr. Vygotsky 1986). Lamsfuß-Schenk attribuisce la scelta di impiegare questa strategia all'esigenza degli allievi di capire fino in fondo il testo che hanno di fronte. Poiché riuscire a fare ciò in lingua straniera risulta più difficile, adottano il repertorio di strategie descritto, consistente in un processo complesso che porta a un'elaborazione più approfondita del testo rispetto a quella compiuta dagli allievi che lavorano nella lingua madre, si ha cioè l'esatto contrario di ciò che gli oppositori rimproverano all'approccio CLIL. E un'elaborazione più approfondita porta a sua volta (non lo dicono solo gli esperti di psicologia cognitiva dell'apprendimento) a migliori prestazioni di memorizzazione e, di conseguenza, a un apprendimento più efficace e a risultati migliori.

A questo punto un lettore attento obietterà che questo tentativo di spiegazione sarà forse applicabile alle materie socio-umanistiche, ma che non possa reggere per le discipline scientifiche che sono meno legate ai testi. I pochi studi finora condotti sulla

didattica CLIL nelle materie scientifiche mostrano però che anche le scienze naturali possono trarre vantaggio da lezioni tenute in una lingua diversa da quella di istruzione. In uno studio è risultato, per esempio, che gli allievi che hanno seguito lezioni di biologia in una lingua diversa da quella di istruzione danno prestazioni leggermente più alte in quella materia (Bonnet 2015). Questo studio può essere peraltro ricondotto solo in parte al contesto del CLIL. Il suo autore (Osterhage 2009) spiega il risultato col fatto che la lezione CLIL permetterebbe agli allievi di effettuare confronti sistematici interlinguistici e interculturali “che darebbero spunti particolari per la classificazione e il collegamento dei concetti e per la formulazione di ipotesi” (Bonnet 2015:174). Anche per la didattica CLIL delle discipline scientifiche si è potuta dimostrare un’elaborazione più approfondita che comporta, quale valore aggiunto per la disciplina, la riduzione delle interferenze tra termine scientifico e linguaggio quotidiano e, di conseguenza, una facilitazione nei passaggi concettuali. Un argomento che aumenta il valore aggiunto dell’insegnamento CLIL, dunque in lingua straniera, rispetto a quello impartito nella lingua di istruzione sta, secondo Bonnet (2015), nel fatto che l’estraneità della lingua comporta un rallentamento della comunicazione didattica, che permetterebbe di far emergere problemi di comprensione e di risolverli all’istante. Naturalmente queste ultime argomentazioni valgono per tutte le discipline insegnate con il metodo CLIL.

Nel complesso si può dunque constatare che la didattica CLIL può essere considerata in termini assolutamente positivi relativamente al valore aggiunto per quanto riguarda il contenuto, in quanto i dubbi sull’uso di una lingua straniera espressi da numerosi genitori e insegnanti di discipline non linguistiche a un’analisi più precisa non trovano conferma.

### 2.3.3 Il valore aggiunto motivazionale

Già all’origine del CLIL gli insegnanti riferiscono che gli allievi delle loro classi sono sostanzialmente più motivati rispetto a quelli delle classi convenzionali. Anche successivamente si continua a trovare conferma che gli allievi CLIL hanno un alto grado di motivazione e di impegno. Gli insegnanti riconducono questo dato al fatto che queste classi sono spesso composte da allievi selezionati, che sarebbero quindi più motivati e impegnati fin dall’inizio<sup>7</sup>. Alcuni docenti segnalano anche che gli allievi del gruppo CLIL sarebbero più motivati perché si sentirebbero superiori ai gruppi non CLIL. Altri cercano di dare contorni più precisi alla motivazione dei propri allievi, parlando, per usare la formula di Zydatiβ (2007:92), di una ‘motivazione funzionale-pragmatica’ all’apprendimento della lingua straniera, ritenendo che il loro approccio alla lingua straniera sarebbe utilitaristico, vale a dire che la loro motivazione sarebbe strumentale (cfr. *ibid.*:92).

Nella didattica disciplinare si hanno finora relativamente pochi studi sui fattori motivazionali e affettivi che influiscono sull’acquisizione di conoscenze e competenze in un

---

<sup>7</sup> Peraltro una situazione di questo genere si verifica solo in paesi nelle cui scuole esistono le cosiddette sezioni CLIL, cioè classi CLIL particolari parallele alle classi convenzionali che non propongono lezioni CLIL. Laddove però il CLIL è proposto in tutte le classi (convenzionali), come per es. in Trentino, non si ha questo genere di selezione.

contesto CLIL. Inizialmente il dibattito è stato affrontato soprattutto a livello teorico o si è basato sulle osservazioni di insegnanti impegnati nel CLIL a cui abbiamo già accennato. In linea di massima in tali studi alla didattica CLIL, come fa per es. notare Rumlich (2016), si attribuisce un potenziamento della motivazione, dovuto al fatto che essa mette in primo piano lo sviluppo di competenze nella lingua straniera. Nello stesso studio empirico sullo sviluppo affettivo-emozionale degli allievi CLIL, ben strutturato nel suo impianto, Rumlich giunge a risultati che potremmo definire piuttosto neutrali, in quanto il valore aggiunto della motivazione per il CLIL è meno apprezzato di quanto generalmente si auspichi e si presuma. Egli fa risalire le relazioni degli insegnanti, all'inizio decisamente positive, e i risultati degli studi dei colleghi alla constatazione che la motivazione è già forte all'avvio del percorso didattico CLIL (grande interesse di base per la lingua straniera). Nei due anni di insegnamento CLIL da lui osservati, la motivazione degli allievi aumenta solo di poco.

#### 2.3.4 Il valore aggiunto pedagogico

In questo paragrafo parleremo del concetto di valore aggiunto da una prospettiva diversa. Mentre finora questa questione si è incentrata soprattutto sull'allievo, adesso è opportuno chiedere quanto l'introduzione del CLIL determini anche un valore aggiunto per la scuola e per il sistema di istruzione nel suo complesso. D'altro canto, in questa sede la questione verrà affrontata solo dal punto di vista metodologico-didattico allo scopo di mostrare gli effetti pedagogici che l'orientamento metodologico dell'approccio CLIL potrebbe esercitare o ha già esercitato sulla didattica e sulla scuola.

Il primo aspetto che affrontiamo in questo contesto ha indubbiamente anche effetti sugli allievi. La didattica CLIL prevede l'integrazione di due materie, una lingua straniera e una disciplina non linguistica. Nasce quindi qualcosa analogabile a una nuova materia scolastica, che rende necessari approcci metodologici nuovi, ma che al tempo stesso favorisce anche nuovi orientamenti di pensiero. Nel CLIL, infatti, la lingua deve venire trasmessa in modo diverso da quello della tradizionale lezione di lingua straniera; anche l'insegnamento delle discipline richiede altri approcci. Si aprono così anche prospettive del tutto nuove. La didattica CLIL rende possibile quel lavoro interdisciplinare che la scuola richiede già da molto tempo; viene accantonata la vecchia mentalità dei compartimenti separati che finora ha caratterizzato il piano di studi scolastico, e si ha così la possibilità di affrontare nuove complessità rendendole comprensibili agli allievi. Una didattica che integra la lingua con una disciplina non linguistica permette anche di usare in modo 'naturale' le nuove tecniche didattiche socializzanti che la pedagogia incoraggia da tempo (es. lavoro di coppia e lavoro di gruppo). L'attività di progetto, che è centrata sugli allievi e orientata all'operatività, può diventare la modalità didattica di base del CLIL che, fondandosi sull'integrazione, offre condizioni di contorno favorevoli alla sua realizzazione.

Gli psicologi cognitivisti hanno riconosciuto che questo genere di fusioni di due concezioni (in questo caso apprendimento di una lingua e apprendimento di contenuti) hanno grandi potenzialità. Se si collegano tra loro due concezioni, ciò che ne risulta non è



definibile come la somma delle caratteristiche dei due elementi, ma qualcosa di nuovo che ha proprietà non necessariamente attribuibili a una delle due dimensioni esistenti all'origine. Si tratta di processi emergenti che sono alla base di tutti i nostri processi mentali; fanno sì che il nostro pensiero progredisca creativamente e produca nuove strutture di ragionamento che non si erano mai concepite prima. Ed è proprio quel che succede anche nelle lezioni CLIL, in cui due materie di insegnamento si fondono. Il CLIL favorisce dunque ciò che nella psicologia dell'apprendimento è stato definito anche *higher order thinking skills* in misura maggiore rispetto al tradizionale insegnamento disciplinare.

Come si è già accennato, una nuova materia integrata richiede anche nuove modalità di insegnamento, cioè metodi che soddisfino il duplice obiettivo dell'acquisizione simultanea di lingua e competenze disciplinari. Nel quinto capitolo tratteremo diffusamente degli approcci metodologici per la lezione CLIL; qui ci interessa soprattutto illustrare gli effetti positivi che essi possono esercitare o hanno già esercitato sull'evoluzione della didattica e della scuola. Dall'uscita delle opere rivoluzionarie di Josef Leisen (cfr. ad esempio Leisen 2013) si ritiene che il principio metodologico di base della didattica CLIL sia quello dell'«insegnamento sensibile alla lingua», intendendo con ciò che la lezione della disciplina venga strutturata in modo da potenziare anche la lingua di insegnamento. Le modalità concrete che realizzano questo principio saranno trattate più avanti; pur essendo in primo luogo lezione disciplinare, il CLIL coinvolge nel processo di apprendimento sempre consapevolmente anche la lingua che si utilizza nella lezione, un coinvolgimento che richiede sensibilità, che deve evitare che la lezione si trasformi in una semplice lezione di lingua, ma che deve assicurarsi che gli allievi riescano a capire il contenuto disciplinare anche nella sua dimensione linguistica. In un certo modo, l'insegnamento sensibile alla lingua si riallaccia (sicuramente senza averne l'intenzione) alla già menzionata ipotesi del *noticing* elaborata con gli studi sull'acquisizione della seconda lingua. Richard Schmidt (1990) ha formulato l'ipotesi che le nostre conoscenze e competenze linguistiche in L2 non si siano sviluppate grazie all'intuito, ma che vi sia stata innanzi tutto una percezione consapevole (*notice*). I processi percettivi consapevoli si verificano durante l'interazione con persone madrelingua che fanno notare determinati fenomeni linguistici (correggendo un enunciato in L2, riformulandolo, operando sostituzioni ecc.). In questo modo l'allievo percepisce il fenomeno linguistico e lo acquisisce. L'insegnamento sensibile alla lingua si basa sullo stesso principio: durante la lezione l'insegnante fa notare determinati fenomeni linguistici e guida così i processi percettivi degli allievi indirizzati alla lingua. Essi notano il fenomeno linguistico sul quale è stata portata la loro attenzione e in questo modo lo apprendono. I richiami ai fenomeni linguistici fatti nella lezione disciplinare devono essere considerati sistematici in quanto si riferiscono ad aspetti relativi al linguaggio della disciplina; non sono però sistematici nel senso che venga trasmessa una parte del sistema grammaticale della lingua CLIL. L'insegnamento sensibile alla lingua può essere dunque visto come la trasposizione del principio dell'acquisizione naturale di una seconda lingua sull'apprendimento scolastico di una seconda lingua. Questo approccio rappresenta perciò un indubbio valore aggiunto pedagogico, poiché avvicina l'apprendimento linguistico che si attua a scuola all'apprendimento linguistico naturale, rendendolo così più efficace. A far sì che ciò avvenga contribuiscono le

condizioni di contorno già illustrate, come ad esempio il fattore *exposure*, che abbiamo già considerato essere corresponsabile del valore aggiunto linguistico.

Nella letteratura relativa alla didattica disciplinare e alla politica dell'istruzione, all'insegnamento sensibile alla lingua che si è diffuso con la didattica CLIL si riconosce da un certo tempo un potenziale ancora maggiore, estensibile in generale all'insegnamento nel contesto scolastico. Partendo dalla premessa che ogni lezione è anche lezione di lingua, i pedagogisti esortano ad estendere il principio dell'insegnamento sensibile alla lingua anche alle lezioni che si tengono nella lingua di istruzione/lingua madre. Da diversi studi condotti sulle lezioni di disciplina tenute nella lingua di istruzione è infatti emerso che molti allievi non riescono a seguirle, poiché le trovano linguisticamente troppo complesse. Questa complessità non la si riscontra solo nei materiali didattici in uso (testi scolastici), ma anche nell'interazione in aula. Il risultato è che molti allievi finiscono in breve tempo con l'essere demotivati; cala l'interesse per la materia, l'impegno si riduce, i risultati non sono più quelli che ci si aspetterebbe. Questo fenomeno non si presenta solo con le classiche discipline che vengono insegnate anche nella formula CLIL, quali storia o geografia, ma anche per materie scientifiche come biologia o chimica. Ciò si è palesato in modo particolarmente marcato per la matematica, come evidenziano i nuovi risultati dell'indagine PISA (2015). Tutti i risultati degli studi sull'abbandono scolastico indicano che spesso ciò non sia da attribuirsi a deficit cognitivi, ma piuttosto a deficit linguistici. I testi non vengono compresi, l'interazione con l'insegnante si svolge a un livello molto superficiale e non favorisce l'elaborazione dei contenuti disciplinari. Gli allievi non conoscono il registro linguistico dell'interazione in aula. Vengono a scuola utilizzando altre modalità di comunicazione (linguaggio giovanile) che non vogliono abbandonare. Solo una lezione che si accosti alla disciplina tenendo conto della lingua può colmare queste lacune e condurre gli allievi a un linguaggio di orientamento accademico. Perché gli allievi possano acquisire competenza, nelle lezioni disciplinari tenute nella lingua madre è necessario prestare attenzione al linguaggio utilizzato, così come nelle lezioni CLIL si lavora tenendo conto della lingua straniera.

L'insegnamento sensibile alla lingua in quanto principio metodologico della didattica CLIL presenta quindi un elevato valore aggiunto pedagogico per l'insegnamento nel suo insieme, un valore aggiunto indubbiamente molto importante in un'ottica di innovazione scolastica.

## 2.4 Il CLIL nei diversi gradi di istruzione

In Europa, nei sistemi scolastici istituzionali, l'insegnamento e l'apprendimento bilingue all'origine iniziava nelle scuole secondarie, cosa del tutto comprensibile, poiché è in questa fase (cioè tra il quinto e il settimo anno di scuola) che generalmente inizia l'insegnamento della lingua straniera. All'inizio del nuovo millennio, però, nella maggior parte dei paesi europei si è verificato un cambiamento importante: l'inizio dell'apprendimento della lingua straniera è stato spostato nella scuola primaria. In Germania, nella scuola primaria di durata quadriennale l'insegnamento della lingua straniera viene avviato per lo più già nella prima classe, in quella che dura sei anni inizia nella terza classe. In Italia

non è prestabilito quando l'insegnamento della lingua straniera debba iniziare, se nella prima o nella seconda classe. Questa è una trasformazione sostanziale che ha sollevato ben presto l'interrogativo se l'approccio pedagogico del CLIL non fosse idoneo anche per la scuola primaria. Oggi, se è vero che il CLIL non si è ancora diffuso ovunque, sono comunque sempre più numerose le scuole primarie che fanno questa offerta; ci sono persino paesi e regioni, per es. la Provincia autonoma di Aosta, che hanno introdotto il CLIL su tutto il territorio. Oltre a ciò si può comunque anche osservare che in molti paesi europei le scuole dell'infanzia – private o pubbliche – hanno già da tempo creato possibilità formative plurilingui per la prima infanzia. Come abbiamo già detto (cfr. 2.2 CLIL vs. immersione) e come mostreremo più dettagliatamente in seguito, questo modo di promuovere il bilinguismo ha una sua caratterizzazione metodologica che lo differenzia sostanzialmente dalla didattica CLIL; peraltro avendo pur sempre attinenza con il nostro contesto, ne daremo qui una breve descrizione e lo valuteremo.

Nel parlare dei diversi gradi di istruzione nelle pagine seguenti non procederemo cronologicamente, ma partiremo dalla scuola secondaria. Su questa base, facendo un confronto, potremo poi descrivere con maggior precisione il CLIL nella scuola primaria e la promozione del bilinguismo nei nidi e nella scuola dell'infanzia. Nella descrizione ci limiteremo a prendere in esame tre categorie: la struttura organizzativa del CLIL nei vari gradi di scuola, i requisiti curricolari che devono venire soddisfatti dal CLIL e i principi didattico-metodologici attinenti alla lingua e quelli attinenti alla disciplina da considerare.

### *La scuola secondaria (di primo e secondo grado)*

Fino alla fine del primo grado di istruzione, in tutti i paesi europei la scuola secondaria è una scuola di formazione generale, nel secondo grado si articola in diversi indirizzi: le scuole a orientamento tecnico-scientifico, artistico-sportivo e sociale fanno parte del settore dell'istruzione generale, le scuole professionali preparano o all'esercizio di una professione oppure, nel sistema duale, sono parte della formazione professionale. In tutti gli ambiti menzionati c'è l'offerta di corsi CLIL<sup>8</sup>.

Benché la struttura organizzativa del CLIL nelle scuole secondarie di istruzione generale presenti notevoli differenze in Europa (è improntata al sistema scolastico locale), si possono individuare tratti strutturali che intendiamo analizzare. In linea di principio esistono due forme di CLIL: la 'didattica CLIL di lungo periodo', che in Germania viene chiamata anche corso di studi bilingue, e la cosiddetta 'didattica CLIL modulare', che in Europa si trova spesso anche in altri tipi di scuola.

Nella 'didattica CLIL di lungo periodo', presente in tutti i tipi di scuola, gli allievi studiano una disciplina in una lingua straniera per lo più dal settimo anno. Al nono anno alla prima disciplina se ne aggiunge un'altra o la si sostituisce con un'altra. L'insegnamento

---

<sup>8</sup> L'Italia costituisce un'eccezione anche a questo proposito. Nelle scuole professionali si distingue tra: *Istituti tecnici*, che si concludono con l'esame di maturità e rappresentano una via di mezzo tra Licei e *Istituti professionali*. Gli *Istituti professionali* presentano un orientamento più pratico. Per questi ultimi il sistema di istruzione non prevede corsi CLIL.

CLIL può proseguire fino all'esame di maturità. In alcuni paesi l'insegnamento CLIL è affiancato e supportato dall'insegnamento della lingua straniera: nella maggior parte dei casi l'insegnamento della lingua straniera è potenziato già nel quinto e sesto anno di scuola con sei/sette ore di lezione alla settimana, mentre prosegue come materia a sé per tre ore alla settimana quando inizia il corso CLIL vero e proprio, quindi dal settimo anno. In linea di massima ci si basa sul presupposto che ogni disciplina sia idonea per una didattica CLIL di lungo periodo; nel contesto europeo le discipline scelte sono molte e diverse, quelle che ricorrono con maggiore frequenza sono le discipline socio-umanistiche, in particolare storia e geografia<sup>9</sup>.

La cosiddetta 'didattica CLIL modulare' presenta una struttura organizzativa variabile. In linea di principio significa che parti della lezione della disciplina vengono tenute in una lingua diversa da quella di istruzione. Per quanto riguarda l'orario, i moduli possono essere di durata varia. Nel corso di storia che viene tenuto nella consueta lingua di istruzione, per esempio, si può inserire un modulo in lingua straniera sfruttando opportunamente determinate occasioni, per esempio quando si affronta la rivoluzione industriale in Europa si può introdurre un modulo in lingua inglese che tratti il tema dal punto di vista britannico. Un modulo di questo tipo può durare sole poche ore, ma anche più settimane o persino mesi. Nella didattica CLIL modulare è l'insegnante a decidere quali argomenti trattare in lingua straniera e quali nella lingua di istruzione.

La didattica CLIL di lungo periodo e quella modulare si pongono indubbiamente obiettivi diversi. La prima, che punta a competenze linguistiche e disciplinari di pari livello, inserisce le competenze disciplinari nel loro contesto culturale. Nel CLIL modulare ci si prefigge invece solo un uso della lingua straniera come lingua di lavoro: gli allievi devono praticare di più la lingua, che altrimenti eserciterebbero solo nelle lezioni di lingua straniera, e sperimentare che si possono affrontare contenuti specifici di una disciplina anche in un'altra lingua. In questo modo vengono motivati all'apprendimento della lingua straniera. Il profitto nella disciplina e nella lingua è indubbiamente molto più alto nella didattica CLIL di lungo periodo, ma il CLIL modulare può contribuire a far sì che gli allievi vedano una disciplina inserita nel suo contesto professionale.

Nel contesto europeo, nelle scuole secondarie di istruzione generale l'insegnamento CLIL si colloca nel curriculum in vario modo. In alcuni paesi, per la didattica CLIL di lungo periodo si pone il vincolo che conoscenze e competenze specifiche non siano inferiori a quelle fissate per il curriculum delle classi convenzionali, anche se le lezioni vengono tenute in una lingua diversa da quella di istruzione. Non c'è dunque bisogno di elaborare curricula ad hoc per le discipline insegnate in lingua straniera. In altri paesi si è invece optato per curricula specifici che presentano obiettivi di apprendimento disciplinare ridotti o orientati verso contenuti particolarmente legati alla cultura della lingua obiettivo. In curricula di questo tipo nella lezione di storia in lingua francese, per esempio, si privilegia un argomento quale la rivoluzione francese rispetto ad altri contenuti previsti dal programma che saranno svolti nella lingua di istruzione. Per la didattica CLIL modulare

---

<sup>9</sup> Si tratta di un modello rappresentativo dell'organizzazione del CLIL in molte scuole d'Europa. In altri paesi, ad esempio in Italia, la struttura organizzativa è diversa, ne parleremo più avanti in questo stesso libro.

non si hanno indicazioni curricolari. Le scelte dipendono sostanzialmente dalla presenza a scuola di docenti che sappiano insegnare una certa parte della loro disciplina, quindi un modulo, in lingua straniera.

Gli approcci didattico-metodologici per la scuola secondaria sono già stati illustrati (cfr. 2.3). Nel frattempo l'insegnamento condotto con sensibilità linguistica è sicuramente noto a molti, ciò nonostante continuano a essere numerosi gli insegnanti che interpretano la didattica CLIL principalmente come un insegnamento della lingua straniera più ampio e lo conducono utilizzando l'inventario metodologico-didattico della lingua straniera. Nelle loro lezioni i materiali propri della disciplina non linguistica sostituiscono quelli usuali della lezione di lingua. Almeno altrettanto numerosi sono peraltro gli insegnanti che sviluppano materiali propri, concependoli metodologicamente su misura della loro materia; cercano in questo modo di attenersi alla concezione che sta alla base della didattica CLIL, cioè l'integrazione di lingua e contenuto disciplinare. Dal dibattito metodologico-didattico emerge con sempre maggiore evidenza che nella lezione CLIL il lavoro sulla lingua non può limitarsi all'elaborazione di elenchi di parole e alla definizione di termini. È molto più importante sviluppare negli allievi la capacità di argomentare oralmente e per iscritto e riuscire a garantire una lezione della disciplina interattiva anche in lingua straniera.

Sul piano metodologico-didattico si discute anche su quanto si debba coinvolgere nella lezione anche la lingua di istruzione, accanto alla lingua straniera. Nell'area germanofona si tende ad utilizzare entrambe le lingue; si parla infatti di insegnamento bilingue. In altri paesi si dà maggiore importanza al monolinguisimo cercando di evitare per quanto possibile il cosiddetto *code-switching*. Nella didattica CLIL modulare gli esperti ritengono ragionevole che si proceda metodologicamente alla stessa maniera che si adotta per la didattica di lungo periodo. Attualmente nel contesto CLIL il dibattito metodologico-didattico è molto acceso; torneremo su questo argomento nel capitolo 5.

Nell'area della formazione professionale l'insegnamento CLIL è ancora poco diffuso. Dove è stato introdotto ha quasi ovunque una strutturazione modulare, riconducibile a esigenze organizzative. Le discipline o le aree di apprendimento proposte con metodologia CLIL sono per es. marketing negli indirizzi commerciali, elettrotecnica negli indirizzi industriali, economia ecc., ma vengono proposte anche discipline finalizzate all'istruzione generale quali storia o educazione civica. Nella maggior parte dei casi la lingua obiettivo è l'inglese, ma talvolta il CLIL viene proposto anche in francese o in spagnolo.

### **La scuola primaria**

Come si è già detto, nella maggior parte dei paesi la didattica CLIL nella scuola primaria è stata introdotta molto più tardi che nella scuola secondaria. Fatte salve le eccezioni dei paesi che per il proprio carattere bilingue utilizzano una seconda lingua fin dalla scuola primaria, è solo da pochi anni che la presenza del CLIL a scuola va oltre lo stadio sperimentale.

Ecco perché c'è ancora poco da dire su una struttura organizzativa che ancora non si trova consolidata da nessuna parte. Solo in rari casi il corso è di lungo periodo, in ge-

nere l'offerta è modulare. Nelle scuole che iniziano con la didattica CLIL fin dal primo o secondo anno la durata della lezione in lingua straniera è per lo più limitata a 25 minuti, due volte alla settimana; se il numero di ore disponibili lo consente, l'insegnamento CLIL si affianca alle lezioni di base della lingua straniera, altrimenti viene integrato nell'insegnamento della lingua straniera che occupa per lo più dalle due alle tre ore alla settimana. Se il corso CLIL inizia più tardi (dalla terza o dalla quarta classe) nella maggior parte dei casi gli vengono riservate ore ad hoc.

In molte scuole primarie che hanno il CLIL nel piano di studi<sup>10</sup>, si fa attenzione al fatto che nelle vicinanze vi sia una scuola secondaria che offra anch'essa il CLIL, in modo da garantire la continuità del suo insegnamento al passaggio nell'altra scuola. Si stanno formando anche reti che riuniscono più scuole primarie e più scuole secondarie con corsi CLIL.

In molti paesi europei le scuole primarie CLIL hanno per lo più autonomia curricolare, anche se naturalmente l'amministrazione cerca di influire su ciò che si fa a scuola. Le scuole sono libere di scegliere le discipline o gli ambiti disciplinari in cui offrire lezioni CLIL tenendo conto delle conoscenze di lingua straniera degli insegnanti in servizio. Diversamente da quanto avviene nelle scuole secondarie, nella scuola primaria la didattica si basa su principi metodologici in linea con i moderni approcci didattici. Torneremo a parlare di questi approcci nel capitolo 5. Per ora ci limitiamo a segnalare che l'orientamento all'operatività degli allievi, il *task-based learning*, la differenziazione, lo *scaffolding* e la ricorsività sono i principi di fondo di una buona didattica per la scuola primaria che vengono sempre più utilizzati nella didattica CLIL di ogni ordine di scuola. Ciò vale in particolare per l'orientamento all'operatività degli allievi (cfr. capp. 5 e 6), che fanno delle attività che coinvolgono la lingua e la disciplina un impegno condiviso da insegnanti e allievi che fa sì che gli allievi possano svolgere anche autonomamente i compiti assegnati anche quando lavorano in gruppo. L'insegnamento CLIL può dare risultati soddisfacenti solo se è orientato all'operatività degli allievi. La strategia metodologica a cui in genere ricorre l'insegnante della scuola primaria è lo *scaffolding*; nel CLIL della scuola primaria procedure di questo tipo sono importanti se si vuole praticare un insegnamento che abbia sensibilità per la lingua e sostenga gli allievi nell'elaborazione di concetti della materia e della lingua specifica.

Nella scuola primaria per la didattica CLIL si pone un interrogativo di ordine didattico-metodologico che deve essere considerato specifico per questo grado di istruzione: nei primi anni i bambini imparano a leggere e a scrivere nella lingua di istruzione. Sorge dunque la domanda se, con il CLIL, i bambini debbano imparare anche il sistema di scrittura dell'altra lingua. Attualmente si tende a rispondere sostenendo che i bambini devono confrontarsi anche con sistema di scrittura dell'altra lingua, soprattutto se la lingua in questione è scritta in alfabeto latino. Questo approccio si appoggia anche sulle considerazioni di Vygotsky (1986) che, per l'acquisizione di una lingua, attribuisce grande importanza alla lettura, ma soprattutto alla scrittura.

---

<sup>10</sup> Nella Provincia autonoma di Trento il CLIL copre nel frattempo il 98% delle scuole primarie, in altri paesi come la Germania il numero delle scuole primarie CLIL aumenta ad ogni anno scolastico.

In Europa sono numerose le scuole primarie, per lo più private, che nelle lezioni CLIL non praticano una metodologia a sensibilità linguistica, ma procedono in modo immersivo, vale a dire che nella maggior parte dei casi l'insegnamento di più del 50% delle aree di studio o delle discipline viene fatto in lingua straniera, senza che la si metta a fuoco. Ci si aspetta che i bambini acquisiscano la nuova lingua come avviene con la lingua madre, immergendosi in essa e appropriandosi del suo lessico e delle sue strutture grammaticali in modo indipendente e autonomo. Questo approccio metodologico è stato adottato soprattutto in Canada, dove i bambini e gli adolescenti imparano l'inglese o il francese, vale a dire la lingua dell'altro gruppo di parlanti, senza fare riferimento alla lingua. Dagli studi fatti (Elsner & Keßler 2012) oggi sappiamo che questo modo di imparare una lingua è tanto più efficace quanto più bassa è l'età dei bambini e che la frequenza di esposizione alla nuova lingua è determinante perché l'apprendimento abbia successo. Nel complesso si può dire che nel procedimento immersivo il processo di acquisizione della lingua è più lento che nella lezione CLIL condotta con sensibilità linguistica. In Europa l'immersione come principio metodologico viene adottata soprattutto nella fase prescolare dell'educazione plurilingue, come vedremo tra poco.

### *L'istruzione plurilingue prescolare nelle scuole dell'infanzia e nei nidi*

Nel contesto dell'istruzione prescolare non si parla di CLIL, ma si mette l'accento molto più sulla lingua. Ciò comporta che, come vedremo tra poco, gli approcci metodologici siano tipologicamente diversi rispetto a quelli della didattica CLIL vera e propria. Nei paesi dell'Unione europea l'educazione plurilingue in età prescolare avviene in scuole dell'infanzia e nidi gestiti da organizzazioni e istituzioni diverse. Oltre ai nidi d'infanzia statali, esistono quelli fondati da organizzazioni di migranti, e ci sono anche asili privati nati grazie a iniziative parentali. Sono sempre più numerose anche le aziende che gestiscono strutture private. Per analizzare l'aspetto organizzativo si può estendere al contesto europeo la distinzione in quattro tipi che Wode (2009:75) ha fatto per la Germania:

- Tipo A: bambini tedeschi/francesi/italiani ecc. monolingui (o bambini plurilingui con una di queste lingue come lingua dominante) imparano inglese/francese/spagnolo al nido d'infanzia.
- Tipo B: bambini appartenenti a minoranze linguistiche con una lingua maggioritaria come L1 (tedesco/francese/italiano) imparano come L2 la lingua dei loro antenati (frisone, bretone, ladino) che si parlava una volta in quella regione e in molti casi lo si parla ancora.
- Tipo C: bambini con storia di migrazione che vivono da poco nella regione (Germania/Francia/Italia) imparano sia la lingua maggioritaria sia la propria lingua di origine.
- Tipo D: bambini di culture diverse con diverse lingue che vivono da poco nella regione imparano la lingua maggioritaria nel nido in un gruppo linguisticamente eterogeneo.

Numericamente le tipologie più frequenti sono A e C. Il tipo A è spesso riconducibile a iniziative private; genitori di famiglie miste si uniscono per offrire ai propri figli non solo la lingua del paese, che spesso è anche la lingua di uno dei genitori, ma anche la lingua del secondo genitore. Poiché queste famiglie miste spesso appartengono alle classi sociali più elevate, ad essere veicolate sono per lo più le lingue delle civiltà europee. Il tipo A coinvolge però anche bambini monolingui che possono imparare un'altra lingua al nido d'infanzia, già in età prescolare. Il ventaglio di lingue proposte nel frattempo si è venuto allargando molto: oltre alle grandi lingue europee vengono proposte, per esempio, anche lingue asiatiche come il giapponese o il cinese. In questo settore, in particolare, si trovano sempre più scuole di lingue commerciali.

L'educazione plurilingue compresa nel tipo C è offerta per lo più dallo Stato. I bambini che hanno una storia di migrazione alle spalle vengono introdotti alla lingua maggioritaria, che coincide con quella di istruzione, e seguono al contempo un programma di alfabetizzazione nella loro lingua di origine che non sanno né leggere né scrivere. Spesso l'acquisizione della lingua maggioritaria nei nidi e nelle scuole dell'infanzia si rivela meno problematica dell'alfabetizzazione nella lingua di origine. Ciò dipende soprattutto dal fatto che quest'ultima non viene parlata al di fuori del contesto familiare e in particolare che la scrittura e la lettura in realtà non vengono praticate. Alcune ricerche canadesi sul plurilinguismo infantile hanno tuttavia dimostrato che l'acquisizione delle competenze secondarie di lettura e di scrittura anche nella lingua di origine sono determinanti per il successo scolastico di un bambino. È questo il motivo per cui nel sistema scolastico canadese si dà tanta importanza ai cosiddetti *heritage language programmes* (si veda a questo proposito p. es. Danesi 1983).

Anche i programmi del tipo B sono in qualche modo degli *heritage language programmes*. Si tratta in questo caso di bambini appartenenti a minoranze linguistiche, insediatesi nel paese da tempo memorabile che devono rinfrescare la conoscenza della lingua dei loro antenati o riapprenderla, perché non vada definitivamente perduta. Questo intento viene perseguito soprattutto tramite associazioni di connazionali e istituzioni culturali. Un esempio tipico in Germania è la lingua sorba, che si parla come lingua minoritaria nel Brandeburgo e in Sassonia. La lingua sorba gode del resto anche della protezione statale: I due Länder finanziano la scuola sorba dal nido d'infanzia all'esame di maturità. Esempi analoghi sono l'occitano e il franco-provenzale in Francia e il ladino in Italia.

I programmi di plurilinguismo di tipo D si trovano soprattutto nel contesto delle scuole dell'infanzia di lingua mista, dovute a iniziative parentali, nelle quali si riuniscono bambini di nazionalità diverse affinché apprendano la lingua maggioritaria del paese, oltre che altre lingue.

Quanto al curriculum, le scuole dell'infanzia e i nidi non hanno l'obbligo di seguire un programma prestabilito. Nei paesi in cui l'istruzione prescolare è saldamente integrata nel sistema scolastico come pre-scuola vera e propria e una forma di curriculum esiste, come ad esempio in Francia, nel curriculum stesso è compresa anche l'educazione plurilingue. In altri paesi il lavoro con la nuova lingua si presenta con forme più ludiche; la lingua straniera viene estesa ad attività (giochi, canti) che altrimenti vengono svolte nella lingua di istruzione.



Per quel che concerne la metodologia didattica è tipico delle scuole e dei nidi d'infanzia che l'insegnamento venga impartito interamente quasi ovunque in lingua straniera o nella seconda lingua. Va inoltre considerato che molte scuole dell'infanzia sono a tempo pieno. I bambini utilizzano quindi la nuova lingua, che è la lingua delle attività quotidiane, dalla mattina fino al tardo pomeriggio. Ciò significa che nel corso della settimana la lingua straniera viene usata quasi con la stessa frequenza della lingua madre. Nell'immersione la *exposure* (la frequenza di esposizione alla lingua straniera) è maggiore rispetto a qualsiasi altra forma di insegnamento della lingua straniera o di CLIL istituzionalizzato, i bambini si immergono formalmente nella lingua straniera. Vantaggi e svantaggi di questo approccio metodologico sono già stati illustrati; l'immersione è molto più indicata per l'istruzione prescolare che per gli altri gradi scolastici.

# Spunti di riflessione

## A. Si completino le frasi con l'aggettivo appropriato.

1. A differenza delle scuole immersive, la lezione CLIL mira a un'acquisizione ..... di competenze linguistiche e disciplinari.
2. L'abbandono scolastico spesso non è da attribuirsi a deficit cognitivi, ma piuttosto a deficit .....
3. L'insegnamento CLIL è in primo luogo insegnamento di una disciplina non linguistica. Coinvolge però sempre anche la lingua usata nella lezione in modo .....

## B. Si spieghino brevemente le affermazioni seguenti riguardanti la didattica CLIL.

1. Il CLIL si ispira ai processi naturali di acquisizione della (seconda) lingua.
2. Nella lezione CLIL l'utilizzo della lingua straniera rallenta e modifica la comunicazione: i problemi di comprensione emergono con maggiore evidenza e possono essere affrontati in modo più diretto.
3. La lezione CLIL favorisce (anche) l'apprendimento dei contenuti disciplinari.
4. La lezione CLIL modifica l'apprendimento scolastico secondo quanto proposto dagli approcci pedagogici moderni.



*Capitolo 3*  
**Ambiti e fondamenti  
della didattica CLIL**



## Capitolo 3

### Ambiti e fondamenti della didattica CLIL

Il CLIL è apprendimento integrato di contenuti disciplinari e della lingua straniera.  
Il CLIL è quindi qualcosa di più della semplice somma delle sue due parti?

Qualcosa di vero c'è: il CLIL modifica davvero l'impianto dell'insegnamento e dell'apprendimento nei diversi ambiti, creando delle sinergie.

L'insegnamento CLIL ha un orientamento interdisciplinare che lo differenzia dalla maggior parte delle discipline insegnate a scuola. È vero che anche le lingue straniere presentano un certo grado di interdisciplinarietà (ad es. coinvolgimento di elementi della cultura della lingua obiettivo) e che anche nelle discipline scientifiche si attinge a competenze di base di altre materie (ad es. di matematica), ma il CLIL è singolare per il modo e la dimensione in cui gli ambiti si collegano. Lo si potrebbe definire, come alcuni fanno, una nuova materia scolastica: una materia che unisce discipline diverse. Nelle pagine seguenti analizzeremo gli ambiti che rendono il CLIL una materia; in questo capitolo daremo una prima panoramica introduttiva, non senza sottolineare che abbiamo volutamente scelto il termine 'ambito' per ribadire che qui si ha a che fare con qualcosa che va oltre i semplici contenuti.

#### Argomenti trattati nel capitolo

- La didattica CLIL e la sua dimensione di apprendimento di un linguaggio settoriale
- Il CLIL come modalità moderna ed efficace di insegnare la disciplina
- La lezione CLIL come luogo particolare di apprendimento interculturale
- Cinque esempi di progetti CLIL: tracce didattiche per biologia, matematica, storia, filosofia e arte

Sebbene l'insegnamento CLIL sia incentrato sull'ambito disciplinare, in questo capitolo partiremo dalla lingua e ci occuperemo in prima istanza della lingua come ambito dell'apprendimento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Lo facciamo poiché è la lingua a veicolare quasi tutti i contenuti che si apprendono a scuola. Nel trattare la lingua affronteremo anche questioni terminologiche, ma senza porle in primo piano, avremo costantemente attenzione per la lingua nella sua dimensione funzionale. Nel mettere al centro la disciplina non linguistica, ci occupiamo dei suoi contenuti e delle diverse modalità della loro rappresentazione, ma anche dell'interazione specifica della disciplina, vale a dire dell'attività linguistica che si svolge nell'aula CLIL. Un ambito importante del CLIL è l'apprendimento interculturale, che è di rilevanza centrale in particolare nelle discipline socio-umanistiche. Ad esso dedichiamo un paragrafo a parte, nel quale valuteremo quali possono essere le vie che permettono questo apprendimento.

Nell'ultimo paragrafo di questo capitolo cinque insegnanti trentini presentano le tracce con cui avviano cinque progetti che verranno articolati nei capitoli successivi, con riferimento alla tematica dei singoli capitoli. I progetti riguardano le materie matematica, storia, filosofia, biologia e arte.

Come ribadiremo più volte nel corso del capitolo, non sarà possibile precisare nei dettagli gli ambiti di ogni singola disciplina CLIL; dovremo limitarci a procedere per gruppi disciplinari. Ciò è dovuto al fatto che ogni disciplina si connota in modo specifico per il contenuto, per la lingua e per altri fattori che, per la loro molteplicità, non possono rientrare nella nostra presentazione.

### 3.1 La lingua nella lezione CLIL

#### *Piani linguistici e relative funzioni didattiche*

La lezione di una disciplina è sempre anche lezione di lingua, a prescindere dal fatto che venga impartita nella lingua di istruzione del paese o in una lingua straniera. Si caratterizza per i diversi piani linguistici di cui fa uso e che sono definibili in base alle funzioni didattiche che devono assolvere. Queste considerazioni, che sono state sviluppate per la prima volta da Josef Leisen (1999) per l'insegnamento delle discipline in tedesco, lingua di istruzione, valgono a nostro parere per tutte le discipline, sia di orientamento umanistico che scientifico. La lingua nella lezione della disciplina, tenuta secondo i canoni moderni, si presenta come inventario stratificato di diversi modi di esprimersi, che vanno da un piano molto concreto a un piano molto astratto, modi che possono venire tutti coinvolti anche in una stessa ora di lezione. Le indicazioni di Leisen sulla lingua utilizzata nelle lezioni delle discipline che esporremo nelle pagine seguenti in linea di principio si applicano – lo ribadiamo ancora una volta – alle lezioni di qualsiasi disciplina e quindi anche, anche se non esclusivamente, alle lezioni CLIL.

A seconda del grado di astrazione, Leisen distingue tra il linguaggio degli oggetti, quello figurativo, quello verbale, quello simbolico e quello matematico. Il linguaggio verbale viene a sua volta articolato in linguaggio quotidiano, linguaggio didattico e linguaggio settoriale che si innestano l'uno sull'altro secondo il loro grado di astrazione, che però concretamente nella lezione possono essere usati anche mescolati.

Secondo Leisen il linguaggio degli oggetti dipende dal contesto ed è autoesplicativo; si tratta per lo più di un linguaggio non verbale (linguaggio del corpo, gestualità, mimica) che supporta il processo di apprendimento. La funzione o, secondo la definizione di Leisen, il 'luogo didattico' del linguaggio non verbale sta nel governare le relazioni tra tutti coloro che prendono parte alla lezione, allievi e insegnante.

Il linguaggio delle immagini viene definito da Leisen linguaggio figurativo. Si riferisce a oggetti reali o processi nonché a raffigurazioni della realtà, cioè immagini, fotografie, disegni, schizzi. Anche i modelli funzionali intesi a raffigurare un procedimento relativamente complesso vengono collocati da Leisen su questo piano. Il linguaggio figurativo contribuisce a mettere in luce il costrutto di concetti e rappresentazioni di oggetti e pro-

cessi, poiché spesso le immagini riescono a rendere fatti e concetti più chiari, comprensibili e trasparenti di quanto facciano enunciazioni verbali.

Il linguaggio quotidiano, quello didattico e quello settoriale sono i formati linguistici che Leisen colloca sul piano propriamente linguistico. Secondo Leisen il linguaggio quotidiano è strettamente collegato all'universo esperienziale degli allievi, dal quale essi vengono 'prelevati' per 'immergersi' nei contenuti della disciplina. È strettamente legato alla realtà extrascolastica degli allievi e serve per superare la frattura tra le loro esperienze linguistiche e i 'linguaggi' utilizzati a scuola. Il linguaggio quotidiano è in larga misura dipendente dal contesto (esempio in italiano: 'la batteria è andata') e copre campi semantici relativamente ampi (esempio in italiano: potere – potere politico, potere visivo, potere curativo). Nella lezione l'introduzione agli argomenti della disciplina avviene spesso attraverso il linguaggio quotidiano.

Il linguaggio didattico è un misto di linguaggio quotidiano e linguaggio settoriale. È caratterizzato da un modo di parlare che tende a generalizzare troppo o troppo poco, manca spesso di precisione, univocità e nessi logici. La sua caratteristica principale è la concretezza, "formula spesso indicazioni operative, riferite a oggetti e contenuti concreti" (Leisen 1999:6). La sua funzione essenziale è il discorso, "il mezzo per capire quando si fanno precisazioni, negoziazioni linguistiche e perifrasi concettuali" (Leisen 1999:7).

Per Leisen le caratteristiche peculiari del linguaggio settoriale si trovano nel lessico della disciplina, per esempio nell'uso frequente di termini specifici, raramente utilizzati nel linguaggio quotidiano che sono connessi a particolarità morfologiche, sintattiche e testuali che vedremo meglio in seguito. Per adesso diremo solo che i termini settoriali di lingue diverse spesso differiscono notevolmente tra loro; per molti ambiti professionali (dagli assistenti dietisti ai giuristi) sono stati elaborati dizionari comparativi dei linguaggi settoriali delle lingue europee che chiariscono soprattutto le differenze a livello lessicale. Grazie a una serie di progetti si è cercato di codificare a livello lessicografico le terminologie settoriali di tutte le lingue europee. Tali progetti sono consultabili nei database dell'Unione europea. La funzione del linguaggio settoriale è quella di condensare con la lingua i contenuti delle discipline: alla fine di un processo di apprendimento le conoscenze disciplinari vengono spesso riassunte in una definizione, una conclusione o una frase facilmente memorizzabile. Con una formulazione molto elegante Leisen dice che il luogo didattico del linguaggio settoriale non è "tanto quello del comprendere, quanto quello di ciò che viene compreso" (Leisen 1999:7).

Sui piani di maggior astrazione Leisen colloca il linguaggio matematico e quello simbolico. I linguaggi simbolici vengono utilizzati nei linguaggi settoriali di tutte le discipline per raffigurare fatti e rapporti con un elevato grado di astrazione. Particolarmente astratto è il linguaggio matematico; poiché però, proprio come i linguaggi simbolici, viene generalmente utilizzato senza riferimenti a un linguaggio naturale, facilita il rapporto con la materia per l'allievo CLIL. Il linguaggio matematico, ma anche quello simbolico, possono anche essere considerati delle abbreviazioni che permettono di sintetizzare la descrizione di fatti e concetti complessi.



## Caratteristiche dei linguaggi settoriali

Tra i vari linguaggi caratterizzanti l'insegnamento delle discipline non linguistiche individuati da Leisen in questo paragrafo sceglieremo il linguaggio settoriale vero e proprio e lo analizzeremo un po' meglio, poiché il suo utilizzo nella lezione CLIL pone notevoli difficoltà agli allievi e anche agli insegnanti, anche agli insegnanti di lingua. In questo contesto non possiamo trattare dettagliatamente i linguaggi di ciascuna disciplina; ci limiteremo quindi agli elementi linguistici che generalmente li caratterizzano.

Rispetto al linguaggio comune o quotidiano, i linguaggi settoriali si distinguono per la maggiore precisione nella denominazione di oggetti, fatti, concetti e processi tanto che vengono definiti anche linguaggi standardizzati. Con il linguaggio settoriale, per esempio, diversamente che nel linguaggio quotidiano i termini della disciplina possono essere definiti in modo univoco: un termine di un linguaggio settoriale ha un solo significato. Se compare anche nel linguaggio quotidiano, può assumere più significati, mentre il significato settoriale è sempre univoco (es. il termine 'tensione' in fisica è univoco. La tensione è indicata in Volt. La 'tensione' intesa come stato emotivo, invece, non è misurabile). Ad avere una maggiore univocità sono in realtà solo i simboli della matematica o delle scienze naturali.

Per lungo tempo si è limitata l'analisi del linguaggio settoriale al lessico. Solo in un secondo momento si è pensato di considerare la sintassi e la linguistica del testo. Ciò ha fatto sì che anche nelle lezioni CLIL ci si concentrasse sul lessico e che, soprattutto ai suoi esordi, si pensasse che l'acquisizione di elenchi terminologici in lingua straniera fosse sufficiente per poter seguire adeguatamente le lezioni della disciplina. Oggi con il termine linguaggio settoriale si intende l'intera rete complessa composta da specifiche caratteristiche morfologiche, sintattiche, lessicali-semantiche e testuali sottese a una disciplina e, di conseguenza, anche a una materia scolastica.

Partendo dagli studi di Möhn e Pelka (1984), Josef Leisen (1999:5-6) ha stilato una sintesi delle principali caratteristiche morfologiche e sintattiche dei linguaggi settoriali per la lingua tedesca. Tra le particolarità morfologiche di questi linguaggi egli annovera:

- infiniti sostantivati (*das Hobeln, das Fräsen, das Schleifen* = il levigare, il fresare, l'arrotare)
- sostantivi che in tedesco terminano in *-er* (corrispondenti all'italiano *-ore*): *nomina agentis* (nuotatore, tornitore), *nomina instrumenti* (indicatore, contatore, calcolatore)
- aggettivi che in tedesco terminano in *-bar* (italiano *-bile*), *-los* (it. senza...), *-reich* (it. ricco di...), *-arm* (it. povero di...), *-frei* (it. privo di...), *-fest* (it. resistente a...)
- aggettivi con il prefisso *nicht* (it. non) (*nicht leitend* = non conduttore, isolante; *nicht rostend* = inossidabile)
- parole composte da più termini (*Scheibenwaschanlage* = sistema tergilcristallo)
- parole composte contenenti cifre, lettere e caratteri speciali (*T-Träger* = trave a T, *60-Watt-Lampe* = lampadina da 60 W, *U-Rohr* = tubo a U)

- complessi con valore aggiunto (*elektronische Datenverarbeitung* = elaborazione dati elettronica, *Flachkopfschraube mit Schlitz* = vite a testa piatta con fessura)
- costruzioni contenenti e derivanti da nomi propri (galvanizzare, motore Otto)
- sigle specifiche del settore (*DGL* sta per *Differenzialgleichung*, cioè equazione differenziale)

Particolarità sintattiche del linguaggio settoriale secondo Leisen:

- locuzioni verbali (*in Angriff nehmen, Anwendung finden, in Betrieb nehmen* = mettere mano a, trovare impiego, mettere in funzione)
- nominalizzazioni (*die Instandsetzung der Maschine* = la messa in funzione di una macchina)
- complementi con circostanti, sintagmi anziché proposizioni secondarie (*nach der theoretischen Vorklämung, beim Abkühlen des Materials* = dopo la decantazione teorica, in fase di raffreddamento del materiale)
- attributi complessi anziché proposizioni attributive (*das auf der Achse festsitzende Stirnrad* = la ruota frontale fissata sull'asse, *der vorfristig beendende genehmigungspflichtige Vorgang* = il processo soggetto a obbligo di approvazione concluso precocemente)
- proposizioni secondarie più frequenti: condizionali, finali, relative
- costruzioni verbali più frequenti: 3ª persona singolare/plurale, indicativo presente, forme passive (passivo d'azione con ausiliare *werden* e passivo di stato con ausiliare *sein*), imperativo
- forme impersonali (si suppone inoltre che sia più difficile dimostrare la presenza di radiazioni)

Nella lezione CLIL la disciplina si presenta agli allievi sempre in forma di testo. Nella letteratura scientifica oggi c'è unanimità nel definire che cosa sia un testo. Per proseguire nelle nostre considerazioni potrà venirci in aiuto la definizione di Göpferich (1995:56) che, abbreviata, definisce un testo come “un complesso linguistico coerente orientato a un tema e/o a una funzione, creato con un determinato scopo comunicativo, che adempie a una funzione comunicativa riconoscibile e forma un'unità funzionale e di contenuto compiuta.”

La linguistica testuale cerca da sempre di classificare i vari generi testuali che incontriamo nel nostro ambiente linguistico. A sistemi di classificazione piuttosto ingenui, motivati solo da criteri di contenuto (manuali d'uso, dichiarazioni di garanzia, bollettini meteo, protocolli) negli ultimi anni sono stati contrapposti sistemi di classificazione funzionali (de Beaugrande 1980; Groeben 1982; Mandl & Spada 1988) che contemplano ad esempio la suddivisione dei testi secondo l'azione esplicata sul destinatario; testi didattici, normativi, comunicativi, esortativi, descrittivi, di intrattenimento e poetici. Stando a questa tipologia, i testi con i quali si confrontano gli allievi sono testi didattici (scientifici o divulgativi), prescrittivi o normativi (testi di leggi, manuali d'uso), comunicativi o informativi (notizie, commenti, relazioni) o descrittivi (documentazioni, descrizioni di prodotti).

Oltre a questi generi testuali intesi in senso stretto, caratterizzati soprattutto dall'essere scritti, si può estendere il concetto di testo anche a generi che si caratterizzano per l'oralità. Ci riferiamo a forme di parlato sia monologico che dialogico. Conferenze, relazioni e presentazioni rivestono un ruolo importante nella vita quotidiana, discussioni formali, colloqui con il medico, ma anche 'conversazioni al banco di vendita' possono essere caratterizzate da strutture testuali che si apprendono nei processi di acquisizione di una lingua. I parlanti esperti sanno identificare quasi sempre con immediatezza le strutture testuali e discorsive, una capacità che li aiuta molto quando devono capire un testo, redigerlo o quando devono entrare in un'interazione verbale.

Nel CLIL è importante conoscere le strutture morfologiche, sintattiche e testuali fondamentali dei linguaggi settoriali. Non si tratta solo di avere docenti in grado di spiegare agli allievi i termini specifici in modo che possano utilizzarli nella lezione della disciplina. È altrettanto importante che riconoscano e imparino a usare le strutture sintattiche e soprattutto anche quelle testuali tipiche dei linguaggi settoriali. In questo modo si facilita la comprensione scritta proprio di quelle materie che fanno un uso intensivo di testi (storia, educazione civica) e si migliora la capacità di esprimere le conoscenze disciplinari con forma adeguata in lingua straniera.

### **3.2 La dimensione dei contenuti disciplinari del CLIL**

La priorità del CLIL è quella di veicolare contenuti disciplinari e fare acquisire competenze relative alla disciplina, aspettandosi al contempo che, nonostante si faccia uso di una lingua straniera, l'apprendimento della disciplina non ne risenta (per quanto possibile). Il CLIL è dunque innanzi tutto insegnamento di una disciplina non linguistica e solo in secondo luogo insegnamento in cui si viene iniziati all'apprendimento del linguaggio specifico della disciplina in una lingua straniera. Nel parlare e interagire della lezione della disciplina la lingua assume una funzione strumentale come nella vita extrascolastica reale, e si assoggetta dunque alle circostanze e alle esigenze della disciplina stessa. Ciò non significa però che la lingua straniera del CLIL sia solo un 'accessorio'. È chiaro che riveste un ruolo importante, come abbiamo già spiegato nel paragrafo precedente. Ciò che però ci interessa a questo punto sono l'apprendimento di contenuti e competenze disciplinari e la correlata capacità di argomentare sulla materia, che permetta di presentare e illustrare contenuti e risolvere problemi specifici anche interagendo con altri.

I docenti che praticano il CLIL dicono spesso che la lezione offre loro la possibilità di trattare argomenti particolari. In contrasto con quanti presumono che la lingua straniera limiti l'apprendimento della disciplina non linguistica, si è accertato che gli allievi CLIL sviluppano competenze disciplinari almeno equivalenti a quelle degli allievi non CLIL; si arriva persino a presumere che l'apprendimento della disciplina non linguistica sia favorito dal CLIL. Mancano invero ancora dati empirici su ampia scala su questo aspetto che possano essere generalizzati, ma i risultati di svariati studi confermano un quadro neutrale se non positivo di questo approccio didattico (per una panoramica di tali studi, cfr. Wolff 2017).

Cercando la convergenza tra i giudizi dei docenti che praticano il CLIL con i (primi) esiti empirici sull'efficacia di tale insegnamento, si riconoscono tre aspetti in particolare che ne costituiscono la quinta essenza.

1. Il discorso in lingua straniera offre l'occasione di creare un ambiente di apprendimento (più) ricco, che modifica anche la comunicazione nella lezione.
2. Il discorso in lingua straniera contribuisce a una maggiore profondità di elaborazione dei contenuti disciplinari.
3. Il discorso in lingua straniera offre preziose occasioni di confronto linguistico e di apprendimento interculturale.

*Il discorso in lingua straniera offre l'occasione di creare un ambiente di apprendimento (più) ricco, che modifica anche la comunicazione nella lezione.*

Come si è già spiegato in linea generale al paragrafo 2.3.2, l'uso della lingua straniera nella lezione CLIL comporta vantaggi per la disciplina non linguistica e maggior consapevolezza nell'uso della lingua stessa. Nel complesso nella lezione CLIL si ha un rallentamento della comunicazione e al tempo stesso si verifica che ci si soffermi più a lungo sugli elementi del linguaggio della disciplina che non sono chiari. I problemi legati all'espressione e alla comprensione dei contenuti della disciplina non possono essere risolti con espressioni alternative, che in una lingua straniera non sono disponibili come lo sarebbero nella lingua madre, emergono invece con (maggior) immediatezza e possono essere messi a fuoco e chiariti.

Nel complesso l'uso della lingua straniera nel CLIL contribuisce a modificare in modo positivo la concezione metodologico-didattica su cui si fonda l'insegnamento poiché relega in secondo piano gli approcci sostanzialmente centrati sull'insegnante, come quelli che ad esempio sviluppano il discorso sulla base di domande. Le sfide poste dalla lingua straniera portano piuttosto a elaborare i contenuti disciplinari in un'ottica più globale che tenga conto delle esigenze degli studenti. Gli ambienti di apprendimento CLIL si strutturano in modo più ricco, caratterizzandosi per il loro orientamento all'operatività e l'adesione alla progettualità che sono centrate sull'allievo (si veda in particolare il capitolo 6).

L'orientamento metodologico del CLIL coinvolge gli allievi in una partecipazione vivace e attiva alla lezione. Nel lavoro a coppie e di gruppo si pongono domande, si formulano ipotesi che vengono poi elaborate in modo collaborativo. Nelle materie socio-umanistiche gli allievi cercano conferme alle loro ipotesi con attività di osservazione e ricerche. Nelle materie scientifiche le ipotesi vengono spesso verificate o smentite con esperimenti. Le conclusioni finali possono essere poi registrate per iscritto in descrizioni, protocolli, relazioni o saggi. Anche in arte, musica e sport si parte per lo più da osservazioni, visive e uditive, che non offrono solo l'occasione perché gli allievi si scambino opinioni e producano testi scritti o orali, ma che possono sfociare anche in lavori pratici, come ad esempio la creazione di oggetti artistici o anche di rappresentazioni sceniche e musicali.

### *Il discorso in lingua straniera contribuisce a una maggiore profondità di elaborazione dei contenuti disciplinari.*

La comunicazione in lingua straniera, con le ripercussioni sull'ambiente di apprendimento e sull'organizzazione della lezione di cui abbiamo già parlato, influenza anche la qualità dell'elaborazione dei contenuti disciplinari da parte degli allievi. Si è già detto che nella lezione CLIL non si possono risolvere i problemi di espressione e comprensione di termini settoriali ricorrendo a frasi fatte ed espressioni quotidiane. Nella lezione in lingua straniera questi mezzi espressivi semplicemente non sono disponibili; di conseguenza le problematiche che emergono devono essere affrontate in modo più esplicito. Questa esigenza di apprendimento della lingua (settoriale), che ha direttamente origine nel processo di comprensione, porta ad un'elaborazione approfondita che si integra nei contenuti della lezione. Si cerca di trovare il termine 'corretto', di decodificarlo per utilizzarlo poi in modo consapevole. È questo un processo di negoziazione sui concetti e sulle relative definizioni, che produce, ad esempio secondo Heine (2010), un effetto positivo sull'elaborazione semantica profonda. Collegandosi a tale argomentazione, Breidbach e Viebrock sottolineano che nel cercare le formulazioni adeguate, nel provare a elaborarle, gli allievi fanno riflessioni più approfondite sui concetti (2012:9).

Nella lezione CLIL, inoltre, i concetti della disciplina sicuramente non vengono riferiti solo al significato in lingua straniera, ma anche alla traduzione nella lingua madre degli allievi. L'elaborazione dei concetti e delle relative definizioni si compie quindi secondo le modalità sia della lingua straniera che della lingua madre. Rispetto alla lezione non CLIL si apre quindi un'altra via per arrivare a comprendere e ad apprendere. Questo modo bilingue di procedere può sicuramente contribuire a un'elaborazione approfondita dei contenuti. A questo proposito si pensi anche alla possibilità del confronto tra lingue che può aprirsi all'apprendimento interculturale. Ne parleremo nei prossimi paragrafi.

### *Il discorso in lingua straniera offre preziose occasioni di confronto linguistico e di apprendimento interculturale.*

Nel dibattito se tutte le discipline possano porsi l'obiettivo interdisciplinare di un apprendimento interculturale, il CLIL è considerato una via maestra. Dedicheremo perciò a questo tema specifico un'intera sezione di questo capitolo, precisamente tutto il paragrafo 3.3. Qui ci limiteremo a delineare brevemente qual è il potenziale di apprendimento interculturale specifico per il CLIL che è connesso con i contenuti disciplinari.

Nella didattica CLIL i processi di apprendimento interculturale derivano in particolare dal fatto che su un contenuto disciplinare non linguistico vengono elaborate prospettive (inter)culturali diverse. Questa prospettiva multipla costituisce una colonna portante per i confronti e rappresenta quindi una pietra miliare per l'apprendimento interculturale in quanto sollecita un cambio di prospettiva. È interessante che nella lezione CLIL venga spesso quasi naturale osservare un contenuto della disciplina da prospettive culturalmente diverse: la presenza della lingua straniera apre infatti l'accesso al modo in cui la comunità straniera esprime verbalmente i singoli contenuti. Il modo in cui questa comunità documenta e connota un fenomeno apre visuali preziose sull'ottica culturale da cui

vengono considerati i contenuti stessi. Per spiegare questo fenomeno prendiamo ad esempio un argomento di storia.

Una lezione di storia CLIL tenuta in Italia in lingua tedesca sul tema della *Völkerwanderung* (migrazione dei popoli) sfrutterà sicuramente l'opportunità interculturale per esaminare la differenza esistente tra le espressioni 'migrazione di popoli' e 'invasione barbarica'. Questo è un esempio evidente di quanto la percezione e la denominazione di eventi storici sia improntata alla storia culturale: da un lato si descrive una migrazione relativamente neutra degli avi (gli Unni e i gruppi germanici), mentre dall'altro si pone l'accento sul carattere bellicoso dell'invasione. In una lezione di storia tenuta completamente in italiano queste due diverse letture dei fatti storici e le prospettive evidentemente diverse da cui li si guarda non verrebbero prese in considerazione, o almeno non lo si farebbe automaticamente.

L'accesso interculturale dalle prospettive multiple agevolato dal CLIL ha dei vantaggi anche per l'apprendimento della disciplina non linguistica: gli allievi aggiungono all'argomento di storia anche la dimensione dell'interculturalità ed elaborano il contenuto approfondendolo a questo livello. Vorremmo aggiungere che la molteplicità delle prospettive (data ad esempio dal lavoro con fonti storiche diverse) è un elemento chiave della formazione storica che, come mostra l'esempio, nella lezione CLIL può essere sviluppata anche tramite il confronto linguistico.

### 3.3 Apprendimento interculturale

Nell'attuale mondo globalizzato e culturalmente così stratificato lo sviluppo di competenze interculturali può diventare un impegno centrale per la formazione. A scuola non esiste però una disciplina dedicata all'apprendimento interculturale, che viene invece generalmente veicolato su più materie. L'apprendimento interculturale deve dunque trovare posto all'interno degli attuali curricula scolastici; il suo insegnamento dovrebbe esservi integrato.

È interessante che alla lezione CLIL, che ha un'impostazione comunque integrativa, si attribuisca un grado particolarmente alto di potenziale interculturale. In effetti basta osservare come si è sviluppata la didattica CLIL in Europa per trovare una stretta relazione con l'apprendimento (inter)culturale: nella politica europea dell'istruzione gli approcci CLIL vanno sempre intesi anche come contributo a un avvicinamento sul piano linguistico, educativo e culturale. A questo proposito si possono citare le indicazioni dei ministeri dell'istruzione della Germania federale che recitano: "L'Unione europea e il Consiglio d'Europa vedono nel sostegno alla lezione bilingue una misura importante per aumentare le competenze linguistiche e interculturali delle allieve e degli allievi" (KMK 2013:5).

L'attenzione rivolta all'insegnamento CLIL messa in relazione con i processi dell'apprendimento interculturale è giustificata dal fatto che il CLIL consente prospettive culturali multiple in un modo del tutto particolare. La molteplicità di prospettive è infatti quasi una conseguenza naturale dei principi didattici del CLIL e del suo approccio in lingua straniera ai contenuti disciplinari. Poiché la lingua è il mezzo utilizzato per esprimere il pensiero e per comunicare in una comunità culturale, nella didattica CLIL la lingua

straniera in quanto tale permette di accedere al modo in cui la comunità di quella lingua esprime verbalmente i singoli contenuti. Il modo in cui la comunità straniera codifica e connota linguisticamente un fenomeno apre visuali preziose sull'ottica da cui la cultura straniera considera questi contenuti.

Prendiamo ad esempio una lezione di geografia: in tedesco, agli eventi conseguenti all'affondamento della piattaforma petrolifera *Deepwater Horizon* avvenuto nel 2010 nel Golfo del Messico si dà il nome di *Ölkatastrophe*, cioè catastrofe del petrolio, mentre in lingua inglese questo evento è stato comunicato come *oil spill* (traduzione: macchia di petrolio, perdita di petrolio, riversamento di petrolio). Le diverse definizioni e le relative connotazioni sono significative ed eloquenti. Nei discorsi sull'evento all'interno delle relative comunità linguistiche vengono di conseguenza riprese con accenti (leggermente) diversi. Lezioni CLIL in cui si tratti il tema della *Ölkatastrophe im Golf von Mexiko / Oil Spill in the Gulf of Mexico* e si elaborino osservazioni critiche e contrastive in lingua straniera e in lingua di istruzione fanno quindi emergere visioni linguistiche e culturali diverse. Dalla loro somma risultano due o anche più prospettive da cui affrontare l'argomento: il risultato gratificante del lavoro didattico CLIL è quindi dato dalla prospettiva multipla linguistica (straniera) e (inter)culturale. Le visioni che si ottengono sul proprio ambiente e su quello straniero e la capacità di cogliere le diverse prospettive culturali sono il fulcro dell'apprendimento interculturale. Il cosiddetto cambiamento di prospettiva è un elemento centrale negli attuali modelli che descrivono l'apprendimento interculturale e la competenza interculturale (cfr. ad esempio Byram 1997 o Deardorff 2009).

Nella didattica CLIL la lingua straniera apre prospettive (contrastive) sull'argomento della lezione che derivano dal confronto tra la propria cultura e la cultura straniera; favorisce il pensiero multiprospettico e offre la possibilità di avviare un cambio di prospettiva. La lezione CLIL è quindi un ritracciare i processi (partendo da contenuti adeguati) che la comunità culturale di quella lingua straniera ha compiuto per rendere linguisticamente comprensibile quel determinato contenuto (es. *oil spill*). Risulta così evidente lo stretto legame che sussiste tra processi linguistici e cultura, poiché la cultura può essere intesa come sistema di concetti, convinzioni, opinioni, norme e valori, costruito all'interno delle interazioni di una comunità. I significati culturali non esistono dunque a priori, ma vengono sempre rinegoziati e ricostruiti con processi simbolici (ad es. con azioni verbali). La cultura, che inquadra il comportamento, il pensiero e le azioni della singola comunità, è parte di questi processi simbolici e dei significati assunti a seconda del contesto. Sono i molteplici discorsi della rete di una comunità culturale che, condivisi collettivamente, determinano i concetti a cui la comunità stessa ricorre per spiegare il mondo in un modo per lei accettabile. Basandosi su questo approccio al mondo specificamente linguistico e culturale è possibile consolidare ulteriormente il potenziale di apprendimento (inter)culturale della didattica CLIL.

Si può sostenere ciò basandosi su due presupposti di fondo. Da un lato gli allievi vengono stimolati nel loro percorso formativo a "confrontarsi sistematicamente con il mondo e ad appropriarsene" (Heymann 1997:7). Dall'altro occorre partire dal presupposto che forme di pensiero, percezione, patrimoni di conoscenze e con essi le visioni del mondo subiscono un'influenza culturale. Se si uniscono questi due presupposti di fondo, risulta evidente che tutte le materie scolastiche contribuiscono all'apprendimento culturale. E

qui parliamo volutamente di tutte le materie, poiché Heymann sostiene che l'intero insieme delle "materie scolastiche [...] [rappresenta] gli accessi caratteristici della nostra cultura e della nostra società al mondo che dobbiamo percepire" (ibid:7).

Naturalmente il servizio di formazione culturale prestato dalla scuola nel suo insieme non si può fare direttamente coincidere con l'apprendimento interculturale. Ci si può però aspettare che, inquadrato nella didattica CLIL, l'apprendimento culturale possa estendersi alla dimensione interculturale. In linea con il suo orientamento integrativo, la lezione CLIL ideale veicola i contenuti della disciplina sia dalla prospettiva della propria cultura che da quella della cultura straniera. Wildhage e Otten caldeggiavano ad esempio lezioni CLIL svolte integrando consapevolmente "i temi con esempi tratti dalle culture della lingua di destinazione e confrontandoli con i contenuti della propria cultura." (Wildhage & Otten 2003:20)

La didattica CLIL offre quindi una cornice particolare per il lavoro basato su prospettive multiple, poiché permette di rappresentare autenticamente una stessa tematica da prospettive culturalmente diverse. Mentre in un insegnamento non CLIL l'analisi che parte da prospettive multiple sembra praticabile solo con argomenti dalle caratteristiche particolari, nell'insegnamento CLIL essa sembra poter essere facilmente realizzabile, poiché si opera in lingua straniera e ci si orienta idealmente e consapevolmente verso contenuti che suscitano riflessioni interculturali.

Per quanto riguarda la scelta consapevole di contenuti che suscitano riflessioni interculturali, viene da pensare che le materie socio-umanistiche siano più idonee delle discipline che appartengono alle altre aree. Nelle lezioni CLIL di discipline quali politica, scienze sociali, filosofia, etica ecc. si pensa immediatamente ad attività didattiche in cui le visioni delle singole culture riguardanti temi sociali vengono contestualizzate e analizzate esplicitando la prospettiva da cui le si analizza. Si possono immaginare scenari CLIL in cui gli allievi lavorano con materiali autentici, si immergono nella materia e rintracciano nel contenuto elaborato la prospettiva della propria cultura e di quella straniera (ad es. eventi storici analizzati dalla prospettiva italiana e da quella tedesca). Per la loro natura le materie socio-umanistiche sembrano effettivamente fornire contenuti efficaci in misura maggiore sia per la dimensione culturale che per quella interculturale. In realtà, tutte le discipline contribuiscono al processo di culturalizzazione degli studenti (cfr. Heymann 1997); anche le discipline delle altre aree hanno un potenziale di apprendimento (inter)culturale.

Al potenziale interculturale comune a tutte le discipline in questa sezione possiamo solo accennare brevemente portando degli esempi: cominceremo con il gruppo di discipline pratiche e orientate all'operatività (arte, musica e sport) prendendo come esempio arte. In genere si considera che l'approccio ai contenuti non linguistici orientato all'operatività, che è tipico per l'intero gruppo di queste discipline, comporti dei vantaggi proprio nella fase iniziale dell'insegnamento CLIL (quando la competenza in lingua straniera ha ancora un grosso bisogno di essere sviluppata). Nelle lezioni delle discipline con orientamento pratico è facile aggirare la complessità dei discorsi in lingua straniera, scritti e orali, esemplificare l'approccio con discorsi concreti e che coinvolgono operatività. In arte nei primi anni si utilizzano sicuramente realia e testi figurativi dei generi più vari (dipinti, cartelloni e poster, fumetti, installazioni, arte digitale ecc.). È proprio in questo



contesto che si può fare direttamente esperienza in lingua straniera e ci si può aprire al contempo anche a un apprendimento interculturale: al livello più semplice si potrebbe per esempio focalizzare l'attenzione sulle connotazioni (inter)culturali multiple dei colori. Si pensi ad esempio alla diversa connotazione di 'blu' in inglese e in tedesco: *blue* inteso come colore e come indice di tristezza nel senso di *I feel blue* o inteso come il genere musicale dei *blues* in contrapposizione alla connotazione del colore blu in *blau sein* del contesto germanofono che indica uno stato di ubriachezza.

A un livello più complesso, la lezione di arte offre un contributo particolarmente importante all'apprendimento e all'interpretazione del linguaggio figurativo e di conseguenza alla formazione della cosiddetta *visual literacy* (alfabetizzazione visiva) degli allievi. A questo proposito, Rymarczyk scrive (2015:196):

Per dotare gli allievi delle capacità necessarie a leggere correttamente le immagini quotidiane e artistiche, nonché quelle statiche e dinamiche, ma anche per creare ad esempio un poster efficace per una presentazione o per configurare una pagina Internet, è essenziale considerare sia gli aspetti ricettivi che quelli produttivi della *visual literacy* che si intende formare. (traduzione nostra)

Proprio questa *visual literacy* riesce ad essere talmente penetrante da poter essere elaborata a fini interculturali nelle lezioni di arte, poiché implica anche la consapevolezza che le convenzioni e le interpretazioni del linguaggio figurativo culturalmente si diversificano molto. In una lezione CLIL di arte risulta particolarmente facile ricorrere a 'prodotti' visivi autentici della cultura straniera e di quella propria e farne la relativa interpretazione in lingua straniera e nella propria (si pensi alle campagne pubblicitarie marcate con tratti nazionali piuttosto che volutamente indirizzate a un pubblico internazionale).

Accenniamo infine anche a un lavoro interculturale per il gruppo disciplinare scientifico. Prenderemo ad esempio la lezione CLIL di matematica, poiché è quella in cui a prima vista il valore aggiunto interculturale sembrerebbe inesistente: discutere di somme, divisioni o di curve non ha una vera e propria dimensione culturale. Guardando meglio, però, anche in matematica si possono scoprire campi esperienziali interculturali. In una lezione CLIL di matematica in francese e riguardante il calcolo delle probabilità, una digressione culturale è ovvia, poiché il calcolo delle probabilità è stato studiato da Pierre-Simon Laplace nel XVIII secolo e rappresenta tuttora un dominio particolare della matematica francese. Nella fase iniziale le lezioni CLIL di matematica permettono (analogamente a quanto detto per il linguaggio dei colori) anche di focalizzare l'attenzione sulle connotazioni (inter)culturali del linguaggio dei numeri.

Queste digressioni con esempi tratti da discipline appartenenti a aree diverse, rendono evidente che la didattica CLIL possiede un potenziale di apprendimento concettuale e dunque interdisciplinare interculturale. Quanto detto mostra però anche che la molteplicità delle prospettive, il cambio di prospettiva e quindi l'apprendimento interculturale richiedono una programmazione didattica consapevole. Per la sua realizzazione occorre che gli argomenti e i materiali didattici siano adeguati. La pianificazione concreta della lezione CLIL verrà approfondita nel capitolo 6.

### 3.4 La lezione CLIL: cinque progetti

Nell'ultima parte di questo capitolo entriamo nella parte pratica del nostro manuale. Come abbiamo già anticipato nella prefazione, non intendiamo trattare l'approccio CLIL su un piano esclusivamente teorico. Vogliamo anche mostrare come la teoria possa essere applicata praticamente nelle lezioni. Abbiamo dunque chiesto a cinque insegnanti trentini di provata esperienza che praticano la didattica CLIL già da un certo tempo di progettare un'unità di apprendimento, ciascuno per la propria disciplina, e di illustrarla alla luce degli argomenti che vengono affrontati nei prossimi capitoli di questo libro. Siamo riusciti a coinvolgere colleghe e colleghi per le discipline seguenti: matematica, storia, filosofia, biologia e storia dell'arte. Nelle pagine seguenti gli insegnanti descrivono schematicamente le loro unità didattiche, che articoleranno e approfondiranno poi nei capitoli successivi.

Materia: **Biologia**

Modulo CLIL: **Ecologia**

Argomento principale della lezione: **Le relazioni alimentari negli ecosistemi**

Durata della lezione: **110 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di I grado, livello linguistico A1/A2**

(Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado "Anne Frank", Villa Lagarina)



L'argomento scelto è molto importante per il curriculum della scuola media perché permette approcci pedagogici interessanti:

- attinge al patrimonio di esperienze e al mondo degli allievi; è attuale e motivante;
- permette svariate esperienze e osservazioni dirette; permette inoltre di effettuare semplici esperimenti.

Gli esseri viventi di un ambiente vitale formano una comunità. Tra le diverse specie esistono relazioni strette che si ripercuotono in particolare sulla catena alimentare. Queste relazioni reciproche possono essere illustrate con un semplice modello. In questa lezione gli allievi devono cercare su Internet informazioni su determinati esseri viventi, utilizzare le informazioni raccolte, rappresentare la catena alimentare in uno schema e infine descriverla.

Materia: **Matematica**

Modulo CLIL: **Numeri irrazionali, numeri radicali**

Argomento principale della lezione: **Estrazione di radici**

Durata della lezione: **50 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico A2**

(Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione "Don Milani", Rovereto)



La lezione è parte del modulo 'numeri irrazionali'. I numeri radicali, tema principale di questa unità didattica, sono un sottoinsieme dei numeri irrazionali. Nella lezione si perseguono due obiettivi. Il primo è l'osservazione della dimensione linguistica della parola 'radice' correlata all'espressione 'estrazione della radice', guardando al significato che i due concetti hanno sia nell'uso quotidiano della lingua che in matematica. Il secondo è il ripasso dei numeri quadrati e della scomposizione in numeri primi. Nella fase iniziale ci si concentra sul linguaggio della disciplina; gli allievi devono capire che in tedesco (come in italiano) l'espressione *Wurzelziehen*, estrazione di radici, viene usata in più accezioni. In questo modo ai significati che i termini assumono nel linguaggio quotidiano si aggiunge anche la dimensione della matematica. Nella fase successiva gli allievi devono appropriarsi dei concetti. In un gioco a squadre utilizzano i termini *Wurzelziehen* (estrazione di radici), *Quadratzahlen* (numeri quadrati) e *Primzahlzerlegung* (scomposizione in numeri primi).

Materia: **Storia**

Modulo CLIL: **La Repubblica di Weimar, 1918-1933**

Argomento principale della lezione: **La linea cronologica della Repubblica di Weimar**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **5ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B2**

(*Tatiana Arrigoni, Liceo "Andrea Maffei", Riva del Garda*)



L'obiettivo della lezione è tracciare una linea cronologica dettagliata della Repubblica di Weimar. Lavorando in piccoli gruppi gli allievi filtrano gli eventi più significativi degli anni compresi tra il 1919 e il 1929 relativi alla politica interna, estera, economica e finanziaria. Ogni gruppo presenta i propri risultati alla classe, che li confronta e li discute. Su questa base tutti insieme tracciano una linea cronologica. Nell'ora di storia si lavora sul confronto delle lingue: le definizioni italiane vengono confrontate con le corrispondenti tedesche allo scopo di mettere in evidenza le differenze linguistiche e culturali.

Subject: **Philosophy**

CLIL-Module: **The art of philosophising: between present and past** (15 hours)

Lesson: **Reconstructing an argument**

Time: **100 minutes**

Pupils: **Third class scuola secondaria di II grado, Proficiency level B1/B2**

(*Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto*)



In this module a short text from *Sophie's World* written by Gaarder on the question of 'Where does the world come from?' will be the pretext to analyse a concrete philosophical question. The objective of the module is to help pupils not only to distinguish the formal structure of a philosophical argument (premise-conclusion) and the different ways of verifying it (regressus ad infinitum; petitio principia, etc.) but also to discover its psychological and behavioural aspects. The objective of the lesson is to analyse the linguistic-cognitive flow of a philosophical argument in order to get acquainted with the process of philosophizing. In the lesson the text chosen will be first analysed by pupils in group work. They will work on the following questions:

- 1) How many hypotheses are there in this text? Where and what are they?
- 2) How does Sophie (the protagonist) verify their validity?

The results will be shared in a plenary. Once the students have identified and discussed these aspects, they will work in three small groups on the task to visualise the process of this argument (schema).

Materia: **Storia dell'arte**

Modulo CLIL: **Il Rinascimento a Nord delle Alpi**

Argomento principale della lezione: **Albrecht Dürer – un artista e un genio del marketing**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **3ª/4ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B1/B2**

(*Angelika Krabb, Liceo "Antonio Rosmini", Rovereto*)



Albrecht Dürer, uno dei più importanti rappresentanti del Rinascimento dell'Europa settentrionale, non fu solo pittore, ma anche matematico, spirito umanistico e genio del marketing. È uno dei primi artisti che ha tutelato il suo celebre monogramma creando il marchio 'Albrecht Dürer'. Nel suo 'Autoritratto con pelliccia', dipinto nel 1500, raccoglie tutto il suo sapere e le sue competenze e crea così un 'pacchetto pubblicitario' esclusivo.

L'unità di apprendimento prevede che gli allievi, osservando il quadro, riconoscano e capiscano che cosa si cela nel capolavoro. Devono estrapolare che cosa fa del quadro e del suo maestro un rappresentante particolare e unico dello spirito rinascimentale e, parallelamente, consolidare le competenze nel linguaggio della disciplina in lingua straniera (linguaggio dell'arte).

## Spunti per la riflessione

### A. La lingua comprende tanti linguaggi. Si abbinati ad ogni linguaggio la descrizione corrispondente.

Definizione di linguaggio	Descrizione
Il linguaggio didattico...	rappresenta contesti complessi in forma astratta e sintetica.
Il linguaggio settoriale...	è un misto di linguaggio quotidiano e linguaggio settoriale.
Il linguaggio figurativo...	è indipendente dai linguaggi verbali.
Il linguaggio simbolico...	contribuisce a visualizzare concetti e processi e a renderli più chiari.

### B. Quale funzione assolvono i seguenti generi testuali settoriali? Si effettuino gli abbinamenti.

bollettino meteo, legge, conferenza, manuale d'uso, istruzioni d'uso, testo di una canzone

Funzione	Genere testuale
Regolare	
Spiegare	
Informare	
Intrattenere	
Dare istruzioni	
Istruire	



*Capitolo 4*

**Competenze auspicate  
nella didattica CLIL**



È davvero possibile acquisire contemporaneamente competenze in due discipline? È possibile che gli allievi imparino i contenuti di una disciplina veicolati in una lingua straniera?

Sì, è possibile. E nel farlo si appropriano allo stesso tempo anche delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tanto importanti nella società di oggi.

### 4.1 Competenze orientate all'operatività

Sviluppare competenze CLIL significa preparare gli allievi a gestire le sfide impegnative della vita odierna in contesti linguisticamente eterogenei, facendo uso, in situazioni concrete, di ogni genere di risorse. Per risolvere i problemi nei processi decisionali si ricorre a conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori. Aiutare gli allievi ad acquisire le capacità necessarie è in realtà l'obiettivo di ogni insegnamento che metta l'allievo al centro e sia orientato all'operatività. Nel CLIL si aggiunge il fatto che il processo di apprendimento si basa su conoscenze e competenze disciplinari e su competenze linguistiche, perché si tratta di rendere gli allievi capaci di contribuire a prendere decisioni con proprie conoscenze e competenze, collaborando con altre persone in gruppi eterogenei per lingua, cultura e preparazione.

Anche nel CLIL, come nelle lezioni impartite nella lingua di istruzione, l'apprendimento avviene all'interno di un processo linguistico-comunicativo in cui le discipline si servono della lingua in vario modo. Oltre alle discipline in cui si fa un uso costante della lingua, come la storia e l'educazione civica, ci sono quelle che utilizzano altri mezzi di rappresentazione come biologia o geografia. Ci sono inoltre discipline 'linguisticamente povere', come sport, arte e musica, in cui la comunicazione verbale è meno rilevante e gli allievi operano per lo più senza utilizzare la lingua. In tutte le discipline gli allievi utilizzano lo strumento della comunicazione verbale, anche se la verbalizzazione dei contenuti avviene in misura diversa a seconda delle discipline.

#### Argomenti trattati nel capitolo

- Competenze CLIL come interazione di competenze
- Linguaggio e comunicazione della disciplina
- Processi cognitivi
- Funzioni del discorso
- Esempi di descrizioni di competenze



Se si prendono in considerazione anche le componenti delle competenze chiave orientate all'operatività proposte dal DeSeCo<sup>11</sup>, nelle descrizioni delle competenze CLIL si dovranno includere le dimensioni seguenti:

- uso interattivo di mezzi e strumenti
- interazione in gruppi eterogenei
- capacità di operare autonomamente

Oltre alla lingua, si utilizzano anche mezzi di comunicazione di genere diverso, tecnologie informatiche proprie del nostro mondo sempre più interconnesso e altri strumenti non verbali. Tra questi può essere annoverato anche l'uso interattivo delle conoscenze, che vada oltre il semplice uso di Internet e permetta di valutare la qualità delle informazioni reperibili in rete. La capacità di interagire in gruppi eterogenei rappresenta una vera necessità del nostro mondo globalizzato, in cui si devono affrontare contraddizioni e tensioni che possono essere generate da valori non sempre conciliabili. La capacità di operare autonomamente è il presupposto per la disponibilità a prendere decisioni in modo indipendente; l'individuo deve essere in grado di adattarsi alle opinioni dominanti non in modo semplicistico e acritico, deve sapere allo stesso tempo rinunciare alle proprie priorità, poiché "Non ci si aspetta solo che gli individui siano capaci di adattarsi, ma che siano innovativi, creativi, autonomi e capaci di auto motivarsi." (DeSeCo 2005:10).

## 4.2 Le componenti delle competenze CLIL

Se si esamina il duplice obiettivo dell'approccio CLIL, cioè la padronanza linguistica e la competenza disciplinare, alla luce delle competenze chiave indicate nel progetto DeSeCo dell'OCSE, occorre comprendere nelle competenze CLIL anche la capacità di agire nella società e di pensare e riflettere. La lingua diventa lo strumento con cui si potenziano non solo le capacità comunicative, ma anche quelle cognitive e il saper fare della disciplina.

Dobbiamo disporre quindi di descrizioni di competenze che

- si riferiscano alla disciplina non linguistica
- sviluppino la dimensione cognitiva
- si esprimano in azioni comunicative

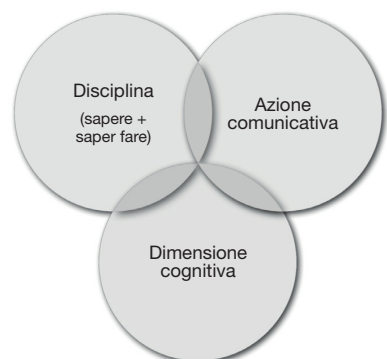


Fig. 2: Le componenti delle competenze (illustrazione nostra)

<sup>11</sup> Scopo dell'obiettivo del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dell'OCSE è la definizione delle competenze richieste ai cittadini europei.

La domanda che si pone a questo punto è come descrivere competenze CLIL. Le descrizioni devono comprendere le tre dimensioni delle competenze chiave orientate all'operatività e la loro relazione reciproca. Le competenze CLIL si mostrano infatti nella capacità di risolvere i problemi e di prendere decisioni, ricorrendo a conoscenze e a competenze disciplinari, poiché "i contenuti si esprimono in lingua, si realizzano tramite la lingua, e possono essere fissati nel pensiero solo con la lingua. [...] La lingua è il mezzo con il quale si formano i pensieri e i concetti, la lingua rende possibile e accompagna il pensiero" (Vollmer 2013:12). I singoli ambiti delle competenze del sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere si intrecciano nelle azioni linguistiche, in cui si palesa il legame tra conoscenze dichiarative, comportamento pragmatico e atteggiamenti personali, con il saper apprendere che scaturisce principalmente dall'azione combinata delle competenze degli altri tre ambiti. La disponibilità cognitiva ed emozionale ad imparare (saper essere) utilizza la conoscenza già acquisita (sapere) per riconoscere e spiegare altri contesti (saper fare) (Mariani 2016:22). Adottando questa prospettiva si tiene nella giusta considerazione la complessità delle competenze CLIL.

### **4.3 Conoscenze specifiche della disciplina**

Le discipline non linguistiche vengono definite principalmente sulla base della dimensione tematica, ma in larga misura anche sulla base del tipo di verbalizzazione. Si distinguono l'una dall'altra per le caratteristiche dei relativi linguaggi e per le modalità di comunicazione utilizzati nel processo di apprendimento e, successivamente, nella vita sociale e professionale. La didattica CLIL si basa su processi di apprendimento comunicativi e non sarebbe concepibile senza la socializzazione che si pratica nella comunicazione. I linguaggi settoriali possiedono un lessico che non è mai polisemico. Anche parole ed espressioni provenienti dal linguaggio quotidiano assumono un significato univoco nel linguaggio settoriale (cfr. anche Cap. 3). Nei testi delle discipline, sia scritti che orali, si addensano determinati costrutti sintattici. Sia nella comunicazione scolastica che in quella sociale ci si serve di determinate forme testuali, quali ad esempio descrizioni, protocolli, relazioni, saggi. Per fare un uso coerente a livello ricettivo, produttivo e interattivo dei generi testuali ricorrenti nelle singole discipline è necessario avere una competenza discorsiva che si fondi su conoscenze disciplinari e sulla conoscenza dei contesti d'uso (Vollmer 2013:128).

Applicando questi criteri di carattere linguistico e comunicativo, si possono distinguere tre gruppi di discipline:

- discipline socio-umanistiche
- discipline tecnico-scientifiche
- discipline artistico-sportive.

La lingua delle discipline socio-umanistiche presenta una maggiore somiglianza con la lingua standard e fa un uso moderato di altri mezzi di comunicazione. Immagini, tabel-

le, diagrammi, gesti e altro ricorrono con minor frequenza rispetto a quanto avviene nelle discipline tecnico-scientifiche e artistico-sportive.

Le discipline tecnico-scientifiche hanno un linguaggio molto standardizzato. I testi contengono spesso termini di origine latina. Nelle descrizioni si integrano rappresentazioni figurative, simboliche e matematiche. Spesso i testi fanno uso di modalità di rappresentazione non lineari. Le espressioni linguisticamente complesse vengono rese più comprensibili con elementi non verbali.

Le discipline artistico-sportive sono linguisticamente piuttosto povere, poiché non si esprimono con il linguaggio verbale. Il loro contenuto è fatto di suoni, immagini, oggetti e movimenti. Quando si parla di suoni, immagini ecc., anche se si utilizza la lingua per spiegarli, commentarli, interpretarli, essa non è il mezzo di rappresentazione vero e proprio.

Anche per quel che riguarda la comunicazione, sia quella che si pratica durante la lezione che quella della vita sociale, le singole discipline presentano aspetti comuni e differenze. Alcune materie non prevedono una produzione verbale degli allievi, o ne prevedono una molto limitata, altre non sarebbero concepibili senza di essa. Nelle discipline socio-umanistiche si ha una maggiore interazione verbale che nelle discipline artistico-sportive, soprattutto durante le lezioni, nelle quali si verifica più facilmente che gli allievi vengano stimolati da istruzioni verbali a compiere azioni non verbali. In altre materie è la lettura a rivestire un ruolo più importante.

Avendo definito tre gruppi di discipline sulla base degli aspetti che hanno in comune, quanto a caratteristiche del linguaggio, uso dei mezzi di comunicazione e contesti comunicativi prevedibili, è possibile elaborare descrizioni di competenze non per ogni singola disciplina, ma per gruppi appartenenti alla medesima area.

#### 4.4 Processi cognitivi

I contenuti disciplinari possono essere trattati a diversi livelli di complessità. I processi di pensiero attivati sono riconoscibili nella relativa verbalizzazione. Per garantire la progressività dei processi cognitivi, che è necessaria per la programmazione del curricolo e delle lezioni, possiamo basarci sulla distinzione delle competenze verbali, operata da Cummins, tra BICS e CALP. I BICS, *Basic interpersonal communication skills*, corrispondono alle competenze verbali utilizzate nella vita quotidiana. La CALP, *Cognitive academic language proficiency*, comporta l'uso di una lingua formalizzata in un discorso settoriale di livello superiore, persino accademico (Cummins 2000).

Questa distinzione, formulata dalla prospettiva delle competenze verbali, può essere utilizzata per inquadrare la tassonomia con cui Mohan propone di articolare i processi cognitivi in tre livelli. Nel modello di Mohan le descrizioni dei processi cognitivi si sovrappongono alle funzioni del discorso nella loro dimensione linguistico-comunicativa. I processi del primo livello riguardano la classificazione e la concettualizzazione. Il secondo livello riguarda principi, processi, deduzioni. Nel terzo si considerano la riflessione critica, la capacità di valutare e di operare delle scelte (Mohan 1986). I processi cognitivi ricono-

scibili al primo livello (*lower order processing*) possono identificarsi con le funzioni comunicative del riconoscere, del nominare, del descrivere, del classificare ecc. I processi di secondo livello (*higher order processing*) riguardano le relazioni; nel discorso si esprimono relazioni causa-effetto e singolo-insieme, generalizzazioni, evoluzioni, procedure ecc. Al terzo livello (un *higher order processing* superiore) si individuano criteri, si soppesano e si valutano informazioni, si motivano opinioni e si prendono decisioni (Barbero 2012). Sulla base della tassonomia di Mohan è possibile mettere in relazione concetti che attingono al contenuto con la dimensione cognitiva necessaria per trattarli. Infatti allievi che lavorano in gruppo si scambiano informazioni e pensieri, rispondono a domande e discutono tra loro. Descrivono, spiegano, valutano, argomentano, traggono conclusioni che poi comunicano agli altri in testi scritti o relazioni orali compiute e coerenti.

#### 4.5 L'azione comunicativa

Per cogliere le componenti linguistico-comunicative delle competenze CLIL, possiamo partire dalla definizione di uso della lingua contenuta nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2001:21):

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze**, sia **generali**, sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l'attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze. [neretto nell'originale]

Questa definizione ci dà un quadro generale della complessità dell'azione comunicativa. A partire da tale definizione il QCER suddivide la competenza linguistico-comunicativa dell'individuo in azione articolandone lo sviluppo in sei livelli, dall'uso elementare della lingua fino a quello competente. Possiamo appoggiarci a questa classificazione per descrivere la padronanza effettiva della lingua. Essa è utile anche per descrivere le competenze CLIL che, come si è già detto, si caratterizzano per l'integrazione delle competenze linguistico-comunicative con quelle disciplinari e con i processi cognitivi.

Le descrizioni delle competenze del QCER danno un'indicazione generica della complessità del contesto comunicativo, dei processi di pensiero attesi e delle abilità comunicative messe in atto dall'individuo in azione. Non dicono quali argomenti si possono trattare, neppure con quali generi testuali, ma indicano solo il grado di padronanza con cui l'individuo affronta gli argomenti e tratta i testi. Non specificano come e in quali contesti e per quali scopi si può usare la lingua ai diversi livelli.

## 4.6 Le competenze di base nella didattica CLIL

Anche nelle lezioni CLIL si hanno le situazioni linguistico-comunicative standard riscontrabili in tutte le discipline che portano in primo piano le competenze linguistico-cognitive. La lingua ha però uno stretto legame con i contenuti e le competenze disciplinari. Leisen (2010:106 ss.) articola queste situazioni standard in quattro domini di competenze linguistico-cognitive che, tenendo conto delle funzioni del discorso, possono essere analizzate nel modo seguente:

- Il primo dominio riguarda la verbalizzazione delle conoscenze disciplinari. Essa consiste nella rappresentazione di contenuti disciplinari in descrizioni oggettive, protocolli, relazioni scritte o orali. La lingua è caratterizzata dalle strutture linguistiche tipiche della disciplina.
- Il secondo dominio riguarda la presentazione di fatti e concetti e la formulazione di interrogativi e idee, opinioni e ipotesi fatte secondo le caratteristiche delle presentazioni pubbliche o dei trattati scientifici.
- La terza dimensione è interattiva e implica la capacità di negoziare. A tale capacità si ricorre quando si spiegano fatti e concetti a uno o più interlocutori o li si illustrano in un discorso o quando si risolve e si spiega un problema specifico della disciplina, cosa che può richiedere anche capacità di argomentare.
- Il quarto dominio di competenze consiste nella capacità di estendere e consolidare la competenza testuale e comunicativa. A livello ricettivo, si tratta di reperire informazioni in testi specifici, di interpretare i testi stessi, di riflettere su di essi e di valutarli. A livello produttivo significa utilizzare i generi testuali tipici delle discipline e redigere testi (di qualunque genere essi siano) che siano adeguati al contenuto e al destinatario.

Le competenze che appartengono a questi quattro domini sono fondamentali per il CLIL. Se ne può far uso nel contesto comunicativo della lezione e devono essere sviluppate parallelamente alle altre competenze proprie della disciplina non linguistica. Intendendo orientare le lezioni CLIL alle competenze e all'operatività occorre puntare sullo sviluppo della dimensione disciplinare, di quella cognitiva e di quella comunicativa, in concreto ciò significa che nel descrivere le competenze si dovranno considerare i fattori seguenti:

- gli obiettivi che si vogliono raggiungere col proprio discorso
- il contesto comunicativo in cui il discorso si inserisce
- i destinatari o gli interlocutori che prendono parte al processo di comunicazione, il loro status e le conoscenze di cui dispongono
- le forme testuali appropriate per la disciplina e per il tipo di comunicazione

## 4.7 La descrizione delle competenze CLIL

Gli allievi devono essere messi in condizione di prendere parte con soddisfazione a contesti diversi propri della disciplina, anche se non hanno una buona padronanza della lingua straniera e se fattori linguistici (lessicali, strutturali, testuali) o comunicativi (funzionali, pragmatici) costituiscono ostacoli per la comunicazione. Nell'approccio CLIL, infatti, la competenza disciplinare si sviluppa contemporaneamente a quella linguistico-comunicativa. La competenza linguistico-comunicativa spesso però non è correlata a quella disciplinare. La competenza disciplinare e la capacità cognitiva da essa richiesta spesso stanno su un livello (che nella maggior parte dei casi è superiore) che non si gestisce facilmente con la padronanza linguistica posseduta. Nell'approccio CLIL succede quindi che si debbano elaborare contenuti disciplinari disponendo di livelli di padronanza linguistica diversi. Contenuti disciplinari complessi devono poter essere trattati con il livello di lingua acquisito e con le competenze comunicative raggiunte, un risultato che l'insegnante può ottenere scegliendo accuratamente compiti che si basino più sulla ricezione che sulla produzione, che utilizzino anche mezzi di rappresentazione non verbali e magari richiedano anche processi cognitivi più semplici.

Si deve partire dal presupposto che nel sistema scolastico italiano il CLIL in tedesco si avvia con livelli linguistici A1/A2 nella scuola secondaria di primo grado, mentre nella scuola secondaria di secondo grado si possono tenere le lezioni con i livelli A2 o B1, a seconda che il tedesco sia prima, seconda o terza lingua del curriculum e a seconda della classe in cui si fa CLIL.

Considerando il contesto normativo, nelle pagine seguenti le attività scelte vengono descritte per i livelli A1, A2 e B1. È sicuramente possibile aspettarsi competenze CLIL che raggiungano livelli superiori (B2, C1 o persino C2); d'altro canto al livello A1 sarà possibile eseguire solo poche sporadiche attività. Abbiamo però deciso di proporre descrittori anche per il livello A1, per mostrare che è possibile fare lezioni CLIL anche con una padronanza limitata della lingua, cosa sicuramente necessaria nella scuola secondaria di primo grado e probabilmente anche in quella di secondo grado. Peraltro se la padronanza della lingua non è buona, per la trattazione dei temi disciplinari ci si dovrà basare su processi cognitivi più semplici.

Nelle attività comunicative si mettono in gioco competenze di ogni tipo facendo uso della parola. Per illustrare le competenze CLIL, cioè le competenze che un individuo deve avere per agire con la lingua in una materia non linguistica, si può partire dalle descrizioni contenute nel *QCER*. Per descriverle per i tre gruppi di discipline menzionati, sarà opportuno partire da attività che possono essere prese in considerazione per le relative discipline, poiché, come si è già detto, in alcune materie ricorrono maggiormente attività produttive e interattive, in altre invece le attività sono prevalentemente ricettive, in alcune i contenuti vengono rappresentati quasi esclusivamente con il linguaggio verbale, in altre si fa ricorso anche a simboli, alla mimica, alla gestualità o a materiale illustrato.

Nelle descrizioni delle competenze che abbiamo elaborato a titolo di esempio vengono prese in considerazione le dimensioni seguenti, peraltro non sempre esplicitate:

- disciplina
- attività linguistica
- contesto ambientale o contesto d'uso
- ruolo dell'individuo che agisce
- generi testuali (in ricezione e risp. in produzione)
- processi cognitivi

Descriveremo ora alcune competenze CLIL per i tre gruppi di discipline; abbiamo scelto le attività linguistico-comunicative che ricorrono con maggiore frequenza nei tre domini. Per i motivi detti in precedenza nelle descrizioni ai contenuti disciplinari veri e propri si fa riferimento solo in termini generali. Di fianco alle descrizioni di competenze CLIL abbiamo peraltro riportato esempi di descrittori che fanno riferimento – pur sempre con una certa genericità – ad argomenti di una disciplina. Sarà compito dell'insegnante della disciplina integrare in questi descrittori i contenuti specifici della disciplina stessa.

Le descrizioni di competenze CLIL che presentiamo qui di seguito sono:

Per le discipline socio-umanistiche:

- comprendere come uditori esposizioni orali
- comprendere informazioni e argomentazioni in testi scritti
- argomentare in una discussione

Per le discipline scientifiche:

- partecipare a una discussione informale
- descrivere esperienze
- scrivere relazioni

Per le discipline artistico-sportive:

- comprendere istruzioni date oralmente
- scambiare informazioni

## 4.8 Esempi di competenze CLIL

### a. Discipline socio-umanistiche

#### 1. Comprendere come uditori esposizioni orali

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	È in grado di riconoscere il tema di una conversazione o di un discorso di una certa lunghezza.	Educazione civica: in una conversazione o in un discorso di una certa lunghezza, è in grado di comprendere che si parla di migrazione e di migranti.
<b>A2</b>	È in grado di riconoscere espressioni e termini noti propri del linguaggio delle scienze socio-umanistiche e sa comprendere anche singole frasi, purché si parli in modo chiaro e lentamente.	Educazione civica: quando in televisione si parla di migrazioni, è in grado di comprendere da dove provengono i migranti, in quale paese sono diretti e su quale percorso.
<b>B1</b>	È in grado di comprendere i punti principali di semplici informazioni su argomenti socio-umanistici, distinguendo le informazioni principali dai dettagli, purché l'esposizione del tema non sia complessa, sia ben strutturata e enunciata con accento familiare.	Educazione civica: quando in televisione si parla di migrazioni, è in grado di comprendere quali sono le circostanze che hanno indotto i migranti a emigrare e quali esperienze hanno vissuto nelle singole tappe del loro esodo.

#### 2. Comprendere informazioni e argomentazioni in testi scritti

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	È in grado di riconoscere informazioni specifiche in materiali scritti semplici, quali tabelle, didascalie, glossari.	Storia: è in grado di trarre informazioni da una tabella cronologica (es. da una linea del tempo).
<b>A2</b>	È in grado di leggere e comprendere testi brevi e semplici riguardanti argomenti socio-umanistici noti, a condizione che utilizzino una terminologia specifica di uso frequente e un certo numero di internazionalismi.	Storia: è in grado di comprendere dalle didascalie di un libro di storia a quali eventi si riferisce l'immagine. È in grado di comprendere la sequenza degli eventi in un testo storico di cui conosce i termini specifici.
<b>B1</b>	In testi argomentativi scritti in modo chiaro e riguardanti argomenti socio-umanistici, è in grado di comprendere, anche se non necessariamente nel dettaglio, gli argomenti principali e le conclusioni che se ne traggono.	Storia: in un testo che tratta un evento bellico (ad es. una battaglia) è in grado di leggere e comprendere come si raggruppano avversari e alleati e di riconoscere i motivi principali che determinano tali schieramenti.



### 3. Argomentare in una discussione

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	In una discussione che si svolge in sua presenza è in grado di riconoscere in generale quali interlocutori sostengono lo stesso punto di vista o quello opposto. È in grado di manifestare la propria posizione.	Educazione civica: in una discussione informale che si svolge in sua presenza e riguarda un tema sociale (ad es. la disoccupazione), è in grado di riconoscere il punto di vista degli interlocutori e di esprimere la propria posizione.
<b>A2</b>	È in grado di farsi comprendere in situazioni semplici che presuppongano uno scambio diretto e non troppo complesso di informazioni su argomenti socio-umanistici noti, a condizione che l'interlocutore si impegni per farlo comprendere. Sa anche chiedere all'interlocutore di ripetere qualcosa o di formulare l'enunciato in modo diverso, ma non comprende ancora a sufficienza per sostenere personalmente la conversazione.	Educazione civica: è in grado di riconoscere la posizione di un interlocutore su un tema sociale (ad es. la disoccupazione e l'indennità di disoccupazione), ha però difficoltà a formulare la propria opinione.
<b>B1</b>	È in grado di partecipare a una conversazione su un argomento socio-umanistico noto, a condizione che si parli in modo chiaro. È in grado di spiegare perché c'è un problema, sa formulare un'argomentazione con chiarezza sufficiente per essere quasi sempre compreso senza difficoltà. È in grado di scambiare informazioni, esprimere propri pensieri e motivare o spiegare brevemente le proprie vedute e opinioni.	Educazione civica: in un contesto informale è in grado di scambiare informazioni su un tema sociale (ad es. la disoccupazione e l'indennità di disoccupazione) con un interlocutore ed esprimere le proprie vedute e opinioni.

## b. Discipline scientifiche

### 1. Partecipare a una discussione informale

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	In una discussione che si svolge in sua presenza, in generale è in grado di riconoscere l'argomento che si sta trattando, se si parla lentamente e in modo chiaro.	Chimica: in una discussione informale con coetanei sull'uso dell'acqua minerale, è in grado di comprendere di che cosa si sta parlando e di riconoscere le diverse posizioni, se si parla lentamente. È in grado di far capire la propria posizione.
<b>A2</b>	In una discussione è in grado di far comprendere la propria posizione ed esprimere accordo o disaccordo rispetto alle posizioni altrui.	Chimica: in una discussione con coetanei sa menzionare i minerali contenuti in specie di acqua minerale diverse e di esprimere con frasi semplici la propria posizione rispetto all'uso dell'acqua minerale.
<b>B1</b>	È in grado di seguire i punti principali di una discussione informale con coetanei, purché si parli in modo chiaro in lingua standard. È in grado di esprimere posizioni e opinioni personali, di chiederle all'interlocutore e di fare brevemente riferimento a posizioni diverse dalla propria. È in grado di motivare opinioni e di spiegare perché c'è un problema.	Chimica: è in grado di partecipare a una discussione con coetanei in cui si parla dell'uso dell'acqua minerale; sa spiegare la propria posizione rispetto all'uso dell'acqua minerale, indicando il contenuto di minerali delle diverse acque, e sa prendere brevemente posizione rispetto agli altri interlocutori.

## 2. Descrivere esperienze

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	È in grado di descrivere brevemente e in termini semplici esperienze personali a contatto con la natura.	Chimica: è in grado di indicare dove ha notato che l'aria, l'acqua e il suolo sono inquinati.
<b>A2</b>	È in grado di riferire eventi o esperienze personali che riguardano l'ambiente o la natura facendo un semplice elenco.	Chimica: è in grado di informare i compagni che hanno analizzato altre fonti di inquinamento dell'acqua sulle misure da lui effettuate.
<b>B1</b>	È in grado di produrre semplici descrizioni o relazioni adeguate ai destinatari su argomenti noti riguardanti in generale l'ambiente o le scienze naturali. È in grado di riferire sui principali dettagli di un evento specifico della disciplina. È in grado di descrivere eventi reali collegabili a questioni ambientali, spiegando aspettative e obiettivi.	Chimica: è in grado di informare i concittadini sullo stato dell'acqua di un fiume che scorre nelle vicinanze, di indicare le cause di un eventuale inquinamento e di proporre possibili soluzioni.

## 3. Scrivere relazioni

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	È in grado di indicare le fasi di un esperimento o di elencare le caratteristiche di un determinato fenomeno.	Fisica: è in grado di menzionare le diverse forme di energia e di definirle con parole chiave.
<b>A2</b>	È in grado di scrivere una relazione lineare sullo sfruttamento delle risorse del suolo da parte dell'uomo.	Fisica: è in grado di scrivere una semplice relazione per compagni e colleghi sulle caratteristiche di singole forme di energia.
<b>B1</b>	È in grado di scrivere relazioni molto brevi in un formato standard comune, per dare informazioni su problemi riguardanti l'ambiente o la vita sociale e indicare i motivi di determinati comportamenti.	Fisica: è in grado di confrontare varie forme di energia e scrivere una relazione per i compagni e per i colleghi sul loro utilizzo che tenga conto delle condizioni geografiche di una certa area.

## c. Discipline artistico-sportive

### 1. Comprendere istruzioni date oralmente

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	È in grado di comprendere semplici istruzioni impartite lentamente e in modo chiaro.	Sport: è in grado di eseguire i movimenti che l'insegnante di ginnastica spiega mostrandoli personalmente.
<b>A2</b>	È in grado di comprendere istruzioni di lavoro e semplici spiegazioni e di eseguirle.	Sport: è in grado di eseguire i movimenti che l'insegnante di ginnastica spiega.
<b>B1</b>	È in grado di comprendere istruzioni dettagliate nelle materie arte, sport o musica.	Arte: è in grado di creare in un quadro sfumature di colore seguendo le istruzioni dell'insegnante.


## 2. Scambiare informazioni

	Competenze CLIL	Esempi specifici della disciplina non linguistica
<b>A1</b>	In una conversazione è in grado di comprendere domande e enunciati semplici esposti in modo chiaro e di rispondere con semplici battute.	Teatro: in una prova teatrale è in grado di comprendere le istruzioni della regia e di eseguire l'azione richiesta.
<b>A2</b>	Sa farsi comprendere in conversazioni semplici che presuppongano uno scambio di informazioni diretto e non troppo complesso sulla disciplina in questione. È in grado di dare semplici spiegazioni e di scambiare qualche informazione su argomenti della disciplina che gli sono familiari.	Teatro: è in grado di dare a un conoscente informazioni concrete su un'opera teatrale che ha visto: luogo e tempo dell'azione, personaggi, attori, regia, scenografia ecc.
<b>B1</b>	È in grado di scambiare con una certa sicurezza informazioni specifiche e opinioni nell'ambito della disciplina in questione. È in grado di tenere una conversazione, ma a volte, se cerca di esprimere precisamente che cosa intende dire, può avere difficoltà a farsi comprendere.	Teatro: è in grado di discutere con un conoscente la rappresentazione di un'opera teatrale e di esprimersi sulla qualità della regia, delle scene e dell'interpretazione degli attori.

## 4.9 Le competenze descritte dagli insegnanti nei loro progetti didattici

Nell'ultima parte di questo capitolo gli insegnanti riprendono i progetti che hanno delineato schematicamente nel cap. 3 e precisano quali competenze intendono sviluppare nelle loro lezioni. Lo fanno utilizzando la griglia illustrata al punto precedente. Come nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* le descrizioni delle competenze vengono formulate in termini di capacità (è in grado di...). Per ogni traccia vengono analizzate da due a tre macrocompetenze, che vengono poi articolate in competenze parziali che saranno sviluppate nella lezione.

### Competenze CLIL sviluppate

<p>Materia: <b>Biologia</b>  Modulo CLIL: <b>Ecologia</b>  Argomento principale della lezione: <b>Le relazioni alimentari negli ecosistemi</b>  Durata della lezione: <b>110 minuti</b>  Classe destinataria: <b>2ª classe della scuola secondaria di I grado, livello linguistico A1/A2</b>  <i>(Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado "Anne Frank", Villa Lagarina)</i></p>	
<p><b>Competenze CLIL:</b>  <b>È in grado di trarre le informazioni fondamentali da testi di biologia e di comunicarle ad altri.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- È in grado di trarre le informazioni fondamentali da siti Internet in lingua italiana e di trasportarle in tedesco.</li> <li>- È in grado di classificare gli esseri viventi di un ecosistema nelle categorie di produttori, consumatori e distruttori e di motivare la scelta.</li> <li>- È in grado di consolidare le conoscenze acquisite sull'ecosistema lavorando con i compagni.</li> </ul> <p><b>È in grado di rappresentare e descrivere contesti biologici.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- È in grado di rappresentare visivamente le relazioni alimentari nell'ecosistema e di illustrare la presentazione.</li> </ul>	

Materia: **Matematica**

Modulo CLIL: **Numeri irrazionali, numeri radicali**

Argomento principale della lezione: **Estrazione di radici**

Durata della lezione: **50 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico A2**

(*Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione "Don Milani", Rovereto*)



**Competenze CLIL:**

**È in grado di comprendere e spiegare il significato di termini matematici in lingua italiana e tedesca.**

- È in grado di distinguere i diversi significati che le parole radice ed estrazione di radici hanno in contesti diversi.
- È in grado di leggere, comprendere e pronunciare parole composte tedesche come *Wurzelziehen* (estrazione di radici), *Primfaktorzerlegung* (scomposizione in fattori primi), *Primzahlzerlegung* (scomposizione in numeri primi), *Quadratzahlen* (numeri quadrati)
- È in grado di costruire semplici enunciati parlando di operazioni quali addizioni, moltiplicazioni, scomposizione in fattori.
- È in grado di utilizzare periodi ipotetici come 'Wenn..., dann...' (se..., allora...) senza verbi al congiuntivo.

**È in grado di fare operazioni matematiche.**

- È in grado di calcolare semplici radici (da numeri quadrati fino a 225) senza calcolatrice.
- In una scomposizione in fattori primi è in grado di riconoscere velocemente i numeri quadrati.
- In una scomposizione in fattori primi è in grado di applicare le regole delle potenze per trovare i numeri quadrati, se l'esponente è un numero pari maggiore di 2.

Materia: **Storia**

Modulo CLIL: **La Repubblica di Weimar, 1918-1933**

Argomento principale della lezione: **La linea cronologica della Repubblica di Weimar**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **5ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B2**

(*Tatiana Arrigoni, Liceo "Andrea Maffei", Riva del Garda*)



**Competenze CLIL:**

**È in grado di trarre le informazioni fondamentali da un testo impegnativo sia per lingua che per contenuto.**

- È in grado di filtrare le informazioni sulla condizione della Germania dopo la Prima guerra mondiale (relativamente agli ambiti: politica, economia, finanza).
- È in grado di comprendere la terminologia specifica di base (relativamente a politica, economia, finanza).
- È in grado di applicare strategie di decodificazione del testo.

**È in grado di sistematizzare, categorizzare e presentare le informazioni fondamentali.**

- È in grado di filtrare gli eventi e di classificarli tenendo conto degli aspetti e degli effetti politici, economici e finanziari.
- È in grado di riassumere gli eventi e di visualizzarli su una linea cronologica.
- È in grado di accordarsi col gruppo per arrivare a un risultato condiviso e di presentarlo poi alla classe.



Subject: **Philosophy**

CLIL-Module: **The art of philosophising: between present and past** (15 hours)

Lesson: **Reconstructing an argument**

Time: **100 minutes**

Pupils: **Third class scuola secondaria di II grado, Proficiency level B1/B2**

(Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)

**CLIL-competences:**

**Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry.**

- Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World.
- Can recognize the philosophical meaning of words in the everyday language used in the text (for instance principle, origin, etc.).
- Can compare 'philosophical' terms with corresponding 'philosophical' terms in other languages – e.g. the English word 'principle' can be expressed in German by: *Urgrund, Urstoff, Ursache* or *Urquelle*.
- Can disambiguate 'philosophical' terms.

**Can recognize different cosmological hypotheses.**

- Can recognize in the short passage from Sophie's World the three different cosmological hypotheses (*Creatio ex nihilo*; eternity; *regressus ad infinitum* in the search of the first cause).

**Can make the implicit structure of a philosophical argument explicit.**

- Can reconstruct in the form of a schema the process of inquiry.
- Can discuss in small groups, on a scientific level, the different solutions.
- Can present solutions in plenary for evaluation.



Materia: **Storia dell'arte**

Modulo CLIL: **Il Rinascimento a Nord delle Alpi**

Argomento principale della lezione: **Albrecht Dürer – un artista e un genio del marketing**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B1/B2**

(Angelika Krabb, Liceo "Antonio Rosmini", Rovereto)

**Competenze CLIL:**

**È in grado di creare collegamenti incrociati tra la storia dell'arte e altri settori della conoscenza e di effettuare confronti interculturali.**

- È in grado di nominare i fatti politici, sociali e geografici del Rinascimento e di classificarli.
- È in grado di riconoscere e di indicare i motivi del diverso sviluppo del Rinascimento in Italia e nell'area che oggi corrisponde al Sud della Germania.

**È in grado di analizzare le opere d'arte delle diverse epoche e di descriverle con linguaggio appropriato.**

- È in grado di descrivere oralmente l'Autoritratto con pelliccia di Albrecht Dürer aiutandosi con una guida specifica e utilizzando sistematicamente un linguaggio appropriato. È in grado di mettere la descrizione per iscritto.
- È in grado di nominare e descrivere le caratteristiche e i particolari del quadro, di formulare e motivare proprie ipotesi su ciò che il quadro intende dire e sull'intenzione e sul messaggio trasmesso.
- Sulla base dei simboli contenuti nel quadro, è in grado di capire e di spiegare perché A. Dürer è artista del Rinascimento, uomo d'affari e umanista.
- È in grado di comprendere il contenuto di un video, a condizione di conoscere la terminologia specifica.
- È in grado di riassumere oralmente e per iscritto il contenuto di un video e di rispondere per iscritto a domande.

## Spunti utili per la riflessione e per la propria programmazione

**A. Quale compito mette in luce in particolare l'acquisizione di quali competenze? Le lettere sotto i singoli compiti si riferiscono alle competenze seguenti:**

- A.** Capacità di decidere
- B.** Uso di mezzi di comunicazione digitali
- C.** Competenza di interazione verbale
- D.** Competenza di azione
- E.** Capacità di interagire in gruppi eterogenei
- F.** Capacità di agire autonomamente
- G.** Conoscenze disciplinari
- H.** Competenze disciplinari
- I.** Competenza di scrittura a livello CALP
- J.** Competenza di scrittura a livello BICS
- K.** Competenza discorsiva a livello CALP
- L.** Competenza discorsiva a livello BICS
- M.** Competenza testuale

### Compiti

1. Redigere una relazione scritta sui risultati ottenuti con l'analisi di campioni di acqua prelevati dai corsi d'acqua locali. L'analisi è stata fatta per conto di un'iniziativa popolare che sospettava che l'acqua fosse inquinata.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Preparare una conferenza sulla produzione e sul consumo di caffè da presentare in occasione di una mostra sul tema "Alimentazione sana".

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. In occasione della commemorazione a 500 anni dall'affissione delle tesi di Martin Lutero, simulare l'intervista che un giornalista avrebbe potuto fare al Riformatore. Nell'intervista il giornalista pone delle domande sui motivi dell'affissione delle tesi e sulle conseguenze che ci sono state.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4. Simulare un dibattito sul tema della tutela dell'ambiente organizzato dalla comunità locale in occasione del prossimo insediamento di un'industria chimica. Al dibattito partecipano i rappresentanti di diversi gruppi di interesse.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Scrivere una relazione per il quotidiano locale sulla composizione della popolazione del proprio comune o della propria provincia.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Progettare un poster per sollecitare i cittadini a fare la raccolta differenziata dei rifiuti.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

**B. Lo scopo di questa attività è di assicurarsi di essere in grado di definire competenze CLIL per la propria disciplina. Si pensi a una determinata classe e si scelga un argomento da trattare. Si programmi l'attività linguistico-comunicativa che gli allievi devono svolgere, definendo questi aspetti:**

- la competenza linguistico-comunicativa presupposta e risp. auspicata
- l'ambiente o il contesto d'uso
- il ruolo degli individui in azione
- le forme testuali da recepire e risp. da produrre
- i processi cognitivi

*Capitolo 5*

**Approcci metodologici e  
organizzazione didattica –  
Teoria e pratica**





## Capitolo 5

# Approcci metodologici e organizzazione didattica – Teoria e pratica

Non è certo facile per un docente insegnare contemporaneamente una disciplina non linguistica e una lingua straniera. Perché se si considera il metodo, si tratta di due cose ben diverse.

Sì, è vero. E non solo, io direi anche che persino chi ha già fatto entrambe le cose, per insegnare una disciplina non linguistica e una lingua integrandole ha bisogno di una formazione metodologica specifica.

Non stupisce che si sostenga che la metodologia CLIL abbia caratteristiche diverse dalle discipline tradizionali, sia di quelle non linguistiche che di quelle linguistiche. Questa diversità è dovuta anche solo al fatto che il CLIL unisce due discipline e ha quindi bisogno di una metodologia che le integri. Infatti benché la disciplina non linguistica occupi una posizione predominante, ci si deve occupare anche dell'apprendimento della lingua.

E se si vogliono sfruttare tutti i vantaggi dell'apprendimento plurilingue (cfr. Cap. 2.3) e realizzare un valore aggiunto sia per la disciplina non linguistica che per la lingua, occorre ricorrere soprattutto ad approcci pedagogici moderni. In questo capitolo enuncieremo i quattro aspetti metodologico-didattici di un buon insegnamento CLIL e spiegheremo la teoria illustrandola con esempi concreti: il cosiddetto insegnamento sensibile alla lingua, l'orientamento all'operatività degli allievi, l'attenzione per le tecniche didattiche che sostengono l'apprendimento e infine la programmazione quale strumento principe per la buona riuscita delle lezioni stesse.

### Argomenti trattati nel capitolo

- Lezione CLIL sensibile alla lingua
- Orientamento all'operatività e agli allievi
- Tecniche didattiche per l'apprendimento nella lezione CLIL
- Programmazione della lezione CLIL

## 5.1 La sensibilità linguistica nella lezione CLIL

Abbiamo già avuto modo di soffermarci sul concetto di lezione a sensibilità linguistica nel capitolo 2.3, quando abbiamo accennato al suo valore aggiunto per qualsiasi insegnamento e per il CLIL in particolare. Esamineremo ora in cosa consista un insegnamento che abbia sensibilità per la lingua più dal punto di vista metodologico-didattico, mostrando come è possibile tradurre la concezione in pratica.

### 5.1.1 Considerazioni generali sulla lezione CLIL a sensibilità linguistica

Josef Leisen, che ha coniato la definizione di insegnamento a sensibilità linguistica, pone tale concetto al centro di una didattica della disciplina che ponga attenzione alla lingua, da lui definita anche didattica del potenziamento linguistico nella disciplina che, a suo avviso, comprende sia elementi di didattica disciplinare (vale a dire di didattica della disciplina non linguistica) che di didattica del linguaggio specifico e della lingua straniera. Questi elementi si uniscono dando vita alla didattica a sensibilità linguistica.

- L'apprendimento disciplinare deve rendere gli allievi capaci di comprendere i contenuti della lezione, di risolvere compiti e problemi specifici della disciplina e di gestirli in modo attivo.
- L'apprendimento della lingua all'interno della disciplina deve trasmettere agli allievi i termini scientifici, le strutture comunicative e linguistiche proprie della disciplina.
- L'apprendimento della lingua straniera deve rendere gli allievi capaci di agire in modo linguisticamente competente in un altro ambiente culturale (Leisen 2010:11).

Dal punto di vista metodologico, Leisen intende la lezione sensibile alla lingua come uso consapevole della lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento della disciplina non linguistica. Si ricollega così a una tradizione della pedagogia anglosassone che già negli anni Novanta del secolo scorso definiva ogni forma di apprendimento come apprendimento linguistico (*all learning is language learning*), indicando con ciò la necessità di incrementare le competenze linguistiche in ogni materia di insegnamento, per sviluppare le competenze disciplinari desiderate. Sotto l'aspetto metodologico, l'insegnamento a sensibilità linguistica non è solo finalizzato all'apprendimento di una disciplina non linguistica, ma anche allo sviluppo della lingua. Per riuscire ad apprendere la disciplina gli allievi hanno bisogno di potenziare la padronanza linguistica.

L'insegnamento a sensibilità linguistica inteso come sostegno consapevole alla lingua si basa, e in questo continuiamo a seguire Leisen, su un certo numero di indicazioni di cui presenteremo qui le più importanti.

- (1) Il miglior contributo allo sviluppo linguistico lo fornisce, secondo Leisen, una comunicazione soddisfacente. Nell'ottica dell'insegnante ciò comporta anche cautela nella correzione degli errori, fatta in modo da favorire consapevolezza linguistica. Su un errore non si può intervenire con una semplice correzione, magari associata a una sanzione; l'insegnante deve cercare piuttosto di capire cosa ha detto lo studente e riformularlo in modo da ottenere un'espressione linguisticamente corretta, cosa che è possibile anche su enunciati che in un primo momento appaiono del tutto privi di senso.
- (2) Una seconda indicazione riguarda il discorso didattico che, quando si fa lezione a classe intera, è guidato in gran parte dall'insegnante. In questi casi è bene in-

coraggiare gli allievi a fare enunciati più estesi. Domande poste dall'insegnante e chiuse semplicemente con un sì o un no non sono adatte a favorire lo sviluppo linguistico.

- (3) A questo proposito è opportuno anche accertarsi che gli enunciati degli allievi siano comprensibili e se ne possa riconoscere l'intenzione comunicativa (terza indicazione). Una reazione che utilizzi la lingua formale non è d'aiuto per lo studente interessato ai significati e a come trasmetterli.
- (4) La quarta indicazione riguarda l'intervento dell'insegnante nel discorso disciplinare. Quando gli allievi utilizzano i termini della disciplina in modo scorretto, l'insegnante deve intervenire non sulla base della didattica della lingua, ma su quello della didattica della disciplina, deve cioè partire dai concetti disciplinari di base. La lezione della disciplina conserva così il proprio carattere di disciplina non linguistica e non scivola in una lezione di lingua mascherata.
- (5) La quinta delle indicazioni di Leisen, infine, riguarda il comportamento degli insegnanti quando gli allievi devono trattare argomenti disciplinari in situazioni di comunicazione linguisticamente impegnative, che sono piuttosto frequenti nelle lezioni delle discipline. L'insegnante deve organizzare queste situazioni comunicative, in modo che gli allievi riescano ad avere una comunicazione soddisfacente. Solo quando il messaggio dell'insegnante e degli altri allievi è stato compreso, cioè una volta concluso il processo di negoziazione dei contenuti (*negotiation of meaning*), solo allora è opportuno ripulire la lingua.

Partendo da questi principi Leisen sviluppa poi un certo numero di suggerimenti utili per programmare lezioni che abbiano sensibilità linguistica che ora esamineremo. Per prima cosa invita a orientare la lezione alla comunicazione e ad attribuire la massima importanza possibile alla comunicazione in aula. Dal punto di vista metodologico ciò significa anche che l'insegnante deve incoraggiare gli allievi a parlare, deve aiutarli a produrre enunciati efficaci, cosa che si ottiene applicando la didattica della lingua straniera a orientamento comunicativo che assegna un ruolo fondamentale all'interazione in aula tra studenti e insegnanti. Con questo suggerimento Leisen mira però a un altro obiettivo: intende allontanare la lezione CLIL dall'orientamento metodologico tradizionale della didattica disciplinare che, specialmente nelle materie socio-umanistiche, è incentrata sul testo e attribuisce limitata importanza all'interazione in aula.

Secondo Leisen, perché le lezioni delle discipline non linguistiche abbiano sensibilità linguistica dovrebbero mettere al centro il processo di comprensione da parte degli allievi e non focalizzare tanto il linguaggio specifico della disciplina. Anche questo suggerimento è diretto a contrastare l'abitudine, ancora diffusa, che caratterizza la didattica disciplinare in lingua di istruzione, di partire nella lezione concreta dal linguaggio settoriale e dalla terminologia specifica, ma non dagli allievi. È proprio nella lezione di una disciplina non linguistica in lingua straniera che si deve partire dalla comprensione e da ciò che gli allievi hanno compreso, senza aggiungere ulteriori difficoltà al processo di elaborazione che è già complesso di per sé.

Anche la negoziazione dei significati (*negotiation of meaning*), che riveste un ruolo

importante anche nella glottodidattica moderna, viene suggerita da Leisen per l'insegnamento della disciplina fatto in lingua straniera. Si tratta di far sì che, nel lavoro comune sulla terminologia settoriale, gli allievi imparino a capire un concetto, un'espressione specifica della disciplina. Agli allievi l'insegnante non presenta i termini settoriali accompagnati dai relativi significati in forma di semplice elenco da imparare a memoria, ma si sforza di arrivare a una definizione univoca insieme a loro. La negoziazione contribuisce in grande misura a far capire un termine della disciplina e a farlo riutilizzare.

In una lezione CLIL improntata all'operatività degli studenti (cfr. Cap. 5.2), che punti sulla comunicazione, non si tratta di attivare semplicemente interazioni tra insegnante e studenti in aula, ma per lo più anche di permettere agli allievi di restituire oralmente i contenuti disciplinari che hanno studiato con brevi presentazioni e relazioni strutturate, di descrivere esperimenti o di fare esposizioni di altro genere di una certa lunghezza su un film, un quadro, una grafica. Per avere sensibilità per la lingua, suggerisce Leisen, la lezione disciplinare dovrebbe esercitare le strutture testuali che sono alla base delle occasioni comunicative. Così facendo si facilita la pianificazione del discorso e si aiutano gli allievi a produrre enunciazioni adeguate.

Un altro suggerimento di Leisen punta all'elaborazione della lingua in ricezione. Quando lavorano nella disciplina non linguistica generalmente gli allievi vengono a contatto con testi linguisticamente complessi. Devono imparare a capirli adottando strategie che possono ottimizzare la loro competenza di lettura. Esistono strategie analoghe anche per la comprensione orale, come viene spiegato nel capitolo 5.3. La lezione della disciplina che abbia sensibilità alla lingua farà sì che gli allievi ricorrano a tali strategie il più spesso possibile.

Per finire, con il suo ultimo suggerimento Leisen invita a lavorare attentamente con le strutture dei linguaggi settoriali richiamando l'attenzione sul fatto che le strutture di questi linguaggi hanno un numero minore di varianti della lingua comune; possono essere quindi recepite, memorizzate e riutilizzate anche con maggiore facilità. Propo- nendo un'esercitazione accorta di queste strutture si può dare un grosso contributo agli allievi nell'elaborazione della lingua straniera. Leisen ricorda infatti anche che, se condotta con sensibilità alla lingua, la lezione della disciplina può offrire occasione anche per riflettere sulla lingua, purché vi sia un nesso con l'apprendimento della disciplina. Le metariflessioni portano alla consapevolezza linguistica e questa, a sua volta, contribuisce a un miglior apprendimento della lingua, come hanno messo in evidenza gli studi di glottodidattica.

Tutte queste considerazioni sull'attenzione che la lezione della disciplina deve dedicare alla lingua hanno reso ormai evidente il ruolo fondamentale dell'insegnante e della sua programmazione. Pur non amando utilizzare la definizione di Leisen di 'gestione' della lezione da parte dell'insegnante, poiché contraddice in realtà i principi della didattica moderna, non si può fare a meno di riconoscere che in un insegnamento che abbia sensibilità per la lingua il docente abbia il ruolo di catalizzatore. È il docente che articola la lezione in modo da porre attenzione alla lingua, servendosi di determinate strategie per sostenere il discorso didattico; è sempre il docente che costruisce la lezione definendo i compiti e le attività da svolgere, ricorrendo a due tipi di modalità che Leisen chiama gestione 'personale' e gestione 'materiale'.

Tra le strategie personali adottate dai docenti ci sembrano più importanti quelle che guidano la conversazione. Il discorso didattico è una specifica forma di discorso che ha caratteristiche in comune con altri discorsi, ad esempio la conversazione quotidiana o il dialogo medico-paziente, ma che si differenzia da questi per determinate caratteristiche. Comunemente oggi si parla di discorso didattico per indicare tutti i discorsi che si svolgono in aula. Questa definizione si differenzia dalla precedente che si riferiva soprattutto al discorso che si collocava al di fuori del processo di insegnamento/apprendimento vero e proprio. Nella glottodidattica inglese si è utilizzato a questo proposito anche il termine di *classroom discourse*.

Riportiamo qui di seguito l'esempio con cui Leisen (Leisen 2010:12) mostra che cosa intende con gestione della conversazione da parte dell'insegnante.

Insegnante: "Quale grandezza misuriamo?"

Studente: "La tensione"

Insegnante: "Dillo con una frase intera"

Studente (un po' innervosito) "Misuriamo la tensione"

Insegnante: "Quale tensione?"

Studente: "Mmmh, la tensione, e basta"

Insegnante (sottolineando la parola elettrica): "La tensione elettrica. Ripeti, con una frase intera."

Studente: (innervosito, pronunciando "elettrica" in modo forzato) "Misuriamo la tensione elettrica."

Questo discorso didattico, che è tipico dell'insegnamento tradizionale della disciplina, ma anche della lezione tradizionale di lingua straniera, non corrisponde allo schema di strutturazione intelligente del discorso che Leisen si aspetta in una lezione che abbia sensibilità per la lingua. L'insegnante mescola elementi della disciplina non linguistica e aspetti di contenuto. Anche se la sua domanda richiederebbe una risposta fatta di una sola parola, non solo nel discorso della disciplina, ma anche in quello naturale, il docente si ostina a pretendere una frase intera, facendo sì che lo studente dubiti dell'autenticità dell'interazione. La domanda sul tipo di tensione, che si colloca sul piano disciplinare, viene recepita dallo studente in modo altrettanto negativo. Il fatto che ci si trovi nella lezione dedicata all'elettricità definisce già univocamente il concetto di tensione. E non contribuisce al miglior esito dell'interazione neppure la richiesta di aggiungere il termine 'elettrico', che lo studente non vuole usare anche se è molto probabile che lo conosca. In questa situazione il discorso dell'insegnante non si sviluppa secondo un piano adeguato. Leisen suggerisce di fare una semplice domanda aperta e di evitare quella infelice strategia discorsiva: "Nel circuito elettrico che vedi abbiamo inserito alcuni dispositivi di misura. Spiega ai tuoi compagni che cosa si misura con ciascuno di questi dispositivi" (Leisen 2010:13).

Non è solo Leisen che vede nel miglioramento delle strategie con cui condurre il discorso un elemento fondamentale perché il futuro insegnante CLIL possa preparare

bene le sue lezioni – cosa che vale anche per gli insegnanti delle discipline non linguistiche che fanno lezione nella lingua di istruzione. La sua opinione è condivisa anche da molti altri docenti che operano nella formazione degli insegnanti. Riportiamo qui di seguito la lista di strategie redatta da Leisen (2010:103-10):

- segnalare la disponibilità alla conversazione e ascoltare
- dare avvio a situazioni di comunicazione
- dare tempo
- riprendere gli interventi
- dare un feedback
- strutturare i contenuti e categorizzarli
- soppesare i contributi
- precisare i contenuti
- collegare tra loro le parti della frase
- ricapitolare i risultati

Per completezza riportiamo anche due esempi per la gestione del materiale. Si tratta soprattutto di compiti e attività che in questo contesto possono rivelarsi utili (Leisen ha creato un suo pacchetto di strumenti contenente attività utilizzabili nelle lezioni che vogliono avere sensibilità linguistica).

*Esempio 1: Rendere le situazioni con la lingua*

Una sequenza di immagini che illustrano delle situazioni, presentate in ordine sparso e priva di nessi, deve venire ordinata in modo da diventare una vera e propria storia. La storia può essere scritta in forma di fumetto o come testo continuo.

*Esempio 2: Esercitare i segnali*

Il linguaggio settoriale contiene numerosi segnali che rendono evidenti collegamenti logici, negazioni, condizioni e conseguenze. Riconoscere tali segnali è una competenza che può essere appresa con esercizi coi quali si amplia anche il vocabolario e si favorisce la differenziazione linguistica.

L'insegnante di lingua straniera conosce bene questo genere di attività che non sono invece familiari all'insegnante di una disciplina non linguistica.

### **5.1.2 Due esempi di lezioni CLIL condotte con sensibilità linguistica**

Nelle pagine seguenti due insegnanti di discipline non linguistiche illustrano come fanno lezione portando attenzione alla lingua. Ricollegandosi alle competenze attese presentate nel capitolo 4, mostrano un esempio di come si possa veicolare e integrare concretamente in un'ora di lezione il contenuto non linguistico e la lingua focalizzando la lingua.

## Esempio 1

Materia: **Storia**

Modulo CLIL: **La Repubblica di Weimar, 1918-1933**

Argomento principale della lezione: **La linea cronologica della Repubblica di Weimar**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **5ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B2**  
(Tatiana Arrigoni, Liceo "Andrea Maffei", Riva del Garda)

**Competenze CLIL sviluppate: [...]**

**È in grado di sistematizzare, categorizzare e presentare le informazioni fondamentali.**

- [...]

- **È in grado di riassumere gli eventi e di visualizzarli su una linea cronologica.**

- [...]

Riguardo alla competenza da sviluppare nell'unità didattica riguardante la Repubblica di Weimar 'È in grado di riassumere gli eventi e di visualizzarli su una linea cronologica', è opportuno sottolineare in particolare questo aspetto: per riassumere in modo efficace gli eventi e riportarli su una linea cronologica, gli allievi devono sapere compilare un elenco di parole chiave. Poiché non è scontato che tutti ne siano capaci, l'insegnante presenta un modello che si basa su espressioni sottolineate nel testo di partenza (vedi sotto). Dal passaggio del testo che descrive il contenuto del Trattato di Rapallo ("Die beiden Staaten vereinbaren gegenseitige diplomatische Anerkennung [...] = I due Stati concordano il riconoscimento diplomatico reciproco) si ricava la parola chiave *Anerkennung* (= riconoscimento) da riportare sulla linea cronologica (linea cronologica completa: vedi sotto).

The image consists of two parts. On the left is a photograph of a document with German text. On the right is a timeline diagram.

**Text snippet (left):**

Außenpolitik in den 1920er Jahren ist, die Isolierung zu durchbrechen. Dass dies in hohem Maße gelingt, ist vor allem das Verdienst Gustav Stresemanns, 1923 kurzzeitig Reichskanzler, von November 1923 bis zu seinem Tod 1929 ohne Unterbrechung Außenminister. Der erste Erfolg der deutschen Außenpolitik ist der Vertrag von Rapallo mit der Sowjetunion (1922). Die beiden Staaten vereinbaren gegenseitige diplomatische Anerkennung und Verzicht auf Ansprüche aus der Zeit des Krieges. Im Ausland wird Rapallo mit Argwohn gegenüber einer antiwestlichen Achse Berlin-Moskau aufgenommen.

**Timeline diagram (right):**

- 1920:** der Linksradikalen im (Mär)
- 1922:** Abrücken von der Erfüllungspolitik; Vertrag von Rapallo: gegenseitige Anerkennung zwischen Deutschland und der Sowjetunion
- 1923:** (empty box)
- 1924:** Ablösung der Rentenmark Einführung des Reichsm Goldstandards (Aug); Einführung des Dawes F Regelung der Reparatio

Sempre dal testo si ricavano altre parole chiave: *Besetzung* (= occupazione) (dell'area della Ruhr da parte dei soldati francesi e belgi) è tratto dal passaggio sottolineato "Als Berlin mit den Reparationen in Verzug gerät, besetzen 1923 60.000 französische und belgische Soldaten das Ruhrgebiet" (= "Quando Berlino finisce in mora con le riparazioni di guerra, nel 1923 60.000 soldati francesi e belgi occupano il territorio della Ruhr"); la parola *Ablösung* (ammortamento riferito al *Rentenmark*) dal passaggio "[...] 1924 wird



die starre Währungsordnung mit der Rentenmark durch die Reichsmark abgelöst“ (= nel 1924 il rigido regolamento valutario basato sul *Rentenmark* è sostituito dal *Reichsmark*).

L'esempio intende suscitare negli allievi stupore che li porti a capire che

- l'elemento decisivo per la produzione di parole chiave è la nominalizzazione;
- nel nominalizzare occorre mettere a fuoco gli eventi che sono particolarmente rilevanti dal punto di vista storico;
- in questo modo si creano parole chiave rilevanti per la lezione di storia.

Dopo aver spiegato l'esempio, si assegna agli allievi questo compito: in gruppo devono ricavare un certo numero di altre parole chiave in modo da realizzare una linea cronologica tematica dettagliata. In aiuto si può fornire il testo con altre espressioni già sottolineate, che possono essere utilizzate per formare altre parole chiave.

### Materiali

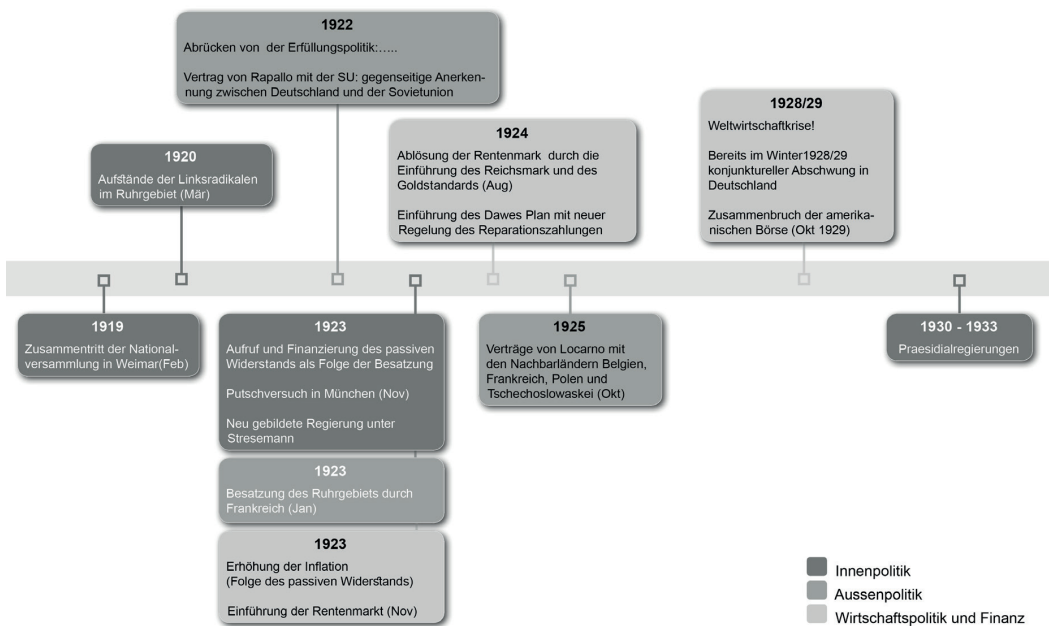


Fig. 3: Estratto da GEO Epoche n. 27 Die Weimarer Republik, p. 20

Aus GEO EPOCHÉ, nr. 27 (2007) "Die Weimarer Republik"

In den 14 Jahren der Weimarer Demokratie versuchen 20 Kabinette, Deutschland aus der Krise zu führen. Werden zwölf Männer zu Kanzlern ernannt und immer neue Koalitionen geschmiedet, die meisten Regierungen amtieren nur wenige Monate, einer bleiben sogar nur 48 Tage. Und so gelingt es keinem der verantwortlichen Politiker, die Republik zu stabilisieren. Bis die Nationalsozialisten sie zerschlagen. Frank Otto zieht ein Resümee jener turbulenten Zeit, in der die Deutschen erstmals die Demokratie probierten

**D**ie Epoche der Weimarer Republik ist geprägt von Gegensätzen, vom Willen zur Modernität, aber auch von der Angst vor Veränderung, stets schwankend zwischen Staatskrise und Stabilität, die Gesellschaft zerrissen zwischen ultralinks und ultrarechts, zwischen kreativer Avantgarde und konservativem Establishment, zwischen Aufbruch und Resignation. Kurzum: ein politisches, soziales und kulturelles Experiment.

Deutsche Forscher erhalten von 1919 bis 1933 ein Drittel aller naturwissenschaftlichen Nobelpreise; das erste raketengetriebene Flugzeug hebt 1928 in der heissen Höhe ab; Berlin ist die innovativste Kunstmetropole der Welt - sie ist Deutschland produktiver.

Doch das politische Experiment scheitert. Erstickt im Chaos des aus-

gehenden Weltkrieges, belastet mit der demütigenden Niederlage und einer unvollendeten Revolution entspringen, droht die erste deutsche Demokratie schon kurz nach ihrer Gründung zu zerbrechen: an Aufständen linker Extremisten; an Putschversuchen von rechts; an der Hyperinflation. Doch die Republik fällt nicht, sie erlebt sogar eine kurze Zeit relativer Stabilität.

Nach fünf Jahren Erholung aber bricht im Herbst 1929 die Weltwirtschaftskrise über Deutschland herein. Jetzt verliert die Republik vollends das Vertrauen der Bürger, weil die Politiker erwillig oder unfähig sind, Besserung zu schaffen. Radikale Parteien profitieren davon - und die Eliten des Kaiserreichs, die den neuen Staat planvoll untergraben. Um am Ende dessen radikalsten Gegner an die Macht zu verfechten.

**RECHT**

Nach der Wahl vom 19. Januar, bei der demokratisch-republikanische Parteien (SPD, DDP, Zentrum) eine Dreiviertelmehrheit der abgegebenen Stimmen erreichten, trat am 11. Februar 1919 die Nationalversammlung zusammen; aufgrund der Berliner Unruhen in Weimar. Eben wird zum Reichspräsidenten gewählt, Scheidemann Ministerpräsident einer Koalitionsregierung der demokratischen Mehrheitsparteien.

**BÜROKRATIE**

Die Republik kommt anfangs nicht zur Ruhe. Ihre parlamentarisch-demokratische Verfassung und die so genannte „Erfüllungspolitik“ ihrer Regierungen - der Versuch, den Bestimmungen des Versailler Vertrages nachzukommen - bringen radikale Rechte und Linke dazu, Aufstände anzuzetteln, die nur mit Mühe niedergelassen werden.

**OHNE RÜCK**

Insbesondere versucht die württembergische Regierung die württembergische Verfassung im November 1923 unter der Führung Adolf Hitlers in München; damit wird dessen Name erstmals in ganz Deutschland bekannt. Der Aufstand aber endet im Gewehrfener der bayerischen Polizei.

Rechtsextreme vertreiben zudem zahlreiche Morde an ihren Gegnern. Die bekanntesten Opfer sind Außenminister Walther Rathenau und der ehemalige Finanzminister Matthias Erzberger.

Einen Aufstand Linksradikaler erlebt das Ruhrgebiet. Im März 1920 erobern rund 50000 Bewaffnete das Industriegebiet. Die Kämpfer der „Roten Ruhrarmee“ sind Kommunisten, unterstehen jedoch nicht dem Befehl der KPD, sondern lokalen Räten. Die Regierung in Berlin kommandiert Reichswehr und Freikorps an die Ruhr; etwa 1000 Aufständische und mehr als 200 Soldaten kommen um. Auch im mitteldeutschen Industriegebiet sowie in Sachsen und Thüringen zerschlagen Kommunisten Aufstände an, die von der Reichswehr niedergeschlagen werden.

**RUHRKAMPF**

1922 rückt die deutsche Regierung bei der Zahlung der Reparationen von ihrer bisherigen „Erfüllungspolitik“ ab; sie bietet die ehemaligen Krieggegner um einen Zahlungsaufschub. Doch die Franzosen lehnen dies strikt ab. Als Berlin mit den Reparationen im Verzug gerät, besetzen im Januar 1923 60000 französische und belgische Soldaten das Ruhrgebiet. Daraufhin ruft die Reichsregierung die dortige Bevölkerung zum passiven Widerstand auf; allen Beamten wird verboten, Befehle der Besatzer entgegenzunehmen.

Die Finanzierung des passiven Widerstands ruiniert die bereits angeschlagene deutsche Währung. Die Bevölkerung des Ruhrgebietes muss alimentiert werden, zugleich fallen Steuereinnahmen aus, muss Kohle gegen Devisen im Ausland gekauft werden. Ihren gestiegenen Finanzbedarf versucht die Regierung durch den verstärkten Einsatz der Notpresse zu decken.

## Esempio 2

Materia: **Matematica**

Modulo CLIL: **Numeri irrazionali, numeri radicali**

Argomento principale della lezione: **Estrazione di radici**

Durata della lezione: **50 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico A2**

(*Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione "Don Milani", Rovereto*)



### **Competenze CLIL sviluppate:**

**È in grado di comprendere e spiegare il significato di termini matematici in lingua italiana e tedesca.**

- È in grado di distinguere i diversi significati delle parole radice ed estrazione di radici nei diversi contesti.
- È in grado di leggere, capire e pronunciare parole composte tedesche come *Wurzelziehen* (estrazione di radici), *Primfaktorzerlegung* (scomposizione in fattori primi), *Primzahlzerlegung* (scomposizione in numeri primi), *Quadratzahlen* (numeri quadrati).
- [...]

Mostreremo ora come ci si possa avvicinare alla competenza CLIL posta ad obiettivo applicando una didattica a sensibilità linguistica. Si illustrano due possibili percorsi.




### *Percorso n. 1*

Si chiede agli allievi di digitare la parola *Wurzel* (radice) in un motore di ricerca e di effettuare una ricerca per immagini. Dovranno quindi osservare le immagini che compaiono che sono diverse; capiranno subito che il termine è legato a molti significati.

Descrizione concreta dell'attività: nell'aula di informatica gli studenti vengono suddivisi in gruppi di tre persone; ai membri dei singoli gruppi si assegnano dei ruoli specifici: uno sarà l'esperto di motori di ricerca, uno compilerà le tabelle (vedi il foglio di lavoro qui sotto) e uno farà da supervisore.

Gli esperti di motori di ricerca digitano *Wurzel* in un motore di ricerca (ad es. *Google*) e prendono nota delle proposte che appaiono. Ne risulta un elenco in cui potrebbero comparire ad esempio le parole chiave *Wurzel Mathe* (radice matematica), *Wurzelgemüse* (radice commestibile) o *Wurzelbehandlung* (cura delle radici dentali). Chi deve compilare la tabella assegna alle parole chiave le immagini corrispondenti e fa asserzioni sui contesti che possono essere i più svariati (es. matematica, botanica o dentista). Agli studenti viene fornito un foglio di lavoro che contiene una tabella con gli elementi in ordine sparso:

Fig. 4: Radici commestibili, estrazione di radici, trattamento delle radici dentali

Parola chiave	Immagine	Contesto
Estrazione di radici	 <p>© Clker-Free-Vector-Images / PIXABAY pixabay.com</p>	Dentista
Trattamento delle radici dentali	 <p>© Clker-Free-Vector-Images / PIXABAY pixabay.com</p>	Botanica
Radici commestibili	 <p>© graficacesky / PIXABAY pixabay.com</p>	Matematica

Partendo dalla ricerca su Internet e dal foglio di lavoro, il supervisore deve rivolgere ai membri del gruppo la domanda seguente alla quale cercherà di dare risposta insieme ai compagni (raccolgere riflessioni; nella lingua CLIL ma anche nella lingua madre, cioè in italiano):

Anche in matematica il termine ‘radice’ ha a che fare col ‘nascondere’?

Seguendo il principio del *Think-Pair-Share*, (alcuni) gruppi comunicano poi in classe agli altri gruppi le proprie riflessioni e i risultati a cui sono giunti.

Questo procedimento intende approfondire il concetto di ‘estrazione di radice’ che gli studenti conoscono già dalla scuola media di I grado. Spesso si corre il rischio che il radicando sia indicato come radice o che dicano che  $\sqrt{45}$ ,  $\sqrt{12}$  non dà alcun risultato. Ovviamente è vero il contrario: estraendo una radice infatti (e nell’estrazione parziale delle radici) si cerca già qualcosa di nascosto, appunto il numero quadrato.

#### Percorso n. 2

Gli allievi vengono suddivisi in gruppi di tre e ogni gruppo sceglie uno dei termini seguenti per esaminarlo e analizzarlo meglio:

## Wurzelziehen – Primfaktorzerlegung – Primzahlzerlegung – Quadratzahlen

Per ogni parola composta, ciascun gruppo deve:

- trovare il genere della parola
- riconoscere i diversi termini che compongono la parola
- dedurre il significato della parola composta dai singoli termini
- esercitare la lettura ad alta voce e la pronuncia della parola.

Ogni gruppo presenta alla classe i propri risultati: si legge la parola a voce alta, la si scompone nei suoi singoli componenti e poi la si spiega.

Per lo *scaffolding* linguistico si mette a disposizione questo testo di supporto che può servire da modello.

La parola composta \_\_\_\_\_ si compone di \_\_\_ termini. Gli elementi che compongono questa parola hanno i significati seguenti: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_. Il significato dell'intera parola composta è \_\_\_\_\_ (Quest'ultima indicazione può essere data anche in italiano, se necessario).

Con quest'attività si intende aiutare gli studenti a non spaventarsi di fronte a parole così lunghe. Devono esercitarsi ed essere costantemente sollecitati a cercare sempre, in parole di questo genere, gli elementi che le compongono. In questo modo, in genere, il significato si rivela da solo.

## 5.2 Lezione CLIL orientata all'operatività degli allievi

L'orientamento all'operatività degli allievi è un pilastro fondamentale della programmazione didattica moderna. L'approccio CLIL trae enorme vantaggio dalle metodologie che si aprono agli allievi e finalizzano le lezioni alla loro operatività. Come vedremo tra poco (e nel capitolo 6) infatti, la lezione CLIL concede maggiore spazio a pratiche che puntano all'operatività rispetto a quanto fanno le materie scolastiche tradizionali.

### 5.2.1 Considerazioni teoriche sull'orientamento agli allievi e all'operatività

La didattica CLIL non è di per sé vincolata a un approccio metodologico; la lezione, in teoria, può essere dunque programmata anche in modi molto diversi. A livello pratico, tuttavia, l'orientamento della lezione CLIL che integra contenuto non linguistico e lingua straniera suggerisce che gli approcci moderni, che da un certo tempo sono argomento di discussione nella didattica disciplinare, sono più adatti di quelli tradizionali centrati sull'insegnante. L'apprendimento integrato di lingua straniera e contenuto disciplinare non sembra assolutamente attuabile con lunghe fasi di istruzione pilotate dal docente, come avviene tipicamente nella lezione frontale. Il fatto che la lezione CLIL si tenga

in lingua straniera impone piuttosto di introdurre nel processo di apprendimento degli accorgimenti più attenti alle possibilità e alle esigenze degli studenti e che si adeguino in modo flessibile alle mutate condizioni di contorno della lezione. Premesso ciò, nelle pagine seguenti si esamineranno gli approcci orientati agli allievi e alla loro operatività, che sono molto promettenti e si intrecciano l'un con l'altro.

Al centro di lezioni orientate agli allievi ci sono ovviamente gli allievi: le loro conoscenze di base e le loro esperienze sono l'orizzonte da cui devono partire tutte le considerazioni pedagogiche e didattico-metodologiche. Orientamento agli allievi significa che la lezione si appella agli allievi, ai loro interessi e alle loro capacità. Orientamento agli allievi significa però anche che si dà loro la possibilità di impostare il proprio apprendimento nel modo più autonomo possibile, di mettere alla prova le competenze acquisite nella lezione e, se possibile, anche di valutarle autonomamente.

Da lezioni in cui tutte le decisioni spettano solo all'insegnante bisogna passare a lezioni in cui si tengono in considerazione anche le esigenze degli allievi. In questo modo si avranno apprendenti che si inseriscono attivamente nella lezione e imparano per motivazione personale e non allievi che vengono istruiti dall'insegnante. Ai principi didattico-metodologici dell'istruzione si sostituiscono i principi della costruzione, base di ogni concezione costruttivista dell'apprendimento.

La concezione dell'orientamento agli allievi è indirettamente conseguenza delle conoscenze raggiunte dalla psicologia cognitiva già negli anni Settanta del secolo scorso sull'apprendimento e sulla comprensione, ma rimanda anche alle riflessioni di coloro che hanno elaborato le teorie del costruttivismo. La psicologia cognitiva ha messo anche in evidenza che la comprensione e l'apprendimento partono sempre da chi apprende. In opposizione alla metafora dell'imbutto di Norimberga<sup>12</sup>, in cui un docente saggio può 'versare' conoscenza nella mente di uno studente passivo che gli sta seduto davanti, la psicologia cognitiva spiega che la conoscenza deve essere elaborata attivamente. La conoscenza non può essere immessa in uno studente dall'esterno, cioè da un docente, per essere acquisita deve piuttosto essere recepita ed elaborata personalmente dall'apprendente.

A questo punto possiamo allacciarci anche alla teoria dell'apprendimento costruttivista secondo la quale, come risulta evidente dal termine, l'apprendimento è inteso come 'processo di costruzione' attivo: la conoscenza viene costruita, confrontata con eventuali conoscenze di base e allacciata ad ambiti di conoscenze affini. A questo proposito si parla anche di connessione in rete rendendo evidente che le costruzioni di conoscenze sono processi di apprendimento individuali. Ogni persona costruisce il proprio sapere, le relative capacità e competenze in modi diversi e soggettivi: percorsi, processi e risultati dell'apprendimento, anche quando si basano su input identici, sono sempre diversi per ogni singolo individuo. Una variante della teoria dell'apprendimento costruttivista, decisamente significativa per l'aspetto pedagogico, il cosiddetto costruttivismo sociale,

---

<sup>12</sup> La metafora dell'imbutto di Norimberga è riconducibile a una stampa, realizzata a Norimberga nel diciassettesimo secolo, dove si vede un ragazzo nella cui testa è infilato un imbutto. In piedi accanto a lui c'è l'insegnante intento a versare la sapienza nell'imbutto. (nota del traduttore)

sottolinea inoltre che il modo migliore per sviluppare attivamente la costruzione delle conoscenze sta nell'interazione con gli altri. Nel contesto scolastico, questa condizione si realizza in particolare quando si stimola il lavoro di gruppo prevedendo la ripartizione dei compiti e la collaborazione tra tutti gli attori (insegnanti, studenti e persone del mondo esterno).

Attivare gli apprendenti, garantire loro la possibilità di costruire individualmente le proprie conoscenze e guidarli a collaborare con gli altri sono dunque le conclusioni di fondo che si devono trarre dagli studi teorici. Le conclusioni che gli studiosi di didattica delle discipline non linguistiche traggono da queste considerazioni sfociano nell'invito all'insegnante a programmare le lezioni in modo da porre maggiormente al centro gli apprendenti e da ridurre il proprio 'potere assoluto' in aula. Da lezioni in cui l'insegnante onnisciente sposta di qua e di là i suoi studenti come se fossero marionette bisogna passare a lezioni in cui si tengono in considerazione anche i bisogni degli allievi. Sono queste acquisizioni della psicologia cognitiva e del costruttivismo che hanno dato origine al concetto di orientamento agli allievi.

Nella pratica l'orientamento agli allievi si realizza innanzi tutto proponendo lezioni che focalizzano argomenti attenti al mondo degli apprendenti che dovrebbero così riconoscere che i contenuti della lezione sono quelli rilevanti per loro, appartengono al loro mondo. L'apprendimento diventa così molto più che un astratto gioco di pensieri che si svolge nell'ambito di contesti scolastici. Orientandosi agli allievi che apprendono il sapere si allaccia (direttamente) a riferimenti sociali e sfocia nell'applicazione concreta di queste conoscenze da parte degli studenti.

Detto questo, è chiaro che una lezione orientata agli allievi è strettamente legata alla dimensione di orientamento all'operatività, come chiarisce la definizione di Timm riportata qui di seguito:

L'orientamento dell'insegnamento all'operatività può essere definito dal punto di vista dell'obiettivo e da quello del metodo. Se si considera l'obiettivo, il termine indica che gli studenti [...] devono sviluppare competenze operative da applicarsi in primo luogo al mondo scolastico, poi però anche a quello extra- e post-scolastico. Sotto l'aspetto metodologico l'obiettivo viene perseguito tramite un *learning by doing* orientato al compito e al processo, dove gli studenti vengono coinvolti in contenuti inseriti in situazioni autentiche, cioè direttamente reali o accettabili come tali, e agiscono per raggiungere un obiettivo e tenendo conto del partner [...] (1998:12).

Come immaginarsi il profilo di una lezione di lingua straniera orientata all'operatività? Bach & Timm (2009), che qui citiamo da Decke-Cornill & Küster (2010:193), hanno sintetizzato così i principi guida:

1. L'azione linguistica degli studenti si riferisce a due ambiti: la situazione scolastica vera e propria e la situazione extra- e post-scolastica.
2. Gli studenti fanno esperienza della lingua straniera facendone il più possibile uso come strumento di azione linguistica.

3. La capacità di azione linguistica presuppone anche competenze parziali di tipo linguistico-formale.
4. I compiti che si orientano all'operatività stimolano volutamente le attività di elaborazione mentale e le strategie di apprendimento degli studenti.
5. Le lezioni aiutano gli studenti a sviluppare fiducia in sé stessi, gioia di sperimentare e disponibilità al rischio.
6. Le lezioni sostengono gli studenti nel processo di apprendimento linguistico sviluppando in loro autonomia e capacità di interazione.
7. Poiché l'essere umano può operare solo coinvolgendo tutta la sua personalità, le lezioni si rivolgono agli studenti nella loro complessità.

Decke-Cornill & Küster precisano che gli studenti, in questo contesto, utilizzano la lingua straniera come strumento di azione sociale (avviene una *meaningful interaction*) e creano un prodotto in cui possono riconoscersi. "L'apprendimento formale della lingua è subordinato a valutazioni sul contenuto, ma diventa immediatamente evidente proprio nel suo stretto collegamento con la gestione della sfida comunicativa" (Decke-Cornill & Küster 2010:194).

Siamo dell'opinione che sia soprattutto l'aspetto metodologico ad essere interessante per il nostro contesto. L'orientamento all'operatività è reso possibile dall'orientamento al compito (attraverso il *learning by doing* citato da Timm), in cui gli studenti lavorano per risolvere compiti sviluppando percorsi che li conducono all'obiettivo. A questo proposito è molto importante che i compiti siano concepiti in modo da tenere conto degli interessi degli allievi e che abbiano un carattere di autenticità. Proprio a questo specifico argomento è dedicato il capitolo 6, che mostra sia a livello teorico che pratico come programmare lezioni CLIL basandosi su compiti orientati all'operatività. Senza voler anticipare quanto diremo nel capitolo 6, la breve digressione di pratica scolastica seguente consente di gettare un primo sguardo su una lezione CLIL orientata all'operatività degli allievi.

### 5.2.2 Un esempio di lezione CLIL orientata all'operatività degli allievi

Nelle pagine seguenti un insegnante illustra come orientare una lezione CLIL all'operatività degli allievi sull'esempio di un'unità didattica di biologia.

Materia: **Biologia**

Modulo CLIL: **Ecologia**

Argomento principale della lezione: **Le relazioni alimentari negli ecosistemi**

Durata della lezione: **110 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di I grado, livello linguistico A1/A2**

(*Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado "Anne Frank", Villa Lagarina*)

**Competenze CLIL sviluppate:**

**È in grado di trarre le informazioni fondamentali dai testi di biologia e di comunicarle ad altri.**

- È in grado di trarre le informazioni fondamentali da siti Internet in lingua italiana e di trasporle in tedesco.
- È in grado di classificare gli esseri viventi di un ecosistema nelle categorie di produttori, consumatori e distruttori e di motivare la scelta.
- È in grado di consolidare le conoscenze acquisite sull'ecosistema lavorando con i compagni.
- È in grado di rappresentare e descrivere i contesti biologici.
- È in grado di rappresentare in forma visiva le relazioni alimentari nell'ecosistema e di illustrare la presentazione.





L'ecologia è un argomento che offre all'insegnamento della biologia la possibilità di effettuare collegamenti con temi d'attualità che riguardano la società. L'argomento in questione riguarda generalmente le relazioni tra esseri viventi e gli ambienti in cui vivono. Gli apprendenti possono imparare facendo esperienza diretta nel loro ambiente. Si presta dunque perfettamente per programmare un insegnamento che si orienti agli allievi e alla loro operatività. Descriveremo ora proprio questo tipo di programmazione.

Gli allievi abitano in Trentino, una regione rurale che comprende gli ecosistemi lacustri e boschivi più vari. Le esperienze e le ricerche che si possono fare in questi ecosistemi, situati proprio fuori dalla porta della scuola e nell'immediato universo quotidiano, sono una via ideale che permette agli allievi di conoscere meglio l'ambiente in cui vivono e, al tempo stesso, di lavorare sulle interrelazioni biologiche dell'ecologia.

È risaputo che un insegnamento che si colleghi direttamente al loro mondo suscita curiosità negli apprendenti e agisce sulla loro motivazione. In questa unità CLIL si studiano in particolare gli ecosistemi di bosco e lago (flora e fauna) che si trovano nelle vicinanze. Gli allievi ne esaminano i diversi aspetti lavorando in piccoli gruppi. Lo fanno in parte in aula, ma in parte anche direttamente a contatto con la natura circostante. La presentazione finale dei risultati (in forma di relazione sulla ricerca) permette di trattare in classe temi ecologici più vasti come tessere di un puzzle. Così facendo, per gli apprendenti che ascoltano è emozionante seguire gli altri, fare confronti e collegare i loro risultati ai propri.

Si è già detto che gli apprendenti lavorano in piccoli gruppi (eterogenei). Esercitano in questo modo competenze di socializzazione per collaborare, per confrontarsi sugli obiettivi e per scegliere le strategie più adatte per raggiungerli. Cercano su Internet altre informazioni e altri ausili per il lavoro in lingua straniera (ad esempio nei dizionari online) e realizzano un poster su cui riproducono la catena alimentare o una rete alimentare del loro ecosistema che utilizzeranno come base per la relazione sulla ricerca che faranno in classe. Nel complesso i gruppi lavorano con il sostegno e sotto la guida dell'insegnante, ma in realtà sono autonomi e automotivati.

L'orientamento all'operatività riguarda quindi sia la disciplina non linguistica (gli allievi lavorano concretamente su contenuti e processi propri della materia), ma anche la lingua (gli allievi devono verbalizzare le proprie osservazioni).

### **5.3 Tecniche di apprendimento e di lavoro per la lezione CLIL**

Il tema che tratteremo ora riguarda la metodologia e l'organizzazione della lezione da un punto di vista che abbiamo già affrontato al punto precedente, ma al quale attribuiamo qui un valore diverso. Le tecniche di apprendimento sono strumenti metodologici in mano agli allievi che offrono loro la possibilità di orientare il proprio lavoro all'operatività. Mentre un insegnamento a sensibilità linguistica e in un certo modo anche un insegnamento orientato all'operatività degli allievi sono modalità metodologiche nelle mani dell'insegnante che ne 'pilota' l'uso, le tecniche di lavoro per l'apprendimento si sottrag-

gono a questo controllo; per poter organizzare il proprio apprendimento gli apprendenti devono utilizzarle autonomamente.<sup>13</sup>

### 5.3.1 Considerazioni generali sulle tecniche di apprendimento e di lavoro

Nelle diverse didattiche disciplinari, soprattutto in glottodidattica, da circa vent'anni si discute degli aspetti procedurali dell'apprendimento. Sicuramente all'inizio, nell'affrontare il dibattito sulle competenze, ci si è chiesti anche se e in quale misura si possa concretamente far uso delle conoscenze procedurali nelle lezioni. Su questo sfondo Rampillon, che allora non conosceva ancora il concetto di 'procedurale', ha inserito nel dibattito il concetto di tecnica di apprendimento, definendolo così:

Le tecniche e le strategie di apprendimento, talvolta dette anche tecniche di lavoro, tattiche di apprendimento o *study skills*, sono procedimenti utilizzati dagli allievi intenzionalmente e secondo una pianificazione per preparare, gestire e controllare il proprio apprendimento della lingua straniera. (Rampillon 1985:14)

Esamineremo una serie di aspetti legati a questa definizione. Prima di tutto Rampillon equipara il concetto di tecnica di apprendimento a quello di strategia di apprendimento che riveste un ruolo importante nella psicologia dell'apprendimento; in questo ambito, infatti, con strategia di apprendimento si intende un piano di azione complesso volto a gestire il proprio apprendimento. Secondo la concezione della psicologia dell'apprendimento, le strategie di apprendimento possono venire adottate in modo consapevole o inconsapevole. In Rampillon invece una tecnica o strategia di apprendimento viene utilizzata perseguendo un obiettivo e seguendo un piano, vale a dire consapevolmente. Ciò significa anche che deve essere portata a consapevolezza e quindi appresa. Nella sua definizione le tecniche di apprendimento vengono definite anche tecniche di lavoro o *study skills*, comprendono cioè qualsiasi modalità di trattazione dei contenuti di una disciplina, da quelle più semplici, come lo studio a memoria di una definizione, a quelle più complesse, come analisi e commenti.

Il peso maggiore della definizione di Rampillon sta indubbiamente nell'acquisizione di conoscenze e non tanto nel loro utilizzo. A suo avviso le tecniche di apprendimento sono procedimenti per preparare, gestire e controllare l'apprendimento della lingua straniera; le tecniche finalizzate all'uso e all'elaborazione delle conoscenze vengono però prese poco in considerazione. Anche se, per esempio, nelle sue riflessioni Ram-

---

<sup>13</sup> Le tecniche di lavoro per l'apprendimento fanno parte delle competenze di cui abbiamo bisogno per acquisire conoscenze (ad es. i contenuti delle discipline). Il sapere è la base di ogni disciplina; rappresenta la base della conoscenza; il saper fare consiste nel come l'utente (l'apprendente) utilizza questa base e come se ne appropria. Gli psicologi cognitivisti hanno denominato queste due forme di sapere anche conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale. La prima corrisponde alle conoscenze statiche, già indicate come sapere, le seconde sono dinamiche e corrispondono al saper fare. Vengono messe in relazione anche con ciò che oggi si chiama per lo più competenza.

pillon indica che lavorando su un testo è importante dedurre (inferire) il significato di parole sconosciute, non assume questa elaborazione come strategia di comprensione globale. Per motivi comprensibili non prende nemmeno in considerazione le tecniche che si riferiscono alle discipline non linguistiche, quali ad esempio l'interpretare una foto o l'analizzare una tabella (la sua definizione si riferisce soprattutto all'insegnamento della lingua straniera).

Le opere della Rampillon, che si basano su una serie di analoghe riflessioni sulla didattica della lingua inglese (cfr. Ellis & Sinclair 1993; O'Malley & Chamot 1990), hanno importanza anche per il nostro contesto, benché siano quasi tutte orientate alla didattica della lingua straniera. Da un lato ricordano ancora una volta che la didattica CLIL integra apprendimento della lingua e apprendimento di un contenuto non linguistico e che quindi necessita di un repertorio strategico che copra entrambi gli ambiti di apprendimento. D'altro canto, però, indicano modi per realizzare concretamente nelle lezioni il principio teorico dell'orientamento agli allievi. Come abbiamo illustrato con maggior precisione trattando degli approcci metodologici della didattica CLIL, l'orientamento agli allievi è, accanto all'orientamento alle competenze, una componente centrale della didattica moderna, che si tratti di insegnare una lingua straniera o una disciplina non linguistica. Lo si può realizzare solo con una metodologia che metta gli allievi in condizione di utilizzare il materiale didattico in tutta autonomia. Dall'orientamento agli allievi all'apprendimento autoguidato e all'autonomia del discente il passo è breve; sono approcci didattici che si basano sulle premesse teoriche dell'apprendimento della psicologia cognitiva e del costruttivismo (si veda a questo proposito anche Wolff 2002).

Sullo sfondo di questi nuovi approcci metodologici è nata la tassonomia di tecniche di apprendimento presentata qui di seguito che cerca di tener conto sia dell'apprendimento linguistico che di quello della disciplina non linguistica. La tassonomia punta al tempo anche al loro apprendimento e alla loro elaborazione (*processing*).

Una didattica CLIL che intenda orientarsi agli allievi mirando a prepararli all'apprendimento autonomo e a consolidarlo, deve dotarli innanzi tutto di 'strategie e tecniche generali di apprendimento', strategie applicabili in ogni contesto di apprendimento istituzionalizzato. Come continuano a ribadire ormai da tempo coloro che sostengono l'autonomia del discente e l'apprendimento autodeterminato (ad es. Little 1991), un apprendente autonomo è capace di organizzare da solo il proprio apprendimento. Ciò significa che è in grado di definire gli obiettivi, i contenuti e la progressione, di riconoscerne l'avanzamento e di valutare il proprio apprendimento e i risultati raggiunti. Per fare ciò ha bisogno di un repertorio di strategie e tecniche tra cui scegliere quelle che gli servono per una determinata situazione. Le strategie e tecniche di apprendimento comprendono:

- Strategie di autoregolazione: di queste fanno parte la pianificazione consapevole del processo di apprendimento, la definizione del luogo, del tempo e dell'obiettivo dell'apprendimento.
- Strategie di autocontrollo, cioè la verifica dei propri processi di apprendimento durante la loro esecuzione. Ne fa parte la tecnica che permette di verificare e valutare ciò che è stato acquisito durante il processo di apprendimento. A

questo proposito si parla anche di consapevolezza dell'apprendimento (*learning awareness*).

- Strategie di valutazione autonoma di modalità di apprendimento alternative e verifica della loro adeguatezza per il proprio apprendimento. In ultima istanza si tratta di capire meglio il proprio stile di apprendimento.
- Strategie per la valutazione dei compiti nella prospettiva di migliorare il proprio apprendimento. La capacità di analizzare autonomamente i compiti e le relative finalità è un aspetto centrale dell'apprendimento autodeterminato che fa sì che l'apprendente scelga solo quei compiti che ritiene utili per il proprio apprendimento.

Una lezione CLIL orientata agli allievi si basa in larga misura sul lavoro a coppie o in piccoli gruppi. I sostenitori dell'autonomia degli apprendenti ritengono che questo approccio metodologico sia particolarmente importante nell'apprendimento scolastico. Si rifanno in ciò a Vygotsky (1977), che considera l'apprendimento sociale la forma di apprendimento più importante in assoluto. Un approccio di questo tipo richiede che gli studenti adottino strategie che permettano loro di trovarsi a proprio agio in contesti sociali diversi, cioè di lavorare con un partner, un piccolo gruppo o un gruppo più ampio (cioè con un'intera classe). Chiamiamo queste strategie 'strategie sociali'. Naturalmente sono diverse, a seconda della dimensione del gruppo.

- Strategie del diritto di parola: Il dare e il prendere in un lavoro a coppie sono meno rigorosi che in un gruppo di apprendimento più ampio, dove è l'insegnante a decidere a quale membro del gruppo dare diritto di parola. Anche per il parlare davanti a un gruppo grande esistono delle regole, si sa per es. che sarebbe bene non interrompere l'oratore, a meno che non sia lui a segnalare di aver finito il suo discorso.
- Gli apprendenti hanno bisogno di strategie con cui controllare il proprio comportamento sociale nel gruppo, per stimolare così i processi di apprendimento dei compagni e ottimizzare i propri. Ciò comprende l'esercitarsi insieme, ma anche lo scambio di considerazioni sul proprio apprendimento. Queste strategie vengono adottate nella comunicazione quotidiana secondo un piano, senza che gli interattanti ne siano consapevoli. Per la comunicazione in aula, specie se si svolge in contesti formali, è necessario portare l'attenzione su queste strategie e sulle relative peculiarità.

Particolarmente importanti nella lezione CLIL sono le strategie e le tecniche che stimolano l'apprendimento e l'elaborazione di contenuti linguistici e non linguistici. Le strategie di apprendimento ed elaborazione linguistica sono tratte per la maggior parte dal repertorio della lezione di lingua straniera, che del resto è per sua tradizione fortemente incentrata sull'acquisizione di strumenti linguistici. Le strategie di elaborazione linguistica si sono aggiunte solo in tempi recenti. Esse comprendono:

- Strategie finalizzate all'acquisizione di strumenti linguistici. Vengono per lo più spiegate prendendo ad esempio l'apprendimento del lessico della lingua straniera.

ra. Esistono diverse vie per memorizzare le parole: la traduzione, la definizione, frasi esemplificative ecc. Gli allievi devono scoprire, ricorrendo alle proprie tecniche di apprendimento, qual è la via giusta per loro.

- Strategie di lavoro orientato al tema con lessico specifico, cioè il raggruppamento di termini settoriali in campi semantici e la correlazione con campi semantici simili.
- Strategie di lavoro autonomo con dizionari generici e settoriali.
- Strategie per la definizione di parole chiave in testi settoriali e per l'identificazione e la memorizzazione di elementi semantici.
- Strategie di riconoscimento e riutilizzo di tipiche strutture specifiche della disciplina relative a caratteristiche grammaticali e testuali.
- Strategie per l'individuazione di caratteristiche tipiche delle strutture testuali specifiche della disciplina, p. es. elementi linguistici di coerenza, e di riutilizzo di tali strutture.

## Strategie finalizzate all'elaborazione e produzione di testi nel linguaggio della disciplina

### Strategie di lettura

Nella lezione CLIL la lettura è l'attività più importante. Ciò vale in particolare per le discipline socio-umanistiche, che sono quelle che il CLIL propone con maggior frequenza. Per questo motivo le strategie di lettura sono particolarmente numerose anche in questo elenco:

- Strategie di riconoscimento dei generi testuali, cosa che è molto importante quando si inizia a leggere.
- Strategie di lettura selettiva e analitica (ad es. individuazione di parole chiave in un testo o elaborazione di determinati dettagli). A questo proposito la didattica della lettura anglofona utilizza i termini di *skimming*, *scanning* e *reading for gist*. Si tratta di strategie particolarmente importanti per il lavoro specifico nella disciplina.
- Strategie di preparazione alla lettura (es. *brainstorming* su un argomento di rilevanza centrale per un testo da leggere) o di preparazione con informazioni preliminari che saranno importanti per la comprensione di un testo.
- Strategie di decodificazione scorrevole dei testi (tecniche di lettura veloce)
- Strategie di memorizzazione delle informazioni ricavate da un testo, vale a dire realizzazione di disegni, schemi, organigrammi, tabelle per rielaborare la struttura di un testo complesso della disciplina e memorizzarne il contenuto.
- Strategie di lettura di fonti autentiche, p. es. nella lezione di storia in lingua straniera [comprensione di sigle, dei diversi formati di scrittura (corsivo, neretto), di riferimenti ecc.].

### Strategie di scrittura

Nella lezione CLIL le strategie di scrittura sono ancora più importanti che nella lezione di lingua straniera, poiché gli allievi devono produrre fin dall'inizio da soli testi che si riferiscono alla disciplina non linguistica, specie se la lezione comprende lavoro di progetto e di apprendimento autonomo. Anche in lingua straniera nella scrittura si devono conside-

rare soprattutto due aspetti: la correttezza formale e la chiarezza dei contenuti (Rampillon 1985). Alla correttezza formale sono finalizzate le strategie seguenti:

- Strategie per l'organizzazione del testo che si vuole scrivere. Per questo è importantissimo invitare a utilizzare generi testuali propri della disciplina (cfr. capitolo 3).
- Strategie per l'utilizzo di opere di consultazione. L'utilizzo di dizionari cartacei ed elettronici è una tecnica culturale che sarebbe bene esercitare fin dalle prime lezioni CLIL.
- Strategie per la correzione di un testo dopo che lo si è scritto. La strategia considerata più importante nella didattica della scrittura è il cosiddetto *writing-reading loop*, cioè la rilettura di un testo dopo che è stato scritto, seguita da una correzione e da una nuova lettura del testo.

Per quanto riguarda la chiarezza dei contenuti, si ricorre alle strategie seguenti:

- Strategie di strutturazione del testo. Gli studenti devono imparare a ordinare idee e concetti in base a determinati criteri. In questa operazione vengono aiutati dai formati dei testi delle discipline (es. descrizione di un esperimento di fisica o chimica, descrizione di una carta geografica in geografia). La descrizione è intesa qui come genere testuale.
- Strategie di *note-taking* e *note-making*. Si tratta di memorizzare informazioni tratte da testi ascoltati e letti e che verranno poi riprese nei testi che gli studenti scriveranno personalmente. Nel *note-taking* si riprende la lingua del testo originale, nel *note-making* si tratta piuttosto di ricavare pensieri propri da quanto ascoltato o letto e prenderne nota.

### *Comprensione orale*

Nella lezione in lingua straniera di una disciplina non linguistica e non finalizzata a interazioni scritte è particolarmente importante ricorrere a tecniche di apprendimento e di lavoro che favoriscano la comprensione orale. Nella comprensione orale, ancora più che nella comprensione scritta, occorre ricavare ciò che non si è compreso da ciò che si è compreso (Rampillon 1985:82). A questo scopo sono particolarmente importanti le strategie seguenti:

- Strategie di attenzione ai segnali verbali. I gesti e la mimica dell'oratore, ma anche le caratteristiche dell'intonazione come l'abbassare il tono della voce o il sospendersi trasmettono informazioni importanti per la comprensione degli enunciati.
- Strategie di combinazione delle sequenze, cioè associazione di parole. In psicolinguistica si parla a questo proposito di un *guessing game*, che riguarda sia la comprensione orale che la comprensione scritta. In termini più semplici, si tratta di anticipare in un'affermazione la parola che segue per semplificarci in tal modo la comprensione. Questa tecnica è detta anche ascolto anticipante, ed è quasi altrettanto importante nella comprensione scritta.

- Strategie di ascolto per la comprensione del senso. In questa categoria si annoverano strategie come il dedurre i significati delle parole dalla lingua madre, da un'altra lingua straniera, da parole straniere di uso internazionale o dal contesto.
- Strategie per l'alleggerimento della memoria. Tra queste si citano ad esempio la preparazione di *advance organizer* che indirizzano le aspettative degli allievi verso quanto verrà esposto nel testo e alleggeriscono il lavoro, poiché fanno emergere preliminarmente elementi relativi a ciò che ci si aspetta verrà detto. A questo scopo possono essere molto utili anche domande guida sul tema affrontato. Va da sé che queste strategie possono essere adottate anche nella lettura dei testi.

### *Parlato*

Il parlato monologico richiede, più del parlato dialogico, che gli allievi abbiano già interiorizzato, per quanto possibile, un piano a cui poter ricorrere mentre parlano. Dalla retorica sappiamo che il modo migliore per realizzare piani di questo genere è metterli in memoria in forma di immagini. In quest'ambito si sono affermate le strategie seguenti:

- Strategia della localizzazione. Si tratta di sostenere la memoria collocando nello spazio parti dell'enunciato che si intende comunicare. L'allievo fissa la struttura del suo manoscritto e riesce così a ricapitolare meglio ciò che vuole dire.
- Strategia della visualizzazione. Questa antichissima strategia, già nota nella retorica, consente di strutturare un testo collegandolo a un'immagine, ad esempio a una casa e alla sua pianta. Le informazioni vengono collocate nelle singole stanze della casa e l'oratore elabora il suo testo immaginando di accompagnare un visitatore attraverso la casa.
- Le strategie di sostegno del parlato dialogico sono finalizzate soprattutto alla trasmissione di strutture verbali che permettano di inserirsi in un dialogo a due o più persone. ("Sono assolutamente d'accordo con te, penso però che... dovresti considerare anche che...")

### *Strategie finalizzate alla riflessione linguistica*

Questo gruppo di strategie è finalizzato alla riflessione consapevole su strutture e funzioni linguistiche. Anche se non sono al centro della lezione CLIL, in un apprendimento che abbia sensibilità per la lingua possono però contribuire allo sviluppo delle competenze nella lingua straniera e sostenere lo sviluppo di alcune delle strategie già menzionate. In questo gruppo si annoverano le strategie seguenti:

- Strategie per la classificazione del lessico settoriale e per la creazione di campi semantici propri della disciplina.
- Strategie per la generalizzazione di definizioni terminologiche e per la creazione di campi terminologici.
- Strategie per il riconoscimento delle funzioni linguistiche proprie della disciplina e per l'assegnazione di parole e frasi a queste funzioni.

## Strategie per l'apprendimento e l'elaborazione della dimensione non linguistica


Queste strategie sono molto importanti per la lezione CLIL perché, a differenza della lezione di lingua straniera, qui si pone in primo piano il lavoro sul contenuto disciplinare. Per questo gruppo possiamo citare solo alcune delle strategie esistenti, a titolo di esempio:

- Decodificazione delle informazioni visive contenute in un'immagine o in una foto. Queste strategie partono dalla comprensione della struttura complessiva di un'informazione codificata a livello visivo e ne permettono la conversione in una struttura verbale.
- Decodificazione di grafici e tabelle e verbalizzazione delle informazioni che rappresentano.
- Codificazione e decodificazione di segni e simboli, soprattutto come vengono utilizzati nelle scienze naturali.
- Strategie per la lettura di mappe sulla base di una legenda data (ad es. in geografia).
- Strategie che favoriscono l'osservazione e l'analisi di materiali didattici: istruzioni per un esperimento, film, video.

### 5.3.2 Tecniche di apprendimento nella lezione CLIL: due esempi di utilizzo

Nelle pagine seguenti due insegnanti mostrano come privilegiano determinate tecniche di apprendimento e di lavoro nelle loro lezioni. Si rifanno a una competenza attesa che abbiamo già illustrato nel capitolo 4.

#### Esempio 1

Materia: <b>Storia dell'arte</b> Modulo CLIL: <b>Il Rinascimento a Nord delle Alpi</b> Argomento principale della lezione: <b>Albrecht Dürer – un artista e un genio del marketing</b> Durata della lezione: <b>100 minuti</b> Classe destinataria: <b>3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B1/B2</b> (Angelika Krabb, Liceo "Antonio Rosmini", Rovereto)	
<b>Competenze CLIL sviluppate: [...]</b> <b>È in grado di analizzare le opere d'arte divise per epoche e di descriverle con un linguaggio appropriato.</b> - È in grado di descrivere oralmente l'Autoritratto con pelliccia di Albrecht Dürer aiutandosi con una guida specifica e utilizzando sistematicamente un linguaggio appropriato. È in grado di mettere la descrizione per iscritto. [...]	

Ci dedichiamo ora a questo specifico obiettivo di apprendimento CLIL, analizzandolo dal punto di vista dell'apprendimento delle strategie. Consteremo innanzi tutto che la competenza richiesta per descrivere un quadro e per mettere la descrizione per iscritto non è affatto scontata per l'allievo, occorre lavorarci. Il genere testuale della descrizione di un quadro segue regole e strutture precise, che l'allievo ancora non conosce.

All'inizio si fa uno *scaffolding* dando agli studenti una guida alle 'descrizioni dei quadri', che viene spiegata e analizzata insieme alla classe. Ai ragazzi viene poi dato un esempio di descrizione scritta (ma non divisa in paragrafi) di un quadro a loro scon-



sciuto. Seguendo il principio del *Think-Pair-Share*, gli allievi scoprono, divisi a coppie o in piccoli gruppi, dove è ragionevole staccare i paragrafi e attribuiscono un sottotitolo a ciascun paragrafo. I risultati vengono condivisi e discussi con l'intera classe, che crea così una raccolta dei titoli dei paragrafi e dei relativi temi (introduzione, colori, prospettiva, descrizione: che cosa vedo? particolarità ecc.). Si esamina quindi se ci sono tutti gli elementi necessari per descrivere il quadro e in quale sequenza sono disposti. Sulla base della descrizione proposta come esempio e dello schema di *scaffolding*, gli allievi creano quindi nei rispettivi gruppi una descrizione del quadro di Dürer 'Autoritratto con pelliccia'.

Gli studenti imparano così

- a (ri)conoscere il nuovo genere testuale e la sua specifica struttura formale;
- a strutturare i testi e a filtrare le informazioni (*note-making*);
- ad adottare strategie per l'organizzazione di un testo settoriale (descrizione di un quadro).

### Esempio 2

In the following, a succession of classroom activities is sketched which is designed to help students focus their attention when reading and comprehending complex (argumentative) texts. As such, students are invited to experience and develop important strategies that aim at (better) understanding texts. These strategies are of vital importance for learners in general and are of utmost importance in a subject like Philosophy: Here it is a key competence to be able to notice, follow and reconstruct patterns of a philosophical inquiry in a given texts.

Subject: **Philosophy**

CLIL-Module: **The art of philosophising: between present and past** (15 hours)

Lesson: **Reconstructing an argument**

Time: **100 minutes**

Pupils: **Third class scuola secondaria di II grado, Proficiency level B1/B2**

(Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)



**CLIL-competences:**

**Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry.**

- Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World.

[...]

The teacher reads a selected passage (from Sophie's World containing a philosophical argument) twice: At first, the pupils are not given the text to read along and – by merely listening to the teacher's account of the short text (2 minutes) – they are asked to find out about, reconstruct and formulate (in their own words) the main topic at hand. On top of that, they should take note of and guess how many question marks are in the passage (and where). The results are shared in class, at that point without checking their validity. This is a preliminary activity to lead the pupils into the task, focus their attention and tune them into the given philosophical train of thoughts.

In order to help the pupils read carefully, stay focused in this process, and discover the linguistic structure and characteristics of the given philosophical argument, the tea-

cher hands out a modified version of the passage, i.e. a text with paragraphs but without punctuation. Pupils work in pairs and read the text in order to insert the missing punctuation (e.g. '?'). Subsequently, the results are shared with the rest of the class.

To help students verify their results and modify them (if necessary) the text is read again by the teacher. This time, students can read along. To ensure that every student has the correct version in the end, the teacher hands out the original text for a final check of their results.

To promote the students' willingness to analyse and engage with the passage further, some guiding questions are posed:

- Look at the verbs, the constructions.
- Is it possible that, \_\_\_\_\_?
- Could \_\_\_\_\_ be the sign of a Hypothesis?
- Which linguistic expressions are useful to identify the elements to be searched? (Hypothesis, Thesis, Argument, etc.).

Another modified version of the text is presented which contains underlined passages; these are then linked to the structural elements focussed on (e.g. Hypothesis).

In adopting these strategies pupils understand that:

- for certain purposes, seemingly simple activities such as listening and reading have to be done in a more focused way;
- the linguistic features of a text (including its punctuation and intonation) can be very useful to detect the elements of an argument;
- the complex structure of an argument is sometimes presented implicitly and, thus, can be made (more) visible by carefully analysing the text.

## 5.4 Principi di programmazione didattica CLIL

La programmazione della lezione è uno dei compiti più importanti dell'insegnante. Il docente deve essere infatti in grado di strutturare un'ora di lezione, di definirne i contenuti e di inserire la singola ora in una sequenza. La programmazione riveste dunque un posto importante anche nella formazione degli insegnanti di qualsiasi disciplina. Wolfgang Klafki, pedagogista tedesco, ha cercato di definire il concetto di programmazione nella prospettiva di una didattica moderna:

La programmazione didattica deve essere un progetto aperto, che deve rendere l'insegnante capace di garantire un'organizzazione meditata, gli stimoli, il sostegno e la valutazione dei processi di insegnamento, apprendimento e interazione, in poche parole un'azione didattica flessibile. Il criterio per stabilire la qualità didattica di una programmazione non è tanto che si sia tenuta una lezione che corrispondesse quanto più possibile a quanto programmato, quanto che permettesse all'insegnante un'azione didatticamente motivabile, gestibile con flessibilità e processi di apprendimento

produttivi per gli studenti, processi che, se anche in misura limitata, rappresentano un contributo alla loro formazione. (Klafki 2007:272, trad. nostra)

Il concetto chiave di questa definizione è quello di flessibilità. Klafki vede nella pianificazione didattica non un insieme rigido e chiuso in sé stesso, da cui non sia lecito derogare nell'ora di lezione vera e propria, bensì uno schema che può consentire all'insegnante di agire in modo didatticamente adeguato a seconda di come si comportano gli studenti nel corso dell'ora.

Una bozza di lezione a documentazione di una programmazione didattica così intesa

- espone le scelte didattiche e le motiva
- aiuta a sviluppare possibilità di azione
- aiuta l'insegnante ad adattarsi a situazioni e processi che si presentano nelle lezioni
- non fissa l'andamento effettivo della lezione,
- è strumento di base per riflessioni e consulenza.

Le considerazioni seguenti riguardanti una programmazione didattica CLIL intelligente si basano sui principi enucleati da Klafki.

#### 5.4.1 Considerazioni generali sulla programmazione didattica CLIL

Nell'introduzione a questo capitolo è stato detto che per il suo carattere integrativo l'insegnamento CLIL necessita di un approccio didattico particolare. Parlando in generale della programmazione didattica CLIL, tratteremo dettagliatamente questo tipo di approccio, inserendo peraltro nello schema anche i processi di programmazione sottesi alle lezioni CLIL. Nella letteratura di didattica generale si trovano numerosi schemi di questo genere, che rispecchiano peraltro per la maggior parte le differenti correnti didattiche prevalenti nelle diverse fasi degli studi pedagogici. Qui riprendiamo lo schema di programmazione della cosiddetta scuola berlinese (Heimann, Otto & Schulz 1965), che ci sembra il più neutrale di tutti.

Gli autori di questo modello vedono ogni tipo di apprendimento scolastico inquadrato in condizioni di contorno di due tipi, le condizioni personali e socioculturali di base di tutti coloro che prendono parte alla lezione, cioè gli allievi e gli insegnanti, e quelle che riguardano l'ambiente in cui si colloca l'insegnamento/apprendimento, cioè spazio, luogo, tempo e istituzione. Queste ultime vengono dette anche condizioni di contorno esterne.

I campi in cui rientrano le condizioni fanno da cornice alla pianificazione didattica vera e propria che nella scuola berlinese è considerata una rete di campi decisionali legati tra loro in rapporti di dipendenza. Ci concentreremo sui quattro campi decisionali centrali: obiettivi dell'insegnamento/apprendimento, contenuti dell'insegnamento, metodi didattici e strumenti didattici. Nel programmare la propria didattica l'insegnante può partire da ciascuno di questi campi decisionali. Qualunque cosa si decida nel primo campo,

avrà sempre conseguenze sugli altri tre. Nella lezione di storia, per esempio, una decisione relativa al campo 'Obiettivi di apprendimento' (es. le ragioni del declino della DDR) comporterà decisioni nel campo dei contenuti (la caduta del muro di Berlino). Sul piano del metodo si tratta il tema analizzando testi, materiali e media sulla caduta del muro di Berlino. In questo contesto, il lavoro di gruppo è una modalità di lavoro importante. Facendo riferimento al campo decisionale 'Strumenti didattici', si dovranno poi scegliere gli strumenti da utilizzare.

Quando prende delle decisioni l'insegnante deve sempre considerare anche i campi che riguardano le condizioni. Volendo trattare un determinato argomento deve per esempio tenere conto anche delle condizioni antropiche degli studenti. Un fattore importante è la loro età, come pure la loro maturità cognitiva. Ai fini della scelta delle modalità di lavoro (lavoro nel gruppo classe, lavoro di gruppo) sono significative le condizioni socio-culturali, per esempio. E non si devono trascurare neppure le condizioni di contorno esterne: le dimensioni dell'aula e quando si può dare inizio alla lezione.

I campi delle condizioni e quelli che riguardano le decisioni costituiscono l'ossatura di ogni programmazione didattica. Su di essa verranno successivamente sviluppate categorie più dettagliate che permettono una programmazione più precisa e si metteranno al contempo in luce anche le particolarità della programmazione delle unità didattiche CLIL. Raggruppiamo qui di seguito in una griglia le categorie della programmazione:

<b>Categoria di programmazione</b>	<b>Descrizione della categoria</b>
<b>Argomento dell'unità di apprendimento</b>	Breve descrizione generale della sequenza in cui è inserita la lezione. Creare un riferimento al curriculum e al piano di studi della scuola.
<b>Argomento della singola lezione</b>	Breve descrizione dell'argomento e della funzione della singola ora all'interno della sequenza di lezioni.
<b>Analisi delle premesse per l'apprendimento</b>	Descrizione delle condizioni di contorno istituzionali, stato della scuola, fattori antropici e socio-culturali del gruppo di apprendimento (stato e composizione della classe, ad es. allievi con storia di migrazione, allievi che necessitano di sostegno), condizioni di apprendimento nella classe (ritmi e livelli di apprendimento, competenza metodologica, disciplina, grado di rendimento, impegno, motivazione, ma anche esperienze e conoscenze pregresse degli studenti)
<b>Definizione degli obiettivi di apprendimento della singola lezione</b>	Definizione del macroobiettivo di apprendimento e di quelli intermedi della lezione: definizione delle competenze da sviluppare (in termini di conoscenze, abilità e competenze) in ambito disciplinare e linguistico (si dovrebbero coinvolgere anche le competenze non convertibili in operazioni, che vengono sviluppate anche in altre materie, ad es. capacità di fare delle presentazioni).
<b>Analisi del contenuto disciplinare da trattare nella lezione</b>	Presentazione dei contenuti disciplinari della singola lezione (fatti, definizioni, contesti, contenuti interculturali), con riferimento ai traguardi raggiunti dalla scienza. Elaborazione del tema globale e dei sottotemi, collocazione nel piano di studi e ridefinizione. Creare un collegamento con gli obiettivi di apprendimento e con il metodo.

Categoria di programmazione	Descrizione della categoria
<b>Analisi della lingua straniera necessaria per lezione</b>	Presentazione degli strumenti linguistici necessari all'ora di lezione: lessico, terminologia, genere testuale, piano stilistico, registro, forma discorsiva, motivazione delle scelte linguistiche dalla prospettiva della disciplina. Creare un collegamento con gli obiettivi di apprendimento e con il metodo.
<b>Analisi didattico-metodologica della lezione</b>	Legittimazione del tema della singola lezione nell'ottica del curriculum, contributo della lezione per l'acquisizione di competenze, riferimento al mondo esperienziale. Adeguatezza del tema e sua rilevanza rispetto all'età degli allievi. Valutazione degli approcci didattici con riferimento alla singola lezione. Collegamento con gli obiettivi di apprendimento e con i contenuti. Motivazione della strutturazione scelta per le singole fasi della lezione, motivazione dell'interazione e delle fasi di lavoro (creare un riferimento al gruppo degli allievi), motivazione della scelta degli strumenti (libro di testo), motivazione della scelta delle modalità di lavoro, del consolidamento dei risultati (controllo rispetto agli obiettivi di apprendimento), misure per la differenziazione. Motivazione dell'approccio metodologico con riferimento al carattere integrativo della lezione (integrazione di lingua e contenuto). Come si garantisce una lezione che abbia sensibilità linguistica?
<b>Controllo degli obiettivi di apprendimento e consolidamento del risultato</b>	Quali forme di controllo degli obiettivi di apprendimento devono essere adottate nella lezione? Se non viene fatto un controllo vero e proprio sugli obiettivi di apprendimento, a quali altre modalità si deve ricorrere per garantire il consolidamento dei risultati?
<b>Programmazione dell'articolazione della lezione</b>	Definizione della successione dell'articolazione della lezione in forma di griglia. Si utilizzano griglie diverse.
<b>Compiti a casa per il consolidamento</b>	Se si possono assegnare compiti a casa, spiegazione e motivazione del formato dei compiti previsto.

La programmazione di una lezione dovrebbe tenere ampiamente conto di tutte le categorie elencate. Per alcune di esse non è necessario dare indicazioni per ogni lezione. Ciò vale, ad esempio, per l'analisi delle condizioni di apprendimento che non cambiano molto nel corso di un anno scolastico. La programmazione di una lezione CLIL si distingue dalle altre perché è necessario analizzare, oltre al contenuto della disciplina, anche la lingua straniera che da esso dipende. La programmazione didattico-metodologica di una lezione CLIL richiede inoltre che si analizzi la possibilità di strutturare la lezione in modo che risulti integrativa e sia caratterizzata da sensibilità linguistica.

La programmazione dei passi in cui si articola una lezione è una dimensione importante a cui, nella griglia generale, si è accennato solo brevemente. Ora, partendo da un esempio, mostreremo come può presentarsi tale programmazione<sup>14</sup>:

<sup>14</sup> Le programmazioni delle lezioni possono presentarsi anche con forme completamente diverse. In alcuni approcci didattici rappresentano la struttura di fondo dei passi in cui si articola la lezione, nel qual caso le categorie menzionate passano in secondo piano.

Fase	Contenuto e obiettivo di apprendimento	Vissuto della lezione	Modalità di lavoro	Strumenti
<b>Approccio</b>	Spiegare l'approccio e l'obiettivo	Discorso introduttivo a cura dell'insegnante	Lezione frontale (transazione)	Diapositiva PPT
<b>Definizione del problema</b>	Definire l'argomento della lezione	Enunciazioni spontanee degli studenti, moderazione a cura dell'insegnante	Sviluppo del procedimento con domande (interazione)	Foglio di lavoro e lavagna
<b>Soluzione del problema</b>	Esempio: lettura di un testo sull'argomento e verifica della comprensione	Enunciazioni spontanee degli studenti, moderazione a cura dell'insegnante, aiuto dell'insegnante per la lingua e i contenuti	Sviluppo del discorso didattico con domande	Foglio di lavoro e lavagna
<b>Consolidamento del risultato</b>	Gli studenti sono in grado di rendere liberamente in lingua straniera i contenuti essenziali del testo	Gli studenti lavorano in piccoli gruppi sui sottotemi importanti del testo. Alla fine i risultati vengono presentati alla classe.	Lavoro di gruppo	Poster

#### 5.4.2 Programmazione di un'unità didattica CLIL: un esempio

In questo paragrafo riempiamo di esperienze vissute il modello di griglia presentato sopra, descrivendo le singole categorie della programmazione di un'ora di lezione. Abbiamo scelto una lezione di storia sulla caduta del muro di Berlino.

Categoria di programmazione	Esempio
<b>Argomento dell'unità di apprendimento</b>	L'argomento dell'unità di apprendimento è 'La fine delle DDR' (L'argomento è previsto dal curricolo.).
<b>Argomento della singola lezione</b>	L'argomento della singola lezione è: La caduta del muro. Si parla del 9 novembre 1989, giorno in cui caddero le barriere di difesa delle frontiere e il muro di Berlino.
<b>Analisi delle premesse per l'apprendimento</b>	Le premesse per l'apprendimento dipendono dal gruppo a cui si impartisce la lezione. Oltre alle condizioni della classe e della scuola, occorre prendere in considerazione anche le condizioni di apprendimento individuali degli studenti.
<b>Definizione degli obiettivi di apprendimento della singola lezione</b>	Macroobiettivo di apprendimento: far capire agli studenti perché uno Stato di non diritto come la DDR doveva cadere. Sottoobiettivi dell'apprendimento disciplinare: conoscenze > che cos'era successo nelle ultime settimane che hanno preceduto la caduta del muro? Competenze > A partire da quali materiali si possono desumere gli avvenimenti del 9 novembre? Capacità > Come si possono interpretare gli avvenimenti del 9 novembre? Sottoobiettivi dell'apprendimento linguistico: sviluppo della comprensione orale e scritta di generi testuali specifici, quali documenti storici, filmati dell'epoca.

Categoria di programmazione	Esempio
<b>Analisi del contenuto disciplinare da trattare nella lezione</b>	Presentazione dei contenuti disciplinari della lezione: competenza disciplinare > una conferenza stampa provoca l'apertura non voluta del muro. Competenza di giudizio > conseguenze di una notizia falsa sull'andamento della storia (Dispaccio di Ems, conferenza stampa di Schabrowski). Competenza operativa > sviluppo di una generale consapevolezza storica.
<b>Analisi della lingua straniera necessaria per lezione</b>	Si deve raccogliere il materiale linguistico necessario per la comprensione della conferenza stampa. Il materiale raccolto deve permettere che gli studenti esprimano, nella lezione, la loro generale consapevolezza storica.
<b>Analisi didattico-metodologica della lezione</b>	La lezione è incentrata sullo sviluppo di una competenza di giudizio, cioè della capacità di giudicare quali conseguenze possa avere una dichiarazione volutamente o involontariamente mendace. Grande rilevanza dell'argomento fake news: non è rilevante solo per l'epoca, ma ha una portata generale. Si dovrebbe inoltre far emergere l'importanza di questo evento per la politica mondiale. Strumenti: scelta di strumenti e materiali autentici da Internet, poiché sono quelli che riportano al meglio la situazione al momento della caduta del muro. Modalità di lavoro: devono essere varie (relazione dell'insegnante, interazione in classe, lavoro di gruppo ecc.) Motivazione dell'approccio didattico riferito all'integrazione di lingua e contenuto (CLIL): i mezzi audiovisivi integrano lingua e contenuto. Espressioni e frasi in lingua straniera, se non vengono compresi, possono essere dedotti dalle immagini o dalle foto. I dati integrativi del contesto andranno tuttavia elaborati nella lezione.
<b>Controllo degli obiettivi di apprendimento e consolidamento del risultato</b>	Decisione sulle modalità con cui controllare gli obiettivi di apprendimento da adottare nella lezione: relazioni di gruppo alla fine dei lavori di gruppo. Compiti a casa per consolidare il risultato: decisamente non opportuni.
<b>Programmazione dell'articolazione della lezione</b>	Motivazione della strutturazione della lezione: approccio > risvegliare la capacità di giudicare un contesto storico; precisazione del problema > definizione dell'argomento (caduta del muro); soluzione del problema > lettura di un testo o di una serie di immagini o di un video sulla caduta del muro; consolidamento dei risultati > gli allievi possono rispondere liberamente le principali idee tratte dai materiali. Motivazione dell'interazione e delle fasi di lavoro: approccio > lezione frontale; precisazione del problema > . sviluppo del procedimento con domande; soluzione del problema > sviluppo del procedimento con domande; consolidamento dei risultati > lavoro di gruppo

## **Spunti per la riflessione e per la propria programmazione**

### **A. Specie nei primi anni, gli allievi hanno grandi difficoltà a utilizzare in modo adeguato qualsiasi tipo di strumenti di consultazione.**

Come si potrebbero aiutare gli allievi a sviluppare strategie per utilizzare dizionari, grammatiche pedagogiche e la funzione di ricerca su Internet, in modo che possano ricavarne un valore aggiunto personale per il lavoro sulla disciplina non linguistica e con la lingua?

### **B. Nella lezione a sensibilità linguistica l'insegnante dovrebbe adottare strategie utili a stimolare gli studenti, sia dal punto di vista della disciplina non linguistica che della lingua.**

Quali strategie di dialogo si dovrebbero preferire per raggiungere questi obiettivi?

### **C. Si programmi concretamente un'ora di lezione della propria disciplina partendo dalle categorie di programmazione presentate nel paragrafo 5.4.1.**





*Capitolo 6*

**Struttura della lezione**

**CLIL: compiti orientati alle  
competenze e all'operatività  
e relativi materiali**



## Capitolo 6

# Struttura della lezione CLIL: compiti orientati alle competenze e all'operatività e relativi materiali

Come faccio a strutturare una lezione CLIL orientandola all'operatività?  
Non ci sono materiali e ausili didattici adatti.

Proponi ai tuoi studenti di affrontare problemi reali! È qualcosa che sicuramente tornerà loro utile per tutta la vita. Oltre tutto così puoi dare una struttura alla lezione. I materiali li trovi nelle fonti più disparate.

Per avviare il discorso sulla strutturazione delle lezioni CLIL questo capitolo porta al centro dell'attenzione i compiti che puntano alle competenze e all'operatività. Per maggior chiarezza spieghiamo innanzi tutto brevemente in cosa consiste l'orientamento alle competenze partendo da quanto esposto nel capitolo 4. Al quadro dell'apprendimento finalizzato alle competenze che abbiamo tracciato si aggiunge ora la dimensione corrispondente dei compiti CLIL orientati all'operatività. Su questa base teorica presentiamo un esempio concreto tratto dalla lezione di arte, mostrando come si possa, nella pratica scolastica, gestire l'apprendimento nel CLIL finalizzandolo alle competenze e all'operatività. Si daranno inoltre brevi spunti didattici e si delineeranno compiti anche per altre materie CLIL.

### Argomenti trattati nel capitolo

- Il CLIL come luogo di acquisizione di competenze disciplinari e di lingua straniera
- Il 'compito complesso finalizzato all'acquisizione di competenze' come strumento per la strutturazione della lezione CLIL
- I materiali nel contesto della lezione CLIL orientata all'operatività e alle competenze
- Pratica CLIL: esempio dettagliato di un compito complesso finalizzato all'acquisizione di competenze nella lezione di arte

## 6.1 La lezione CLIL come luogo dell'orientamento alle competenze disciplinari e linguistiche

Nell'Unione europea negli ultimi anni si stanno orientando l'istruzione scolastica e i processi formativi ad essi correlati verso nuovi e più vasti obiettivi. L'apprendimento scolastico viene indirizzato in particolare a far sì che gli studenti si costruiscano delle 'competenze'. L'entità del cambiamento che l'orientamento alle competenze produce stabilmente sulla struttura didattica appare evidente già nella definizione stessa. Con 'competenze' infatti, secondo la tanto citata definizione di Weiner, si intendono:

le capacità e abilità cognitive, di cui gli individui già dispongono o che possono apprendere, che permettono loro di risolvere determinati problemi come pure le relative disponibilità e capacità motivazionali, volizionali<sup>15</sup> e sociali a sfruttare efficacemente e responsabilmente le soluzioni in situazioni variabili (Weinert 2003:27-28, traduzione nostra).

Sullo sfondo di questa interpretazione risulta evidente che nelle competenze si associano capacità e abilità cognitive e capacità e abilità operative. Un insegnamento che punti alle competenze, quindi, non è più incentrato (solo) sul capire, imparare e riprodurre sapere astratto, ma è (piuttosto) teso a trasporre le conoscenze acquisite nella realtà sociale e a farne uso. Di conseguenza con un insegnamento finalizzato all'acquisizione di competenze gli apprendenti affrontano problemi concreti attinenti al loro mondo che devono risolvere in modo soddisfacente agendo con responsabilità. I contenuti dell'apprendimento consistono pertanto in problematiche reali, motivanti e interessanti su cui si innestano compiti finalizzati a risolverle. Si deve ritenere che un apprendimento di questo tipo orientato al compito sia centrato sugli studenti, poiché sono gli studenti (idealmente) che trovano in modo attivo e autonomo le vie risolutive e le percorrono. Aumentando progressivamente la complessità dei compiti, l'insegnamento che si orienti alle competenze non può che finire per aprirsi a un'attività di progetto, anch'essa centrata sugli allievi, che possono così calarsi in contesti problematici ampi e complessi, più estesi nel tempo e più densi. Il lavoro a un progetto si svolge in genere sulla base di una distribuzione di compiti: ciascun gruppo elabora singoli aspetti di un argomento che alla fine vengono fatti convergere in un unico prodotto (Stoller 2006; Quartapelle 1999).

Come abbiamo già spiegato nei capitoli precedenti, per il suo carattere integrativo e il suo duplice orientamento didattico, la didattica CLIL agisce sulle competenze in due modi: in primo luogo è insegnamento di una disciplina non linguistica che fa acquisire competenze disciplinari, inoltre svolgendosi in lingua straniera è interessata alla trasmissione di competenze di quella lingua. A prima vista le competenze così orientate in due direzioni potrebbero sembrare non strettamente legate e quindi non facilmente combinabili l'una con l'altra, un'analisi più attenta rivela però numerosi punti di sovrapposizione dei due piani a cui accenneremo ora brevemente (si veda anche il capitolo 4).

La sovrapposizione di competenza disciplinare e linguistica nel CLIL ha direttamente origine nel campo dell'insegnamento della lingua straniera. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), pubblicato nel 2001, usando la formula 'è in grado di' descrive i diversi livelli di competenze che sviluppa chi apprende una lingua straniera a scuola. Gli studenti dispongono di un certo grado di operatività comunicativa a seconda del livello di padronanza della lingua straniera (A1/A2 – B1/B2 – C1/C2) raggiunto. Il QCER articola le competenze nella lingua straniera in uso elementare (livello A), uso autonomo (livello B) e per finire uso competente (livello C). Nelle situazioni comunicative gli apprendenti possono dunque capirsi e (inter)agire tra loro, con maggiore o minore

---

<sup>15</sup> La "volizione" indica l'azione consapevole, volontaria e finalizzata o l'intenzione di agire in quel senso.

competenza, in una misura corrispondente a questi livelli. Sono in grado di capire con maggiore o minore competenza generi testuali diversi e di produrre autonomamente testi adeguati al destinatario; sono in grado di costruire, con maggiore o minor competenza, strutture in lingua straniera e, se necessario, correggerle da soli. Infine, anche se collocandosi a diversi livelli, gli allievi mostrano un certo grado di competenza interculturale (cfr. capitolo 3). Si distinguono quindi da altre culture negli atteggiamenti e nelle opinioni e nella capacità di interagire con atteggiamento aperto, soddisfacente e adeguato con individui e gruppi appartenenti a queste altre culture.

In sintesi possiamo dunque affermare che l'istruzione in lingua straniera che punta all'acquisizione di competenze si rivela essere una fruttuosa evoluzione di precedenti modalità di apprendimento della lingua straniera. Essa non è più incentrata sulle abilità funzionali-comunicative (leggere, ascoltare, scrivere, parlare), ma si è votata alla capacità di azione comunicativa. Quest'ultima comprende le capacità di recepire, produrre e interagire e ora anche di mediare, e la si raggiunge affrontando problematiche concrete e complesse. Questo modo di procedere (e qui si crea la sovrapposizione con l'apprendimento del contenuto non linguistico) implica sempre un contenuto significativo e rilevante per il mondo dello studente. La lingua straniera in sé, la sua struttura grammaticale per esempio, non riesce a portare gli apprendenti all'azione comunicativa. Sono piuttosto i problemi e gli argomenti sociali e scientifici che li invitano a partecipare a discorsi 'veri' e consentono loro di diventare capaci di compiere azioni comunicative.

Nell'insegnamento orientato alle competenze la dimensione che porta all'integrazione della disciplina con la lingua straniera è data dal contenuto – e quindi dai compiti complessi posti dal mondo reale. L'anello che lega l'apprendimento del contenuto e quello della lingua si realizza nella capacità di discorrere in lingua straniera che fa progredire verso l'obiettivo dell'insegnamento CLIL (cfr. ad esempio Bonnet, Breidbach & Hallet 2009). Per poter prendere parte a discorsi in lingua straniera le condizioni necessarie sono tre. Prima di tutto bisogna disporre di specifiche conoscenze disciplinari. Poi occorre essere capaci di comunicare in lingua straniera affrontando argomenti settoriali (con le forme discorsive specifiche, ad es. poster scientifici). Infine, si tratta di "capire i discorsi attivando delle riflessioni e avere chiaro quali sono le modalità di percezione che si attivano in determinate materie. Ciò significa [...] capire quale tipo di mondo si crei con quale modo di parlare" (Bonnet 2015:166).

Ora, come è possibile strutturare in pratica l'insegnamento CLIL attenendosi a queste tre condizioni? Quale adeguamento metodologico occorre per tenere lezioni che integrino l'apprendimento del contenuto disciplinare con quello della lingua straniera orientandoli all'acquisizione di competenze e all'operatività? Sono queste le domande chiave della didattica CLIL. Ci troviamo ancora una volta a ribadire che non è stata ancora trovata una soluzione metodologica generalizzabile che possa essere considerata valida per tutte le discipline. Esistono però approcci molto promettenti; ne presentiamo uno a titolo di esempio, prima nei suoi aspetti teorici e poi applicato alla pratica scolastica. Si tratta del lavoro di Wolfgang Hallet sul 'compito complesso finalizzato all'acquisizione delle competenze'. In realtà questo tipo di compito complesso è nato originariamente nel contesto della glottodidattica, ma per le sinergie di cui si è già par-

lato, si presta per essere applicato alla (disciplina non linguistica della) didattica CLIL (Hallet 2013).

## 6.2 Il compito complesso finalizzato alle competenze nel CLIL

Come spiega Hallet, i compiti complessi finalizzati all'acquisizione di competenze invitano gli apprendenti ad affrontare problematiche concrete e rilevanti per il mondo in cui si vive. La lezione viene strutturata in modo da essere orientata all'operatività e alle competenze, gli studenti affrontano in modo approfondito questioni e argomenti di ordine sociale e scientifico e cercano di addentrarvi lavorando insieme. Il processo di apprendimento viene completato con un *outcome*, vale a dire un prodotto dell'apprendimento.

Questa progressione rende già evidente che un compito complesso finalizzato alle competenze ha un obiettivo di apprendimento chiaramente definito che determina i processi di apprendimento e le modalità di lavoro che servono per raggiungere l'obiettivo dell'apprendimento stesso. In modo analogo, il compito complesso finalizzato alle competenze influisce anche sui materiali e sugli strumenti da utilizzare. I compiti complessi sollecitano quindi una serie di decisioni rilevanti per l'insegnamento da prendere a cascata e che, detto semplicemente, definiscono: come, in conseguenza di che cosa, perché, chi con chi, su quale contenuto e con quali strumenti e percorsi lavorare (cfr. Breen 1984:56).

Per Hallet i compiti complessi finalizzati alle competenze presentano sostanzialmente queste caratteristiche:

### *Ambiente di vita e topicalità*

L'orientamento diretto a discorsi e problematiche proprie del mondo in cui si vive e la relativa modellizzazione costituiscono la migliore garanzia per un'operatività complessa e autentica tesa alla soluzione di problemi.

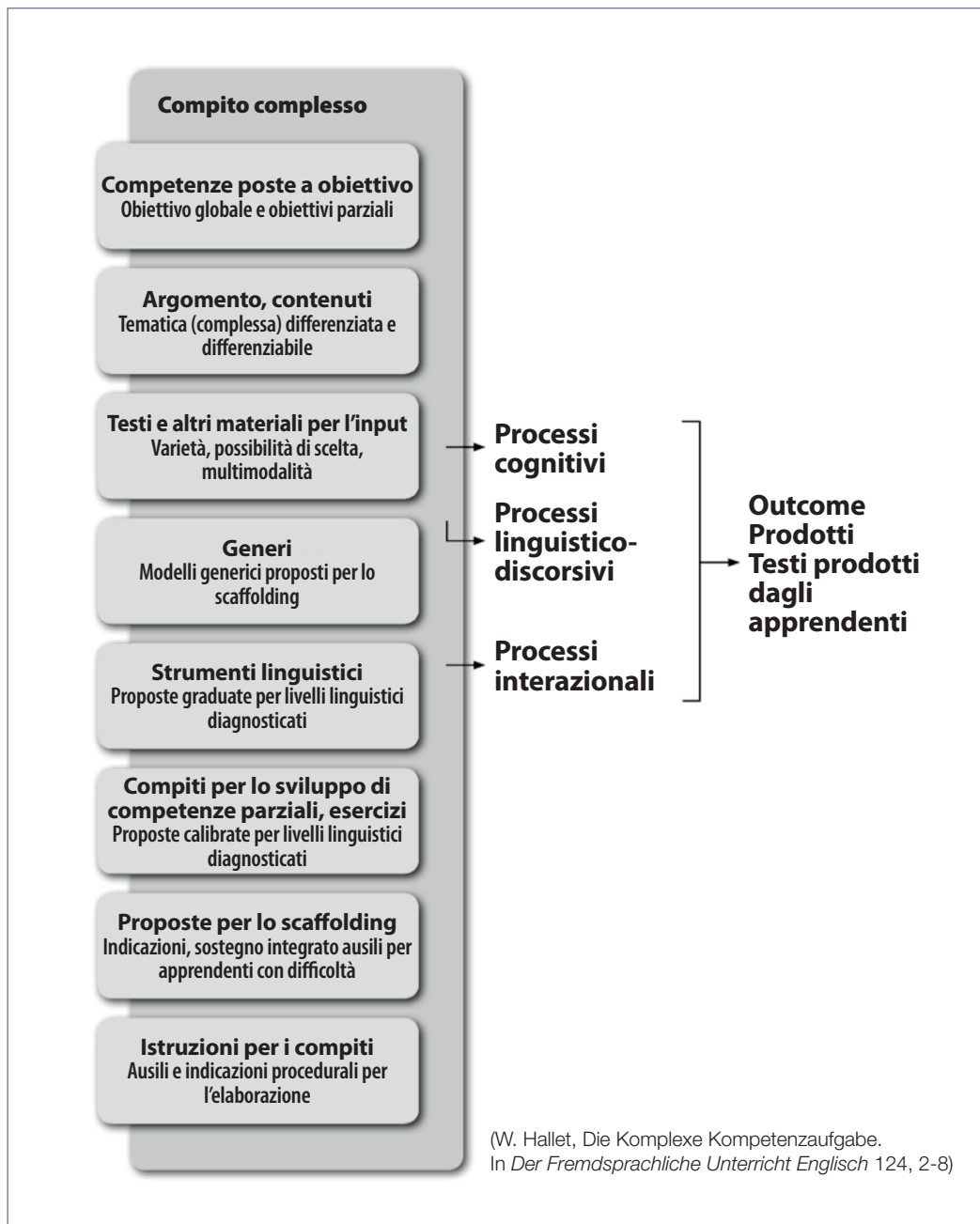
### *Complessità*

Data la loro attenzione per il mondo in cui si vive, i compiti finalizzati alle competenze sono sempre complessi. Questa complessità si riflette nel materiale su cui si basa il compito, che non dovrebbe essere monodimensionale, ma multitestuale e multimodale. Per svolgere compiti di questo tipo è necessario che si attivino conoscenze di base, conoscenze schematiche e competenze già acquisite.

### *Sviluppo delle competenze*

L'obiettivo di un compito complesso finalizzato alle competenze è la ripresa, l'evoluzione e la messa in rete di competenze già acquisite nel contesto del discorso in cui si definiscono i problemi; viene inoltre favorita l'acquisizione di nuove competenze.

Fig. 5: Modello per compiti complessi secondo Hallet



### Attivazione di processi

I compiti complessi attivano tre diversi tipi di processi:

- processi cognitivi (dimensione del contenuto/basata sulle conoscenze)
- processi linguistico-discorsivi (negoiazione volta alla soluzione del problema e presentazione dei risultati)



- e processi socio-interazionali (collaborazione cooperativa e negoziazione volta alla soluzione del problema)

### *Apertura*

I compiti complessi non stabiliscono né la via da seguire per risolvere il problema né determinano il risultato concreto. Assegnando il compito si definisce solo la struttura e la forma del prodotto dell'apprendimento.

### *Strutturazione del processo*

I compiti complessi dovrebbero essere concepiti in funzione della sequenza cognitiva, linguistico-discorsiva e interazionale e dell'andamento possibile/desiderato del processo di apprendimento e di lavoro. Il lavoro degli apprendenti lo si sostiene e lo si struttura indicando la sequenza e dando le istruzioni su come procedere per risolvere il problema e mettendo a disposizione gli strumenti linguistici.

Sulla base di queste caratteristiche Hallet elabora un modello per i compiti che può fungere da riferimento in tre sensi: In primo luogo indica le competenze necessarie all'interno del contesto in cui si deve risolvere il problema. In secondo luogo indica le procedure didattiche e illustra i processi che si svolgono mentre si affronta (didatticamente) il problema (a lezione). In terzo luogo è utile per l'elaborazione dei compiti e per la programmazione, serve agli insegnanti come strumento di riflessione prima, durante e dopo la lezione.

### *Competenze poste a obiettivo*

L'obiettivo sovraordinato di un compito complesso finalizzato alle competenze consiste nell'acquisizione delle capacità e competenze linguistico-discorsive e socio-interazionali necessarie per gestire situazioni problematiche del mondo in cui si vive. Per questo è ragionevole formulare, oltre all'obiettivo globale, anche gli obiettivi parziali (competenze parziali) necessari per raggiungere l'obiettivo globale.

### *Argomento*

Dal punto di vista degli argomenti è importante che ci si orienti al mondo esperienziale degli studenti, per ottenere un grado elevato di coinvolgimento e di motivazione. È consigliabile inoltre scegliere temi complessi che offrano la possibilità di sfaccettature e differenziazioni e siano multidimensionali.

### *Input, materiale*

Con la scelta del materiale si mette in luce la multiformità e la pluridimensionalità di un problema e con ciò anche qual è il taglio del dibattito sull'argomento. Il materiale deve avere un grado di difficoltà tale da sostenere e stimolare l'apprendente ed essere auspicabilmente predisposto in forma multimediale e multimodale.

### *Generi*

Gli studenti devono diventare consapevoli di qual è il genere dei materiali utilizzati (ad es. opuscolo per una campagna politica) e dei prodotti che devono elaborare (ad es. un

dialogo argomentativo). Devono pertanto conoscere le particolarità strutturali dei diversi generi testuali e saperle riprodurre. Questo può avvenire richiamando le regole strutturali tramite *scaffolding* e con campioni dei diversi generi testuali.

### *Strumenti linguistici*

Il tipo di comunicazione o risp. di interazione posta a obiettivo determina quali strumenti linguistici siano da acquisire. Spesso è opportuno prevedere un'apposita fase per introdurre gli strumenti linguistici che si utilizzeranno in seguito per trattare l'argomento.

### *Compiti finalizzati all'acquisizione di competenze parziali / esercizi*

Si possono prevedere esercizi finalizzati all'acquisizione delle competenze parziali che sono necessarie nel contesto globale di un compito complesso. Per farlo si dovrà procedere in modo differenziato, assicurandosi che gli esercizi siano necessari per gestire efficacemente il compito complesso e che agevolino il percorso per risolvere il problema.

### *Proposte di scaffolding*

Si tratta di strumenti differenziati che, in caso di necessità, possono servire agli studenti per svolgere il compito.

### *Istruzioni per i compiti*

La consegna per un compito complesso orientato alle competenze deve offrire un aiuto e una guida per lo svolgimento del compito stesso; deve dare indicazioni per le fasi del lavoro, che possono essere diverse e sfaccettate, e per portare a soluzione il problema. Le istruzioni devono essere presentate in modo da poter essere lette e rilette e da restare accessibili durante tutto il processo di lavoro.

### *Outcome / Prodotto dello studente*

Il prodotto è la meta finale del processo di lavoro degli apprendenti. Il percorso che porta a questo traguardo definisce in modo elementare i processi dell'apprendimento; il tipo, l'entità, l'obiettivo del prodotto dovrà essere definito preliminarmente, quando si formula la consegna iniziale.

## **6.3 Materiali per compiti orientati alle competenze e all'operatività nel CLIL**

Quanto avviene nelle lezioni CLIL è sostanzialmente determinato dai compiti che devono essere orientati alle competenze e all'operatività, vale a dire da compiti complessi che definiscono il prodotto e l'obiettivo dell'apprendimento e suggeriscono di conseguenza quali possono essere i processi di apprendimento e le modalità di lavoro adeguate. L'obiettivo dell'apprendimento, i processi e le modalità di lavoro che esso comporta determinano naturalmente anche i materiali e gli strumenti da utilizzare nella lezione, sono in accordo con i recenti studi relativi alla programmazione didattica. La scuola pedagogica di Berlino (Heimann, Otto & Schulz 1965), di cui abbiamo parlato nel capitolo 5, chiarisce,

nel suo modello di insegnamento, che gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, i metodi e gli strumenti (che comprendono anche i materiali didattici) sono campi decisionali che si condizionano reciprocamente. Il modello della scuola berlinese evidenzia quindi che le decisioni sui materiali didattici non possono essere considerate prescindendo dagli altri tre campi. La scelta dei materiali è definita dall'obiettivo di apprendimento posto, dal metodo scelto e naturalmente dai contenuti che si intendono trasmettere, i materiali determinano a loro volta le scelte relative agli altri tre campi. Analogamente al modello della scuola berlinese, nell'approccio che qui presentiamo le decisioni che riguardano i campi delle decisioni didattiche e le relative interazioni si impernano sul compito complesso.

I compiti delle lezioni CLIL richiedono l'utilizzo di materiali che non servono solo a trasmettere informazioni e conoscenze. I materiali CLIL dovrebbero piuttosto presentarsi come un estratto da un discorso del mondo reale che conduce gli studenti passo passo a definire un problema rilevante per la disciplina. La definizione del problema è a sua volta la base per la loro azione nella lezione. Per favorire l'operatività, i materiali CLIL dovrebbero influenzare positivamente sia la motivazione degli studenti che il comportamento che assumono per risolvere il problema. Si tratta di fornire materiali calibrati in progressione che permettano agli studenti di affrontare un compito che si fa via via più complesso e articolato. I materiali CLIL dovrebbero essere strutturati in modo da invogliare gli studenti a lavorare con altre fonti, ad andare oltre il materiale che hanno a disposizione.

Il carattere integrativo e dal duplice obiettivo della lezione CLIL si ripercuote anche sul formato dei materiali che devono essere adeguati a favorire l'apprendimento sia disciplinare che linguistico, devono cioè essere conformi a criteri validi per la disciplina non linguistica, ma contribuire anche a favorire l'apprendimento della lingua straniera da parte degli studenti. Chi produce materiali CLIL, chi li sceglie e li valuta ha dunque il compito di tenere conto dell'esigenza che contenuti disciplinari e lingua straniera si equilibrino, in modo che il materiale possa essere soddisfacente per un uso integrativo. I principi per l'insegnamento a sensibilità linguistica, illustrati nei capitoli 2 e 5, sono di grande aiuto nella progettazione e nell'elaborazione di materiali CLIL che attivino, oltre ai processi di apprendimento della disciplina non linguistica, anche quelli della lingua straniera. A questo proposito è bene ricordare che i materiali CLIL, poiché riflettono un discorso dal contenuto reale, e non costruito o simulato, favoriscono la competenza comunicativa degli studenti anche nella cosiddetta lingua di istruzione.

## **Tipologie di materiali CLIL e fonti di materiali**

### *I materiali fondamentali: i testi*

Se guardiamo i materiali che si hanno a disposizione per una lezione (tradizionale) delle discipline non linguistiche, ci rendiamo conto che nella maggior parte dei casi si caratterizzano per l'uso della lingua scritta, integrata in parte da immagini e grafici. Nelle nostre scuole l'insegnamento si basa pur sempre massicciamente sui testi e ricorre ad altre tipologie di materiali solo con una certa riluttanza. Se si analizzano meglio i libri di testo

pubblicati dagli editori per la didattica in lingua madre delle discipline non linguistiche, si osserva che in tutti i libri la presenza di testi predomina. Il libro di testo del futuro, da molti anni ormai al centro delle discussioni degli esperti di didattica più inclini all'innovazione, il libro che intende distinguersi per il suo rapporto con i media digitali, nella realtà continua a non esistere.

### *Prospettive per il CLIL*

Per il CLIL l'evoluzione che abbiamo delineato presenta vantaggi e svantaggi. Tra gli svantaggi c'è che, almeno per il prossimo futuro, non possiamo aspettarci che le case editrici ci forniscano libri di testo di tipo nuovo, innovativi e multimodali. I libri di testo CLIL o anche materiali più ridotti di qualità resteranno ancora un sogno, se i libri di testo in lingua madre continueranno ad avere una struttura prevalentemente convenzionale e tradizionale. Gli insegnanti CLIL hanno dunque la maggiore responsabilità per i materiali con cui fare lezione. Sono loro che devono predisporre materiali adatti agli scenari di apprendimento orientato alle competenze e all'operatività tipici dell'insegnamento CLIL.

Una situazione di questo genere presenta però anche dei vantaggi. Quello più importante è che, insieme alla responsabilità, l'insegnante ha anche la libertà di scegliere i materiali che ritiene più adatti agli obiettivi del suo insegnamento. Può quindi scegliere i materiali che meglio si accordano con l'approccio metodologico o che rappresentano meglio i contenuti scelti. Può sfruttare il potenziale dei nuovi media molto più di quanto non possa fare utilizzando il libro di testo. Per la didattica CLIL la mancanza di testi adeguati rappresenta un vantaggio, proprio poiché in una lezione svincolata dai libri di testo è sicuramente possibile realizzare in modo più coerente quanto necessario per puntare alle competenze e all'operatività.

### *Tipologie di materiali*

A quali tipologie di materiali devono allora ricorrere i docenti CLIL che desiderino lavorare orientandosi alle competenze e all'operatività e che non abbiano a disposizione un libro di testo vero e proprio per fare lezione? L'offerta reperibile in Internet è varia e si distingue soprattutto per l'autenticità dei materiali, che non sono stati sviluppati esplicitamente per l'uso didattico.

### *Combinazione di materiali*

Diversamente dai materiali didattici tradizionali, i materiali di Internet si distinguono per la multimodalità degli approcci. Oltre ai testi non ci sono solo immagini, grafici, tabelle, ma si può accedere anche a sequenze di immagini, videoclip ecc., che possono sostenere o integrare i testi rappresentando fatti e concetti complessi. I materiali in cui si combinano diversi media sono molto importanti per il CLIL, proprio poiché contribuiscono ad agevolare i processi di comprensione e fungono in un certo modo da supporto (*scaffolding*) per la comprensione dei contenuti. La molteplicità degli ausili è un requisito fondamentale per i materiali CLIL non solo per questo motivo; permette anche che la diversità degli stili

di apprendimento dei singoli studenti (preferenze di apprendimento di tipo visivo, uditivo, aptico) possa esprimersi e l'apprendimento possa essere efficace.

Da quando, in considerazione delle possibilità offerte dalla tecnologia moderna, la pedagogia ha prestato maggiore attenzione all'apprendimento multimediale, la psicologia dell'apprendimento ha cercato di capire meglio quali sono i processi che si attivano nell'elaborazione. In quest'ambito è determinante la psicologia della memoria che, come molte teorie dell'apprendimento, parte dal presupposto che l'acquisizione delle informazioni passi in larga misura dal canale uditivo e da quello visivo.

Nella prima fase dell'elaborazione delle informazioni vera e propria, i dati da trattare vengono archiviati dai sensi nella memoria di lavoro per essere poi rielaborati. Quando si elaborano più informazioni complesse – se si utilizza uno solo dei due canali per trasferire le informazioni, perché l'altro per esempio non riceve nessuna proposta – può verificarsi un sovraccarico cognitivo del canale utilizzato. Se per esempio degli ascoltatori elaborano la lingua parlata ascoltando un discorso alla radio, è facile che si verifichi un sovraccarico del canale uditivo (elevata velocità del parlante, alta densità delle informazioni, rumori). Lo stesso vale se il canale che si può utilizzare è solo quello visivo (elevata velocità delle immagini, informazioni mancanti sul canale uditivo, bagliori).

Da queste osservazioni alcuni psicologi dell'apprendimento hanno derivato la teoria del cosiddetto carico cognitivo (*cognitive load theory*) (cfr. Sweller 2005; Mayer 2009). Se gli studenti acquisiscono informazioni contemporaneamente dai due canali – ecco l'affermazione che a prima vista sembra paradossale – i limiti della memoria di lavoro si riducono: il numero di informazioni che si riesce ad elaborare è maggiore. L'uso parallelo dei due canali può aumentare la capacità della memoria di lavoro. Non si deve tuttavia concludere che l'elaborazione di un'informazione su più canali raddoppi la capacità della memoria di lavoro. I processi di acquisizione delle informazioni avvengono infatti in successione, anche se parallelamente sui due canali.

Dal punto di vista didattico, i sostenitori della teoria del carico cognitivo deducono dalle loro considerazioni che nello strutturare i materiali di apprendimento i due canali devono essere 'occupati' così che il contenuto complesso da apprendere venga rappresentato in modo complementare. I materiali di apprendimento che presentano i contenuti su più canali, cioè in modo multimediale, sono a loro avviso più efficaci dei materiali monomediali, che sono più suscettibili di provocare un carico cognitivo. I contenuti da apprendere dovrebbero dunque essere presentati sia per via uditiva che per via visiva; entrambi i canali sarebbero così alleggeriti, come viene spiegato nel dettaglio in Sauer & Wolff (2018).

## **Integrazione del materiale didattico**

Ovviamente anche i materiali didattici veri e propri sono adatti per essere utilizzati nelle lezioni CLIL. I libri di testo in lingua madre, ad esempio i libri di storia tedeschi, possono essere utilizzati dagli insegnanti CLIL italiani come base per lezioni di storia in lingua straniera. A questo proposito dobbiamo però ricordare che nei libri di testo in lingua madre si hanno naturalmente visioni e approcci alle tematiche condizionati dalla cultura a cui

appartengono. In questi casi è opportuno lavorare sul confronto culturale, realizzando così quell'apprendimento interculturale che la didattica CLIL auspica (cfr. capitolo 3). I libri di testo si accostano inoltre alle tematiche secondo metodologie didattiche tipiche dei relativi paesi, che non sempre sono trasferibili nei contesti di apprendimento di altri paesi. Occorre infine osservare che nella lezione CLIL si persegue un duplice obiettivo e che la dimensione della (estraneità) della lingua generalmente non è presa in considerazione nei libri di testo in lingua madre.

In genere i materiali, anche quelli rielaborati a scopo didattico, dovrebbero venire sempre integrati e supportati da altre proposte. Sarà comunque difficile trovare per la propria lezione un'offerta di materiale multimodale ricca e perfetta; uno dei compiti principali degli insegnanti CLIL è quindi quello di raccogliere materiali, modificarli e arricchirli.

### Portali Internet

I portali Internet dedicati al CLIL offrono in misura via via maggiore materiali sviluppati e sperimentati da insegnanti CLIL e messi poi a disposizione anche di altri docenti.

## 6.4 CLIL: esempio dettagliato di un compito CLIL complesso finalizzato all'acquisizione di competenze

Prendendo esempio da un compito complesso finalizzato all'acquisizione di competenze, mostreremo ora come poter mettere concretamente in pratica le riflessioni – finora teoriche – contenute in questo capitolo. Angelika Krabb lo fa in dettaglio partendo dalla lezione di arte che nei capitoli precedenti è stata delineata con altra ottica.

### Il monogramma più famoso della storia dell'arte

Quali valori e immagini mentali associamo a VW, CC e HBO? Che cosa sarebbero Chanel, Luis Vuitton e Rolls Royce senza i loro monogrammi adottati come logo? I nostri studenti vedono loghi e monogrammi ogni giorno, ma sono davvero consapevoli della forza espressiva e del 'potere' che essi esercitano realmente?

I monogrammi sono e sono sempre stati importantissimi. Vengono utilizzati da aziende di successo per garantire il riconoscimento immediato di un marchio dietro al quale si cela una particolare filosofia imprenditoriale; il monogramma crea consapevolezza del marchio e ne rispecchia l'individualità. Ma i monogrammi non sono un'invenzione del nostro tempo. Sovrani del calibro di Carlo Magno o Enrico III, potenti dinastie come gli Asburgo, principi della Chiesa, persino gli antichi Romani già ne conoscevano l'effetto quali simboli di potere e di influenza.

Il monogramma sicuramente più celebre della storia dell'arte è quello creato da Albrecht Dürer. Non doveva



Fig. 6: Monogramma di Albrecht Dürer

fungere solo da firma, ma caratterizzare anche l'impresa 'Dürer' e mostrare chiaramente i valori rappresentati dal marchio Albrecht Dürer: qualità unica, visione umanistica del mondo e modernità. In un'epoca in cui non si parlava ancora tanto di proprietà intellettuale e di diritti d'autore, all'inizio del XVI secolo, l'artista si fa tutelare il proprio monogramma dall'imperatore Massimiliano I, dando così prova non solo del suo eccellente talento artistico, ma anche di un senso degli affari superiore alla media.

### ***Tema e contenuto***

Il Rinascimento, che vede in Albrecht Dürer uno dei principali rappresentanti della pittura rinascimentale nordica, fa parte del programma della terza o quarta classe della scuola superiore. Dürer ha sfruttato il suo monogramma come artista e come umanista creando il marchio 'Albrecht Dürer'.

Ancora più che all'epoca di Dürer, i loghi e i monogrammi hanno oggi un enorme potere di mercato, influenzano con la loro immagine il comportamento e le opinioni dei clienti nei loro acquisiti. Anche nella vita dei nostri studenti le marche hanno un ruolo importante, marche il cui valore è determinato da loghi e monogrammi che le rendono riconoscibili. È quindi importante che gli studenti diventino consapevoli di questo potere. Prendendo spunto dal monogramma di Dürer e dal suo significato, gli allievi dovranno creare un collegamento con il loro mondo.

### ***Premesse per l'apprendimento***

A lezione si inquadra il Rinascimento storicamente e si fanno emergere le differenze che caratterizzano l'evoluzione di questa epoca artistica nell'area italiana e in quella che oggi è germanofona. L'apprendimento si incentra su Albrecht Dürer, uno dei principali rappresentanti del Rinascimento a nord dell'Italia, di cui gli allievi conoscono la vita e diverse opere.

### ***Compito finalizzato all'acquisizione di competenza***

Puntando al macroobiettivo che imparino a comunicare in lingua straniera in modo da poter prendere in futuro parte al mondo della professione e del lavoro, i nostri studenti andranno portati a un livello superiore di competenze con compiti che, sfruttando competenze già in loro possesso e mediante *scaffolding*, sviluppino in loro la capacità di svolgere compiti complessi.

Per creare un monogramma personale come quello di Albrecht Dürer occorre disegnare qualcosa che vada oltre due semplici lettere. Con l'aiuto di immagini, testi e di un video, svolgendo diversi compiti finalizzati all'acquisizione di competenza, gli apprendenti sviluppano gradualmente le conoscenze necessarie per creare un proprio monogramma,.

Partendo da Albrecht Dürer, gli allievi scoprono che cosa si cela dietro un monogramma, che cosa esso esprime, che cosa nasconde. Innanzi tutto si mostrano loro alcune opere, puntando l'attenzione sul monogramma che c'è nel suo 'Autoritratto con pellic-

cia'. Gli studenti devono cercare su Internet che cosa abbia voluto esprimere il pittore e che cosa contenga il suo monogramma, che è sicuramente il più celebre nella storia dell'arte. Successivamente i dati acquisiti devono essere trasposti nel mondo reale degli apprendenti (cfr. l'orientamento all'operatività) che devono scoprire il significato e il potere espressivo dei loghi e dei monogrammi della nostra società. Nel passo conclusivo gli studenti capiscono, grazie a suggerimenti concreti, come dovrebbe essere un logo e applicano quanto hanno appreso nel compito finale che richiede loro di creare un proprio monogramma e di presentarlo alla classe.

Con questo piano didattico gli allievi allenano competenze di lettura, lavorano in gruppo, discutono usando il linguaggio della disciplina, esprimono supposizioni, le motivano e le sostengono e pervengono a un risultato di gruppo che viene poi presentato all'intera classe. In questo modo si allenano e sviluppano capacità discorsive nella lingua straniera. Nel trasporre le conoscenze sul monogramma di Dürer alla vita quotidiana, la capacità discorsiva in lingua straniera viene messa in relazione a problematiche reali, soddisfacendo così quanto richiesto da un approccio orientato all'operatività.

### *Istruzioni per lo svolgimento dei compiti*

#### *Compito 1 - Scheda di lavoro 1*

Con la LIM agli studenti vengono mostrate quattro diverse opere di Albrecht Dürer (osservazione dei quadri). Lavorando a classe intera gli studenti esaminano i quadri e esprimono delle ipotesi rispondendo alle seguenti domande:

- Dove si trova il monogramma A.D. nel quadro?
- Perché A.D. colloca il suo monogramma sempre in posizione centrale?
- Come trovi il suo monogramma?

#### *Compito 2 - Scheda di lavoro 2*

Gli studenti ricercano in Internet a partire dalle fonti indicate allo scopo di rispondere alle seguenti domande:

- Perché Albrecht Dürer aveva un monogramma?
- Come ha 'inserito' per lo più il monogramma nei suoi quadri?
- Che intento perseguiva con il suo monogramma?
- Da chi e perché Dürer fa tutelare il suo monogramma?
- Che informazioni ricavi su A. Dürer come uomo d'affari?

#### *Compito 3 - Scheda di lavoro 3*

Gli studenti cercano in Internet esempi di monogrammi famosi. Successivamente una selezione viene mostrata alla LIM. Lavorando a coppie, gli studenti cercano punti comuni e differenze, avanzano ipotesi in risposta alla domanda: che significato hanno questi monogrammi? Scelgono poi per ogni monogramma tre nomi o aggettivi adatti (ad esempio: Coco Chanel: elegante, senza tempo, qualità) e motivano la loro scelta.



#### Compito 4

Partendo dal testo: “Che cos’è che fa di un logo un buon logo?”, gli studenti ricavano informazioni su come dovrebbe essere un buon logo.

Lavorando in gruppo presentano dieci suggerimenti che hanno ricavato da questo testo e li classificano in ordine di importanza.

#### Compito 5

Gli studenti creano il loro monogramma personale e lo presentano al gruppo.

A titolo di esempio presentiamo qui di seguito i monogrammi che sono il prodotto del lavoro della classe.

Fig. 7: Monogrammi della classe 4CL, 2017/2018



*Griglia di programmazione per il compito finalizzato all'acquisizione di competenza*

<p><b>Competenze poste ad obiettivo</b></p>	<p>Partendo dal monogramma di Albrecht Dürer e dalle proprie esperienze con i monogrammi del loro mondo, gli studenti sono capaci di creare un proprio monogramma, riflettere sul suo significato e presentarlo alla classe.</p> <p>Obiettivi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ È in grado di spiegare il significato del monogramma di Albrecht Dürer basandosi su alcune opere.</li> <li>✓ È in grado di afferrare che significato abbiano in genere i monogrammi, di fare riflessioni e applicare le proprie acquisizioni.</li> <li>✓ È in grado di creare un proprio monogramma e di presentarlo alla classe in modo adeguato.</li> </ul>
<p><b>Input</b>                  Quadri                  Testi                  Video</p>	<p>Quadri:                  Autoritratto con pelliccia, Albrecht Dürer, 1500                  Festa del Rosario, 1506                  Leprotto, 1502                  Il cavaliere, la morte e il diavolo, 1513</p> <p>Testi:  <a href="http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers/">http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers/</a>  <a href="https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2003-10/Berichte-und-Analysen/Teil-IV-Das-Monogramm.jsp">https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2003-10/Berichte-und-Analysen/Teil-IV-Das-Monogramm.jsp</a>  <a href="http://www.startworks.de/10-tipps-gutes-logo/">http://www.startworks.de/10-tipps-gutes-logo/</a>  <a href="http://www.hr-online.de/website/specials/albrecht-duerer/index.jsp#!sce=nuernberg-5">http://www.hr-online.de/website/specials/albrecht-duerer/index.jsp#!sce=nuernberg-5</a></p> <p>Video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h1Q5UQ4i2IY&amp;t=12s">https://www.youtube.com/watch?v=h1Q5UQ4i2IY&amp;t=12s</a></p>
<p><b>Prodotto / output</b></p>	<p>Creazione di un proprio monogramma e relativa presentazione orale</p>
<p><b>Genere</b></p>	<p>Agli studenti vengono mostrati diversi loghi e monogrammi (antichi e moderni).</p>
<p><b>Apprendimento della lingua</b></p>	<p>Gli studenti ampliano il proprio vocabolario specifico sull'argomento.                  Nell'esprimere ipotesi, opinioni, nel motivare decisioni e nel negoziarle con gli altri, si simulano verbalmente situazioni realistiche in cui si affrontano problemi.                  Un prodotto dell'apprendimento viene presentato oralmente.                  In quasi tutti i compiti intermedi si allenano pronuncia e intonazione.</p>
<p><b>Compiti intermedi</b></p>	<p>Esprimere supposizioni e opinioni.                  Allenare la comunicazione che serve nella vita di tutti i giorni nelle singole fasi del lavoro di gruppo.                  Sviluppare e allenare le competenze di lettura.                  Trasporre nella vita quotidiana quanto appreso.</p>
<p><b>Alternative per lo scaffolding</b></p>	<p>Ampliamento del vocabolario e dei mezzi espressivi per esprimere ipotesi e opinioni, motivare decisioni, negoziare.                  Guida e suggerimenti per realizzare una presentazione.                  Aiuto pratico nella creazione di monogrammi e loghi.</p>

# Arbeitsblatt 1

## Albrecht Dürers Monogramm

? Schau dir nochmals die Bilder an, die du auf dem Whiteboard gesehen hast. Gemeinsam beantworten wir die Fragen im Plenum:



Der Feldhase, 1502



Das Rosenkranzfest, 1506



Ritter, Tod und Teufel, 1513



Selbstbildnis im Pelzrock, 1500

- 1) Wo steht das Monogramm A.D im Bild?
- 2) Warum setzt A.D sein Monogramm immer zentral ins Bild?
- 3) Wie findest du sein Monogramm?

Ich glaube/denke/meine/finde ...

Ich bin überzeugt/sicher, dass ...

Vielleicht/Es könnte sein/Es wäre möglich, dass ...

# Arbeitsblatt 2

## Albrecht Dürers Monogramm



Recherchiere im Internet folgende Quellen und finde Antworten auf die Fragen

<http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers/>



<https://www.youtube.com/watch?v=h1Q5UQ4i2IY&t=12s>



- 1) Warum hatte Albrecht Dürer ein Monogramm?

---

---

---

---

- 2) Wie hat er dieses Monogramm oft im Bild „verpackt“?

---

---

---

---

- 3) Welche Absicht verfolgte er mit seinem Monogramm?

---

---

---

---

- 4) Von wem und warum lässt sich Dürer sein Monogramm schützen?

---

---

---

---

- 5) Was erfährst du über A.Dürer als Geschäftsmann?

---

---

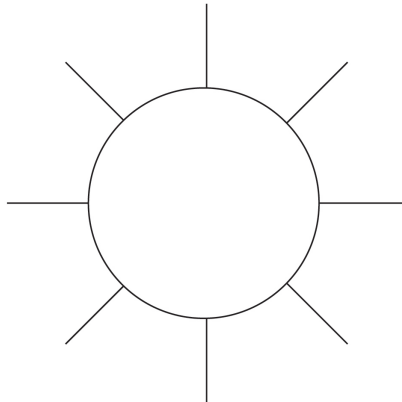
---

---

# Arbeitsblatt 3

## Albrecht Dürers Monogramm

- ❓ ✓ Sucht in Paarbeit im Internet mindestens 3 Monogramme bekannter Firmen, Organisationen oder Menschen.
- ✓ Wählt zusammen ein Monogramm aus und überlegt, wofür es stehen könnte. Sucht Verben, Adjektive und Nomen und erstellt eine Mindmap. Erklärt anschließend, warum ihr so entschieden habt.
- ✓ Anschließend lest ihr bitte den Text „Was macht ein gutes Logo aus?“ <http://www.startworks.de/10-tipps-gutes-logo/> und reiht in Vierer-Gruppen die Tipps nach ihrer Wichtigkeit.



X könnte für ..... stehen.

Wir haben x gewählt, weil .....

Vielleicht/wahrscheinlich/sicherlich bedeutet X .....

X könnte ..... symbolisieren/X könnte ein Symbol für ..... sein.

X bedeutet, dass .....

## Spunti per la riflessione e per la propria programmazione

Per applicare in pratica le indicazioni date in questo capitolo relative ai compiti complessi finalizzati all'acquisizione di competenze, invitiamo i lettori a elaborare un compito complesso per la propria disciplina di insegnamento. A titolo orientativo, suggeriamo di servirsi da un lato delle considerazioni teoriche di Hallet (si veda il suo modello) e dall'altro dell'esempio di applicazione pratica a scuola presentato da Angelika Krabb ('Il monogramma più famoso della storia dell'arte').



*Capitolo 7*  
**La valutazione  
delle prestazioni nel CLIL**





## Capitolo 7

# Le valutazioni delle prestazioni nel CLIL

Come regolarsi per valutare le prestazioni complesse degli studenti? La duplice finalità di una disciplina CLIL rende questo compito particolarmente difficile.

Ogni valutazione è un processo complesso. Nel CLIL i parametri da tenere in considerazione appartengono a due diversi ambiti. Si devono dunque trovare criteri di valutazione per entrambi, cioè per la lingua straniera e per la disciplina non linguistica.

Le prestazioni e la loro valutazione sono elementi centrali nell'insegnamento scolastico. E ancora di più lo sono nelle nostre società.

In questo capitolo ci occuperemo delle prestazioni CLIL e della relativa valutazione. Il punto di partenza sarà una definizione di valutazione, che dovrebbe aiutare a capirne meglio le diverse funzioni nella lezione. Esamineremo in generale anche le diverse modalità a cui si può ricorrere per valutare le prestazioni

per concentrarci, nei paragrafi successivi, sulla duplice finalità della valutazione di prestazioni CLIL, e cioè la valutazione di prestazioni relative alla lingua e alla disciplina non linguistica.

### Argomenti trattati nel capitolo

- Considerazioni generali sulla valutazione delle prestazioni
- Valutazione orientata al processo
- Le azioni comunicative come criterio di valutazione di prestazioni CLIL
- Criteri per la valutazione formativa e sommativa
- Compiti complessi per una valutazione integrata
- Esempi di griglie di valutazione

## 7.1 Considerazioni generali sulla valutazione delle prestazioni

La prima cosa da chiedersi riguardo alla valutazione nel contesto scolastico, è la sua legittimazione. Perché si devono valutare le prestazioni degli studenti? Perché gli allievi devono ricevere pagelle e diplomi? Sono domande che ci si pone già da tempo e che continuano a rinnovare il dibattito. Le risposte che si ottengono sono diverse, a seconda dell'orientamento pedagogico che le ispira. Attualmente la valutazione viene vista in modo piuttosto positivo, anche se molti pedagogisti pongono delle restrizioni, suggerendo, per esempio, che nei primi due anni di scuola non si effettuino valutazioni o che non le si esprimano con voti (scala numerica), ma con giudizi descrittivi. Se prescindiamo dalle cosiddette metodologie *fringe*, per esempio la suggestopedia, la valutazione riveste comunque un ruolo importante in tutti i contesti scolastici.

A scuola il ricorso a procedure di misurazione e valutazione delle prestazioni viene generalmente motivato col fatto che viviamo in una società imperniata sulle prestazioni, una motivazione che merita dei distinguo e delle precisazioni. Nella letteratura pedagogica, ad es. in Haß (2006), si fa riferimento a diverse funzioni per giustificare la valutazione scolastica. Haß ne cita quattro:

- (1) **La funzione informativa:** ricorrendo alla valutazione delle prestazioni, è possibile informare gli allievi sul loro profitto. Così capiscono se hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento che stanno perseguendo. L'insegnante può capire se la sua lezione è servita a contribuire all'efficacia dell'apprendimento degli allievi o se le lezioni vadano organizzate in altro modo.
- (2) **La funzione di differenziazione:** facendo la valutazione, è possibile dire agli allievi come può essere valutata la loro prestazione rispetto a quelle dei compagni. Si tratta indubbiamente di una funzione importante nel contesto di una classe, che può però comportare conseguenze sia positive, sia anche negative; positive perché può aumentare la motivazione degli allievi; negative perché può scoraggiarli e ridurre la loro capacità di rendimento. La differenziazione ha anche conseguenze di portata più ampia, per esempio con effetti sul percorso scolastico (assegnazione dei voti, promozione) e quindi anche su tutta la vita successiva.
- (3) **La funzione diagnostica:** accertando le prestazioni degli allievi, è possibile aiutarli a migliorare i loro processi di apprendimento. La valutazione delle prestazioni permette ad esempio di mostrare agli allievi gli errori, di spiegare in che cosa questi consistono e di aiutarli a non ripeterli. È bene procedere con attenzione: occorre trattare gli errori con sensibilità linguistica e utilizzarli soprattutto come strumenti diagnostici per incoraggiare l'apprendimento.
- (4) **La funzione educativa:** la valutazione aiuta gli allievi a capire in cosa consiste una prestazione e quale significato ha nella nostra società. Quest'ultima funzione non deve essere considerata solo in modo positivo. In questo contesto se ne dovrebbero mostrare agli allievi anche i lati negativi; si può spiegare, per esempio, che un'eccessiva ansia da prestazione può influire negativamente sullo sviluppo affettivo di un adolescente.

Queste considerazioni dovrebbero dunque rendere evidente che la valutazione delle prestazioni non si ripercuote solo direttamente sugli allievi nella lezione concreta, ma può avere conseguenze di portata più ampia, che vanno tenute sempre sotto controllo.

Come viene allora definito in letteratura il concetto di valutazione delle prestazioni? Utilizzeremo qui la definizione di Haß (2006:249), che fa riferimento alle funzioni che abbiamo appena indicato:

La valutazione delle prestazioni consiste nell'accertamento dello stato attuale del rendimento di un allievo o di un gruppo di allievi fatto mediante osservazione continua per un determinato periodo o puntualmente come controllo dell'obiettivo di appren-

dimento, con un test. Tale controllo può essere effettuato per iscritto od oralmente. (traduzione nostra)

Si tratta quindi di analizzare lo stato attuale di un processo di apprendimento, anche se questo concetto di primo acchito risulta poco trasparente. Ci si chiede infatti a che cosa si riferisca l'analisi, alle conoscenze apprese o alle competenze apprese o acquisite che si hanno in un determinato momento. Il concetto di stato di apprendimento nella definizione aggira in qualche modo il problema, che però si ripresenta subito prepotentemente nelle riflessioni successive, poiché è indubbiamente importante sapere che cosa debba essere accertato per decidere quale delle due forme di valutazione proposte scegliere, se l'osservazione continua per un determinato periodo o il controllo puntuale dell'obiettivo di apprendimento con un test. Se in qualità di valutatore si decide di accertare le prestazioni di singoli allievi o di un gruppo di allievi relativamente alle loro conoscenze, si preferirà certamente ricorrere a un test puntuale. La verifica delle competenze degli allievi in un determinato ambito, che è molto più difficile, si baserà invece sull'osservazione continua fatta per un certo periodo, anche se ovviamente possono dare in qualche modo risultati anche dei test di una certa complessità che possono consentire una comparazione. Sembra d'altronde che non si possa far uso di test dal formato semplice per verificare competenze complesse. Parleremo ora dei principali procedimenti utilizzabili per accertare competenze.

L'osservazione che si effettua nel corso della lezione sulla base di criteri specifici è detta valutazione 'formativa' (o valutazione orientata al processo); l'accertamento della prestazione di un allievo in un determinato momento all'interno del processo di apprendimento è invece detta valutazione 'sommativa' (o valutazione orientata al prodotto).

I procedimenti di valutazione formativa si suddividono in due gruppi: procedimenti nei quali l'insegnante esegue le osservazioni necessarie per la valutazione e procedimenti nei quali gli allievi avviano personalmente una riflessione sull'efficacia del proprio processo di apprendimento, vale a dire l'autovalutazione (ingl. *self-assessment*).

La valutazione formativa condotta dall'insegnante si basa, come dice la definizione stessa, su osservazioni a lungo termine delle prestazioni degli allievi. Può essere fatta in modo spontaneo, ma anche a cadenze regolari, e riferirsi sia a singoli allievi, sia anche a gruppi. Se si decide di effettuare praticamente delle valutazioni formative, sarebbe opportuno farlo in lezioni adatte a un'osservazione di questo genere. Il lavoro in coppia o di gruppo, per esempio, si presta di più per un'osservazione che non la lezione con l'intera classe, che solleciterebbe oltre misura la capacità di osservazione dell'insegnante. L'insegnante può registrare le prestazioni degli studenti descrivendole liberamente, anche se sono più adatte griglie che guidano la sua osservazione sulla base di criteri specifici (cfr. Diehr & Fritsch 2008:143-45).

Riflettendo sul proprio apprendimento, valutando i propri risultati – vale a dire il secondo tipo di valutazione formativa – gli studenti possono riconoscere da soli quali momenti del loro apprendimento hanno dato buoni risultati, così da organizzarlo per renderlo più efficace. L'autovalutazione si collega alla cosiddetta *co-evaluation* (*peer-assessment*), nella quale ad esempio gli allievi valutano un progetto al quale hanno lavorato insieme,

o lo fanno valutare da compagni di altri gruppi. La riflessione sul proprio apprendimento e l'autovalutazione sono fortemente legate alla funzione diagnostica della valutazione, aiutano però gli studenti a diventare anche consapevoli del proprio processo di apprendimento e a non sotto- né a sopravvalutare le proprie prestazioni. In questo modo potenziano anche la propria capacità di apprendere autonomamente.

Con la valutazione sommativa, programmata in modo puntuale, si valutano le prestazioni degli allievi in un determinato momento del processo di apprendimento. Le sue procedure sono molto amate dalle autorità scolastiche, ma anche da singoli insegnanti, poiché sono ritenute oggettive e facili da amministrare e da valutare. Hanno una lunga tradizione. Mentre un tempo si lavorava molto spesso con test facili da gestire, oggi le valutazioni sommative fanno uso soprattutto di formati aperti, che rendono conto particolarmente bene delle competenze linguistiche degli allievi, ma che, d'altro canto, l'insegnante ha maggiori difficoltà a valutare. Le difficoltà scaturiscono soprattutto dal fatto che non permettono di procedere secondo la pratica valutativa convenzionale, che consiste nella valutazione puntuale degli errori linguistici. Ciò vale in particolare se non si scelgono prove scritte, ma orali, se per esempio gli studenti devono tenere delle relazioni. Tuttavia la procedura che porta alla valutazione si semplifica considerevolmente se si utilizzano griglie costruite sulla base di categorie che descrivono competenze.

## 7.2 Valutazione con un duplice obiettivo e orientata al processo

Nella lezione CLIL contenuto e lingua sono integrati; anche per la valutazione delle prestazioni è dunque consigliabile trovare una soluzione integrata, che rilevi e valuti la capacità discorsiva degli studenti in un contesto operativo, considerando anche le loro conoscenze e competenze specifiche nella disciplina non linguistica. La valutazione di queste prestazioni deve avvenire in modo integrato. Gli allievi devono dare prova di possedere il lessico della disciplina e di aver sviluppato competenza discorsiva insieme ad una specifica competenza disciplinare. A tal fine è bene evitare procedimenti che privilegino o prendano in considerazione uno solo dei due ambiti, isolandolo. D'altra parte occorre considerare anche che con la lingua straniera non si ha la stessa padronanza della lingua madre e che è necessario tenere conto di un diverso livello di capacità linguistiche. Nelle lezioni CLIL infatti non si coltivano solo conoscenze e competenze della disciplina non linguistica, ma si sviluppa anche la capacità discorsiva in lingua straniera. Si devono dunque saper riconoscere le componenti della prestazione disciplinare e quelle della prestazione linguistico-comunicativa. Lo si può fare ricorrendo a descrizioni di competenze da cui si possono ricavare i criteri per riconoscere separatamente le prestazioni nei due ambiti, quello linguistico-comunicativo e quello più propriamente disciplinare. Su questa base è possibile calibrare le prestazioni date in uno e nell'altro ambito. Per individuare i criteri linguistici, si può prendere spunto dalle indicazioni del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. I sei livelli previsti dal *Quadro*, in cui la capacità comunicativa progredisce dal principiante all'utente esperto, possono fungere da base per graduare le descrizioni delle competenze nella loro dimensione linguistica e in funzione del conte-

sto e di colui che usa la lingua. Purtroppo non esiste una griglia di questo genere per le competenze disciplinari che sia generalmente accettata. Cercheremo quindi, sulla base della letteratura esistente, di indicare la direzione verso cui queste riflessioni dovrebbero indirizzarsi.

Poiché le procedure di valutazione sono parte integrante dell'organizzazione didattica e devono armonizzarsi con gli obiettivi di apprendimento, è opportuno prevedere che insegnamento e valutazione procedano secondo le stesse modalità. Se si deve valutare la capacità di azione linguistica degli allievi in un ambito disciplinare, occorre prestare particolare attenzione alla formulazione dei compiti. I compiti devono portare alla luce la capacità degli allievi di agire nella lingua specifica della disciplina in contesti che siano i più reali possibile, i ragazzi devono applicare tale capacità nel comunicare con persone che parlano un'altra lingua e appartengono a un'altra cultura. Nel far ciò devono attivare, oltre alle competenze comunicative, anche capacità cognitive e capacità di interagire socialmente e, possibilmente, anche la competenza interculturale, che richiede abilità strategiche. Si tratta di componenti essenziali dell'insegnamento CLIL, che devono perciò essere incluse nella valutazione. Su questa capacità di agire con la lingua in ambiti disciplinari è possibile esprimersi solo se gli allievi affrontano argomenti propri della disciplina e la mettono in gioco nei relativi contesti. Il duplice obiettivo del CLIL (lingua e contenuto disciplinare) porta a rilevare la prestazione disciplinare principalmente in forma linguistica.

Short (1993) propone una serie di categorie basate sulla convinzione che nello scegliere la procedura per la valutazione si debba tenere conto degli obiettivi di apprendimento che sono diversi per la disciplina non linguistica e per la lingua straniera.

*The objectives of an integrated language and content course can be divided into the following categories: problem solving, content-area skills, concept comprehension, language use, communication skills, individual behavior, group behavior, and attitude. (Short 1993:625)*

Gli obiettivi di una lezione che integra lingua e contenuto possono essere suddivisi nelle categorie seguenti: soluzione di problemi, competenze nella disciplina non linguistica, capacità di comprendere i concetti, uso della lingua, capacità comunicative, comportamento individuale, comportamento in gruppo e atteggiamenti. [traduzione nostra]

Nella valutazione si deve portare l'attenzione sul comportamento sociale in un contesto interculturale e non "sulle conoscenze puntualmente verificabili o sulla correttezza linguistica formale, ma sui processi cognitivi dell'apprendimento della disciplina e della lingua" (Bonnet et al. 2003:194). Non si deve valutare solo ciò che lo studente sa, ma anche come costruisce le sue conoscenze e come sa usarle (Wiggins 1993). L'allievo deve mostrare come spiega i termini della disciplina e come comunica agli altri le proprie conoscenze e il proprio saper fare, come discute i problemi con altri, come raggiunge dei risultati e li mette a disposizione di altri ecc. Le procedure di valutazio-

ne devono corrispondere per quanto possibile a situazioni d'uso reale. L'attività che deve permettere la valutazione delle prestazioni degli studenti dovrebbe coincidere per quanto possibile con le corrispondenti attività del mondo reale che puntano (per lo più) a un obiettivo.

La valutazione dovrebbe tenere conto non solo del risultato dell'insegnamento, ma coinvolgere generalmente anche il processo di apprendimento (quindi anche quello extra-scolastico). L'insegnante deve accertare se gli allievi sono in grado di lavorare autonomamente, come si comportano nel gruppo nei confronti degli altri, quale contributo danno, con i propri pensieri, alle riflessioni del gruppo e come usano i contributi dei compagni per svolgere il lavoro comune. Ma come responsabili CLIL gli insegnanti dovrebbero anche accertare come gli allievi utilizzano la lingua: riescono a dire tutto in lingua straniera o sono ostacolati dalla complessità degli obiettivi disciplinari e ricorrono talvolta, o magari spesso, alla lingua materna? Dove stanno le difficoltà? Manca la terminologia della disciplina? O le strutture del linguaggio settoriale non vengono padroneggiate a sufficienza? Osservazioni di questo genere permettono agli insegnanti di aiutare gli allievi a superare gli ostacoli posti dalla lingua che, coinvolgendoli nel processo di valutazione, li educano all'autovalutazione.

### 7.3 La valutazione sommativa

Il principio su cui si basa la valutazione sommativa consiste nel verificare che gli obiettivi di apprendimento perseguiti siano stati effettivamente raggiunti. Con rilevazioni puntuali l'insegnante raccoglie informazioni per capire se e in che misura gli allievi abbiano raggiunto gli obiettivi. Per rilevare le competenze CLIL acquisite in un insegnamento orientato all'operatività occorre armonizzare la capacità degli allievi di parlare di argomenti della disciplina con attività che fanno uso della lingua in situazioni tipiche della disciplina stessa, adottando criteri di valutazione affidabili e riconoscibili da tutti. Come per ogni valutazione, anche la valutazione delle prestazioni CLIL deve soddisfare le caratteristiche seguenti:

- validità
- affidabilità
- accettabilità
- praticabilità.

Illustriamo ora questi criteri riferendoli alle peculiarità delle prestazioni CLIL.

**Validità.** Riguarda il rapporto tra metodi di misura e obiettivi della verifica. Gli obiettivi di apprendimento orientati all'operatività, dove la produzione ha quasi sempre un ruolo importante, richiedono compiti che conducano a un'azione. Con questi obiettivi, i compiti molto guidati o addirittura chiusi hanno una validità ridotta. Nell'approccio CLIL occorre misurare sostanzialmente la capacità di trattare temi propri della disciplina non linguisti-

ca con una terminologia adeguata e con le strutture grammaticali tipiche della materia. La verifica deve inoltre comprendere anche la capacità di operare nel modo specifico della disciplina. Per valutare competenze CLIL si devono quindi adottare compiti che permettano di trarre conclusioni ragionevoli e utili sulle competenze degli allievi raggiunte con riferimento agli obiettivi disciplinari e linguistico-comunicativi perseguiti. I compiti devono produrre informazioni di tipo cognitivo sulle conoscenze, competenze e capacità comunicative in un determinato ambito disciplinare. Nella scelta si deve ovviamente porre attenzione a che le prestazioni linguistiche siano allineate col livello di padronanza linguistica degli allievi.

**Affidabilità.** Riguarda la procedura di misurazione in sé ed è un criterio prioritario nei compiti di controllo chiusi. Affidabilità significa che diversi valutatori (o un valutatore in momenti diversi) nella valutazione dei risultati giungono al massimo grado di accordo possibile. Come già detto, nell'approccio CLIL i compiti di controllo chiusi possono essere utili solo per valutare il possesso di conoscenze, situazione in cui le competenze ricettive (ascolto e lettura) sono prioritarie. Compiti di questo tipo sono dunque particolarmente adatti per gli allievi che hanno una padronanza della lingua ancora limitata. Al livello A2, prevedibile per esempio per il tedesco nella scuola secondaria di primo grado, le conoscenze e competenze disciplinari possono essere verificate proponendo domande a scelta multipla (*multiple choice*) o testi che presentano parole mancanti. Ai livelli superiori si dovrebbe però puntare ad azioni linguistiche che richiedano una produzione verbale più ampia (monologica o interattiva), anche se ciò limita l'affidabilità della valutazione.

**Accettabilità.** Questo criterio si riferisce agli apprendenti: la procedura della valutazione deve tenere conto del progresso sociale e culturale degli studenti (es. genere, provenienza etnica, valori e tabù, esigenze particolari ecc.) e deve essere trasparente anche per loro. Gli studenti, devono sapere in base a quali criteri vengono giudicate le loro prestazioni (Grotjahn & Kleppin 2015:54). Nella valutazione CLIL il criterio dell'accettabilità è particolarmente importante; quando si assegnano i compiti, infatti, è necessario tenere in considerazione la competenza linguistica di partenza e richiedere solo prestazioni disciplinari che possano essere espresse con tale competenza. Queste considerazioni sono in linea con i requisiti formulati da Wolff (2007), che qui riportiamo:

Nella lezione di una disciplina non linguistica in lingua straniera i compiti in classe e i test devono essere formulati in modo tale che gli allievi siano in grado di mostrare chiaramente le loro competenze disciplinari. Il grado di difficoltà dei compiti assegnati deve essere commisurato alla competenza degli studenti nella lingua straniera. In questo contesto è possibile anche pensare a compiti nei quali la competenza linguistica non sia determinante, ad es. compiti di categorizzazione, che chiedono agli studenti di abbinare tra loro stimoli non linguistici. (Wolff 2007:35)



**Praticabilità.** Riguarda i fattori che condizionano l'applicabilità pratica della procedura. Se infatti si deve valutare se gli allievi sono in grado di eseguire e spiegare un esperimento chimico, si deve poter disporre delle attrezzature di laboratorio necessarie. Se gli allievi devono mostrare di saper argomentare a favore o contro una certa soluzione in una discussione su un determinato argomento di sociologia, occorre organizzare un gruppo di discussione in cui si possano confrontare tra loro le diverse posizioni. Nel caso di compiti complessi, come ad esempio i progetti, è opportuno accertarsi che le condizioni siano adeguate, che ci siano gli strumenti che occorrono e il tempo a disposizione sia sufficiente.

**Validità come principio prioritario.** Sulla base di questi principi è possibile elaborare procedure di valutazione sommativa che integrino le prestazioni nella disciplina non linguistica con le prestazioni linguistiche. Validità e affidabilità stanno in un rapporto reciproco che non raramente si rivela contrastante, perché un procedimento di valutazione valido deve lasciare il maggior spazio possibile alla spontaneità, mentre in un procedimento affidabile la risposta deve essere in larga misura prevedibile. In una procedura valutativa che implichi processi cognitivi e che sia aderente alla realtà, la validità deve essere considerato un principio prioritario, poiché la validità delle prestazioni linguistiche può essere rilevata solo se gli allievi agiscono verbalmente. In linea di principio, nella lezione CLIL tutte le procedure di misurazione dovrebbero venire effettuate basandosi su azioni verbali, che sono le sole che offrono la possibilità di integrare nella comunicazione gli obiettivi disciplinari e quelli linguistici.

## 7.4 Principi e criteri della valutazione formativa

È importante accertare che gli allievi abbiano acquisito le competenze attese. Per questo motivo è bene porre attenzione al processo di apprendimento e coinvolgerli nella valutazione, cosa che si può avere soprattutto con un insegnamento incentrato sugli studenti, con lezioni cioè che mettono gli studenti in primo piano. Se la valutazione sommativa mirava a rilevare il risultato dell'apprendimento, la valutazione formativa serve alla trasparenza del processo. Questo è un fattore molto importante nel CLIL, perché delle buone lezioni CLIL mettono al centro lo studente e sono finalizzate all'operatività. Queste caratteristiche non si esplicano solo nella scelta e nell'elaborazione di argomenti della disciplina tenendo conto di eventi (dell'attualità) che interessano gli studenti, ma devono essere considerate anche nel metodo di lavoro. La lezione deve essere meno frontale possibile, gli studenti devono scoprire da soli i contenuti disciplinari lavorando individualmente o collaborando e comunicando tra loro. L'insegnante li sostiene dando indicazioni, offre il suo aiuto in caso di difficoltà, mette disposizione degli strumenti, guida l'interpretazione dei testi con delle domande ecc. Poiché il CLIL prevede che si lavori sulla disciplina non linguistica in lingua straniera, l'insegnante pone grossa attenzione a che la lingua straniera venga usata e che eventuali impedimenti linguistici non ostacolino il lavoro sulla disciplina.

Nelle lezioni CLIL, che sono per loro natura incentrate sullo studente e orientate all'operatività si devono tenere in considerazione i principi metodologici seguenti:

- una buona programmazione, che valuti e consideri preliminarmente le difficoltà di apprendimento linguistiche e non linguistiche,
- una chiara assegnazione dei compiti, affinché ogni studente sappia che cosa ci si aspetta da lui/lei,
- l'osservazione di quanto avviene in classe, quando gli allievi lavorano individualmente o in gruppo,
- il controllo dei compiti svolti individualmente,
- un feedback positivo su ciò che sta andando bene e incoraggiamenti mirati a indicare come poter lavorare meglio.

Nel nostro contesto la valutazione formativa è molto importante. La procedura si basa sull'osservazione degli studenti guidata da criteri, nel corso della lezione. Le osservazioni possono essere spontanee, casuali, occasionali, ma anche pianificate, regolari e sistematiche, possono riguardare singoli allievi come gruppi. Lo stato dell'apprendimento e il suo avanzamento possono palesarsi, essere osservati, documentati, commentati e riconosciuti in qualsiasi momento, su tutti i contenuti concreti e con compiti differenti (BIG-Kreis, 2008).

I criteri a cui attenersi nella valutazione formativa, quando si osserva un lavoro di gruppo, riguardano principalmente l'interazione degli allievi tra loro, nel corso della quale si presterà particolare attenzione all'uso della lingua straniera.

L'insegnante osserva

- come i singoli allievi partecipano all'interazione,
- come ciascuno interpreta il proprio ruolo, se c'è stata una distribuzione dei ruoli,
- se l'elaborazione del testo/dei testi viene fatta senza particolari difficoltà,
- se è usata esclusivamente la lingua straniera o se si ricorre alla lingua madre,
- nel caso in cui sia consentito l'uso della lingua madre, in che misura vi si fa ricorso,
- chi o che cosa offre il pretesto per ricadere sulla lingua madre,
- se si presta attenzione a un uso corretto di termini o costrutti sintattici della disciplina,
- se e come i compagni reagiscono a errori linguistici rilevanti per la disciplina.

Dalle proprie osservazioni l'insegnante dovrebbe trarre quelle informazioni che consentiranno poi di sostenere il processo di apprendimento con suggerimenti o materiali aggiuntivi appropriati. Le osservazioni permettono inoltre di avere un quadro relativamente dettagliato dei singoli allievi e delle loro capacità.

Le griglie di osservazione per le lezioni CLIL dovrebbero portare l'attenzione sulla dinamica del gruppo nelle forme di comunicazione rilevanti per la disciplina. Ecco un esempio di griglia di osservazione elaborata per le discussioni dei gruppi di lavoro.

## Griglia di osservazione per le fasi di un lavoro di gruppo

Membri del gruppo osservato .....

Che cosa osserva l'insegnante:	Si/No e altre osservazioni
I membri del gruppo si accertano di aver capito il compito.	
I membri del gruppo si attengono al compito assegnato.	
Tutti contribuiscono attivamente al lavoro di gruppo (ad es. con pari diritti di partecipazione o attribuzione dei ruoli).	
I membri del gruppo si ascoltano tra loro.	
I membri del gruppo utilizzano sempre la lingua straniera.	
Se ci sono espressioni specifiche o frasi che non capiscono, i membri del gruppo chiedono spiegazioni (spiegazioni reciproche).	
Membri del gruppo prendono nota delle (principali) acquisizioni fatte con il loro lavoro.	

Se si confrontano i criteri della valutazione formativa con quelli della valutazione sommativa, si riconosce che nella valutazione di prestazioni CLIL le due modalità di valutazione si completano reciprocamente, come si vede nella tabella seguente che li pone a confronto (cfr. Grotjahn & Kleppin 2015:37)

Valutazione formativa	Valutazione sommativa
La valutazione è integrata nella lezione e viene fatta regolarmente.	La valutazione viene fatta a conclusione di un'unità di apprendimento.
La valutazione è per lo più interattiva, dialogica e cooperativa.	La valutazione è una rilevazione puntuale delle prestazioni dell'allievo effettuata dall'insegnante.
I risultati della valutazione vengono utilizzati dall'insegnante per ottimizzare i processi didattici.	I risultati della valutazione servono all'insegnante per sapere se e in che misura gli obiettivi di apprendimento della singola unità sono stati raggiunti dagli allievi.
Nella misura utile per il contesto della lezione, i risultati vengono comunicati agli allievi in modo che essi possano ottimizzare da soli il proprio apprendimento.	I risultati vengono comunicati agli allievi a conclusione come profitto; nella maggior parte dei casi servono per selezionare e classificare gli allievi secondo livelli di prestazioni.
I giudizi sono tendenzialmente descrizioni e nella maggior parte dei casi non sono legati a un voto.	La valutazione viene espressa con un giudizio e un voto.

## 7.5 Principi dell'autovalutazione nel CLIL

La valutazione delle proprie prestazioni è una peculiarità tipica degli approcci metodologici sviluppati dalla didattica moderna, soprattutto quella della lingua straniera. Riveste dunque grande importanza anche per la didattica CLIL.

L'autovalutazione non è solo uno strumento di valutazione, ma in larga misura anche di riflessione (cfr. Little & Perclová, senza data): gli allievi imparano a riflettere sul proprio

apprendimento in modo consapevole, finalizzato e sistematico, a riconoscerne i punti forti e quelli deboli e migliorano in questo modo l'intero processo. Lo sviluppo della consapevolezza dell'apprendimento della lingua è, insieme alla consapevolezza linguistica, uno strumento centrale per favorire la capacità di apprendimento in genere; non dovrebbe mai mancare nell'insegnamento, e quindi neppure nel CLIL. La riflessione in quanto autovalutazione rientra nel concetto generale di valutazione, poiché anche riflettere sul proprio processo di apprendimento e decidere se è stato efficace è una forma di valutazione.

Che l'autovalutazione e la riflessione vengano considerati strumenti di valutazione lo si deve agli approcci didattico-metodologici recenti orientati agli studenti. Agli esordi furono adottate nel rinnovamento pedagogico tedesco e in Francia nella pedagogia di Freinet. Come per l'autonomia dell'allievo (cfr. i lavori recenti di Little, Dam & Legenhau- sen 2017), esse costituiscono le basi dell'apprendimento automotivato e sono volte a favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La loro base teorica è costituita dalla psicologia cognitiva e dal costruttivismo (Wolff 2002). Al successo dell'autovalutazione quale procedura valutativa hanno senz'altro contribuito il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e il *Portfolio europeo delle lingue*: Il QCER perché ha focalizzato l'apprendimento sul saper fare (e non sul sapere), e il *Portfolio* perché offre strumenti per registrare i processi di autovalutazione e di riflessione.

Già oggi l'autovalutazione riveste un ruolo importante nell'insegnamento CLIL. La si può attivare soprattutto in una lezione improntata a forme sociali quali il lavoro di gruppo che assegna un ruolo importante alla partecipazione orale attiva degli allievi. È proprio nel contesto della lezione, infatti, che è realistico praticare l'autovalutazione. Processi di autovalutazione di questo tipo sarebbero naturalmente più facilmente praticabili se si potesse disporre di un quadro di riferimento comune per l'apprendimento integrato di lingua e contenuto non linguistico, che non è stato ancora elaborato. Mancano ancora anche portfolio nazionali per la lezione integrata di lingua e contenuto non linguistico: in quest'ambito gli esperti in didattica disciplinare e le case editrici di testi scolastici potrebbero ancora svolgere un lavoro prezioso.

L'approccio strategico alla comprensione dei propri processi di apprendimento attraverso la riflessione è già previsto in molti metodi didattici moderni. L'insegnamento a sensibilità linguistica, di cui abbiamo già parlato diffusamente nel capitolo 5, unito ad attività di riflessione, diventa uno strumento che non mette a fuoco solo la lingua e la capacità di comunicare in modo adeguato al destinatario, ma anche i contenuti della disciplina non linguistica.

### **Criteri di autovalutazione**

Il processo di apprendimento non può svolgersi in modo efficace se non c'è autovalutazione da parte degli studenti. È opportuno coinvolgerli in ogni valutazione. Come già detto, infatti, gli studenti devono essere preparati ad apprendere lungo tutto l'arco della vita.

Devono quindi:

- saper riconoscere quali conoscenze e competenze disciplinari e linguistiche hanno acquisito
- saper capire quanta sicurezza hanno nelle competenze acquisite
- saper individuare di che cosa hanno ancora bisogno per raggiungere una competenza linguistica e disciplinare più elevata
- saper riflettere sul proprio apprendimento, per identificarne i punti forti e i punti deboli
- imparare a valutare il proprio stile di apprendimento, per poter progredire ulteriormente quando non ci sarà più l'aiuto di un insegnante
- saper riconoscere quali sono le attività più adatte per loro e quelle che eseguono più volentieri.

Questo genere di autovalutazione non può essere condotto durante la lezione con l'intera classe. Per aiutare gli allievi nelle loro riflessioni si utilizzano perciò questionari o liste di controllo. Queste possono essere realizzate a partire da descrizioni delle competenze CLIL attese prendendo spunto dalle scale del *Quadro di riferimento* (cfr. capitolo 3); in questo modo si contribuisce a un'autovalutazione dettagliata delle conoscenze e competenze acquisite.

Riportiamo ora alcuni esempi di descrittori ricavati da liste di controllo per i livelli A2, B1 e B2 elaborate per la comunicazione in lingua straniera nell'economia e nel turismo. Sono tratti da liste più ampie di un portfolio sviluppato per la lezione di lingua straniera in scuole professionali, quindi non sono specifiche per l'acquisizione delle competenze integrate del CLIL. In quelle scuole però l'acquisizione di competenze si basa sullo sviluppo di abilità nel linguaggio settoriale e gli obiettivi previsti per la comunicazione nella lezione di lingua straniera vengono presentati in contesti professionali. Se integrati in altre liste, questi descrittori possono dunque essere ottimamente adottati in un portfolio CLIL insieme ai prodotti che gli allievi riterranno idonei ad indicare le loro capacità, le loro conoscenze e competenze in determinate discipline non linguistiche che mettono in atto usando una lingua straniera (forse anche più di una). In questo portfolio l'autovalutazione potrebbe non solo documentare a quali risultati sono giunti nel loro apprendimento, ma dare informazioni sulla propria competenza anche ad altre persone.

### *Esempi di descrittori tratti da liste di controllo destinate a scuole professionali*

A2:

- Sono in grado di capire le istruzioni per svolgere compiti semplici. (Ascolto)
- Sono in grado di capire le informazioni principali della descrizione di un prodotto o di un'apparecchiatura. (Lettura)
- Sono in grado di descrivere in modo semplice attività professionali ed esperienze personali (ad es. tirocini professionali nelle aziende). (Espressione orale)
- Sono in grado di emettere una fattura o di scrivere un sollecito di pagamento. (Espressione scritta)

- Sono in grado di intrattenermi con un ospite/cliente per offrirgli qualcosa. (Interazione orale)
- Sono in grado di richiedere informazioni/materiale informativo (cataloghi, opuscoli, listini prezzi). (Interazione scritta)

B1:

- Sono in grado di capire un programma televisivo di divulgazione scientifica, purché si parli lentamente e nella lingua standard. (Ascolto)
- Sono in grado di capire il senso generale di articoli di riviste specializzate dei settori turismo, economia e tecnologia, anche se non conoscono alcune parole. (Lettura)
- Sono in grado di mostrare e spiegare semplici rappresentazioni grafiche di carattere economico o turistico. (Espressione orale)
- Sono in grado di scrivere semplici testi argomentativi su argomenti di attualità o sul mio lavoro motivando la mia posizione. (Espressione scritta)
- Sono in grado di partecipare a una conversazione su argomenti professionali con semplici contributi discorsivi. (Interazione orale)
- Sono in grado di rispondere a richieste telefoniche, utilizzando la terminologia specifica corretta. (Interazione orale)

B2:

- Sono in grado di capire la finalità di un comunicato e i punti principali di informazioni chiaramente strutturate, formulate nella lingua standard e riferite ai settori economia, finanza e turismo, anche se trasmesse dai media. (Ascolto)
- Sono in grado di capire articoli dei settori turismo, economia, tecnologia e dedurre dal contesto il significato di parole sconosciute. (Lettura)
- Sono in grado di spiegare argomenti della mia vita professionale in un discorso chiaro e ben strutturato, utilizzando ausili visivi e multimediali. (Espressione orale)
- Sono in grado di scrivere testi argomentativi formali e informali su argomenti professionali e chiarire i diversi punti di vista. (Espressione scritta)
- Sono in grado di partecipare a una discussione su argomenti del mio settore e di motivare le mie convinzioni in modo semplice ma attivamente. (Interazione orale)
- Sono in grado di rispondere a lettere, e-mail e fax, utilizzando registri linguistici formali e informali. (Interazione scritta)

(MIUR 2004)

## 7.6 Una valutazione separata per obiettivi di apprendimento integrati?

Alla fine di ogni unità di apprendimento, una volta completata la trattazione dell'argomento, si effettua la valutazione con dei compiti con cui gli allievi devono mostrare che

cosa sanno, che cosa sono in grado di fare e come comunicano le loro conoscenze e competenze ad altre persone. Un compito è sostanzialmente

ogni azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere. Questa definizione può comprendere un'ampia gamma di azioni, quali spostare un armadio, scrivere un libro, ottenere certe condizioni nella negoziazione di un contratto, giocare a carte, ordinare un pasto al ristorante, tradurre un testo in lingua straniera o lavorare in gruppo per preparare un giornale di classe. (QCER 2001:22, pp. 12-3)

### *Compiti per la valutazione*

Nella lezione CLIL si ricorre principalmente a compiti comunicativi, vale a dire compiti che richiedono prestazioni di comunicazione, che includono attività verbali su un tema della disciplina non linguistica e presuppongono competenze linguistiche e disciplinari dell'allievo, cioè compiti in cui la comunicazione è parte essenziale in uno specifico contesto e che quindi non sono diversi, o si discostano il meno possibile, da quelli che si affrontano nella vita reale. I compiti complessi finalizzati alle competenze presentati nel capitolo 6 sono in linea con queste concezioni ed esigenze e vengono quindi considerati ideali per l'insegnamento CLIL.

Ai compiti complessi finalizzati alle competenze, che sicuramente sviluppano la capacità discorsiva degli allievi su argomenti propri della disciplina a partire da problematiche della vita reale, si contrappone però il fatto che nei procedimenti di misurazione (ufficiali) si fa spesso ricorso a compiti chiusi, in cui gli allievi completano le parti mancanti di un testo con dati, termini specifici o elementi analoghi. Con compiti chiusi di questo genere si possono però misurare solo le competenze cognitive più semplici e si riesce quindi a verificare solo ciò che gli allievi fanno. Essi devono 'riprodurre' ciò che hanno capito e imparato. I compiti chiusi non sono però comparabili con quelli della vita reale e quindi non possono assolutamente rendere conto dei processi di apprendimento che vengono attivati con compiti complessi.

Le esigenze concrete di una situazione reale possono venire invece soddisfatte con compiti comunicativi, che richiedono una produzione verbale (parlare, scrivere e interagire con gli altri). Questi compiti stimolano negli studenti la libera produzione di espressioni che possono essere orali o scritte. Dal punto di vista cognitivo, queste produzioni possono collocarsi a diversi livelli e richiedere da un lato solo l'uso di conoscenze e di formule di routine, dall'altro stimolare la creatività e implicare l'adozione di strategie. Una simile azione linguistica e disciplinare differenziata e orientata alle esigenze della vita reale prende corpo, nella lezione, nelle diverse parti che si ricompongono nei compiti complessi finalizzati alle competenze.

Ecco alcuni esempi di compiti CLIL (quali passi intermedi di un compito complesso) in cui si possono riconoscere le categorie di Short (1993) che abbiamo presentato all'inizio del capitolo:

- Fare relazioni orali o scritte su esperimenti condotti (ad es. nelle materie chimica, fisica, biologia). Si dovranno indicare destinatari reali o simulati, ad es. i compagni che hanno eseguito altri esperimenti o persone che devono essere informate sull'esperimento effettuato.
- Fare relazioni orali o scritte su vicende del passato nella lezione di storia. Il testo può essere concepito ad esempio per una commemorazione, in forma di articolo di giornale o di programma televisivo, dove l'esposizione orale può anche essere integrata con materiale fotografico.
- Simulare interviste con personaggi storici o con scienziati (ad es. storia, scienze naturali, tecnologia). Nelle interviste si illustrano eventi o invenzioni, si spiegano le domande sulle cause e sulle possibili conseguenze di un evento, si propongono soluzioni o simili.
- Scrivere saggi riguardanti determinati problemi ambientali (fisica, biologia, chimica) o decisioni politiche relative all'ambiente, al cambiamento climatico o alla denutrizione del terzo mondo (ad es. sociologia, geografia).
- Simulare dibattiti in cui rappresentanti di interessi diversi prendono posizione su un determinato problema, ad es. il previsto insediamento di una nuova industria che comporterà alterazioni nella vita della città/del paese (ad es. sociologia, geografia).
- Realizzare delle sintesi dei risultati delle ricerche sulla composizione sociale della popolazione nel proprio comune o nella propria provincia di residenza (ad es. sociologia, educazione civica).
- Rispondere a domande aperte (tutte le materie), prospettando un contesto che motivi gli studenti a rispondere a tali domande.
- Realizzare poster o presentazioni Power Point di progetti.

Compiti di questo tipo danno la possibilità di agire comunicando su contenuti disciplinari in modalità verosimili. Da essi risulta chiaramente evidente che nella lezione CLIL una procedura valutativa integrata dovrebbe basarsi su compiti comunicativi (e tali sono i compiti complessi finalizzati alle competenze).

### *Valutazione delle prestazioni disciplinari e di quelle linguistiche*

Come deve presentarsi allora la valutazione effettuata da chi insegna una disciplina in lingua straniera o da chi, nella lezione di lingua, supporta l'acquisizione linguistica in uno specifico ambito disciplinare insegnato con la metodologia CLIL? Le prestazioni degli allievi devono essere valutate indipendentemente da ciascun insegnante, ciascuno per la propria materia? O gli insegnanti interessati devono accordarsi preliminarmente sui principi della valutazione?

Non è difficile trovare le risposte a queste domande. Le prestazioni disciplinari espresse in lingua straniera sono prestazioni disciplinari vere e proprie e di conseguenza devo-



no essere valutate nella disciplina CLIL. Gli obiettivi di apprendimento CLIL, peraltro, non sono finalizzati solo al raggiungimento di un certo livello di conoscenze e competenze disciplinari, ma anche a un livello di padronanza linguistica da raggiungere. Cosa che riguarda solo in misura limitata la correttezza grammaticale. Si tratta piuttosto di usare termini ed espressioni del linguaggio settoriale e costrutti sintattici e strutture testuali proprie della disciplina.

Per la lezione di lingua straniera, invece si può partire dal presupposto che le competenze linguistiche acquisite nella lezione della disciplina CLIL emergano in essa in modo altrettanto evidente (cfr. quanto detto nel capitolo 2 sul valore aggiunto per la lingua della lezione CLIL). Di conseguenza possono essere anch'esse comprese nella valutazione delle competenze della lingua straniera.

Se nel curriculum scolastico alla lezione della disciplina CLIL non si affiancano lezioni di lingua straniera, la valutazione delle capacità linguistiche viene meno e la valutazione delle prestazioni CLIL viene fatta – come abbiamo accennato – solo nella disciplina CLIL.

### *Valutazione separata delle prestazioni*

Pur essendo possibile e consigliabile fare in un'unica sessione la verifica integrata degli obiettivi disciplinari e linguistici, è bene evitare una valutazione contemporanea che non discrimini rigorosamente tra le caratteristiche della competenza disciplinare e di quella linguistica, in quanto esse appartengono di fatto a generi diversi. Qui di seguito riportiamo un breve confronto che mette in luce le differenze.

A seconda del tipo di disciplina, si deve verificare, ad esempio, se

- i contenuti presentati dagli allievi sono o meno corretti
- i contenuti vengono rappresentati in modo dettagliato e complesso o in modo generico e relativamente superficiale
- il ragionamento ha una struttura logica
- si tiene conto di diversi punti di vista (a seconda della complessità del compito)
- i diversi punti di vista vengono messi in relazione tra loro
- le conclusioni sono motivate.

Per gli obiettivi di apprendimento della lingua straniera i criteri rilevanti sono altri e dipendono dall'attività linguistica. La lezione CLIL orientata all'operatività richiede che insieme al contenuto e alle competenze disciplinari si considerino anche le competenze che si esplicano nell'azione, cioè:

- la competenza pragmatica, che si manifesta nell'adeguatezza delle espressioni relativamente al contesto e ai destinatari
- la competenza strategica, che permette di usare i mezzi adeguati a raggiungere l'obiettivo di comunicazione desiderato
- la struttura del testo, che deve essere conforme al mezzo di comunicazione e alle convenzioni del genere testuale

- la coerenza e la coesione del testo
- l'uso della terminologia e dei costrutti sintattici specifici della disciplina
- la corretta formulazione delle frasi sul piano grammaticale (morfosintattico).

Come abbiamo già sottolineato, nella valutazione linguistica è importante che le azioni verbali – sia orali che scritte – siano verificate in termini di adeguatezza pragmatica e disciplinare, il che rende necessario che la produzione verbale dell'allievo sia libera e avvenga in un contesto concreto (cioè in una situazione di prova presentata come concreta).

La valutazione di prestazioni CLIL, cioè di prestazioni disciplinari e linguistiche integrate, potrebbe basarsi su una griglia di valutazione come la seguente, che è stata elaborata per il lavoro di laboratorio nelle materie scientifiche e che presenta descrittori in cui conoscenze e competenze disciplinari e competenze linguistico-comunicative si integrano.

### *Griglia per la valutazione di esperimenti*

Griglia di valutazione	Descrittori
<b>1</b> <b>Insoddisfacente</b>	Gli allievi non hanno alcuna conoscenza dell'argomento o della particolare terminologia del linguaggio settoriale. Non sono in grado di eseguire esperimenti, neppure se vengono guidati.
<b>2</b> <b>Quasi soddisfacente</b>	Gli allievi dimostrano una limitata conoscenza di base e non utilizzano la terminologia specifica in modo corretto. Non sono in grado di risolvere compiti in cui debbano applicare ciò che hanno appreso a lezione. Riescono a eseguire un esperimento solo se guidati passo per passo.
<b>3</b> <b>Soddisfacente</b>	Gli allievi danno prova di avere conoscenze di base sull'argomento. Utilizzano correttamente la maggior parte della terminologia specifica. I compiti vengono portati a soluzione; applicano correttamente ciò che hanno appreso a lezione.
<b>4</b> <b>Buono</b>	Gli allievi mostrano una buona padronanza dell'argomento. Utilizzano correttamente e in modo adeguato la terminologia specifica. Risolvono correttamente almeno un compito di formato nuovo. Gli allievi eseguono esperimenti, anche se talvolta hanno bisogno di aiuto.
<b>5</b> <b>Ottimo</b>	Gli allievi mostrano conoscenze complete e approfondite dell'argomento. Sono in grado di risolvere correttamente compiti di formato nuovo. Eseguono esperimenti autonomamente.

(cfr. Voltan 2012:108)

### *Livello della padronanza linguistica degli allievi*

Valutando le prestazioni degli studenti secondo i criteri appena illustrati occorre, naturalmente, come già accennato, tenere conto del livello di padronanza linguistica di partenza. Si deve infatti partire dal presupposto che la lezione CLIL non viene tenuta necessariamente solo nelle classi superiori, ma anche in classi in cui le conoscenze lin-

guistiche degli allievi sono appena al di sopra del livello principiante, com'è ad esempio per il tedesco nella scuola secondaria di primo grado. In questo caso non si tratta solo di chiedersi quali attività linguistiche si possano pretendere dagli allievi, per scegliere poi in funzione di ciò i compiti da assegnare, ma anche quale adeguatezza linguistica e comunicativa ci si possa aspettare da studenti che hanno solo una padronanza limitata della lingua straniera. Gli allievi del livello A2, infatti, riescono a malapena a operare in modo adeguato al contesto e hanno difficoltà a esprimersi correttamente sul piano linguistico. Gli insegnanti devono dunque assolutamente avere una tolleranza degli errori allineata al livello linguistico degli studenti. Quando il livello di padronanza della lingua è basso, occorre anche prevedere che gli studenti non riescano ad attenersi alle regole delle convenzioni comunicative.

Se si arriva a realizzare le azioni linguistiche attese, se si raggiungono i risultati previsti, si può dire che l'obiettivo è stato raggiunto. Gli allievi sono in grado di esprimere pensieri e contenuti in modo adeguato (il che però non deve significare che agiscono senza commettere errori linguistici e con modalità di comunicazione adeguate, ma solo che hanno un'adeguatezza corrispondente a quella che ci si può aspettare a quel livello).

La valutazione della prestazione di uno studente comincia a porre dei problemi quando un'espressione utilizzata non è del tutto o non è affatto comprensibile, specie se non si riesce a decidere se la difficoltà è riconducibile a una carenza di conoscenze disciplinari, a uno sviluppo incompleto delle competenze disciplinari o alla carenza di conoscenze e competenze linguistiche. Infatti, come abbiamo spiegato all'inizio, ogni valutazione ha lo scopo di riconoscere le difficoltà di apprendimento per risolverle e per correggere gli errori. Occorre allora innanzi tutto chiedersi se la procedura sia adeguata. Non si deve dimenticare infatti che ad aver introdotto originariamente l'insegnamento CLIL sono stati prevalentemente gli insegnanti di lingua straniera che hanno per lo più trasferito le procedure di verifica e valutazione della glottodidattica alla valutazione della disciplina non linguistica. Ma le caratteristiche della didattica CLIL, come abbiamo più volte ribadito, non corrispondono né a quelle delle lezioni convenzionali di una disciplina non linguistica né a quelle dell'insegnamento della lingua straniera.

## **7.7 Proposte degli insegnanti per la valutazione degli allievi nelle lezioni presentate**

In questo paragrafo gli insegnanti tracciano possibili modalità di valutazione per le lezioni presentate nei capitoli precedenti. In primo piano vengono messe precise competenze sviluppate dagli allievi in quella lezione. Tra le modalità di valutazione possibili, gli insegnanti optano per procedure di tipo sia formativo che sommativo, ma non ricorrono all'autovalutazione. Anche in questo caso la base da cui partono per predisporre la valutazione sono le descrizioni delle competenze presentate per i singoli progetti didattici nel terzo capitolo di questo libro.

Materia: **Biologia**

Modulo CLIL: **Ecologia**

Argomento principale della lezione: **Le relazioni alimentari negli ecosistemi**

Durata della lezione: **110 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di I grado, livello linguistico A1/A2**

(*Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado "Anne Frank", Villa Lagarina*)



**Competenze CLIL sviluppate:**

**È in grado di trarre le informazioni fondamentali da testi di biologia e di comunicarle ad altri.**

- È in grado di trarre le informazioni fondamentali da siti Internet in lingua italiana e di trasporle in tedesco.
- È in grado di classificare gli esseri viventi di un ecosistema nelle categorie di produttori, consumatori e distruttori e di motivare la scelta.
- È in grado di consolidare le conoscenze sull'ecosistema acquisite lavorando con i compagni.
- È in grado di rappresentare e descrivere contesti biologici.
- È in grado di rappresentare in forma visiva le relazioni alimentari nell'ecosistema e di illustrare la presentazione.

Si riporta qui sotto la traccia di una procedura di valutazione formativa che cerca di valutare, nella loro interconnessione, tutte le competenze complesse poste a obiettivo della lezione CLIL. Si ricorre a un'osservazione sistematica che, con l'ausilio di una griglia, registri e analizzi e rifletta il lavoro di vario genere che gli allievi svolgono nei rispettivi gruppi (cfr. considerazioni sulle attività degli allievi nel cap. 5). Si fa uso di una griglia prestrutturata allo scopo di rendere la valutazione più oggettiva (e anche la trasparenza del processo, spiegando la griglia agli allievi). Al contempo una procedura di osservazione predisposta a priori risulta spesso più pregnante di un'osservazione spontanea e priva di sistematicità.

**Criteri di osservazione e valutazione della fase di lavoro:**

Gruppo	Gli allievi hanno ricavato velocemente le informazioni corrette. (sì, no, in quali problemi si sono imbattuti)	Gli allievi hanno condiviso con altri i propri risultati. (sì, no, in quali problemi si sono imbattuti)	Errori nei contenuti (quali? in quale fase del lavoro?)
Appunti specifici (sulla base della qualità attesa delle prestazioni degli studenti -> piano delle aspettative)			

**Criteri di valutazione del poster e della relativa presentazione:**

Gruppo	Le informazioni sugli esseri viventi sono corrette. (alimentazione, habitat)	Errore nella classificazione delle informazioni (autotrofo, eterotrofo, livello trofico)	La presentazione delle relazioni alimentari è corretta.	Lingua (terminologia specifica e costrutti sintattici corretti)
Appunti specifici				

Questi appunti specifici e le relative valutazioni delle prestazioni degli studenti vengono discussi insieme a loro, in modo che ricevano un feedback con proposte di miglioramento e suggerimenti e possano fare progressi nella disciplina, nella lingua e nell'uso delle strategie.

Materia: **Matematica**

Modulo CLIL: **Numeri irrazionali, numeri radicali**

Argomento principale della lezione: **Estrazione di radici**

Durata della lezione: **50 minuti**

Classe destinataria: **2ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico A2**

*(Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione "Don Milani", Rovereto)*



**Competenze CLIL sviluppate: [...]**

**È in grado di eseguire operazioni matematiche.**

- È in grado di calcolare semplici radici (da numeri quadrati fino a 225) senza calcolatrice.
  - In una scomposizione in fattori primi è in grado di riconoscere velocemente i numeri quadrati.
- [...]

Anche per l'esempio della lezione di matematica si tracciano due diverse possibilità di valutazione (I e II). Si propone prima un gioco in classe finalizzato a una valutazione formativa (I) e poi un esempio di valutazione sommativa (II).

## **I. Traccia per la valutazione formativa - gioco a squadre sui numeri quadrati e sui numeri radicali**

Si suddivide la classe in due squadre.

- La prima squadra riceve una lista di numeri che gli allievi devono leggere ad alta voce (in successione).
- La seconda squadra deve riconoscere i numeri quadrati inclusi tra i numeri letti, dicendo:
- "Il numero quadrato è \_\_\_\_ e la sua radice è \_\_\_\_."
- Se il numero letto ad alta voce non contiene un numero quadrato, la squadra deve dire:
- "Non contiene nessun numero quadrato."
- A questo punto la parola torna alla prima squadra per la conferma. Gli studenti possono scegliere di dire:
- "È giusto: il numero quadrato è \_\_\_\_ e la sua radice è \_\_\_\_."
- "È sbagliato: il numero quadrato è \_\_\_\_ e la sua radice è \_\_\_\_."
- "È giusto: non contiene numeri quadrati."
- "È sbagliato: contiene un numero quadrato che è \_\_\_\_ e la sua radice è \_\_\_\_."

Dopo 10 minuti, le squadre si scambiano i ruoli.

### Esempio 1

Prima squadra: “36”

Seconda squadra: “Il numero quadrato è 36 e la sua radice è 6.”

Prima squadra: “È giusto: il numero quadrato è 36 e la sua radice è 6.”

### Esempio 2

Prima squadra: “72”

Seconda squadra: “Il numero quadrato è 72 e la sua radice è 36.”

(errore:  $36 \times 2$  è stato confuso con  $36^2$ )

Prima squadra: “È sbagliato: in realtà contiene un numero quadrato, ma è 36 e la sua radice quadrata è 6.”

### Esempio 3

Prima squadra: “48”

Seconda squadra: “Non contiene numeri quadrati.”

(errore: 48 non è un numero quadrato, ma contiene un numero quadrato)

Prima squadra: “È sbagliato: contiene un numero quadrato che è 16 e la sua radice quadrata è 4.”

oppure

“Contiene un numero quadrato che è 4 e la sua radice è 2.”

### Griglia di valutazione e criteri di valutazione per l'insegnante

Si osserva l'andamento del gioco, si verifica la correttezza matematica e linguistica e si individuano errori e difficoltà. Oltre alle incertezze matematiche si dovrà prevedere la presenza di errori nella lingua straniera, poiché la maggior parte dei numeri a due cifre in tedesco si legge 'all'indietro'.

Tipo di numeri	Errori matematici	Errori di scomposizione	Errori linguistici
Numero quadrato perfetto inferiore a 100			
Numero quadrato perfetto superiore a 100			
Nessun numero quadrato			
Numero composto			

## II. Traccia per la valutazione sommativa

In un test scritto è possibile assegnare un compito di questo tipo (da fare senza calcolatrice\*):

Osserva l'elenco di numeri seguente

- e indica per ogni numero di che tipo di numero si tratta (contrassegna l'opzione);
- scrivi la radice quadrata per i numeri quadrati o per i numeri composti; ricorda che in alcuni casi potresti doverli scomporre in numeri primi, prima di identificare le possibili radici.


Numero	9	14	64	75	29	65	82	120	196	170	100	250	270	172	164
nessun numero quadrato															
numero quadrato															
numero composto															
radice															

\* agli allievi affetti da discalculia autorizzati all'uso della calcolatrice si chiede anche di scomporre tutti i numeri in numeri primi e di riconoscere le relative radici; la valutazione comprende anche questa parte.

### Griglia di valutazione

Tipi di numeri	Sa scomporre correttamente il numero.	Sa calcolare la radice.	Somma
Numero quadrato perfetto inferiore a 100			
Numero quadrato perfetto superiore a 100			
Numero composto			
<b>PUNTI IN TOTALE</b>			

**Materia: Storia**  
 Modulo CLIL: **La Repubblica di Weimar, 1918-1933**  
 Argomento principale della lezione: **La linea cronologica della Repubblica di Weimar**  
 Durata della lezione: **100 minuti**  
 Classe destinataria: **5ª classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B2**  
 (Tatiana Arrigoni, Liceo "Andrea Maffei", Riva del Garda)



**Competenze CLIL sviluppate: [...]**

- È in grado di sistematizzare, categorizzare e presentare le informazioni fondamentali.
- È in grado di filtrare gli eventi e di classificarli secondo i loro aspetti ed effetti politici, economici e finanziari.
- È in grado di riassumere gli eventi e di visualizzarli in una linea cronologica.
- È in grado di negoziare col gruppo un risultato comune e di presentarlo poi alla classe.

Come si può vedere dalle competenze CLIL attese, si schematizzano qui due diverse possibilità di valutazione (I e II), prima una valutazione sommativa (I) e si fornisce poi un esempio di valutazione formativa (II).

### I. Traccia per la valutazione sommativa

Per valutare i progressi degli allievi nel riassumere, categorizzare (formando al contempo parole chiave) e infine nell'interpretare eventi storici, a conclusione del progetto 'La linea temporale della Repubblica di Weimar' si assegna come *follow-up*: il seguente compito individuale:

Leggi attentamente il breve testo sui primi anni della dittatura nazista [pagina LeMO del Deutsches Historisches Museum <http://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime>] e individua gli eventi attinenti alla politica interna, estera ed economica. Ricava parole chiave (o creale) dai singoli paragrafi e visualizza gli eventi mettendoli su una linea cronologica.

I risultati ottenuti dagli allievi vengono valutati (individualmente) in base alla tabella seguente:

Valutazione (voto)	Contenuto	Lingua
<b>Da 9 a 10</b>	Tutti gli eventi rilevanti vengono individuati e ordinati correttamente (secondo la categoria).	Riassume gli eventi in modo efficace e corretto in lingua tedesca.
<b>Da 7 a 8</b>	La maggior parte degli eventi viene individuata e ordinata correttamente (secondo la categoria), possono esserci piccoli errori.	Riassume gli eventi correttamente in lingua tedesca, ma non sempre in modo efficace.
<b>6</b>	Vengono individuati e ordinati correttamente (secondo la categoria) solo gli eventi più rilevanti, alcuni eventi non vengono rilevati e/o non vengono ordinati correttamente.	Riassume la maggior parte degli eventi correttamente in lingua tedesca, ma non sempre in modo efficace e/o grammaticalmente corretto.
<b>Da 4 a 5</b>	Vengono individuati e ordinati correttamente (secondo la categoria) solo uno o due eventi, eventi importanti non vengono rilevati e/o non vengono ordinati correttamente.	Errori numerosi e/o ripetuti (lessicali e grammaticali) nel riassunto in tedesco


## II. Traccia per la valutazione formativa

Uno degli obiettivi del lavoro di gruppo sull'argomento 'Linea cronologica della Repubblica di Weimar' è portare gli allievi a individuare velocemente e in modo efficace gli eventi storicamente rilevanti in un testo (della disciplina) di una certa lunghezza e poi a categorizzarli. Il secondo obiettivo sta nello sfruttare la fase del lavoro di gruppo anche per addestrare a modalità di lavoro e di apprendimento improntate alla collaborazione. Partendo da questi presupposti, si presentano qui anche due strumenti di valutazione che focalizzano rispettivamente l'uno e l'altro obiettivo.

Nello schema seguente l'attenzione si concentra inizialmente sui processi della fase del lavoro di gruppo. Lo strumento di valutazione consiste in una griglia di osservazione (dell'insegnante) che ha lo scopo di servire alla valutazione, ma anche al feedback critico-riflessivo da restituire agli allievi.



Valutazione	Comportamento nel lavoro di gruppo	Prestazione linguistica	Appunti e note
<b>Ottimo</b>	Partecipa in modo proattivo e costruttivo (formula delle proposte e si confronta criticamente con le proposte degli altri).	Parla esclusivamente in tedesco e utilizza la terminologia specifica corretta.	
<b>Buono</b>	Partecipa in modo costruttivo (è pronto a confrontarsi criticamente con le proposte degli altri, ma formula poche proposte).	Parla quasi sempre in tedesco e cerca di utilizzare la terminologia specifica corretta.	
<b>Sufficiente</b>	Partecipa in modo prevalentemente ricettivo (accetta le proposte degli altri senza discuterle).	Parla sia in tedesco che in italiano, utilizza solo in parte la terminologia specifica.	
<b>Insufficiente</b>	Partecipa in modo prevalentemente passivo e non mostra molto interesse per il lavoro.	Parla quasi esclusivamente in italiano, non utilizza la terminologia specifica.	

<p>Subject: <b>Philosophy</b>          CLIL-Module: <b>The art of philosophising: between present and past</b> (15 hours)          Lesson: <b>Reconstructing an argument</b>          Time: <b>100 minutes</b>          Pupils: <b>Third class scuola secondaria di II grado, Proficiency level B1/B2</b>          (Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)</p>	
<p><b>CLIL-competences:</b>  <b>Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry.</b>  <b>I.</b> - Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World.          - [...]  <b>Can make the implicit structure of a philosophical argument explicit.</b>  <b>II.</b> - Can reconstruct in the form of a schema the process of inquiry.          - [...]</p>	

In line with the selected competences to be developed in class, two assessment initiatives (I & II) will be outlined. First, a formative type of assessment will be sketched out, then a summative one.

### I. Outline of a formative assessment initiative

The students have intensively read and worked on (in groups) on the following text passage:

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from. But could everything have always existed? Something deep down inside her protested at the idea. Surely everything that exists must have had a beginning. So space must sometime have been created out of something else.

Gaarder, Jostein. *Sophie's World*. Farrar Straus and Giroux. New York 2007. Translation Copyright 1994© by Paulette Moller; Reading Group Guide Copyright © 2007 by Farrar, Straus and Giroux

As a follow-up in class, the teacher asks the following questions to check the learning process achieved in the working groups:

- Which hypothesis have you discovered?
- How does Sophie check its validity?

As such, the hypothesis and supportive argument will be made explicit. In case pupils show difficulties in doing so, the following lessons provide more clarification and more time is devoted to work out these elements and the difference between them.

In order to focus the pupils' attention further (and as a form of continuous assessment), the following homework is assigned: Look at your notes, write down (in the form of an index of the unit) the most important content of the lesson and make explicit the successful and unsuccessful strategies you have used in the in-class activities.

## **II. Outline of a summative assessment initiative (as an overall task at the end of the unit)**

**-> Writing Assignment of 90min (overall task subdivided in three 30min activities):**

### *Overall task*

Transform the following text passage into a scheme in order to visualize the different hypotheses, the arguments, the implicit assumptions, the provisional conclusions, and the questions investigated by Sophie in her process of inquiry.

“Where does the world come from?

She hadn't the faintest idea. Sophie knew that the world was only a small planet in space. But where did space come from?

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from. But could everything have always existed? Something deep down inside her protested at the idea. Surely everything that exists must have had a beginning? So space must sometime have been created out of something else.

But if space had come from something else, then that something else must have come from something. Sophie felt she was only deferring the problem. At some point, something must have come from nothing. But was that possible? Wasn't that just as impossible as the idea that the world had always existed?

They had learned at school that God created the world. Sophie tried to console herself with the thought that this was probably the best solution to the whole problem. But then she started to think again. She could accept that God had created space, but what about God himself? Had he created himself out of nothing? Again there was something deep down inside her that protested. Even though God could create all kinds of things, he could hardly create himself before he had a “self” to create with. So there was only one possibility left: God had always existed. But she had already rejected that possibility! Everything that existed had to have a beginning. Oh, drat!”

Gaarder, Jostein. *Sophie's World*. Farrar Straus and Giroux. New York 2007. Translation Copyright 1994© by Paulette Moller; Reading Group Guide Copyright © 2007 by Farrar, Straus and Giroux

### *Activity 1 (30 minutes time suggested)*

Read the text and underline hypotheses, theses, arguments, provisional conclusions and implicit assumptions by using different colours

An example is provided:

Where does the world come from?

She hadn't the faintest idea. Sophie knew that the world was only a small planet in space. But where did space come from?

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from.

Questions

Hypotheses

Provisional Answer/conclusion

### *Activity 2 (30 minutes suggested)*

Identify the elements of the process of the inquiry in the given text passage and write these on a separate sheet of paper (conceptual map with keywords)

An example is given.

- Where does the world come from? (question)
- It comes from space. (implicit answer)
- Where does space come from?
- It has always existed. (hypothesis)
- If it has always existed, you do not have to ask where it comes from. (argument)
- Implicit argument: to affirm that something has always existed and that something comes from something else is – for Sophie – a contradiction; under this implicit assumption: to come from something else means to be / to exist.

### *Activity 3 (30 minutes suggested)*

On the basis of your results so far, substitute the chosen text with the following symbols to build a visual scheme of the argument H (Hypothesis); Q (Question); A (Supported argument) in the form of C (Contradiction); PP (*Petitia Principia*); Radl (*Regressus ad Infinitum*); IA (Implicit Assumption); PC (Provisional Conclusion).

You can use circles; draw and organise the space as you prefer. The scheme must reproduce the complex process of inquiry performed by Sophie.

## Teacher's assessment grid for the task

Criteria	Content	Language	Points
<b>Excellent</b>	Can use the implicit and explicit components of an argument to analyse and criticize it.	Can reconstruct in the form of a visual scheme the complex structure of the argument by using the right expressions (CALP) instead of (BICS).	10
<b>Good</b>	Can identify the implicit and the explicit components of a complex process of inquiry by identifying the kind of argument (Regressus ad Infinitum; Petitia Principia; Contradiction, etc.) and by visualizing them in a simple & clear way.	Can identify the linguistic terms used to support the structure of the argument by adding what is lacking using a fluent and mostly correct language in the conceptual map.	8-9
<b>Satisfactory</b>	Can distinguish most of the explicit parts of a single argument but with some difficulties in making explicit the kind of argument used. The visual scheme presented is not complete.	Can identify some of the linguistic expressions used to support the structure of the argument (questions, argument and answer) by reproducing them literally in the conceptual map.	6-7
<b>Unsatisfactory</b>	Cannot distinguish between hypotheses, theses, conclusions, arguments, implicit assumptions.	Cannot recognize in the text the linguistic terms used to support the structure of the argument [e.g., it is possible that (Hypothesis)].	3-5

Materia: **Storia dell'arte**

Modulo CLIL: **Il Rinascimento a Nord delle Alpi**

Argomento principale della lezione: **Albrecht Dürer – un artista e un genio del marketing**

Durata della lezione: **100 minuti**

Classe destinataria: **3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> classe della scuola secondaria di II grado, livello linguistico B1/B2**  
(Angelika Krabb, Liceo "Antonio Rosmini", Rovereto)



**Competenze CLIL sviluppate:**

**[...] È in grado di analizzare le opere d'arte divise per epoche e di descriverle con un linguaggio appropriato.**

- È in grado di descrivere oralmente l'Autoritratto con pelliccia di Albrecht Dürer aiutandosi con una guida specifica e utilizzando sistematicamente un linguaggio appropriato. È in grado di fare una relazione iscritta.

Saper descrivere un'opera d'arte e scrivere una relazione sono obiettivi di apprendimento importanti nell'insegnamento (CLIL) di storia dell'arte. Il primo passo è quello di esercitarsi nella descrizione orale aiutandosi con una guida specifica. Su questa base gli allievi predispongono individualmente proprie descrizioni del quadro che vengono poi valutate sulla base della griglia seguente. Criteri di valutazione sono la struttura, il contenuto, lingua e pronuncia, intonazione, cadenza. Con questa modalità di valutazione è importante anche dare un feedback agli allievi che contenga proposte e suggerimenti perché possano migliorare e fare progressi sia nella disciplina che nella lingua.

Griglia per la valutazione della descrizione del quadro Autoritratto con pelliccia di Albrecht Dürer

Nome:		5	4	3	2	1	0	Data:	Feedback agli allievi
Struttura	Costruzione logica e sistematica, struttura chiaramente riconoscibile							Costruzione non logica o mancante, non ci sono strutture riconoscibili	
Contenuto	Tutti i punti sono stati inclusi; equilibrio e correttezza sul piano del contenuto disciplinare							Mancano punti importanti, contenuto disciplinare non corretto, equilibrio tra i singoli punti non adeguato	
Lingua	Terminologia corretta, costrutti sintattici e collegamenti/connettori adeguati al livello linguistico							Terminologia insufficiente, errori gravi nel costrutto sintattico, mancano collegamenti/connettori	
Pronuncia, intonazione e cadenza	Chiara, tono di voce adeguato, intonazione di frasi e parole adeguata							Pronuncia poco chiara, tono di voce troppo alto/troppo basso, intonazione sostanzialmente assente e cadenza faticosa	

Punti	Voto
19-20	10
17-18	9
15-16	8
14-15	7
12-13	6
0-12	5

## Spunti per la riflessione

### A. Quale tipo di valutazione adotta un insegnante che procede come qui sotto indicato?

**Contrassegnare l'opzione corretta. È possibile indicare più opzioni.**

**ValSomm** = valutazione sommativa

**ValForm** = valutazione formativa

**AutoVal** = autovalutazione

	ValSomm	ValForm	AutoVal
Nei colloqui individuali mostra agli allievi i loro punti deboli e i loro punti forti.			
Fa riflettere gli allievi sul loro processo di apprendimento.			
Informa gli allievi individualmente sugli obiettivi che hanno già raggiunto.			
Comunica agli allievi i risultati di un test dando dati numerici.			
Lavora con portfolio e diari giornalieri			
Adotta compiti chiusi (es. testi da completare)			

### B. Quali sono le tipologie di compiti che permettono di mettere a fuoco, oltre che la competenza linguistica generale nelle sue dimensioni grammaticale e lessicale, anche le competenze parziali seguenti?

competenza relativa al contenuto della disciplina

competenza pragmatica

competenza strategica

**Segnare l'opzione corretta. Si possono indicare più opzioni.**

Tipologie di compiti	Competenza disciplinare	Competenza pragmatica	Competenza strategica
Riassunto (ad es. riassumere oralmente o per iscritto un testo per un determinato gruppo di destinatari)			
Descrizione e spiegazione di un grafico			
Verbalizzazione (ad es. di un esperimento)			
Testo da completare (ad es. inserimento di termini specifici e di dati)			
Attività di matching (ad es. disporre nella sequenza corretta le immagini di un esperimento)			
Lavoro in coppia (ad es. elaborare argomenti pro o contro su una questione attinente alla disciplina)			
Racconto (ad es. scrivere un testo narrativo partendo da immagini)			
Elaborazione di (proprie) definizioni			



## Bibliografia





## Bibliografia

La bibliografia seguente è ordinata per capitoli del libro e si riferisce ai volumi e ai passi citati. I titoli citati in più capitoli ricorrono più volte.

### Capitolo 1

- Baetens Beardsmore, H. (a cura di) (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. (2015): *Il Piano Trentino Trilingue (2015-2020): Rapporto di consulenza*. Rovereto: IPRASE.
- Blocher, E. (1909): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: *Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin, 385).
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Mackey, W. (1970): Interference, integration and the synchronic fallacy. In: Alatis J. (a cura di): *Bilingualism and Language Contact*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schwiebacher, E., Quartapelle, F., Patscheider, F. (a cura di) (2016): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (a cura di) (1988): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Overbeke, M. (1972): *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelles: Editions Labor.
- Weinreich, U. (1968): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

#### *Leggi e ordinanze citate nel capitolo:*

- Costituzione della Repubblica Italiana. Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27.12.1947. [http://www.quirinale.it/allegati\\_statici/costituzione/costituzione.pdf](http://www.quirinale.it/allegati_statici/costituzione/costituzione.pdf)
- Norme per la tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli - Venezia Giulia. Legge n. 38 del 23 febbraio 2001. Gazzetta Ufficiale n. 56 dell'8 marzo 2001. <http://www.lingue.regione.fvg.it/Minor/de/comunita/legge38.htm>
- Das neue Autonomiestatut der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, 2009. <http://www.provinz.bz.it/LPA>
- Piano per l'apprendimento delle lingue comunitarie - Trentino Trilingue. Approvazione del primo stralcio del Piano. Delibera n. 2055 del 29 novembre 2014. <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Delibere/Piano-per-l-apprendimento-delle-lingue-comunitarie-Trentino-Trilingue>
- Norme di attuazione dello Statuto speciale per la Regione autonoma Valle d'Aosta in materia di ordinamento scolastico. Decreto legislativo n. 44 del 3 marzo 2016. Gazzetta Ufficiale n. 73 del 29 marzo 2016. <http://www.normativa.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2016;044>
- Bilancio di previsione della Regione autonoma Trentino - Alto Adige/Südtirol per gli esercizi finanziari 2017-2019. Legge Regionale n. 18/2016. [http://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=33026&content=Bilancio+di+previsione+della+Regione+autonoma+Trentino+-+Alto+Adige/S%C3%BCdtirol+per+gli+esercizi+finanziari+2017-2019.&content\\_author=](http://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=33026&content=Bilancio+di+previsione+della+Regione+autonoma+Trentino+-+Alto+Adige/S%C3%BCdtirol+per+gli+esercizi+finanziari+2017-2019.&content_author=)

## Capitolo 2

- Baker, C. & Jones, S. P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bonnet, A. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb in naturwissenschaftlichen CLIL-Kontexten. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-182.
- Commissione europea (1995): *Libro bianco della Commissione europea: Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, UE. Online: [http://www.mydf.it/DOC\\_IRASE/libro-bianco\\_Cresson.pdf](http://www.mydf.it/DOC_IRASE/libro-bianco_Cresson.pdf)
- Danesi, M. (1983): Early Second Language Learning: The Heritage Language Experience in Canada. *Multiculturalism* 7, 8-12.
- DESI Studie (2007) si veda: Klieme, E., Beck, B. (a cura di): *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Elsner, D. & Keßler, J.-U. (a cura di) (2012): *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr.
- EURYDICE (2006): *Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe*. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture.
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2013): Cross-language transfer in English immersion programmes in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology* 38, 64-74.
- Knust, M. (1994): *„Bili ist echt gut...“. Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: I&f Verlag.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2007): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht – Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Leisen, J. (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Marsh, D. et al. (2010): *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Müller-Schneck, E. (2006): *Bilingualer Geschichtsunterricht – Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Osterhage, S. (2009): Sachfachkönnen (*scientific literacy*) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: Ein Kompetenzvergleich. In: Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A. & ZydatiB, W. (a cura di): *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 41-50.
- Studio PISA (2015) si veda: OCSE – PISA *Principali risultati Italia*. INVALSI OCSE PISA 2016. Online: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/2016/Sintesi\\_Indagine\\_PISA2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/2016/Sintesi_Indagine_PISA2015.pdf)
- Piske, T. (2015): Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (a cura di): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 101-126.
- Rumlich, D. (2016): *Devaluating the Effects of Bilingual Education in Germany. The Development of CLIL Students' General English Language Proficiency and their Affective-motivational Dispositions*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Rymarczyk, J. (2010): Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache* 4, 60-78.

- Schmidt, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Steinlen, A., Schwanke, K. & Piske, T. (2015): Die Entwicklung des rezeptiven englischen Wortschatzes von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in bilingualen Kitas und Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht. In: Linke, G. & Schmidt, K. (a cura di): *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 175-207.
- Sudhoff, J. & Wolff, D. (2015): Zur Definition des bilingualen Lehrens und Lernens. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (a cura di): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9-42.
- Viebrock, B. (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht – Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (2009): *Praxis frühkindliche Bildung: Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wolff, D. (2013): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *Fremdsprachen lehren und lernen* 42, 94-106.
- Wolff, D. (2017): Bilinguales Lehren und Lernen: Wie es von verschiedenen Stakeholders eingeschätzt wird. In: Moroni, M. & Ricci Garotti, F. (a cura di): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Peter Lang.
- Zaubauer, A. C. M., Gebauer, S. K. & Möller, J. (2012): Englischleistungen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 40, 315-333.
- Zydatiß, W. (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): *Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

### Capitolo 3

- de Beaugrande, R. (1980): *Text, Discourse and Process: Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Deardorff, D. K. (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (a cura di): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 13-42.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): *Learning how to learn English – A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göpferich, S. (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik*. Tübingen: Narr.
- Groeben, N. (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Heymann, H. W. (1997): Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht. In: Heymann, H. W. (a cura di): *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 7-17.
- Hu, A., Byram, M. (2009): Einleitung. In: Hu, A., Byram, M.: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Narr, VII–XXV.

- KMK (2013): vedi: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): *Bericht, Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/201\\_10\\_17-Konzepte-\\_bilingualer-\\_Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf)
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Mandl, H. & Spada, H. (a cura di) (1988): *Wissenspsychologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Möhn, D. & Pelka, R. (1984): *Fachsprachen – Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- O'Malley, M. & Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampillon, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rymarczyk, J. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb im CLIL-Kontext des Faches Kunst. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J., Wolff, D. (a cura di): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. F.A.L. Forum Angewandte Linguistik 54. Frankfurt/Main: Peter Lang, 183-201.
- Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wildhage, M. & Otten, E. (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wolff, D. (2017): Bilinguales Lehren und Lernen: Wie es von verschiedenen Stakeholders eingeschätzt wird. In: Moroni, M. & Ricci Garotti, F. (a cura di): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Peter Lang.

## Capitolo 4

- Barbero, T. (2012): Assessment Tools and Practices in CLIL. In: Quartapelle, F. (a cura di) *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como/Pavia: IBIS, 38-56.
- Chamot, A., O'Malley, M. (1994): *The CALLA Book, Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Buckingham: Pearson Education, Longman.
- Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2001): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. R.C.S. Scuola S.p.A., Milano La Nuova Italia-Oxford, 2002
- Consiglio d'Europa (2016): *The Language Dimension in All Subjects*. Strasbourg.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leisen, J. (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 30, 24-38.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Mariani, L. (2016): *La sfida della competenza plurilingue*. Learning Paths – Tante Vie Per Imparare. Online unter <http://www.learningpaths.org>.
- Mohan, B. A. (1986): *Language and Content*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.

OECD / Programme for International Student Assessment (2005), *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Genève: Office fédéral de la statistique.

Per la versione italiana: MIUR – Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica INDIRE, *La definizione e la selezione di competenze chiave*. Online: [http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/43/mod\\_resource/content/0/03\\_Indire\\_competenzechiave\\_2010.pdf](http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/43/mod_resource/content/0/03_Indire_competenzechiave_2010.pdf)

Vollmer, H. (2013): Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen. In: Hallet, W., & Königs, F. H. (a cura di): *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

## Capitolo 5

Bach, G. & Timm, J.-P. (a cura di) (2009): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Englischunterrichts*. Stuttgart: UTB.

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1993). *Learning to learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel

Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.

Little, D. (1991): *Learner Autonomy: Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

O'Malley, M. J. & Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otto, F. (2007): Weimarer Republik, 1919-1933. *GEO Epoche. Die Weimarer Republik*, Nr. 27, 20-23.

Rampillon, U. (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.

Timm, J.-P. (1998): Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, J.-P. (a cura di): *Englisch lernen und Lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 7-14.

Vygotsky, L. S. (1977): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

### Illustrazioni:

Radici matematiche. In: <https://pixabay.com/en/square-root-x-roots-symbol-27349/> (29.03.2018)

Radici commestibili.

In: <https://pixabay.com/en/parsnip-vegetable-veggie-root-33000/> (29.03.2018)

Trattamento delle radici dentali, dente. In: <https://pixabay.com/en/tooth-brush-hygiene-paste-bathroom-1213720/> (29.03.2018)

## Capitolo 6

Bonnet, A. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb in naturwissenschaftlichen CLIL-Kontexten. In: Rüschhoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (a cura di): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-182.

Bonnet, A., Breidbach, S., Hallet, W., (2009): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (a cura di): *Englischunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 172-198.

- Breen, M. (1984): Process syllabus for the language classroom. In: C. J. Brumfit (a cura di), *General English syllabus design ELT Document* 118, 47-60. Oxford: Pergamon Press.
- Gatterburg, A. (2013): Genie mit Geschäftssinn. *Spiegel* ONLINE unter <http://www.spiegel.de/spiegel/d-122614826.html> (12.04.2018)
- Hallet, W. (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2-8.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel.
- Mayer, H. O. (2009): *Handbuch Lernen und e-Learning*. München: Oldenbourg.
- Quartapelle, F. (a cura di), (1999): *Didattica per progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Sauer, E. & Wolff, D. (2018): *Grundlagen des Französisch-Unterrichts mit Mille feuilles und Clin d'oeil*. Bern: Schulverlag.
- Schickler, E. (senza data): IV Das Monogramm. In: WiM – Wirtschaft in Mittelfranken, Ausgabe 10|2003, 33. Online <https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2003-10/Berichte-und-Analysen/Teil-IV-Das-Monogramm.jsp> (01.04.2018).
- Schwerdtfeger, P. (2014): Der Unternehmer Albrecht Dürer-Marke AD. In: *Städt Museum, Städt Blog*. Online unter <http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers> (08.04.2018).
- Stoller, F. (2006): Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett, G. H. & Miller P. C. (a cura di): *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 19-40.
- Sweller, H. (2005): Implications of cognitive load theory for Multimedia Learning. In Mayer, O. (ed.): *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 31-48.
- Weinert, F. E. (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

#### *Illustrazioni:*

- Albrecht Dürer (1498): Monogramma. In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20656440> (12.04.2018)
- Albrecht Dürer (1500): Autoritratto con pelliccia. In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=529905> (12.04.2018)
- Albrecht Dürer (1502): Leprotto. In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=101911> (12.04.2018)
- Albrecht Dürer (1506): Festa del Rosario. In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=22491854> (12.04.2018)
- Albrecht Dürer (1513): Il cavaliere, la morte e il diavolo. In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1048389> (12.04.2018)

## **Capitolo 7**

- BIG-Kreis (2008): *Lernstandsermittlung. Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. München: Stiftung Lernen.
- Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2003): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. /Timm, J.-P. (a cura di): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke, 172-196.
- Diehr, B. & Frisch, S. (2008): *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Westermann: Braunschweig.

- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017): *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Little, D. & Perclová, R. (undatiert): *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2004): *Portfolio Europeo delle Lingue, per studentesse e studenti da 14 a 20 anni*. Bari: Editori Laterza.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002). R.C.S. Scuola S.p.A., Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- Quartapelle, F. (a cura di) (2012): *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como/Pavia: IBIS.
- Short, D. J. (1993): Assessing integrated language and content instruction. *Tesol Quarterly* xxvii 4, 624-656.
- Voltan, E. (2012): CLIL Modules. In: Quartapelle, F. (a cura di): *Assessment and Evaluation in CLIL*, Como/Pavia: IBIS.
- Wiggins, G. P. (1993): *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wolff, D. (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. *FLuL* 36, 13-29.
- Wolff, D. & Vila Romero, E. (2007): *Für den bilingualen Sachfachunterricht*. Goethe-Institut, Madrid. Online unter <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>.

## Indice delle illustrazioni

Fig. 1:	Composizione dei fattori da tenere in considerazione nella definizione dell'insegnamento/apprendimento bilingue	p. 39
Fig. 2:	Le componenti delle competenze	p. 80
Fig. 3:	Estratto da GEO Epoche n. 27 <i>Die Weimarer Republik</i> , p. 20	p. 105
Fig. 4:	Radici commestibili, estrazione di radici, trattamento delle radici dentali	p. 107
Fig. 5:	Modello per compiti complessi secondo Hallet	p. 135
Fig. 6:	Monogramma di Albrecht Dürer	p. 141
Fig. 7:	Monogrammi della classe 4CL, 2017/2018	p. 144



Finito di stampare  
nel mese di febbraio 2019  
presso **la grafica** srl, Mori (TN)

“Il monolinguisimo è una malattia curabile”: questa è la formula utilizzata per promuovere il plurilinguismo e per farne una delle competenze chiave dei cittadini dell’Unione europea. Essa sintetizza in modo efficace l’esigenza della politica linguistica espressa nel Libro bianco dell’Unione: i cittadini europei devono padroneggiare almeno tre lingue, la loro lingua madre e altre due lingue.

Ma come si può diventare plurilingui? Come possono le scuole adempiere questo compito? La classica lezione di lingua straniera non sembra sufficiente per sviluppare una forma di plurilinguismo che possa definirsi una vera e propria padronanza delle lingue. Per affrontare questo problema sono stati sviluppati approcci scolastici innovativi. Uno di essi è l’insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera, il cosiddetto *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Questo lavoro si esprime con decisione a favore di questo approccio didattico che può fornire la “terapia” per sconfiggere la malattia del monolinguisimo.

Il progetto che ha portato alla realizzazione di questo volume ha avuto origine nel contesto dell’introduzione del CLIL nella Provincia autonoma di Trento, nell’Italia del nord. Qui, entro il 2020, discipline non linguistiche verranno insegnate in inglese o in tedesco in tutte le scuole. Fin dall’inizio è stato chiaro che per realizzare tale intento occorreva offrire al personale docente possibilità di formazione e di aggiornamento adeguate. Il volume *Diventare plurilingui in un mondo globalizzato* è una delle svariate proposte. Da un lato esso intende spiegare i fondamenti del CLIL, dall’altro è concepito come manuale che aiuti gli insegnanti a diventare insegnanti CLIL.

L’IPRASE, l’Istituto per la ricerca e per la sperimentazione educativa della Provincia autonoma di Trento, responsabile dell’aggiornamento dei futuri docenti CLIL, ha dato al Goethe-Institut di Milano l’incarico di realizzare un manuale per la formazione di docenti CLIL. Questo compito è stato affidato ai docenti Franca Quartapelle, Julian Sudhoff e Dieter Wolff che, oltre ad avere al loro attivo già diverse pubblicazioni su questo approccio, sono impegnati nella formazione di docenti CLIL in Italia e in Germania.

Progetto FSE - Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue - Codice 2015\_3\_1034\_IP.01 CUP C79J15000600001. L’iniziativa è realizzata nell’ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento con il sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, Stato italiano e Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull’uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.